

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ім. В. В. ДОКУЧАЄВА**

**АГРАРНА ОСВІТА І НАУКА:  
СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКЕ  
ОСМИСЛЕННЯ**

**МОНОГРАФІЯ**

Харків – 2020

УДК [378.663+001:63]:1

A25

*Рекомендовано до видання Вченою радою  
Харківського національного аграрного університету  
ім. В. В. Докучаєва (протокол № 2 від 25. 02. 2020 р.)*

**Рецензенти:**

*В. М. Скляр*, доктор історичних наук, професор Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»;

*О. К. Чаплигін*, доктор філософських наук, професор Харківського національного автомобільно-дорожнього університету;

*М. В. Шевченко*, доктор сільськогосподарських наук, професор Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва

**Автори:** О. І. Заздравнова, А. І. Кравцов, О. М. Голікова,  
Ю. М. Гаврилюк, М. М. Волошан, Н. Я. Мокрецова, О. В. Борисова,  
М. М. Карпіцький, І. О. Дерід, О. М. Довбня, І. С. Нечітайло,  
В. І. Судаков, В. В. Лапіна

**A25 Аграрна освіта і наука: соціально-філософське осмислення:**  
монографія / О. І. Заздравнова, А. І. Кравцов, О. М. Голікова та  
ін. ; за заг. ред. О. І. Заздравнової; Харків. нац. аграр. ун-т  
ім. В. В. Докучаєва. – Харків ФОП Бровін О. В., 2020. – 348 с.

ISBN 978-617-7921-18-6

*Редакційне впорядкування і технічне оформлення:* О. М. Голікова,  
Н. Я. Мокрецова, Л. М. Хлопенко

Присвячено соціально-філософському осмисленню актуальних проблем еволюції аграрної освіти і науки в Україні. Акцентовано увагу на історичних, філософських, геокультурних, соціально-політичних та соціологічних аспектах освіти і науки в контексті сучасних викликів. Досліджено значний евристичний потенціал соціально-гуманітарних наук у розв'язанні актуальних проблем агросфери шляхом продуктивного діалогу представників різних галузей і спеціальностей. Узагальнено понад 200-річний досвід діяльності ХНАУ в умовах трансформації українського суспільства.

**УДК [378.663+001:63]:1**

ISBN 978-617-7921-18-6

© Харківський національний аграрний  
університет ім. В. В. Докучаєва, 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>Розділ 1.</b> Духовність у світлі сучасного інтегративного знання і аграрна освіта ( <i>О. І. Заздравнова</i> ) .....	6
<b>Розділ 2.</b> Історичні та суспільно-політичні домінанти аграрної науки і освіти ( <i>А. І. Кравцов</i> ) .....	31
<b>Розділ 3.</b> Навчально-наукові та організаційні засади Харківського НАУ ім. В. В. Докучаєва за часів розташування ЗВО на теренах Королівства Польського (1816–1914 рр.) ( <i>О. М. Голікова</i> ).....	62
<b>Розділ 4.</b> Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва в роки нацистської окупації (1941–1943 рр.) ( <i>О. М. Голікова</i> ).....	114
<b>Розділ 5.</b> Геокультурний вимір освіти і науки ( <i>Ю. М. Гаврилюк</i> ).....	143
<b>Розділ 6.</b> Культура в інформаційному просторі аграрної освіти ( <i>М. М. Волошан</i> ) .....	198
<b>Розділ 7.</b> Релігієзнавство та соціологічні дослідження релігії в контексті гуманітаризації аграрної освіти ( <i>Н. Я. Мокрецова</i> ) .....	218
<b>Розділ 8.</b> Філософія науки в освітньому просторі аграрних закладів вищої освіти ( <i>О. В. Борисова, М. М. Карпіцький</i> ).....	247
<b>Розділ 9.</b> Міжкультурне спілкування в аграрних закладах вищої освіти: методологічний аспект ( <i>О. В. Борисова, М. М. Карпіцький</i> ).....	260
<b>Розділ 10.</b> Соціальні ефекти вищої аграрної освіти в Україні ( <i>І. О. Дерід, О. М. Довбня</i> ) .....	284
<b>Розділ 11.</b> Актуальні проблеми агросфери та потенціал соціологічної науки і освіти у їх вирішенні ( <i>І. С. Нечитайло</i> ) ...	320
<b>Розділ 12.</b> Суперечності соціальної диференціації та перспективи розвитку трудових практик в сільських спільнотах України ( <i>В. І. Судаков, В. В. Лапіна</i> ).....	334
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	345

## ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена перманентними геокультурними трансформаціями і соціальними зрушеннями, що набули особливого загострення у кінці ХХ ст. і залишаються актуальними дотепер. Разом з тим, зміни в природному середовищі і техносфері, що мають прискорений характер і невизначені віддалені перспективи, надають додаткової актуальності необхідності їх соціально-філософського осмислення.

Вивчення даної проблеми зумовлено також сучасними тенденціями розвитку світового сільськогосподарського виробництва і ринку в умовах глобальної продовольчої кризи. Нинішні світові загрози зумовлюють нове місце аграрного потенціалу України у світовій економіці як держави, що має потужний потенціал нарощування експорту. У процесі глобальної інтернаціоналізації світового господарства зростання конкурентоспроможності аграрного сектору України прямо залежить від своєчасного реагування на соціально значущі виклики інноваційного розвитку агропромислового виробництва; актуальності набувають нові науково-технологічні і просвітницькі парадигми, спрямовані на визначення пріоритетів відповідної політики, актуальні проблеми яких розглянуто в монографії.

Затвердження України у світі як конкурентоспроможної, самодостатньої, потужної аграрної держави потребує врахування всіх сучасних стратегічних тенденцій в науці, освіті, підготовці кадрів, управлінській галузі тощо. Водночас новий тренд української сільськогосподарської освіти має ґрунтуватися не лише на аналізі сучасної світової економічної і соціокультурної ситуації, а й на традиціях і тенденціях розвитку вітчизняної вищої освіти, зокрема 200-річному досвіді діяльності ХНАУ ім. В. В. Докучаєва.

Докорінне реформування системи національної освіти в Україні актуалізує проблему співвідношення фахової підготовки з формуванням духовних цінностей здобувачів аграрної освіти. Пошук оптимальної моделі реорганізації вищої школи загострив проблему щодо місця гуманітарних дисциплін у системі фахової підготовки. В умовах складних перетворень, утруднених фінансовими негараздами, мають місце непоодинокі прояви системного скорочення гуманітарних курсів, аж до віднесення їх до другорядних, неважливих, таких, що не потребують системного викладення в

навчальному процесі. Такий підхід засвідчує ігнорування зв'язку між соціальною сутністю людини як творчої особистості та рівнем її духовного розвитку.

Тому сучасний етап розвитку нашого суспільства ставить перед вітчизняною освітою невідкладні стратегічні завдання підготовки висококваліфікованих професіоналів, що дозволить нашій державі стати одним зі світових лідерів агровиробництва і продовольства. Саме тому освіта і наука відіграють пріоритетну роль у реформуванні сільськогосподарських та інших галузей економіки та інтеграції країни до світових структур, а через це дослідження еволюції стратегії освіти і науки набуває актуального теоретичного і практичного значення. Освіта і наука розглядаються в контексті сучасних викликів, спричинених глибоко закоріненими у світогляд трансформаційними процесами, зумовлених глобальною системною кризою, що вимагає пошуку й розроблення принципово нової – геокультурної – світоглядної парадигми як методологічної основи діяльності геокультурних суб'єктів.

Ця монографія покликана підтвердити значний евристичний потенціал соціально-гуманітарних і поведінкових наук в утворенні платформи для продуктивного діалогу представників різних галузей і спеціальностей, узгодження ідей і дій та їх спрямування на розв'язання актуальних проблем агросфери.

*Метою дослідження є висвітлення актуальних історичних, філософських, соціальних, геокультурних та суспільно-політичних проблем еволюції вітчизняної аграрної освіти і науки.*

Авторський колектив: О. І. Заздравнова – д-р філос. наук, проф.; О. В. Борисова – д-р іст. наук, проф.; В. І. Судаков – д-р соціол. наук, проф.; М. М. Карпіцький – д-р філос. наук, доц.; І. С. Нечитайло – д-р соціол. наук, доц.; А. І. Кравцов – канд. іст. наук, проф. ун-ту; Ю. М. Гаврилюк – канд. філос. наук, проф. ун-ту; О. М. Голікова – канд. іст. наук, проф. ун-ту; М. М. Волошан – канд. філос. наук, доц.; І. О. Дерід – канд. екон. наук, доц.; О. М. Довбня – канд. філос. наук, доц., доктор філософії; В. В. Лапіна – канд. соціол. наук; Н. Я. Мокрецова – канд. філос. наук, доц.

## Розділ 1. ДУХОВНІСТЬ У СВІТЛІ СУЧАСНОГО ІНТЕГРАТИВНОГО ЗНАННЯ І АГРАРНА ОСВІТА

**Парадигма вищої освіти і сучасна аграрна наука.** Нова парадигма вищої освіти передбачає динамічний перехід до нової стратегії розвитку знань і високоякісних технологій, які ґрунтуються на їх базі. При цьому пріоритетний розвиток повинні отримати фундаментальні знання про закони розвитку природи і суспільства, про основні характеристики інформації та інформаційних процесів, які вже зараз виконують функцію каталізатора практично всіх напрямів соціально-економічного та науково-інтелектуального розвитку суспільства. З позиції нової парадигми вищої освіти принциповою вадою сучасного наукового знання є його фрагментарність, що гальмує розвиток науки і не дозволяє їй відтворити цілісну картину світу. Нова парадигма вищої освіти базується на визнанні безлічі глобальних проблем, які загрожують самому існуванню людства та вимагають для свого усвідомлення і вирішення інтегральних знань і об'єднаних зусиль.

Цю парадигму найбільш повно представляють три методи сучасного наукового знання, спрямованих на його інтеграцію. По-перше, це системний метод, який сприяв потужному імпульсу цілої низки наукових дисциплін і отримав статус фундаментального методу наукового пізнання. По-друге, це синергетичний метод, що дозволив наблизитися до пізнання випадкових процесів як атрибутивних характеристик природних явищ. По-третє, це інформаційний метод, що дозволив вийти за межі матеріально-енергетичної картини світу і відкрити світ інформації як особливий вид об'єктивної реальності.

Вища аграрна освіта має виконувати дві основні функції. Перша, традиційна, безпосередньо пов'язана з підготовкою спеціалістів, і друга, також пов'язана з підготовкою, але іншого змісту – це формування особи, її духовних цінностей і соціальної активності.

Формування особи – головне завдання вищої школи. Адже успіх в навчанні і навіть в освіті сам по собі не приводить до успіху у вихованні людини-особистості.

Зазначимо, що нинішня система виховання зводиться в значній своїй частині до системи освіти і переслідує підготовку для суспільства кваліфікованого учасника виробничого процесу. Цю систему менш за все цікавлять всі інші потенції людської

особистості. Ігнорування цих потенцій має результатом нездатність індивіда до сприйняття нашого складного світу у всіх його протиріччях, нездатність пов'язувати явища причинно-наслідкового контексту. Звідси витікає сприйняття світу як деякого тривіального, рутинного процесу, з якого лише ціною великих зусиль вдається урвати крихти задоволення і щастя.

В сучасних умовах українського соціуму освіта покликана вивести суспільство на якісно новий ступінь економічного, політичного і культурного розвитку. Звідси особлива відповідальність вищої школи за підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які мають володіти високими моральними якостями. Процес викладання аграрних професіональних дисциплін повинен бути орієнтованим не тільки на засвоєння знань в даній області, а і на розвиток особистісних якостей. Без високого рівня загальної культури сьогоднішній випускник аграрного ЗВО не здатний виконувати свої професійні обов'язки на рівні вимог сучасної соціальної практики. Культ знань не повинен затінити культ людини.

У наші дні освіту переважно пов'язують з прагматичними цілями. Вона розглядається як засіб одержання певної професії, певної кваліфікації. Але навіть у цьому випадку освіта не може не нести культурної функції, і тому є підстави розглядати освіту і культуру як дві сторони єдиного процесу соціогенезу. Взаємодія цих сторін забезпечує виробництво, трансляцію та споживання знань і цінностей.

Уведення культурного контексту в освітній процес пов'язано не тільки з проблемою засвоєння знань і цінностей, але, насамперед, зі становленням і розвитком суб'єкта культури. «Тільки тісна взаємодія культури й освіти в процесі розвитку людини є умовою її цілісності, здатності адаптуватися до суперечливих вимог буття і протистояти негативним впливам середовища» [1, с. 125]. Сутність самої культури, як ще зазначав Г. Гегель, і є освіта і індивіда, і людства. Людина як свідомо істота має прагнути морального життя, жити самобутньо і відповідально, що актуалізує значення таких моральних понять як совість, справедливість, любов, творчість, воля тощо. Без цих засад людині загрожують бездуховність і культурна обмеженість, що викликає кризу духовності в суспільстві.

Для сучасної науки формування нового знання виникає на перетині різних наук і поява нових в науці дисциплін характеризується, з одного боку, її диференціацією, а з іншого –

інтеграцією. Характерною особливістю сучасної науки є міждисциплінарні форми функціонування знання, які зорієнтовані на дослідження конкретних проблем соціуму. Формується нова парадигма пізнання – діяльнісна. Вона зорієнтована на інший необ'єктний спосіб групування знання – його розділення і об'єднання відповідно проблемам.

Такий розвиток науки передбачив В. І. Вернадський : «Річ у тому, що зростання наукового знання ХХ ст. швидко стирає грані між окремими науками. Ми все більш спеціалізуємось не за науками, а за проблемами. Це дозволяє, з одного боку, надзвичайно заглиблюватись в явища, що вивчаються, а з іншого – розширити охоплення його з усіх точок зору» [2, с. 54]. Так зараз невідкладна проблема формування екологічної культури вимагає синтетичних знань – природних, технічних і гуманітарних.

Сучасний етап наукового розвитку характеризується альтернативністю: авангардні технології супроводжуються цілим рядом негативних наслідків, що ще більше загострює зміст таких проблем, як захист природного середовища. Не тільки перетворення природи, але і освіта людини, і вдосконалення суспільного життя потребує наукового обґрунтування. Усьому потрібен людський вимір. Ще Протагор висловив знаменитий принцип: «Людина – міра усіх речей». У цьому розумінні особливого значення набувають сучасні галузі гуманітарного знання, спрямовані на формування нового образу людини з моральним відношенням до себе і до природи. З одного боку, розвиток пізнання веде до диференціації наук і їх метою є досягнення об'єктивної істини. З іншого, до інтеграції знань, поєднання знань з гуманістичними цінностями. Інтуїтивно формується універсальна моральна онтологія, що заперечує етику самозахопленого антропоцентризму – біоетика. Це визнання самоцінності будь-якого виду буття, кожної форми життя, відчуття солідарності з природою, благоговіння перед нею.

Альберт Швейцер, найбільш яскравий представник екологічної етики, основний принцип своєї філософії – «благоговіння перед життям» – розкриває у твердженні: «Всяке життя повинно бути збереженим і повинна бути безмежна відповідальність за все живе на Землі» [3, с. 218].

Феномен біоетики – свідчення необхідності піднятися на якісно новий рівень усвідомлення взаємодії природи і людини, забезпечити виживання людства і усього живого на Землі. Біоетику можна



вважати теоретичним фундаментом взаємовідносин еволюціонуючої соціальної реальності з природним середовищем. Вона набуває здатності акумулювати в собі найбільш значиме і цінне для людини у взаємовідносинах з суспільством, природою, адже сама людина – частина природи, і знищення природи означає тим самим фізичну і духовну загибель людини.

Можна стверджувати, що на сучасному етапі еволюціонуючого соціуму біоетика визначає смислоутворюючі начала соціального життя. Біоетика – це ж та сама етика – «практична філософія» буття людини. Вона намагається відповісти на питання: що ми повинні робити? Що в житті і світі володіє цінністю? Біоетика покликана включати в сферу моральної регуляції не тільки взаємовідносини між індивідами у суспільстві, але і розробку принципово нових засад взаємодії соціума і живої природи, принципово інших шляхів розвитку цивілізації. Біоетика – це етика життя. Взаємовідносини біоетики і екології передбачають нерозривний зв'язок дійсно «екологічної» поведінки кожного індивіда зокрема і суспільства в цілому.

Феномен біоетики – свідоцтво того, що на конкретному етапі людської історії – на етапі цивілізації технократичного типу, основні пріоритети якої націлені на подальше розширення влади над природою, все наполегливіше стала усвідомлюватися необхідність появи нової етики, етики життя або біоетики. З'явилося своєрідне «соціальне замовлення», орієнтоване на радикальну перебудову духовного життя суспільства щодо природи і розробку принципово нових засад взаємодії людини і природи, взаємовідносин людини і всього живого. Нова етика, ґрунтуючись на єдиній шкалі цінностей для всього соціуму, повинна поширюватись на всю біосферу в цілому, на будь-яке втручання у сферу проявів життя.

Конкретними обставинами соціокультурного процесу обумовлюється дієвість принципів біоетики. Ця дієвість значною мірою залежить від системи цінностей індивіда і їх впливу на вихідні позиції соціальних установок особистості. Тому можна зазначити, що біоетика як екологічна ідеологія розробки нових засад взаємодії людини і природи надає сенс людському існуванню в суспільстві шляхом формування цілей соціально-перетворюючої або соціально-зберігаючої діяльності.

Сучасне суспільство – складна соціокультурна система, яка включає у свій зміст різноманіття соціокультурних феноменів.

Особливо велике значення має інформація і знання. Знання можна визначити як здатність до соціальної дії. Інтенсивне застосування наукових знань практично у всіх сферах соціального життя свідчить про те, що незалежного спостерігача, який тільки пасивно спостерігає і не втручається в життя соціуму, просто не існує. Людина – істота дієва, і її світогляд безпосередньо чи опосередковано задає сукупність певних ціннісних установок, які формують її позиції відносно всіх життєво важливих питань. В колі епістемологічних, екзистенціальних і соціальних цінностей визначальне місце повинно належати цінності життя і не протиставлятися цінності істини. Потрібно співвідносити істину з благом, змінити образ істини – зблизити її з благом, з гуманістичними ідеалами суспільства. Формується необхідність перетворення людини розумної (сапієнс) в людину благородну (пруденс).

Загально визнано, що одним із головних об'єктів сучасної науки стають природні комплекси, які безпосередньо пов'язані з людиною, з її практичною перетворюючою діяльністю. Це безумовно зачіпає гуманістично-світоглядні аспекти людської діяльності і передбачає включення аксіологічних і духовних факторів в систему сучасного наукового знання. Це також буде сприяти зміцненню духовного, морального вектору розвитку. Система вищої освіти повинна бути націлена на формування особистості з ноосферним мисленням, яке визначає норми відносин суспільства з природою, встановлює систему пріоритетних цілей і впливає на духовний світ суспільства і людини.

Сучасна аграрна наука вже являє собою інтегровану систему наукового знання, куди входять цілі комплекси біологічних, хімічних, економічних, екологічних, медичних та інших наук. Тому роль системи аграрної освіти різко зростає, а освіта розглядається як стратегічний фактор інтелектуалізації та інформатизації суспільства. Адже в країнах Заходу саме університети є основною базою розвитку фундаментальної науки, яка буквально «вбудована» в систему освіти. Творча взаємодія академічної та галузевої науки з фахівцями сфери аграрної освіти могла б здійснюватися за такими напрямками: по-перше, державні стандарти, програми і проекти, спрямовані на вирішення проблеми фундаменталізації і підвищення якості аграрної освіти; по-друге, підготовка і перепідготовка викладацького корпусу аграрних вузів в плані освоєння ними нових ідей і фундаментальних

знань, адже саме від них залежить, в першу чергу, успіх підготовки фахівців, а, отже, і продовольчий добробут країни.

Поняття «аграрна наука» охоплює всі ті напрямки досліджень, які так чи інакше пов'язані з різноманітними областями сільського господарства – від наук про функціонування живих організмів до наук про соціально-економічні процеси в аграрному виробництві. Такий широкий спектр наукових напрямків в аграрній науці обумовлений надзвичайною складністю взаємозв'язків між областями сільського господарства, його системністю за суттю свого функціонування. Системність – атрибут аграрного сектора економіки, невід'ємна його властивість, обумовлена цілісною єдністю елементів структури. В основі аграрного сектора лежить практика використання живих систем як засобів виробництва. І аграрна наука є за своєю суттю системною наукою, а її розробки повинні бути взаємообумовлені і взаємозалежні.

Одним із важливих засобів виведення сільськогосподарського виробництва з кризових ситуацій є постійне поглиблення його наукоємності. Це передбачає забезпечення системного підходу до використання соціально-економічних, біологічних і природних факторів на основі осягнення фундаментальних законів функціонування природи і суспільства. Сьогодні аграрію потрібна така наука, яка допомогла б не тільки вирішувати проблеми підвищення ефективності виробництва продуктів, але і формувала б його свідомість, тобто забезпечувала людиноприродний потенціал.

Аграрна наука, з урахуванням вищезазначеного, здатна не тільки запропонувати ряд нових технологічних рішень для підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва, але й формувати високоосвіченого фахівця, здатного органічно влитися в природний потенціал. З урахуванням постійних змін пріоритетів в ресурсному забезпеченні людини можна не сумніватися в праві аграрної науки займати домінуюче місце в системі наук як в найближчій, так і в довгостроковій перспективі.

Аграрна наука інтегрує в собі практично всі досягнення в області інших наук і перш за все – фундаментальних. Однак ця інтегративність явно недостатньо впливає на розвиток сільського господарства. Швидше за все, недостатній вплив фундаментальної науки на вирішення проблем сільськогосподарського виробництва свідчить про відносну бідність фундаментальної бази аграрної науки. У контексті викладеного, «фундаментальною підставою» стане

визнання примату аграрної науки на рівні державних програм, зміцнення її матеріальної бази, створення сприятливих умов для роботи вчених і наукових установ, ставлення до аграрної науки як до національного надбання. А саме це відноситься до державних пріоритетів, що обумовлює розвиток сільського господарства.

Деякі дослідники пропонують концепцію ноосферної аграрної освіти, вказуючи на те, що проблема змісту аграрної освіти вийшла за межі сільськогосподарської сфери. Вплив аграрного виробництва безпосередній і екологічно небезпечний. Ноосферна освіта студентів аграрного вузу вимагає комплексного підходу.

Це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи ноосферних знань в області сільського господарства, виховання ціннісного коеволюційного світовідношення особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, інтегрованого ноосферного мислення. В результаті передбачається формування ноосферних моделей поведінки спеціалістів АПК в сфері раціонального використання природи з метою стійкого розвитку. Таким чином, ноосферна освіта має два аспекти.

Перший полягає в тому, що освіта набуває характеристики ноосферного (інтелектрозвиваючого), тобто коректуючого навчання, що націлене на розвиток інтелектуальних агрокоеволюційних адаптивних здібностей особистості протягом всього життя. Другий аспект пов'язаний з загальною інтеграцією усіх сфер: особистої, виробничої, наукової, суспільної і освітньої для стійкого розвитку сільського господарства [4, 215].

Поняття «стійкий розвиток сільського господарства» включає забезпечення стійкого виробництва якісної біологічної продукції, максимальне використання природного біоенергетичного потенціалу агроєкосистем, збереження і відтворення природно-ресурсної бази аграрного сектору, виключення і мінімізація негативного впливу на навколишнє природне середовище [4, 215].

На наш погляд, упровадження цього компоненту в систему ноосферної аграрної освіти дасть можливість не тільки забезпечити професіональну компетентність студентів, підвищити її якість і ефективність, а і можливість формування особистості з гуманним відношенням до самої себе й до природи. «Ноосферне мислення, що втілене у відповідних соціокультурних формах, являє собою специфічно людський спосіб адаптації в біосфері, одночасно є засобом регуляції духовно-практичних і діяльнісних взаємовідносин

людини і біосфери, поступово посилюючим фактором її самоорганізації і сталого розвитку» [5, с. 44].

Отже, сучасна аграрна наука визначається основними тенденціями розвитку не тільки сільськогосподарської сфери, але і технологічним прогресом і процесами інформатизації усіх сфер суспільного життя. Вона здатна запропонувати відповідні рішення для підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва, розвитку нових напрямків екобезпечної інтенсифікації агросфери. Вона здатна формувати високоосвіченого спеціаліста АПК з агроєкоосферним світоглядом.

Вчення про ноосферу не абстрактна, відірвана від життя сфера, вона працює, наповнюючись реальним науковим змістом. Ноосферне бачення світу передбачає, що всі процеси природи, суспільства і мислення взаємопов'язані, знаходяться в розвитку і тому порушення цих зв'язків породжує негативні тенденції, з якими стикається суспільство і окремих індивід. Саме цей фактор має послужити основою нової парадигми не тільки наукового, але і буденного гуманітарного мислення. Дана парадигма знаходить своєрідний прояв в конкретних наукових дисциплінах, що сприяє посиленню взаємодії між різними галузями наукового знання.

Установки ноосферного мислення глибоко гуманістичні: вони однозначно засуджують всі види насилля по відношенню до природи і людини. Усвідомлення цивілізаційних загроз глобальних проблем посилює запит на гуманізм, гуманітарність, моральність, людяність у всіх сферах соціальної взаємодії. В цьому розумінні особливого значення набувають сучасні області наукового гуманітарного знання.

**Статус духовних цінностей в інформаційному соціумі.** Сучасні проблеми вищої аграрної освіти не можуть рухатись шляхом прогресу без вирішення проблеми духовності і на рівні держави, і на рівні індивідів.

Тому освіта повинна здійснюватися не тільки як набуття необхідних професійних знань, умінь, навичок потрібних індивіду для своєї виробничої діяльності на ринку праці, але і як спосіб духовного, морального розвитку особистості.

Термін «духовний» у широкому сенсі цього поняття пов'язаний з внутрішнім станом людини і мірою її оволодіння етичними, естетичними, релігійними, гуманістичними цінностями. Цінності – це те, на що орієнтується людина у своїй пізнавальній та практичній діяльності і вони виконують роль регуляторів поведінки. Духовні

цінності можуть бути спільними для різних груп людей, безвідносно до їх професійних занять чи особистих уподобань. Це насамперед релігійні переконання, патріотизм, почуття справедливості, відданість інтересам нації, рідній мові, почуття прекрасного. Духовні цінності – це ті цінності, про які сказано «Не хлібом єдиним живе людина». Вони привчають людину до прекрасного, істинного, благого, підносять її над буденністю, розвивають її інтелектуальні та почуттєві якості, формують духовне обличчя.

Тому духовні цінності визначаються як вічні й вищі цінності людського розвитку. Це цінності, котрі можна сформулювати як триєдність визначень Істини, Добра, Краси і, перш за все, вони орієнтують людину в її культурному світі, виступають тим фоном, на якому вона має змогу творити власну ієрархію цінностей, формувати свій світогляд, зміст свого життя.

Наявність духовних цінностей в житті людини є вирішальною ознакою, що відрізняє її від інших створінь, і духовне в єдності з матеріальним – це дві сторони єдиного процесу людської творчої діяльності. Предметний світ, що оточує нас, уявлення, ідеї, норми, традиції, почуття та світоглядні орієнтири – все це без людини і поза людиною не існує. Духовність формується самим індивідом і найбільш повно вона проявляється в реалізації потенціалу особистості, у формуванні гуманного, морально-безкорисливого ставлення до світу, до людей. Чим глибше індивід сприйняв і пережив духовні цінності, чим більше він витратив душевних та інтелектуальних зусиль, чим більше співпереживав, співчував, тим більшою мірою реалізується розмаїття виявів його духовного самоствердження.

Ефективність процесу формування духовності людини зумовлені насамперед не зовнішніми обставинами, а головним чином внутрішньою активною діяльністю людини, працею її душі, повнотою емоційного сприйняття світу. Духовності не можна навчити, її не можна і прищепити.

Духовність не винаходиться. Ми черпаємо її з глибин своєї свідомості. Вона відображена досвідом всього історичного минулого. Але ось що важливо: духовність ніколи не дається нам у вигляді якоїсь остаточної формули. «Вона повинна невпинно реінтерпретуватися в контексті проблем сьогодення. У цьому суть і сенс культури» [6, с. 186].

«Духовність проявляється на всіх рівнях людського буття, але ці прояви в більшості випадків обтяжені зануреністю в реалії повсякденного життя, часта бідність якого подіями і переживаннями мало сприяє спонуканню до активної духовної діяльності. «У життєвому побуті духовність зазвичай і найчастіше присутня не в цілях людини, а в засобах і способах досягнення цілей. Переходячи в цілі, духовність виступає як те, що ми називаємо почуттям обов'язку або совістю» [7, с. 281].

Людина, позбавлена духовності, позбавляється можливості любити, бути правдивою і неупередженою, а отже, не включається в буття речей, випадає з буття універсуму, хоча і продовжує існувати.

Відомий український філософ П. Юркевич у своїй «філософії серця», розглядаючи людину як конкретну індивідуальність, вказує на те, що людина виявляє себе не тільки мисленням, а перш за все «серцем». Здатність людини на ті чи інші вчинки, її переживання, наміри, бажання, розуміння краси навколишнього світу – все це визначається настроєм нашого серця, яке є центром духовності людини. Істина пізнається не тільки мисленням, а й «серцем», оскільки пошук істини пов'язаний з релігійними і моральними прагненнями людини.

Ігнорування духовності неодмінно призводить до процесів дегуманізації всіх форм проявів людської життєдіяльності. Духовність тотальна: людина покликана і повинна відкриватися в об'єктивній злагоді з усіма сферами буття шляхом концентрації своїх інтелектуальних, вольових, емоційних сил і здібностей.

Інтеріоризація культурних цінностей на рівні духовності протистоїть їх присвоєнню на рівні інтелекту. А саме на рівні інтелекту здійснюють свою діяльність сучасні системи виховання і освіти, пригнічуючи всяку суб'єктивність, культивуючи знання нормативне і самодостатнє. Всі освітні та виховні структури стурбовані одним: як найбільш ефективно транслювати знання від учителя до учня. Суб'єкт-індивід, що пізнає, розглядається при цьому лише як вмістилище знань, як посудина, цінність якої невелика в порівнянні з цінністю рідини, що її наповнює. Будь-якої нової основи залучення до цінностей культури зазначені структури породити не в змозі.

Сучасне суспільство, в основі якого лежить інформація і її роль постійно зростає в порівнянні з іншими соціокультурними феноменами, породжує необхідність формування нового образу

системи виховання і освіти на основі гуманітарних наук та інформаційної складової.

У філософській і культурологічній літературі не заведено розрізняти поняття «дух» і «інтелект». Найбільш послідовно ця позиція проводиться в роботах О. К. Уледова, який прямо заявляє: «Одним з яскравих проявів духовності є інтелігентність» [8, с. 20]. А дане розрізнення необхідне, оскільки цінності духовного і інтелектуального далеко не завжди збігаються. Більш того, під впливом конкретно-історичних умов звичайно домінує та чи інша їх група. В екстремальних ситуаціях ця домінанта може стати абсолютною.

У душі та інтелекті виявляються різні структури сутності людини. За своїм походженням і функцією інтелект суто прагматичний, він завжди спирається на логіку і логічну аргументацію. Бувши втіленням в науці і техніці, в праві і ідеології, в естетиці та політиці, інтелект переслідує завдання «вписування» індивіда в наявні соціальні та культурні структури. Так, вчений з позицій інтелектуального рівня – носій Розуму, Знання. Совість, віра, любов, порядність – все це бажані, але аж ніяк не обов'язкові, супутні характеристики вченого, що істотно не впливають на його професійну діяльність, яка визнається основною детермінантою соціального статусу.

У наші дні ми стаємо свідками того, як під впливом суспільних потрясінь під тонкою оболонкою «освіченого» індивіда виявляється не тільки неприборкана звіряча природа, а й криються в ньому сили садизму і ігнорування найелементарніших норм моральності. Коли людина стає необмеженим диктатором над усім, в тому числі і над своєю моральністю, вона перестає бути людиною.

Реальна «корисність» духовного полягає в тому, що духовність забезпечує індивіду повну свободу прийняття життєво важливих рішень, незважаючи на сформовані життєві обставини. До подібних рішень відносяться перш за все такі, які стосуються питань сенсу і призначення людського існування, ідеалів і цілей буття індивіда. Отже, духовність, що конститує індивіда, притаманна йому як представнику людського роду, що вільно розпоряджається своєю долею в плані: бути чи не бути людиною.

Вибір індивідом чіткої світоглядної позиції визначається не тільки і не стільки матеріальними умовами життєдіяльності, скільки обраними смисложиттєвими установками. Останні одночасно виступають і як детермінанти свідомості, і як її продукти. Їх індивід



самостійно вибирає в якості вищих людських цінностей, надаючи їм статус критеріїв і норм власної поведінки.

Індивідуальність шляху здобуття людських якостей, і перш за все моральності, не передбачає будь-яких рецептів, канонів, правил. На свій страх і ризик індивід вибирає шлях морального закону, надаючи кожному його положенню особливе, інтимне звучання. Там же, де він починає ховатися за стандарти і стереотипи, за усереднені правила, намагаючись на них перекласти відповідальність за те, що трапляється з ним самим, немає ні моралі, ні духовності.

Визнання людини найвищою соціальною цінністю, мірою всіх речей, її домагання свободи і рівності повинні бути підкріплені і обґрунтовані внутрішньою роботою індивіда із самовдосконалення щодо подолання тваринних пристрастей, низьких схильностей, почуття помсти, злості, ліні. Подолання перерахованих вище вад і схильностей призводить до відкриття індивідом в собі справжніх людських якостей. Без цієї роботи вимоги гуманізму безглузді і навіть шкідливі, вони не тільки не сприяють свободі людини, але й погіршують її несвободу.

Шлях подолання песимізму і виходу до духовності – рефлексія, як напружене самозаглиблення аж до зміни змістовних орієнтирів. «Духовність завжди виступала як принцип самопобудови людини, як вихід до вищих інстанцій конституювання особистості та її менталітету, як заклик до здійснення того, що не здійснюється природним шляхом» [9, с. 23]. Внутрішні сили, які притаманні тільки людині, обумовлюють її прагнення жити духовним життям, жити самобутньо і відповідально, – це совість, любов, творчість, свобода. Без цих сил людина неповноцінна, ущербна й говорити про якусь внутрішню гармонію не доводиться.

На наш погляд, це набуває особливого значення коли ми звертаємося до молоді. Молоде покоління стає все більш активним в області як матеріальної, так і нематеріальної діяльності. При цьому немає нічого поганого, коли утилітарно вмотивована діяльність здійснюється в адекватній їй інтелектуальній сфері та спрямована на цінності, що забезпечують гідний індивіда рівень його соціального буття. Однак і тут не все так просто.

Сучасна українська молодь за своїм менталітетом істотно відрізняється від молоді попередніх поколінь. У активне соціальне життя вступають з іншими, ніж «старі» покоління, баченням життя, ціннісними установками, культурно-освітніми характеристиками.

Далеко не завжди молодь здатна до реалістичної оцінки життєвої ситуації і зваженого вибору життєвої стратегії. Будучи запрограмованою на успіх, значна частка сучасної молоді виявляється нездатною піднятися до більш-менш адекватної оцінки свого життєвого статусу. Постійно підлаштовуючи свої потреби й інтереси до моделі «символічного споживання», яка затверджується в соціумі і знаходить не тільки легітимізацію, але і можливість реалізації, молоді люди впевнені у своїй спроможності. У свідомості більшої частини української молоді відсутня навіть тінь сумніву в тому, що вони досягнуть життєвого успіху.

У структурі менталітету української молоді дає про себе знати зростаюча атомізація свідомості, що виражається в тому, що молода людина все частіше і глибше замикається на самій собі, інертно, а то і прямо негативно ставлячись до колективістських цінностей. Сама по собі установка на власні сили не викликає тривоги, але, по-перше, вона все частіше поєднується з недовірою до суспільства, а, по-друге, потенціал молодої людини, як правило, є недостатнім для індивідуального досягнення життєвого успіху законними засобами. Однак властиве молоді неререфлексивне мислення перешкоджає усвідомленню нею своєї несамодостатності як головної перешкоди на шляху до реалізації життєвих планів. Головними перешкодами на цьому шляху молодь, в більшості своїй, вважає зовнішні обставини, і перш за все, відсутність необхідних зв'язків. Відзначимо, що в даному випадку молоді люди досить реалістичні у своїх судженнях і оцінюють наше суспільство більш адекватно, ніж їх наставники, схильні до ідеалізації соціуму і держави.

Дослідники менталітету молоді в пострадянських державах виділяють його найбільш характерні риси. Так, соціологи звертають увагу на наступне: «сумний індивідуальний оптимізм з його установкою на те, що «завтра (або коли-небудь) обов'язково буде краще, ніж сьогодні»; відмова від ретельних підрахунків позитивних і негативних наслідків прийнятих рішень (в деяких випадках недопущення самої можливості негативних ефектів); підвищений ступінь ризику в процесі прийняття рішень, що є в значній мірі наслідком недостатнього прорахунку сценаріїв розвитку, надмірного сподівання на інтуїцію та нехтування здоровим глуздом; недооцінка можливостей соціальної діагностики та професійної експертизи, а також професійного підходу до соціально-перетворюючої діяльності в цілому, явне або приховане заохочення дилетантизму;

неекономічність мислення; низький рівень особистої відповідальності за наслідки прийнятих рішень і дій, перекладання її на зовнішні обставини» [10, с. 80].

Формально не відкидаючи соціальні норми і цінності, молодь вважає допустимим вдаватися до протиправних дій для досягнення своїх цілей. Моральні установки молодої людини В.І. Шендрік описує так: «У моральному праві вона стримано агресивна. Їй властива певна частка жорстокості, яка, з її точки зору, є цілком виправданою, бо вона твердо увірувала в те, що «людина людині – вовк» і що кожна послуга, що їй надається, визначається інтересами тієї людини, яка їх надає ... При вирішенні виникаючих проблем вона розраховує тільки на себе, уважаючи, що більшість людей зайняті лише собою і сподіватися на їх допомогу – означатиме бути утопістом» [11, с. 55].

Навіть вищезазначена «стримана агресивність» молоді сприяє зростанню соціальної конфліктності, що набуває стійкий ментальний характер. Так, поряд з традиційними формами молодіжної агресивності – злочинністю, груповими «розбірками» тощо, зараз поширюється «мобільне насильство» – насильство для розваги, коли факти агресії фіксуються камерами мобільних телефонів. Найбільш поширеним адресатом мобільного насильства в Україні є іноетнічні групи (африканці, євреї, роми та ін.), бомжі. Індивід в молодіжній групі в тій або іншій мірі втрачає свою самобутність, моральність, естетичні, гуманістичні переваги. Для цього групового буття стає типовим «специфічний спосіб організації соціальних зв'язків, взаємодії і відносин людей в умовах невизначеності, коли відтворення життєвих засобів (умов життя), фізичних і духовних сил людини набуває не соціально спрямований, а переважно випадковий, імовірнісний характер, витісняючись виробництвом власне ризику» [12, с. 146]. Життєві цілі індивіда виштовхуються корпоративними цілями групи, найчастіше зводяться до ситуативних інтересів, уявляють себе вище правових і моральних норм. Тут бере початок відмова від наслідування соціокультурним традиціям і розрив зв'язку поколінь. На їх місце приходять: дискредитація суспільно значущих, консолідуючих ідей; орієнтація кожної окремої молодіжної групи на свою «вільну правду»; алогічність соціального мислення. Набуваючи в крайніх своїх проявах абсурдного змісту, тотальна негативна саморефлексія і самооцінка проявляються у приниженні власної історії і запереченні соціальної перспективи. В результаті –

потенційна готовність стати жертвою обману і об'єктом маніпулювання свідомістю з боку політичних партій і рухів. Ті, хто отримав примітивні навички політичної активності та такі ж самі примітивні ідеологічні принципи, можуть стати соціальною базою екстремістських організацій. В їхній свідомості реальні причини існуючих соціальних проблем, пошук і осмислення яких вимагає певних когнітивних зусиль, заміщуються швидко засвоєними ідеологічними штампами. «Багатогранна соціальна реальність описується в категоріях простих рішень як універсального способу регулювання всіх проблем – від міжетнічних конфліктів до зростання цін на ринках. Але практика показує, що реалізація подібних рішень не знімає проблеми, а створює масу нових. Це виражається, з одного боку, в тому, що для молоді суспільство надає нові соціальні умови для самореалізації, а з іншого боку, в тому, що способи і шляхи використання цих умов ще чітко не визначені» [13, с. 104].

Соціальна адаптація молодих людей у світ соціокультурної реальності здійснюється за допомогою поступового входження в суспільство. Входження як перехід кордонів між реальними і віртуальними областями людського існування супроводжується або входженням в інший, вже наявний, пласт реальності, або ж творінням нового простору людського буття. «Адаптація індивіда до соціуму, який знаходиться в стані розгортання процесу глобалізації, в значній мірі залежить від глибини рефлексії відносно дійсного становища речей. Функціонуючи всередині соціокультурних реалій, рефлексія виконує надзвичайно важливу функцію – вона доводить до «прозорості» найскладніші структури соціального буття. Вона, рефлексія, «відкриває і залежність індивіда від цього світу, і залежність світу від індивіда» [9, с. 118].

Вищевикладене дає можливість зафіксувати реальне протиріччя, присутнє в менталітеті сучасної молоді: молоді люди некритичні і недостатньо реалістичні щодо комплексу зовнішніх і внутрішніх обставин, здатних вплинути на реалізацію їхніх життєвих планів, вони схильні до їх ідеалізації. Однак це не ідеалізація в дусі романтизму, а фіксація дійсного стану справ в сучасному українському суспільстві. Включаючись в суспільні відносини, молоді люди найменше схильні до їх романтизації, а, навпаки, проявляють високий ступінь адаптивності. Вона може втілюватися в двох основних напрямках. По-перше, як засвоєння наявних перетворених форм соціального життя в якості рецептів поведінки на

всі випадки і обставини. І, по-друге, як відтворення, вдосконалення та продукування нових соціально-психологічних стереотипів, що базуються на визнанні відносності й умовності всіх соціальних цінностей і моральних установок.

**Деформація духовності в інформаційному соціумі.** Сучасний соціум – соціум високих технологій – не може рухатися шляхом прогресу без розв’язання проблеми духовності і на рівні держав, і на рівні індивідів. З цим положенням погоджуються і філософи, і соціологи, і психологи, і екологи і письменники, і релігійні діячі, і політики. Технологізація екстенсивно поширюється у всьому світі як найбільш ефективний спосіб організації людської діяльності. З технологізацією всіх сфер життєдіяльності людини соціум вступає на новий ступінь еволюційного розвитку, який неможливо ігнорувати. Але в самій технологізації виявляються дві сторони. По-перше, в технологічному вимірі сучасного суспільства найбільше механістичної рутини. Механічне оточення, технологічна одноманітність як новий спосіб колективної ідентифікації – це мистецтво знищення особистісних характеристик, оскільки ультрасучасні технологічні апарати управляються не завдяки особистісним особливостям, а лише пальцями. По-друге, технологізація, яка забезпечує зручними і ефективними речами наше повсякденне життя, перестає контролюватися людиною і набуває дегуманізованої самостійності. Технологізація відтепер стала сферою існування, яка має свої власні цілі і вони не залежать від людських, оскільки технологія сама визначає свій напрямок розвитку. Падіння моралі і деформація духовності – не надто приємні епіфеномени суспільств високих технологій.

Але студентська молодь і в цих умовах не втрачає тяжіння до духовності, що виявляється в підвищеному інтересі до літератури філософсько-релігійного змісту, покликаної допомогти індивіду знайти себе, розкрити світ нематеріальних цінностей. У світі домінуючої техніки все частіше спостерігається звернення людей до релігійної духовності.

Загальновизнаною є констатація кризи духовності в сучасному суспільстві. Найчастіше причина кризи вбачається в домінуванні політики споживання як основного елемента способу життя. Саме споживання висуває на перший план матеріальні цінності, надаючи їм знакового характеру: система споживання є системою маніпуляції знаками. В результаті об'єкти споживання (як матеріальні, так і

духовні) сприймаються не стільки в якості предметів, що задовольняють певні потреби, скільки в якості знаків, за якими стоїть щось більш важливе – громадський статус, зв'язки, престиж, успіх. Ж. Бодрійяр зазначає, що «предмет втрачає свою об'єктивну доцільність, свою функцію» і, отже, «істина сучасного предмета полягає не в тому, служити для чогось, але щоб означати ..., бути знаком» [14, с. 150].

Тенденція зниження рівня духовності значною мірою посилюється з поширенням інформаційних технологій. Комп'ютерні програми нав'язують стереотипи мислення і поведінки, змушуючи людину підкорятися ритмам соціуму і «з'їдають» значну частину індивідуального часу. Відбувається синхронізація усього соціального життя, коли навіть повсякденне і природно-тілесне життя проходить під знаком копіювання екранних моделей і стандартів.

Оскільки інформаційні потоки захоплюють всі види людської діяльності, остільки дослідники все частіше використовують терміни «інформаційна сфера», «інформаційний соціум». Під цими термінами розуміють «по-перше, духовну діяльність людей з виробництва та обміну інформації, яка впливає на хід важливих соціальних процесів, на формування культури; по-друге, галузь матеріального виробництва і послуг з організації необхідних умов для виробництва інформації та інформаційного обміну, де кінцевим продуктом на ринку інформаційних послуг є знання. Інформаційна сфера включає також систему різноманітних каналів зв'язку, які обслуговують сучасне суспільство, з їх допомогою інформація рухається в просторі і часі» [15, с. 61–62].

Зростає різноманіття комп'ютерних та інформаційних технологій, телепатичних способів глобальної комунікації сприяє мультивекторному впливу інформаційного соціуму на людей. Такий вплив детермінує процес формування тих цінностей, які, в принципі, повинні відповідати потребам розвитку окремого індивіда і суспільства в цілому. Сюди входять: широке використання інформації і знання як основного ресурсу індустрії товарів і послуг, розширення каналів доступу до інформації як основи політичного процесу, здійснення принципів плюралізму і демократії, перетворення інформації і знання як найважливіших факторів поліпшення якості життя. Під впливом таких чинників формується нова інформаційна свідомість, а широке впровадження інформаційних технологій в усі сфери суспільного життя утворює

суттєву детермінанту соціалізації індивіда. В даному випадку під соціалізацією мається на увазі формування у індивіда таких соціально-типових якостей, які стануть виконувати функцію внутрішніх регуляторів свідомості і вчинків індивіда.

У зв'язку з тим, що в інформаційному суспільстві важливість інформації, знання має постійну тенденцію до зростання, обумовлює собою і зростаючу роль духовності в життєдіяльності індивідів. Розглядаючи духовність як певну єдність перетворювального, пізнавального, соціального і ціннісного відношення людини до світу, вважаємо за необхідне відмітити ціннісний аспект духовності. Індивід не тільки відкриває для себе цінності буття (економічні, політичні, культурні та ін.), але і творить їх. Але індивід в процесі життєдіяльності відкриває і створює також негативні цінності техногенного, екологічного, культурного, політичного і іншого характеру. Вони є наслідком двоїстих результатів його діяльності. Це відбивається найбільш руйнівним чином на духовності людей, сприяє виникненню кризових явищ в духовному житті індивіда. Отже, інформація в сучасному суспільстві, до якої має доступ більшість людей, не повинна бути абсолютно «вільною від цінностей». Вона все-таки повинна піклуватися про свій етичний зміст, про своє «достоїнство» як людської цінності. Знання відповідає на питання «як?», а цінність – на питання «в ім'я чого?». Тому в принципі знання і цінність в людській діяльності існують в нерозривній єдності.

У дослідженнях інформаційного суспільства найчастіше акцентується увага на вдосконаленні поширення і забезпечення доступу до інформаційного простору. Це обумовлено стрімким розвитком і конвергенцією інформаційних і комунікативних технологій. Гуманітарні аспекти становлення нового суспільства, зокрема філософські проблеми, починають осмислюватися тільки в процесі усвідомлення того, що якісний прорив у розвитку технологій породжує нову глобальну ситуацію, яка потребує глибокого осмислення.

Радикальні зміни у світоглядних орієнтаціях людини за останні три десятиліття нерідко пов'язуються з появою і бурхливим розвитком інформаційних систем і технологій. І, дійсно, докорінним змінам піддалися і продовжують піддаватися практично всі види і форми матеріальних речей: і соціальні системи, і способи виробництва та споживання, і соціальний інструментарій, і інтелектуальна сфера. З цим не можна не погоджуватися: реальність

говорить про себе сама. Інша справа, якось залишається в тіні проблема оцінки тих змін, які, безсумнівно, відбуваються з людьми. Купуючи нове, адаптуючись до світу нових реалій, людина все-таки бажає зберегти в незмінності хоча б ті якості, які традиційно здаються їй фундаментальними, що зводили її на вершину світобудови.

Орієнтація на новизну в сучасному інформаційному соціумі стає домінантною психологічною установкою. Однак, істинною самоцінністю вважається не нове саме по собі, а те, що стоїть за ним – соціально престижне. Нове сприймається не тому, що старе виявилось нежиттєвим і неплодотворним, а тому, що змінилися параметри шкали соціальних цінностей. Споживчі установки нівелюють справжні духовні цінності і цінності соціально-престижні на цей час. Своєрідне асорті цих цінностей насичує свідомість через засоби масової інформації та Інтернет. Правда, знаковий характер їх подачі і сприйняття неминуче профанує статус духовності: «для сучасної ситуації характерна втрата духовності, жорстокість звичаїв, жорсткий прагматизм, що, безсумнівно, є «проявом складного процесу накопичення досвіду, примірювання і адаптації людини до змінених соціальних умов її буття» [16, с. 185].

Нове щогодини вривається в життя людини, руйнуючи практично всі усталені звички, традиції, викликаючи стресові стани, коли людина постає перед проблемами, про які вона раніше не замислювалася. О.П. Кравченко і Л.О. Усанова звертають увагу на тимчасові парадокси, з якими стикається людина: «Так, швидкість передачі інформації, на перший погляд, скорочує час комунікації. Але доступність і багатство інформації розширює час людини, яка вписує нову інформацію в свій духовний світ. Другий парадокс: сприймаючи нову інформацію і роблячи її власністю свого внутрішнього «я», індивід переконаний, що інформацію переробив він сам; але використання механізмів психологічного сприйняття робить людину об'єктом маніпуляції власниками і виробниками програмних продуктів» [17, с. 10].

А.П. Зуєв гранично образно описує ситуацію з духовними цінностями в інформаційному соціумі: «Використовуючи старі змістотворні і лінгвістичні форми, ми продовжуємо експлуатувати категорії «творчість», «істина», «краса», «добро», «духовність» та інші, які передбачають навантаження глибинними світоглядними значеннями, необхідними для самосвідомості, при цьому не роблячи



ніяких когнітивних і моральних зусиль для наповнення їх відповідними особистісними смислами. Такі зусилля не передбачені гіперсистемою інформаційного руху, частиною якого стала людина, яка змушена пристосовуватися до вимог сучасної цивілізації, серед яких не передбачається процес особистісної самоідентифікації» [18, с. 60].

Комунікація з комп'ютером значно простіша, ніж спілкування одного індивіда з іншим. Через це може закріпитися ілюзія «справжнього» життя в світі інформаційних потоків, де кожен відчуває себе деміургом, творцем і може конструювати для себе досить комфортний і психологічно прийнятний світ. Комп'ютерні технології вводять індивіда в досконалий, «очищений» від усього «побічного», привабливий, але нереальний світ, де з нього (тобто з індивіда) знімаються багато обов'язків, де зовсім не обов'язково затверджувати себе як високоморальну істоту. Досить бути професіоналом, визнаним в інформаційному просторі, щоб відчувати себе комфортно в реальному житті. Дослідники вже відзначають, що тривале спілкування з комп'ютером викликає в ряді випадків деперсоналізацію самого процесу спілкування, що може призвести до вельми неприємних наслідків, які бажано було б передбачити і осмислити. Отже, висока гуманітарна культура фахівця, здатного оперувати сучасними технологіями, може розглядатися як надійна страховка від непередбачених результатів.

Індустрія інформатики на наших очах створює нові знаряддя і засоби, що змінюють звичні форми всіх видів людської діяльності: трудової, навчальної, управлінської, ігрової, наукової. А зміна форм діяльності зачіпає і окремого індивіда, і суспільство в цілому. Нові форми діяльності змінюють психологію і свідомість людини. Зовнішні, бурхливо прогресуючі засоби комп'ютерної техніки висувують нові вимоги до людини, в тому числі до її когнітивної, оперативної-технічної та емоційно-вольової сфер, до мотивації, до здібностей, тобто внутрішнім якостям і характеристикам індивіда. Над останнім постійно починає тяжіти потреба перманентного узгодження і гармонізації зовнішніх чинників, внутрішніх потенцій і схильностей. Даний процес завжди проходить болісно.

«Спілкування» з комп'ютером не проходить безслідно для людини, яка вже не прагне до самостійного осягнення світу, а задовольняється легкодоступною інформацією про нього. Алгоритми, які створила людина і передала комп'ютеру, повертаються до

людини. Це раціоналізує життя інформаційного соціуму і разом з тим робить його бездушним, що призводить до катастрофічного зростання самотності, відчуження особистості, породжує нові форми самовідчуження людини. Відбувається «вписування» індивіда в інформаційний простір, що безперервно змінюється, а його орієнтація на утилітарну прагматичність видобутої інформації неминуче входить в протиріччя з духовністю, стійкі і непрагматичні цінності якої перетворюються для індивіда в об'єктивну перешкоду на шляху до досягнення ним своїх повсякденних цілей. Відомий британський соціолог З. Бауман цю ситуацію, характерну для інформаційного суспільства, описує у такий спосіб: «У калейдоскопічному ж світі цінностей, що перетасовуються, маршрутів, що змінюються і рамок, що розпливаються, свобода маневру підіймається до рангу найвищої цінності – метацінності ... Раціональна поведінка в такому світі вимагає, щоб можливостей вибору було якомога більше і щоб вони завжди були відкриті» [19, с. 186-187]. В результаті подібні зміни в духовному світі і життєвих реаліях сучасної людини не можуть не змінювати і її саму: вона все більше перетворюється в дезорієнтовану, обмежену, з нерозвиненими духовними інтересами, уніфікованими, стандартними цінностями – людину, яка «дивиться на життя крізь призму бухгалтерського балансу» [20, с. 108]. Її інтелект порівнянний з інтелектом комп'ютерної миші.

Інформація – гранична форма раціоналізації знання, викликана можливостями інформаційних технологій, зручностями в його трансляції. При цьому знання втрачає свій емоційний і образний компонент. Гранична технологізація і перевиробництво інформації викликають до життя проблему «інформаційно-образної наркоманії»: придушення психіки інформацією, перевантаження людської свідомості готовими образами, втрата здатності самостійно їх генерувати, що відкриває канали для маніпуляцій свідомістю. «Інформаційні середовища, реальності, штучні мови, знаково-символічні системи, віртуальні економічні, технічні і навіть художні освіти, ставши основою сучасної цивілізації, імітаційно виконують функції і попередньої об'єктивної реальності, і смислоутворюючої здатності людини. Система інформаційних знаків, ставши реальністю, в якій ми існуємо, одночасно створює ілюзію того, що творить її сама людина. Отже, ми маємо і почуття реальності, і відчуття творчості, незважаючи на те, це почуття є лише ілюзією, знаряддям самозбереження інформаційної цивілізації від можливості

руйнування силою людської волі, силою духовної творчості» [21, с. 62]. Людина виявляється незахищеною від інформації, що надходить ззовні. Інформаційне «сміття» дуже часто є токсичним для людини, здатним зруйнувати її психіку і змінити соціальну поведінку. Токсичність цього «сміття» перш за все проявляється в руйнуванні ціннісних орієнтацій і поведінкових установок. Це природний наслідок технологізації знання, оскільки зникає емоційно-образна сфера.

Зміна соціальної і психічної сутності індивіда пов'язана з тим, що він однозначно налаштовується на поглинання інформації, а не на розуміння її. На перше місце виходить не інтелект, а швидке засвоєння вміння виконувати деякі функції, підкорятися стереотипам поведінки. В результаті міжлюдські стосунки перестають регулюватися до- і позараціональними способами: почуттями, звичаями, вони редукуються до розуму, цінності замінюються інформацією. У міру зростання можливостей технологічного маніпулювання, культура, як механізм підтримки соціальності, застаріває і стає непотрібною. Різко скорочуються комунікативні зв'язки і безпосереднє спілкування атомарно роз'єднаних індивідів. Все це неминуче призводить до втрати сутнісних людських характеристик, до граничного спрощення та стандартизації всього різноманіття проявів людської життєдіяльності.

На кожному історичному етапі формуються еволюційно обумовлені нові механізми виживання людського роду, закріплюючись в формах парадигм, які відкривають певні горизонти розвитку і навіть прискорення соціального прогресу. Свого часу таким механізмом стала виробнича економіка, неолітична революція, з часом доповнена індустріальною революцією. На сучасному етапі імперативи виживання вимагають переходу від індустріальних технологій до альтернативних стратегій суспільного виробництва і заснованих на них соціокультурним формам розвитку, якими виступають механізми інформатизації, що забезпечують формування єдиної інформаційної цивілізації. «Комп'ютерна цивілізація – це логічне завершення технотворчості світу, в якому створюється ілюзія глибинного з'єднання пізнавальної і творчої діяльності. Однак це тільки ілюзія, бо технотворчість завжди може обернутися некротворчістю – творінням мертвого світу механізмів, які загрожують життю людей» [22, с. 95].

Помічено, що Інтернет з його системами витончених технологій віртуалізує як навколишній світ, так і саму людину, нав'язуючи останній статуси споживача інформації, глядача, гравця. Цим самим ціннісні критерії людини втрачають висоти духовності, добра, краси. Відбувається своєрідна переоцінка цінностей: цінність інформації вбачається в ній самій, в її обсязі і доступності, в той час як духовна значимість залишається «за кадром».

Але творчий потенціал людини навіть в умовах інформаційного соціуму не зникає, лише змінюється вектор його орієнтації. Творчий процес переміщується в людську душу, розкриваються здібності людини в осмисленні соціокультурних реалій. «Людина зсередини себе затверджується у світі активно, її усвідомлене життя в кожний момент є «входження» і дія справою, словом, думкою, почуттям ...» [23, с. 129]. Вона репрезентує свій життєвий простір творчої праці, виробляючи тим самим свій власний світ, свою духовність. Такі позиції дозволяють осмислити глибинні трансформації сучасності і проблеми виживання або загибелі самої людини в постіндустріальному еволюціонуючому соціумі. Інформаційне суспільство є складною соціокультурною системою, в якій велике значення має інформація і спостерігається постійна тенденція до посилення її ролі в життєдіяльності суспільства. Значення інформації неминуче знаходить відображення у свідомості індивіда. І тут спонтанно виникає питання – чи здатна свідомість правильно оцінити потоки інформації, щоб не довелося платити дорогу ціну за бажання заради «піднесеної омани» закрити очі на «тьму низьких істин». І тут, на наш погляд, велике значення в оцінці інформації має моральність індивіда. Маючи можливість свідомого вибору, він не тільки усвідомлює її в етичних поняттях, але і виражає у почуттях задоволення чи незадоволення, захоплення чи обурення. Моральні цінності, не зменшуючи значення цінностей інформації, стають цінностями цінностей. Отже, індивід, одержуючи певну інформацію, кожного разу дає їй відповідну оцінку. І ця оцінка залежить від змісту його духовного світу. Якщо дотримуватись кантівської термінології, крім питання про те, «що я можу знати?», людина вирішує для себе й інші питання: «що я повинна робити?», «на що я можу сподіватися?».

## Список використаної літератури

1. Заздравнова О. І. Освіта і культура соціуму. *Науковий вісник. Серія «Філософія». Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.* Вип. 8. 2011. С.124–128.
2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: Научная мысль как планетное явление. Книга вторая. Москва : Наука, 1977. 191 с.
3. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. Москва : Прогресс, 1992. 576 с.
4. Симбирских Е. С. Концепция ноосферного аграрного образования. *Вестник Мичуринского ГАУ*, 2006. С. 214–217.
5. Бондаренко Т. В., Заздравнов А. П., Панина Е. Л. Ноосферное мышление: онтологические основания и методики внедрения: монография. Харьков : СПД ФО Бровин , 2012. 420 с.
6. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации. *Вопросы философии*, № 12, 1992. С. 21–28.
7. Ершов П. М. Духовность в искусстве. *Симонов П. В., Вяземский Ю. П., Ершов П. М. Происхождение духовности.* Москва : Наука, 1989. С. 266–315.
8. Уледов А. К. Духовное обновление общества. Москва : Мысль, 1990. 335 с.
9. Заздравнов А. П., Заздравнова О. И. Социальный менталитет. Харьков : Стиль-издат, 2013. 343 с.
10. Бабинцев В. П., Бояринова И. В., Реутов Е. В. Лидерство и аутсайдерство в молодежной среде региона. *Социс.* №2, 2008. С. 76–83.
11. Шендрик А. И. Коллизии ценностного сознания российской молодежи в постперестроечный период. *Ценностный мир современной молодежи: на пути к мировой интеграции.* Москва : Мысль, 1994. С. 41–58.
12. Зубок Ю. А. Проблема риска в социологии молодежи. Москва : Наука, 2003. 314 с.
13. Щербакова В. П. Социальная адаптация молодежи: методологические подходы и эмпирические индикаторы. [\*Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.\*](#) 2016. №2. С.103–117.
14. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. Москва : Добросвет, 2006. 278 с.
15. Вейдле В. Умирание искусства. Размышление о судьбе литературного и художественного творчества. *Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о*

*месте культуры в современном обществе.* – Москва : Мысль, 1991. С. 172–210.

16. Тельнова Н. А. Целостность человека в онтолого-антропологическом измерении. Саратов, 2002. 276 с.

17. Кравченко А. П., Усанова Л. А. Парадокси комунікації та проблеми соціальності. *Наукові записки Харківського військового університету*. Вип. 1 (19). Харків, 2004.

18. Зуєв А. П. Духовність в гіперсистемі знаково-інформаційної всеможливості. *Актуальні проблеми духовності* : Збірка наукових праць. Вип. 9. Кривий Ріг, 2008. С. 60–68.

19. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва : Логос, 2002. 390 с.

20. Гелнер Э. Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники. Москва : Прогресс, 1995. 312 с.

21. Налимов В. В. В поисках иных смыслов. Москва : Прогресс, 1993. 280 с.

22. Чхеайло І. І. Самореалізація особи в умовах інформаційного суспільства: проблема відчуження і свободи. *Наукові записки Харківського військового університету*. Вип. 1 (19). Харків, 2004. С. 92–97.

23. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 423 с.

## Розділ 2. ІСТОРИЧНІ ТА СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ДОМІНАНТИ АГРАРНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ

Еволюція людства взаємопов'язана та взаємообумовлена перманентним вирішенням глобальних екологічних, продовольчих і сировинних проблем. Відповідні наукові та освітянські традиції, що формувалися протягом тисячоліть у спостереженнях, окремих дослідках і досвіді сільськогосподарської практики в Новий час у деяких європейських державах (Франції, Німеччині, Італії) інтегрувалися в перші аграрні навчальні, а згодом і університетські заклади та науково-дослідні установи.

Для України агросфера завжди була безумовною домінантою її еволюції. Завдяки своїм унікальним природно-кліматичним умовам Україна з давніх-давен була «житницею» Європи. Вирощуванням жита, ячменю, а в подальшому і пшениці наші предки, які проживали на території нинішньої України, займалися ще з часів трипільської культури. Садівництво у них теж було в пошані: наприклад, вишню на Придніпров'ї було введено в культуру вже у III–II тисячоліттях до н.е. Одомашнення степового тура поклало початок скотарству, що надалі послужило основою такої галузі, як тваринництво.

Вже тоді наші предки вивчали особливості росту і розвитку тих чи інших рослин і тварин, відбирали кращих особин для господарського використання. І хоча підходи до вивчення явищ природи, рослин, тварин були часом інтуїтивними, все ж за сотні років пошуків вони увінчалися створенням знаменитих сортів-популяцій пшениць, таких, як полтавка, кримка, арнаутка, банатка, що стали базовими для виведення сучасних сортів не тільки в Україні, а й у США, Канаді та інших країнах.

Регулярні дослідження у сфері сільського господарства в Україні було закладено у XVIII ст. зі створенням на Полтавщині у 1721 р. «Польової аптеки Малоросії», де вивчалися лікувальні властивості рослин та розроблялися агротехнічні прийоми їхнього вирощування.

Першою ж повноцінною науковою установою аграрного профілю, дослідницька робота якої ґрунтувалася на використанні відповідних методик і яка виконувала державні замовлення, можна вважати «казенний економо-ботанічний сад», створений у 1812 р. поблизу селища Микита в Криму. Йому належить неабияка роль у

розвитку вітчизняного плідівництва та впровадження у сільськогосподарське виробництво багатьох нових сортів корисних рослин. Нині це – всесвітньо відомий Микитський ботанічний сад.

Значну роль у розвитку сільськогосподарської дослідної справи відіграли сільськогосподарські товариства. Одним із перших на території України у 1829 р. було створене в м. Одесі Товариство сільського господарства Південної Росії. Товариства організовували проведення дослідів та спостережень, досліджували доцільність запровадження тих чи інших інновацій, поширювали сільськогосподарські знання.

Батьком же дослідної справи в Україні вважають Анастасія Єгоровича Зайкевича – професора Харківського університету, який був організатором численних дослідницьких полів, зокрема і Полтавського дослідного поля, створеного у 1884 р. Це поле пізніше реорганізоване в станцію, а згодом – в інститут, стало першоосновою класичної сільськогосподарської дослідної справи і отримало згодом назву «російського Ротамстеда». Академік Д.М. Прянішніков відзначав, що саме на ній вперше у світі прийшли до думки, що подальше підвищення продуктивності сільськогосподарських рослин можливе не тільки за рахунок впливу на ґрунт, а й на саму рослину. Для свого часу це відкриття мало світове значення. Другою, а за значимістю для науки, мабуть, першою заслугою цієї станції було те, що праці її спеціалістів, і до якої мали відношення такі видатні особистості, як В. В. Докучаєв і В. І. Вернадський, дали змогу сільськогосподарській науці наприкінці ХІХ ст. перейти в ранг природознавчих наук. Науково-практичні й теоретичні розробки з окремої галузі знань створили необхідні умови для того, щоб аграрна наука із чисто прикладної перейшла до розряду фундаментальної [1, с. 29].

Полтавська дослідна станція також була визнаною базою підготовки наукових кадрів. У різні роки тут навчалися, проходили наукову практику багато відомих учених, зокрема академіки М.І. Вавілов, О.Н. Соколовський та інші. Створення Полтавського дослідного поля стало ніби каталізатором цього процесу. Слідом за ним з'явилися Дослідне поле товариства сільського господарства південної Росії, перетворене згодом в Одеську дослідну станцію, Аджамська дослідна станція, Носівська дослідно-селекційна станція, станції в Херсоні, Катеринославі, Харкові та інших містах.

Слід віддати належне засновникам та першим науковим працівникам цих дослідних полів і станцій – дослідження там



проводилися дуже ґрунтовно, з ретельною перевіркою одержаних результатів та всебічним підходом до формування висновків. Тому основні принципи дослідної справи і визначення «факторів урожаю», розроблені В. Г. Ротмістровим на Одеській дослідній станції, не втратили актуальності й донині.

Доля цих установ складалася по-різному. Деякі, проіснувавши певний час, пішли в небуття, але більшість продовжують функціонувати, деякі стали відомими науковими центрами. Так скромна агрономічно-хімічна лабораторія Київського товариства сільського господарства і сільськогосподарської промисловості згодом в наш час переросла в Національний науковий центр «Інститут землеробства НААН», відділ селекції Одеського дослідного поля перетворився у Селекційно-генетичний інститут – Національний науковий центр насіннєзнавства та сортовивчення, а Магарацький дослідний заклад виноградарства – у всесвітньо відомий Національний інститут винограду і вина «Магарач».

Для упорядкування сільськогосподарської дослідної справи у 1912 р. було прийнято закон про сільськогосподарські дослідні установи.

До початку подій 1917 р. в Україні вже функціонувало 63 дослідні установи. У подальшому дослідна справа в Україні розвивалася за схемою, запропонованою В.І. Вернадським у його статті «Про державну мережу дослідницьких інститутів», опублікованій у 1916 р. У цій статті знаменитий учений розвинув думку про необхідність відокремлення наукових інститутів від освітніх. Він писав: «...Вища школа повинна бути могутнім центром роботи дослідницького характеру, без цього вона не може існувати. Але вона одна вже не в стані задовольнити нагальні задачі наукового дослідження, тому що при правильній своїй постановці вони захоплять весь час і усі сили, які пов'язані з їх вирішенням наукових працівників, не залишивши часу для постійного викладання. Тому, поряд з можливим – без шкоди для викладання – напруженням наукової роботи вищих шкіл, необхідно широко розвивати в країні спеціальні дослідницькі інститути прикладного, теоретичного чи змішаного характеру» [1, с. 29] .

У 1918 році першим головою вченого комітету Міністерства земельних справ (предтечі Національної академії аграрних наук України.) був призначений академік Володимир Вернадський. Вперше питання необхідності створення науково-освітньої

Української хліборобської (аграрної) академії було обговорено й ухвалене відповідне рішення на Першому Всеукраїнському аграрно-економічному з'їзді 22-26 жовтня 1917 року. Її «Статут» особисто розробив міністр земельних справ УНР Микола Ковалевський. Однак, на жаль, зміна політичного керівництва в Україні не дозволила реалізувати цей проект. У часи Української Держави гетьмана П. Скоропадського (квітень-грудень 1918 року), із початком дискусій щодо заснування Української академії наук, академік Володимир Вернадський у первісній організаційній структурі з 4 відділень запланував останнім створити відділення прикладного природознавства, яке б опікувалось науковими проблемами земельних, водних і лісових ресурсів. Однак у процесі обговорення від цієї ідеї відмовилися і включили цей напрям із певними застереженнями до фізико-математичного відділення Української академії наук, створеної 14 листопада 1918 року. У першому «Статуті» галузева наука у вигляді «сільськогосподарської біології» стала 15-м напрямом цього відділення з двома вакансіями для обрання академіків. 1920-ті для сільської інтелігенції були наповнені сподіваннями на подальший розвиток наукової сфери. Це стосувалося й організації галузевого дослідництва, спочатку в роки «військового комунізму», потім непу під загальним підходом, що нині відносять до епохи українського ренесансу. Серед новітніх організаційних розбудов цього періоду – крайова організація ведення сільськогосподарської дослідної справи, в першу чергу за територіальним підходом, а потім – з урахуванням ґрунтово-кліматичних умов.

Особливо багато сільськогосподарських науково-дослідних установ було відкрито у 1929-1932 рр. В основному це відбулося внаслідок перетворення науково-дослідних кафедр у дослідницькі організації – інститути, що диктувалося зростаючими вимогами багатогалузевого сільськогосподарського виробництва.

Як показала практика, запропонована В.І. Вернадським, модель організації науки виявилася найбільш оптимальною. Про довершеність такої форми свідчить і той факт, що в країнах, де вся наука зосереджена в університетах, останнім часом почали створювати так звані дослідницькі університети, в яких переважна більшість працівників займається науковими дослідженнями.

З метою об'єднання розпорошених по різних відомствах наукових сил та координації і планування науково-дослідних робіт

сільськогосподарської тематики у травні 1931 р. була заснована Всеукраїнська академія сільськогосподарських наук – родоначальниця сучасної Академії. Її президентом було обрано видатного вченого-грунтознавця Олексія Никаноровича Соколовського. У зв'язку зі складними політичними і соціальними обставинами в Україні та репресіями вчених ця Академія не мала можливості істотно впливати ні на розвиток сільськогосподарської науки, ні на піднесення рівня сільськогосподарського виробництва в Україні. І вже у 1935 р. була розформована. Багатьох її членів репресували за надуманими звинуваченнями у шкідництві та спричиненні голоду. У заслугу колишньої Академії треба поставити організацію підготовки кадрів при наукових установах через аспірантуру і перехід від триступеневої системи організації науково-дослідної роботи (опорний пункт – зональна станція – інститут) до двоступеневої (опорний пункт – інститут) [1, с. 30].

Новий етап в історії існування академічної галузевої думки розпочався після закінчення Другої світової війни. Постановою РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 жовтня 1945 року вітчизняна сільськогосподарська дослідна справа вперше офіційно репрезентувалася в системі АН УРСР через спеціально створений Відділ сільськогосподарських наук на чолі з академіком М. М. Гришком. Завдячуючи самовідданій праці 14 академіків та 17 членів-кореспондентів Відділення сільськогосподарських наук АН УРСР для подальшого розвитку галузевої науки, Рада Міністрів України 30 грудня 1956 р. вдруге відновлює академізацію організаційних основ існування вітчизняної сільськогосподарської дослідної справи у вигляді Української академії сільськогосподарських наук на чолі з академіком АН УРСР відомим ученим-фізіологом Петром Антиповичем Власюком. Відтак створюються 22 інституції і знову офіційно відновлюється обласна організація ведення галузевого дослідництва. За своєю організаційною побудовою УАСГН нагадувала АН УРСР.

Зусилля Академії спрямовувались на подальший розвиток аграрної науки. Було засновано нові науково-дослідні інститути, майже завершено організацію розгалуженої мережі наукових установ. Під методичним керівництвом УАСГН працювали 87 науково-дослідних установ. Однак під приводом перебудови управління сільським господарством Академію у 1962 р. також було ліквідовано, натомість відновивши діяльність Відділу сільськогосподарських наук

при АН УРСР. Відповідно до Постанови Ради Міністрів УРСР № 1 від 5 січня 1970 р. було створено Південне відділення ВАСГНІЛ, яке зобов'язало Міністерство сільського господарства СРСР передати в безпосереднє підпорядкування академії 19 науково-дослідних інститутів. Діяльність ПВ ВАСГНІЛ здійснювалася секціями і проблемними координаційно-методичними комісіями в його складі. На початку діяльності було створено п'ять секцій: агрономії, лісівництва, тваринництва й ветеринарії, механізації й електрифікації, економіки й організації сільського господарства. Згодом організували секцію зведеного планування і координації науково-дослідних робіт, а до завдань, які мала вирішувати секція лісівництва додали питання гідротехніки і меліорації. Проблемних комісій діяло 39, у тому числі із землеробства і рослинництва – 21, тваринництва й ветеринарії – 6, механізації та електрифікації сільського господарства – 6, економіки й організації сільського господарства – 6.

Остаточо Українська академія аграрних наук відродилася у 1990 році. У її відновленні й становленні велику роль відіграли академік Національної академії наук України Олексій Олексійович Созінов, колишній перший заступник Голови Ради Міністрів України Юрій Панасович Коломієць, колишній голова Держагропрому України, народний депутат України Олександр Миколайович Ткаченко, а також Євген Родіонович Чулаков. Першим президентом УААН було обрано Олексія Олексійовича Созінова. З метою створення належних умов для технологічного завершення наукових розробок, комплексного підходу до наукового забезпечення всіх галузей АПК Постановою Ради Міністрів УРСР №279 від 22 вересня 1990 р. було засновано Українську академію аграрних наук (УААН) як науково-методичний і координаційний центр розв'язання аграрних проблем в Україні. До створення УААН аграрні наукові установи були розпорошені у 14 міністерствах і відомствах. Ця постанова встановила чисельність дійсних членів (академіків) у кількості 25 осіб і такої самої кількості членів-кореспондентів. До цієї кількості додалися 12 академіків та 20 членів-кореспондентів ВАСГНІЛ, які на той час постійно працювали у наукових установах і ЗВО України. 1996-го було створено науково-методичні центри, а від 1998-го, для більш дієвого впливу аграрної науки на розвиток галузі, організовано регіональні центри наукового забезпечення АПВ. Українська академія аграрних наук взяла під своє крило наукові установи, які до цього були в підпорядкуванні 14 міністерств і відомств, стала

науковим, методичним і координаційним центром з розв'язання аграрних проблем. Тільки завдяки функціонуванню новоствореної Академії вдалося в умовах економічної нестабільності в основному зберегти провідні наукові школи, основні напрями досліджень і матеріально-технічну базу аграрної науки, забезпечити скоординовану роботу всіх наукових установ [1, с.30].

Оглядаючи пройдений аграрною наукою шлях, маємо всі підстави для того, щоб сказати: вчені-аграрії вписали багато славних сторінок у розвиток вітчизняної і світової науки. Наші наукові школи виховали цілу плеяду науковців, досягненнями яких може пишатися будь-яка країна.

Всесвітньо визнаною науковою школою ґрунтознавства, заснованою О.Н. Соколовським та Е.К. Гедройцем і розвинутою академіками Б.С. Носком, В.В. Медведєвим та багатьма іншими вченими, розроблено методологію проведення великомасштабного картографування. За її результатами відпрацьовано науково обґрунтовану удосконалену класифікацію ґрунтів на новій параметричній основі з використанням кількісних діагностичних критеріїв, а також наукові підходи до бонітування ґрунтів. Багато цими вченими зроблено для збереження родючості ґрунтів, вивчення їхніх фізичних, водно-фізичних, фізико-механічних і технологічних властивостей.

Науковою школою агрохіміків, яку започаткували О.І. Душечкін, М.К. Крупський, П.О. Дмитренко, О.М. Можейко і продовжили розвивати С.А. Балюк, Р.С. Трускавецький та інші, здійснено глибоке вивчення закономірностей дії мінеральних та органічних добрив у системі добрива – ґрунт – рослина, відпрацьовано методики проведення агрохімічних досліджень ґрунтів і рослин.

Перспективними були роботи з комплексного вивчення оптимальних агрохімічних, агрофізичних і біологічних чинників родючості ґрунтів, методів впливу на них, а також використання агрохімічних засобів у поєднанні з пестицидами, стимуляторами росту, інгібіторами нітрифікації, ретардантами.

Вченими наукової школи землеробства, заснованої Ф.А. Поповим, С.С. Рубіним, С.Д. Лисогоровим, А.І. Задонцевим, а також академіками В.Ф. Сайком, Є.М. Лебедем та іншими, розроблено наукові основи інтенсивного землеробства для різних зон

України, а також землекористування в умовах реформування аграрного сектора економіки.

Професором О.С. Скородумовим, академіком, О.Г. Тараріком, членами Академії Ф.Т. Моргуном і С.С. Антонцем, І.А. Пабатом, М.К. Шикуюлою та іншими вченими і виробниками розроблено і реалізовано на практиці модель ґрунтозахисної системи землеробства. Основні її положення стали базовими при відпрацюванні Державної програми підвищення родючості ґрунтів та Національної програми охорони земель.

Головними напрямками досліджень у землеробстві визначалися, по-перше, розроблення теоретичних і практичних основ ґрунтозахисних водоохоронних систем, що базуються на стабілізації землекористування, оптимізації структури посівного клину з урахуванням агробіологічної доцільності розміщення сільськогосподарських культур та кон'юнктури ринку, а, по-друге, вивчення проблем систем альтернативного (біологічного) і точного землеробства.

Плідно працювала заснована С.М. Алпатьєвим, Л.М. Янголем і В.Є. Алексєєвським наукова школа з проблем гідромеліорації та меліоративного землеробства, основні напрями якої розвивали академіки П.І. Коваленко, М.І. Ромащенко, член-кореспондент О.О. Собко. Ними відпрацьовано теорію і технології ресурсоощадного управління водорозподільними системами та запропоновано комплекс розробок з екологічно безпечного ведення зрошення. Також актуальними були роботи щодо відновлення меліорованих земель та сталого функціонування меліоративних систем у сучасних умовах господарювання, розроблення новітніх ресурсоощадних технологій і технічних засобів поливу.

Всесвітньо відомі досягнення українських вчених у розвитку зернового господарства, особливо у розв'язанні проблеми збільшення виробництва продовольчого зерна високої якості. Українській аграрній науці належить пріоритет у розвитку теоретичних і прикладних досліджень з широкого кола питань селекції, насінництва і насіннезнавства, наукового обґрунтування інтенсивних технологій. Не в останню чергу завдяки використанню новітніх наукових розробок в Україні валове виробництво зерна в окремі роки кінця ХХ – початку ХХІ ст. перевищувало 50 млн т.

Планомірна дослідницька робота на селекційних станціях, де працювали родоначальники вітчизняної наукової селекції

А.О. Сапегін, В.Я. Юр'єв, Б.П. Соколов, П.Х. Гаркавий, Ф.Г. Кириченко, В.Ф. Савицький, О.К. Коломієць, Л.П. Самиренко, Ф.А. Ткаченко, С.Х. Дука, розпочалася ще в кінці ХІХ ст. Завдяки їхній наполегливій праці було сформовано наукові школи, міцні колективи сучасних селекційних центрів НААН України. Зокрема, зусиллями вчених Миронівської дослідної станції створено сорт пшениці озимої Українка, який, починаючи з 1924 р. тривалий час був одним із найпродуктивніших, в окремі роки займав площі посіву понад 5 млн гектарів і впродовж трьох десятирічь слугував стандартом якості зерна. А такі сорти озимої пшениці, як Миронівська 808 (автор В.М. Ремесло), Білоцерківська 198 (автор О.О. Горлач), Одеська 51 (автор Д.О. Долгушин), створені у 60-х роках минулого століття, є досягненнями світового рівня і певний час займали більшу частину площі не тільки в Україні, а й у багатьох зарубіжних країнах. Ще й сьогодні є господарства, які віддають їм перевагу і, що важливо, нині ці сорти широко використовуються в селекції як донори високоефективних генів.

Гідними продовжувачами традицій стали наші провідні вчені. Завдяки розробленій ними комплексній технології селекційного процесу із застосуванням як класичних, так і новітніх біотехнологічних методів, створено сорти, якими, не зважаючи на засилля іноземних фірм, засівається в Україні переважна більшість площ, зайнятих сільськогосподарськими культурами.

Вченими-селекціонерами академіками С.П. Лифенком і М.А. Литвиненком виведено групу надсильних сортів озимої пшениці, таких, як Панна, Селянка, Пошана, що мають потенційну врожайність 90-115 ц зерна з гектара. В кінці ХХ – початку ХХІ ст. практично кожний другий гектар посівів пшениці у країні зайнятий їхніми сортами. Запропонований академіком А.А. Лінчевським сорт ярого ячменю Вакула було висіяно на площі 995 тис. гектарів, тобто ним був зайнятий кожний третій гектар, відведений під цю культуру[1, с. 33–34].

Відчутний внесок у розвиток української інженерної аграрної науки зробила наукова школа землеробської механіки, заснована академіком П.М. Василенком. Вчені, що належать до цієї школи, сформували і розвинули теоретичні й методичні основи аграрної інженерії. Це дало можливість розробити системи машин для рослинництва і тваринництва, створити технологічні комплекси для обробітку ґрунту, внесення добрив, сівби, захисту рослин, збирання

врожаю сільськогосподарських культур. Розроблено нове комплексне обладнання для механізації тваринницьких ферм, різних за напрямками та обсягами виробництва продукції. Виробникам запропоновано сучасні автоматизовані системи керування технологічними процесами, способи і засоби оптимізації режимів роботи техніки та методи ефективного її використання.

Вчені дедалі ширше стали використовувати у своїх дослідженнях моделювання процесів та об'єктів сільськогосподарського виробництва, нові методи й технічні засоби одержання та опрацювання наукової інформації, сучасні програми планування експериментів. Також розвивалася заснована В.С. Крамаровим наукова школа з питань організації ремонту техніки та її застосування у сільськогосподарському виробництві. Вчені інженерного профілю працювали над розробленням нових наукових та механіко-технологічних основ створення і використання сільськогосподарської техніки, займаються пошуком інженерних, технологічних та організаційних рішень щодо раціонального використання енергії, зокрема і з поновлюваних та нетрадиційних джерел, відшуковують нові концептуальні підходи до формування, реалізації технічної політики в агропромисловому комплексі [1, с. 56].

З огляду на екологічну ситуацію в Україні увагу дослідників привертають до себе комплексні наукові розробки, спрямовані на створення технологій та обладнання для виробництва і застосування біологічних засобів захисту рослин. Ці розробки конкурентоспроможні на світовому ринку і вже використовуються в зарубіжних країнах.

Продовжувачами справ наукових шкіл, започаткованих українськими економістами-дослідниками кінця ХІХ ст. – поч. ХХ ст. С.А. Подолинським, В.М. Навроцьким, М.І. Туган-Барановським, П.П. Німчиновим, О.М. Онищенком, І.І. Лукіновим, Л.О. Шепотько П.М. Першиним, О.В. Чаяновим, а вже пізніше – І.Н. Романенком, О.О. Сторожуком та багатьма іншими, сформовано теоретичні основи аграрної економіки. На базі цих розробок відпрацьовано науково-методичні підходи до розв'язання проблем виробничих і товарно-грошових відносин, господарського механізму аграрного сектора, міжгосподарської та агропромислової кооперації, рентних відносин господарського розрахунку, управління АПК та інше [1, с. 58].



У 90-х роках ХХ ст. було проведено дослідження актуальних проблем теорії і методології розвитку сучасної на той період і перспективної аграрної політики, вивчалися організаційно-методичні підходи до практичного її здійснення. Розроблялися нові теоретичні і методологічні засади створення господарств різних форм власності та вивчалась їхня роль у розвитку сільського господарства країни.

Новий напрям досліджень з економіки аграрного природокористування започаткував академік В.В. Трегобчук. Ним визначено еколого-економічні принципи, методи і напрями трансформації аграрного природокористування.

Новий зміст аграрної економіки, трансформація соціально-економічних відносин в АПК у ринкові умови вивчалися під керівництвом академіків П.Т. Саблука і В.В. Юрчишина; фінанси агропромислового комплексу та оподаткування сільськогосподарських товаровиробників – академіка М.Я. Дем'яненка; виробничі відносини в агропромисловому виробництві та форми господарювання на селі – академіка В.Я. Месель-Веселяка; проблеми земельних відносин і раціонального землекористування досліджувалися академіком Л.Я. Новаковським та іншими.

Також учені-економісти працювали над розробленням та вдосконаленням аграрної і соціальної політики за умов переходу на інноваційну модель розвитку АПК, організації виробництва та земельних відносин у ринковому середовищі, системи ціноутворення, механізму функціонування аграрного ринку та його інфраструктури. В полі діяльності вчених-економістів запровадження маркетингу інновацій в аграрній сфері, а також розв'язання проблем розвитку сільських територій.

Для того щоб аграрна наука могла реально впливати на розвиток галузей АПК, у 1998 р. в Автономній Республіці Крим та в кожній області держави було створено регіональні Центри наукового забезпечення, які сприяли реалізації пріоритетних програм розвитку інноваційних процесів у агропромисловому виробництві конкретних регіонів; ці програми були спрямовані на відновлення та поліпшення родючості ґрунтів, освоєння сучасних технологічних новацій.

Успіхи на ниві організації наукового забезпечення АПК спонукали Президента України В. Ющенка Указом №8/2010 від 6 січня 2010 р. надати УААН статусу національної з офіційним найменуванням Національна Академія аграрних наук (НААН) України.

Відзначаючи віковий ювілей (2018 р.), Академія об'єднувала 104 дійсних члена (академіка), 109 членів-кореспондентів, 41 іноземних і 24 почесних членів – провідних вчених і фахівців аграрного профілю. НААН – це самоврядна державна наукова організація, яка структурно розділена на 6 галузевих відділень: відділення землеробства, меліорації та механізації; відділення рослинництва; відділення зоотехнії; відділення ветеринарної медицини; відділення аграрної економіки і продовольства; відділення наукового забезпечення інноваційного розвитку. В той час НААН налічувала 7247 працівників, із них 3749 науковців, у т. ч. 372 докторів наук, 1522 кандидатів наук. Академії безпосередньо було підпорядковано 10 національних наукових центрів, 30 інститутів, 10 дослідних станцій, один біосферний заповідник, 150 державних підприємств дослідних господарств і 10 інших організацій. Відповідно до пріоритетних тематичних напрямів наукових досліджень і інноваційної діяльності в установах НААН виконувалося 1443 завдання наукових досліджень, в тому числі 687 – фундаментальних, 668 – прикладних та 88 – пошукових, які було затверджено Постановою Президії НААН та погоджено у Мінагрополітиці. Теми фундаментальних досліджень установ НААН пройшли експертизу Експертної ради при НААН, позитивно оцінені та визнані доцільними для виконання, а теми прикладних досліджень погоджено Міністерством освіти і науки України.

Фундаментальні, прикладні і пошукові завдання були об'єднані у 45 програмах наукових досліджень (ПНД) Академії, що закріплені за галузевими відділеннями. В НААН функціонували 11 наукових об'єктів, які мали статус національного надбаня. Здійснювалися заходи із забезпечення умов для збереження, вивчення і розширення фонду мікроорганізмів, генетичних ресурсів рослин та тварин з корисними для людини ознаками і властивостями. Наукові об'єкти, що становлять національне надбаня і підтримуються науковими установами НААН, є підґрунтям для ефективного забезпечення багатьох галузей сільського господарства країни новітньою конкурентоспроможною науково-технічною продукцією, а також основою плідного міжнародного співробітництва із закордонними вченими з відповідних галузей науки. Національна академія аграрних наук України має визнаний у світі науковий потенціал і співпрацює з науковими установами 82 країн. Реалізація міжнародної співпраці установ НААН відбувається за схемою формування спільних

науково-технічних програм, здобуття грантів, розвитку аграрного бізнесу шляхом комерціалізації завершених наукових розробок, зокрема технологій.

Установи НААН є членами майже 100 відомих міжнародних дослідних центрів і організацій, серед яких: Міжнародна організація з питань продовольства та сільського господарства при ООН (FAO), Міжнародний інститут генетичних ресурсів рослин, Міжнародна асоціація аквакультури, Міжнародний союз ґрунтознавців, Міжнародне протиепізоотичне бюро, Міжнародний центр досліджень і обробітку ґрунту, Міжнародний центр покращання кукурудзи і пшениці, Міжнародне товариство генетики тварин тощо. Національна академія аграрних наук України є засновником Європейської спілки Академій Аграрних Наук, до якої входить 12 аграрних академій Європейських країн. Основними пріоритетними науковими напрямками діяльності НААН на перспективу є: збалансоване використання, відтворення і управління природними ресурсами; біотехнологія, генетика, селекція біологічних і господарських ознак сільськогосподарських культур та тварин; органічне виробництво сільськогосподарської продукції; збереження та раціональне використання генофонду сільськогосподарських рослин і тварин, біотичного різноманіття екосистем; якість і безпечність рослинницької та тваринницької продукції; біобезпека та біозахист у ветеринарній медицині; розвиток аграрного ринку України, земельних відносин і використання сільськогосподарських земель, міжнародна інтеграція агропромислового сектора економіки; інноваційно-інвестиційні моделі його розвитку [2].

Аналізуючи пройдений історичний шлях української аграрної науки і освіти як доміанти суспільного розвитку, можна стверджувати, що збережений кадровий, якісний потенціал, здатний забезпечити інноваційний поступ аграрного сектору економіки країни та успішно інтегруватися у Європейське співтовариство.

З 1816 року значний внесок у світову наукову і освітянську аграрну спадщину вносять вчені та викладачі Харківського національного аграрного університету ім. В.В. Докучаєва. Загальновідомі наукові школи, животворча діяльність видатних докучаєвців-гуманістів мали не тільки суспільне визнання, але й суттєво впливали на визначення та здійснення пріоритетних напрямків аграрної політики держави. Університет подарував вітчизняній і світовій аграрній освіті та науці чимало видатних

педагогів та вчених, які створили і збагатили загальнонавчальні наукові школи з генетики, селекції, рослинництва, плодоовочівництва, ґрунтознавства, захисту рослин, лісівництва, землевпорядкування, економіки. Гордістю навчального закладу завжди були люди. Славетна когорта всесвітньо відомих учених-педагогів не тільки готувала спеціалістів для аграрного сектора, але й своїми видатними науковими досягненнями і відкриттями значно збагатила і прогресувала всю світову аграрну науку, освіту і практику. Сотні вчених-педагогів – лауреати вітчизняних та зарубіжних найпрестижніших премій і відзнак, серед них: засновник школи рослинників – екологів академік П.В. Будрін; засновник української школи біохіміків академік О.В. Палладін; відомий на весь світ ґрунтознавець, перший президент Української академії сільськогосподарських наук академік О.Н. Соколовський; засновник школи вдосконалення системи землеробства в Лісостепу України професор П.В. Бараков; основоположник науки про ліс і лісову дослідницьку справу академік Г.М. Висоцький; засновник школи лісівничо – екологічної типології академік П.С. Погребняк; засновник школи теоретичних і практичних аспектів патогенезу, імуногенезу і захисту рослин від інфекційних хвороб, видатний фітопатолог-імунолог академік Т.Д. Страхов; засновники школи проблем динаміки популяції і прогнозування масових розмножень шкідливих організмів професори В.Г. Аверін і О.О. Мігулін; засновник вітчизняної школи селекції і генетики сільськогосподарських рослин академік В.Я. Юр'єв; засновники школи економічного механізму господарювання в аграрному секторі економіки та підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва академіки Л.М. Клецький і К.Г. Телешек; засновники школи природоохоронного й ефективного використання сільськогосподарських земель професори Я.І. Петренко, П.М. Першин і Г.І. Горохов; засновник науково – методичної школи бухгалтерського обліку професор С.Д. Бутко; засновник наукової школи з алелопатії рослин професор Г.Ф. Наумов; засновник школи технології виробництва овочів професор Б.Й. Біляк та багато інших [3, с. 365-440].

За 200-річний знаменний шлях понад 100 тисяч кваліфікованих, ерудованих і відданих своїй справі спеціалістів вийшли із стін славетного навчального закладу. Підхопивши естафету знань і вмінь у своїх учителів в Україні та далеко за її межами (понад 90 державах), наші випускники прославили ім'я докучаєвця своїми ратними і

трудовими звершеннями. Тисячі відомих на всю Україну і за її межами вчених, хліборобів, визнаних організаторів і керівників аграрного виробництва, чимало державних діячів формували себе як людину і громадянина саме у навчальному закладі. Вони захистили, зберегли і примножили багатство рідної землі, природи, лісів і полів. Серед них – три Герої Радянського Союзу: І. І. Бакулін, П.Л. Василевський, Е.Д. Готліб, двічі Герой Соціалістичної Праці – академік В.Я. Юр'єв, дев'ятнадцять Героїв Соціалістичної Праці: О.В. Алпатьєв, І.К. Божко, П.Т. Бойко, М.П. Борисенко, Д.Ю. Ванін, І.Ф. Калантай, І.І. Кубрак, Є.П. Лисенко, І.П. Ломако, Ф.С. Муратов, А.А. Носальський, О.В. Палладін, В.Г. Прокоф'єв, П.І. Рубель, Б.П. Соколов, А.Б. Сорокін, О.М. Супрун, М.І. Хаджинов, І.В. Черненко, три Герої України – І.М. Гулий, А.Т. Криворучко, А. Я. Ровчак [4, с.19-34]. Як каже наш народ: «Хвала рукам, що пахнуть хлібом!». Випускниками університету є понад 1 000 магістрів та більше ніж 100 докторів філософії із 90 країн усіх континентів. Викладачі університету готували національні кадри в 15 країнах світу. Сьогодні на всіх факультетах університету і підготовчому відділенні навчаються іноземні громадяни.

Досягнення докучаєвців у науковій, навчальній, виховній і громадській діяльності були відзначені присвоєнням університету статусу національного 27 березня 2002 р. [5, с. 3]. За часи незалежності докучаєвці продовжують збагачувати безцінний науковий та освітянський спадок попередників. Ті джерела теорії і практики аграрної скарбниці, що по праву стали світовою спадщиною, сучасне покоління професорсько-викладацького складу передає студентству з великою відповідальністю, гідністю і честю.

Заслуговують на увагу конкретні науково-дослідницькі та науково-практичні вектори університетської стратегії аграрної освіти і науки, що досліджуються у контексті проведення аграрної реформи як у державі в цілому, так і у Харківському регіоні. У наукових дослідженнях забезпечуються необхідні теоретико-методологічні обґрунтування і розробляються відповідні прикладні рекомендації. На чолі з ректором університету членом–кореспондентом НААН України О.В. Ульяновченком широкий спектр різних галузей аграрної науки і освіти плідно досліджується вченими-докучаєвцями під керівництвом члена–кореспондента НААН України М.А. Бобра, докторів наук, професорів: А.Б. Ачасова, Є.М. Білецького, М.М. Ведмідя, Т.І. Гопцій, В.К. Горкавого, О.І. Гуторова,

В.В. Дегтярєва, М.Д. Євтушенка, О.І. Заздравної, В.С. Зузи, Ю.Є. Колупаєва, І.В. Кошкалди, Л.О. Ломовських, В.Л. Мешкової, В.В. Мирося, С.А. Михальченка, М.Ф. Огійчука, О.В. Олійника, Т.І. Олійник, Г.П. Пасемко, В.П. Пастернака, В.М. Петрова, А.С. Попова, С.П. Распопіної, А.О. Рожкова, М.Я. Рохманова, В.П. Туренка, В.І. Філона, М.В. Шевченка, Г.І. Ярового та багатьох інших.

Незалежно від соціально-економічних і політичних обставин, одним із пріоритетних стратегічних завдань вчені агроуніверситету завжди вважали розв'язання важливого гуманітарного питання – наукового обґрунтування перманентного забезпечення населення продовольством та виробництво – сировиною. Відтворюючи інтелектуальний потенціал української нації та створюючи підґрунтя стратегічного науково-технічного та соціально-економічного піднесення держави, науковці університету тим самим докладають зусиль для збереження українського села як першооснови української нації в умовах збільшення на нього чужорідних впливів і негативних наслідків спотворення реформи децентралізації на місцях. Це цілком відповідає вимогам Закону України «Про освіту», в якому зазначається, що документами державного прогнозування і стратегічного планування розвитку освіти є прогноз розвитку освіти України, стратегія розвитку освіти України, відповідні державні, регіональні та місцеві цільові програми, плани діяльності у сфері освіти органів влади [6, ст. 5, п. 4].

Сьогодні агросфера займає провідне місце у глобальному світопорядку. Це зумовлено необхідністю вирішення продовольчого і сировинного забезпечення світового співтовариства, окремих держав і народів. Адже відомо, що більшість населення планети потерпає від систематичного голоду, подорожчали харчові продукти та позбавився попит на біопаливо. В цілому спостерігається порушення рівноваги у системі глобальної продовольчої безпеки. Значні негативні наслідки залишаються від перманентних світових фінансових криз.

Україна має міцний фундамент для сталого розвитку високопродуктивного сільського господарства: зручне географічне положення та геополітичне становище, сприятливі природно-кліматичні умови, кваліфіковану робочу силу, величезні площі високопродуктивних ґрунтів. Проте, як зазначав Т. Рузвельт, великою нацією робить не її багатство, а те, як його використовують.

Багаторічна суспільно-політична криза та незавершена аграрна реформа в Україні, будучи самі по собі загрозливим випробуванням для державності, є водночас фактором ускладнення практичної реалізації курсу на повноцінне стратегічне співробітництво України з Європейським Союзом та її інтеграції до світових ринків товарів, фінансів і послуг. Саме ці обставини кидають своєрідний виклик системі української аграрної освіти і науки та спричиняють необхідність їхнього реформування. З урахуванням того, що освіта і наука ще ніколи не мали такого стратегічно важливого соціального та економічного значення як нині, зазначимо, що якість аграрної освіти та результативність наукових розробок є найпершими і найголовнішими завданнями, що стоять сьогодні перед вченими-дослідниками різних галузей аграрної науки.

Зокрема, курс на інтеграцію національної економіки до світових та європейських економічних інституцій вимагає підпорядкування реформаторських заходів загально визнаним міжнародним тенденціям розвитку аграрного виробництва в умовах глобалізації та забезпечення конкурентоспроможності господарської і комерційної діяльності вітчизняних товаровиробників у відкритому ринковому просторі.

Україна – аграрна держава і тому аграрна освіта і наука відіграють ключову роль загалом у цьому процесі. Україна повинна вийти на новий, конкурентоспроможний рівень виробництва агропродукції, а без розвитку науки і освіти це зробити неможливо. Це, на нашу думку, є пріоритетною зовнішньополітичною домінантою аграрної науки і освіти. Іншою, внутрішньополітичною домінантою є набуття статусу високоінтелектуальної освіти і науки з потужним потенціалом, яка водночас потребує інновацій. Визначені стратегічні домінанти зумовлюють наступні напрями реформування сільського господарства: а) системоутворювальні галузі, від яких найбільше залежить продовольча безпека та експортний потенціал (рослинництво, виробництво зернових, зернобобових, технічних та кормових культур; свинарство; молочне скотарство); б) аграрна наука та аграрна освіта; в) державне управління сільським господарством. Звідси актуальною є домінанта підготовки аграрної освітньої, наукової, виробничої та управлінської еліти, спроможної вивести Україну на рівень найрозвинутіших країн світу, яка принципово повинна відрізнитися від традиційної підготовки кадрів для АПК. Перш за все це підсилення ролі науковців та освітян, які

мають освоїти сучасні технології та інновації провідних країн світу. Серед основних напрямків такої елітарної концепції – формування конкурентоспроможного фахівця, який знає і може працювати з використанням інноваційних технологій; змістовне об'єднання науки з освітою, наприклад, навчання студентів на базі науково-дослідних господарських установ НААН України. Важливо розробити алгоритм об'єднання наукової бази інститутів і дослідних підприємств, що входять до структури НААН, з найбільш ефективними освітянськими закладами. Результатом цього може бути поява великих регіональних аграрно-наукових центрів, на чолі кожного з яких стоятиме університет (він повинен не тільки відповідати світовим вимогам, а й мати статус дослідницького). У його складі будуть наукові установи, він повинен мати ступеневу підготовку фахівців – починаючи від ліцейних класів шкіл, молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів і до аспірантів, науковців-дослідників, педагогів-освітян. Усім установам і відомствами, в першу чергу НААН України, необхідно покращити показники наукового супроводу й технологічної відповідності при виробництві сільгосппродукції, підвищити якість підготовки та перепідготовки кадрів для АПК, активно входити до міжнародного науково-інноваційного простору і налагоджувати тісні зв'язки з інвесторами в наукові проекти на всіх рівнях, оскільки, за оцінками експертів, сільське господарство країни виробляє лише третину валової продукції від її оптимального науково обґрунтованого рівня. Така концепція покликана впровадити інноваційний шлях розвитку аграрної освіти. Під поняттям «інноваційний» маються на увазі нові заходи і напрями, які забезпечать ефективний розвиток даної галузі. Коли навколо аграрних університетів згрупувати академічні аграрні наукові установи, забезпечити гідну матеріальну базу, вивчити потреби ринку праці, то після такої проведеної роботи відповідно можна готувати висококваліфікованих спеціалістів у потрібній кількості. Неможливо реформувати аграрну галузь і при цьому не адаптувати фахівців, які працюють в цій галузі. Навчання високопрофесійних спеціалістів для АПК, які б відповідали міжнародному рівню – саме таке завдання ставить перед собою аграрна освіта. Звісно, в такому стані, як сьогодні, аграрна Україна існувати довго не зможе. Аби вона мала своє місце в європейському просторі, їй наразі конче необхідні внутрішні реформи. Значною мірою це залежить від реформування агросектору економіки, зокрема й освіти. До того ж треба



враховувати, що аграрна освіта – це потужний сегмент всієї освітянської галузі, адже в аграрних ЗВО навчається понад 200 тисяч бакалаврів і магістрів.

Також важливою внутрішньополітичною домінантою науково-педагогічної, управлінської та виробничої аграрної еліти повинна бути її активна участь у суспільно-політичному житті держави. Сьогодні актуальною залишається проблема створення авторитетного політичного суб'єкта аграріїв (партій чи організацій), який би перманентно представляв, лобіював і захищав інтереси аграрного сектора в державних органах влади та на політичній арені в цілому. Адже сплинуло чимало часу відтоді, як політико-правове представництво аграріїв по всій вертикалі влади було фактично втрачено. Проте і за таких умов агросектор останніми роками був одним з найстабільніших і наймогутніших у створенні ВВП держави. Наявність представників впливової аграрної політичної сили у парламенті, Уряді, місцевих органах влади сьогодні об'єктивно необхідна, враховуючи соціально-економічні та політико-правові тенденції здійснення земельної та аграрної реформ в цілому. Звідси інтеграція науково-освітнього, виробничого та управлінського потенціалів аграрної сфери України дозволить їй увійти рівноправним партнером у міжнародне співтовариство постачальників продовольства і сировини.

Для України завжди актуальним було питання раціонального, ефективного використання багатих природних ресурсів для підвищення соціально-економічного потенціалу держави та рівня життя народу. Тому майбутнє багато в чому буде залежати від прийдешніх поколінь, які сповна використають науковий і практичний світовий та вітчизняний досвід визначення та здійснення прогресу країни і суспільства шляхом удосконалення системи і структури освіти у державі.

Так, на підставі Закону України «Про освіту» (2017 р.) та інших законодавчих актів, спрямованих на визначення подальшої еволюції освітянської стратегії, її інтегративними пріоритетними чинниками є:

– перший – приведення структури агроосвіти у відповідність до потреб сучасного АПК та інтеграції України в європейський агроекономічний та культурно-освітній простір;

– другий – реформування змісту агроосвіти. У цьому напрямі, зокрема, планується розробити і запровадити національний курікулум для 12-річної школи, яка передбачає профільне навчання у старших

класах, що потребує внесення відповідних коректив у підготовку здобувачів першого рівня (бакалаврату) вищої агроосвіти;

– третій – забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім громадянам України та перетворення освіти на соціальний ліфт;

– четвертий – реформування системи підготовки та перепідготовки аграрних педагогічних, економічних, управлінських тощо кадрів в освітньому секторі та забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери;

– п'ятий – реорганізація системи управління, фінансування та менеджменту агроосвіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної та фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої та виховної діяльності.

Разом з тим передбачено створення національної системи якості освіти та запровадження єдиної системи статистики і параметрів вимірювання якості освіти. Пропонується прийняття на національному рівні національних індикаторів якості освіти та національних індикаторів ефективності освіти, а також включення України в Education at a Glance.

В цілому, в Законі наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян для забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності [6, ст. 17, п. 1, 3].

Сучасний етап розвитку нашого суспільства, який характеризується інтеграцією України у європейське співтовариство, ставить перед вітчизняною освітою невідкладні завдання підготовки висококваліфікованих професіоналів. Щоб стати повноцінним

спеціалістом, потрібно дійсно бажати отримати знання, оволодіти багатством сучасної науки, сприйняти як віру ідеали гуманізму. Безумовною домінантою у становленні сучасної аграрної еліти є гуманізація і гуманітаризація освітянського простору. Гуманізація аграрної освіти – багатопланове, соціально-моральне явище духовного життя суспільства. Це визнання цінності конкретної людини, створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей студента та його самореалізацію. Це духовна і моральна орієнтація практичної педагогіки на систему адекватних моральних цінностей, ядром якої є студент-особистість. Для сучасної вітчизняної аграрної освіти більш ніж актуальною залишається проблема її гуманізації та гуманітаризації. Здійснення гуманітарної освіти спрямоване на пробудження громадянської свідомості студентської молоді. Гуманітарна освіта – це і навчання, і виховання. Вона має базуватися на інтегративних засадах з урахуванням специфіки професійної діяльності. Тут не доцільна як надмірна спеціалізація, що веде до спрощення та примітивного відтворення культурологічних цінностей, так і перевантаження теоретичними соціогуманітарними знаннями. Професійна культура повинна формуватися на основі загальної культури. Таким чином, педагогічна діяльність викладача-гуманітарія ставить до нього вимоги бути не носієм інформації, а координатором, який забезпечує культурний розвиток у формуванні спеціаліста-аграрія. Розширити науковий світогляд студентів, виховати у них високі моральні якості є чи не найактуальнішим завданням, оскільки недостатня соціогуманітарна підготовка студентів впливає на загальний рівень фахівця. Відомо, що на вивчення соціогуманітарних дисциплін відводиться недостатня кількість аудиторних годин і особливо практично відсутні години на самостійне відвідування студентами музеїв, галерей, виставок, вернісажів тощо, що збагачує їх всебічно.

Зважаючи на сказане вище, необхідно підкреслити органічний взаємозв'язок патріотичного та екологічного виховання для студентів аграрних навчальних закладів. Адже все це впливає на рівень свідомості, а відтак життєдіяльності майбутнього фахівця, його подальшого культурного зростання як особистості. Звідси, на нашу думку, важливу роль відіграє викладання студентам різногалузевих інновацій, ноу-хау і нанотехнологій, наукових досягнень видатних вчених, їх внесок у розвиток світової та вітчизняної науки і освіти в цілому. Виховання повинно бути взаємопов'язане з науковими

досягненнями і практичними здобутками визнаних у світі вчених, літераторів, мистецтвознавців тощо. Це наблизить студентів до скарбів світової культури та загальноновизнаних світових досягнень людства у різних галузях і сферах сучасної цивілізації. Підкреслимо, що сукупність знань про власну націю і її самобутність, історичний шлях, місце серед інших етносів повинно сприяти поєднанню національного та патріотичного виховання, а відтак формувати світогляд, утверджувати стійкі психологічні принципи, підвищувати рівень культурного, наукового та художнього розвитку майбутнього фахівця, організатора та керівника аграрного сектору.

Важливим напрямком науково-педагогічної діяльності викладачів-гуманітаріїв є висвітлення суспільно-політичних процесів і явищ, що відбуваються в Україні та за її межами. В сучасних умовах студент повинен орієнтуватися у різноманітності політико-правового поля держави, її стратегічних і тактичних перспективах розвитку, формах державного устрою і політичного правління, етнополітиці, міжнародних відносинах, глобальних проблемах сучасності, геополітиці тощо. Адже відповідні знання з актуальних соціологічних і політологічних проблем сприяють формуванню політичної культури і політичної свідомості студентської молоді, а відтак формують у майбутніх фахівців активну громадянську позицію. До того ж знання прав, свобод і обов'язків людини і громадянина виховує у майбутнього спеціаліста бажання відстоювати свої інтереси у багатоманітному, не завжди справедливому, суспільстві. Актуальним на сьогодні залишається питання залучення студентства до громадської, організаторської, суспільно-політичної діяльності в процесі навчання. Громадська та організаторська діяльність студентів здійснюється в межах функціонування Об'єднаної ради студентського самоврядування та у період проходження ними виробничої практики. Наприклад, студенти постійно беруть участь у соціологічних дослідженнях, з'ясовуючи проблеми суспільства, ініціюють проведення громадських заходів, присвяченим знаменним історичним і сучасним подіям.

Таким чином, значення соціогуманітарної підготовки студентів для майбутньої діяльності як спеціалістів і фахівців різних сфер і галузей, організаторів і керівників виробництва, громадських і політичних діячів повинно постійно зростати і знаходити підтримку у системі вищої освіти.

Важливу роль в еволюції стратегії аграрної освіти і науки відіграє експорт освіти в інші країни через здобуття іноземними громадянами різних спеціальностей. Кількість іноземних абітурієнтів, що приїжджають на навчання в виші вважається одним із найважливіших показників якості й привабливості національної системи агроосвіти.

Здобуваючи освіту, іноземні громадяни засвоюють новітні тенденції, що відбуваються в економічному секторі аграрної освіти. Адаптація бізнес-підходу до освітніх реалій і потреб суспільства, світових стандартів з підсумковим формуванням оптимальної моделі організації зовнішньоекономічної діяльності дозволяє не лише отримати додаткові кошти для розвитку університетів, але й сконцентрувати їх для сприяння інтернаціоналізації освіти і науки.

Аграрний сектор вітчизняної науки і освіти знаходиться у перманентному пошуку оптимальних соціально-інноваційних вимірів його перспективної еволюції, які зумовлені суспільними викликами сьогодення. До того ж обставини для цілеспрямованого розвитку науки і освіти взагалі і аграрної зокрема сьогодні дуже ускладнені. Рівень розуміння «анатомії і фізіології» науки та її суспільної ролі різко знизився навіть порівняно з 80-ми роками ХХ ст., коли верхівка номенклатури помітно зрушила у бік антиінтелектуалізму. Сьогодні, за умов загального тяжіння до простих рішень (що є звичайним для криз), розвиток науки і освіти здійснюється відповідно до залишкового принципу, хоч на всіх управлінських рівнях визнається, що перетворення знання в технологію, її освоєння у виробництві – це перспективний напрям, зумовлений загальним економічним станом, суспільними викликами сучасності.

Разом з тим, різке зменшення фінансування наукових досліджень, відсутність платоспроможного попиту на наукові розробки за ринкових відносин, як це спостерігається нині в агропромисловому виробництві, – фактор фундаментальний, котрий не компенсувати рішеннями у рамках наукової політики. Поки він у наявності, можливі лише «крапкові» дії щодо створення невеликих анклавів наукоємного виробництва із застосуванням високих технологій, у тому числі вітчизняного походження. Тому для того, щоб інноваційна діяльність в агропромисловому виробництві стала пріоритетним напрямом, необхідно активно співпрацювати як науковому співтовариству, так й ієрархічним рівням владних структур, надаючи такій діяльності державного значення.

У цьому зв'язку колишній перший віце – президент УААН, академік В.П. Ситник ще декілька років тому застерігав, що головні помилки в оцінці стану розвитку науки взагалі і аграрної зокрема, особливо в період кризи (хоча й у стабільні періоди теж, але тоді помилки менш небезпечні), породжені не відсутністю вдалого методичного «виміру», а структурними причинами – тим, що з поля зору випадають найважливіші функції саме вітчизняної науки. Мета науки не тільки в тому, щоб перетворювати знання у технологію, наукомісткий продукт, а й терміново дати суспільству, політикам навички мислення, адекватні нинішній реальності. Наука може виконувати міждисциплінарну програму з розробок і впровадження методів рефлексивного керування хоча б у критичних галузях, чреватих найбільшими і терміновими небезпеками. Охоплюючи своїми спостереженнями, лабораторними дослідженнями весь простір країни, наука дає достовірне знання про ті реалії (що змінюються) у природному середовищі, у які вписується все господарське і громадське життя народу. Цього знання не можуть замінити ні вивчення іноземної літератури, ні запрошення іноземних експертів. Занадто велика у дослідженні біо- і геосфери України вага наявного знання, збереженого в пам'яті, навичках і особистих наробках наукового співтовариства. Тільки сильна і структурно повна вітчизняна наука може слугувати тим механізмом, що «утягує» в країну потрібні знання з усієї світової цивілізації [7, с. 115].

Не зважаючи на досить складні трансформаційні процеси, що відбулися останніми роками (в аграрному секторі і в аграрній науці зокрема), Україна зберегла достатньо потужний науковий потенціал аграрної науки, їй під силу здійснювати наукове забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної аграрної продукції, виходу її на світові ринки.

Тому важливо підкреслити значення інноваційної діяльності теорії і практики АПК, адже розширення кластерів високотехнологічних виробництв, що характерно для інноваційно активних країн, зумовив значний структурний зсув світового експорту на користь продукції високо- та середньотехнологічних галузей.

Нині США разом з Японією та ЄС контролюють 75% – 92% світового парку комп'ютерів, виданих у світі патентів, ринку програмного забезпечення. Більшість країн світу в тій чи іншій мірі у своєму економічному розвитку використовують інновації.

Інноваційною економікою вважається така, в якій наукові знання та високі технології забезпечують принаймні 50% всього економічного зростання.

У стратегії економічного і соціального розвитку України зазначено, що основою стратегічного курсу, його базовим принципом має стати реалізація державної політики, спрямованої на запровадження інноваційної моделі структурної перебудови та зростання економіки, утвердження України як високотехнологічної держави. Реалізація цього курсу розглядається як такий спосіб організації економіки, за якого ріст головного джерела сталого економічного зростання забезпечать наукові знання та їхнє технологічне застосування

За роки реформ в аграрному секторі економіки України відбулися якісні зміни у структурі національного агропромислового виробництва, набуває нового імпульсу розвиток експортно орієнтованих галузей, маємо зростання обсягів виробництва високотехнологічних виробництв, їхньої частки у валовому внутрішньому продукті.

Відомий дослідник інноваційного менеджменту С.О. Тивончук неодноразово підкреслював, що соціальні виміри і виклики інноваційного розвитку агропромислового виробництва зумовлюються багатьма чинниками: це і високий інтелектуальний потенціал суспільства, і рівень фінансування наукових досліджень, розробок, і сформована система менеджменту в галузі трансферу (передачі) результатів науково-дослідних робіт агроформуванням і, безумовно, створення повноцінного ринку науково-технічної продукції та відповідної його інфраструктури. Такий ринок має являти собою чітко організовану, динамічну систему правових, організаційних, фінансово-економічних механізмів, що регулюють взаємовідносини між виробниками новацій та їхніми споживачами, і водночас він має забезпечувати збалансований попит та пропозиції інноваційної продукції на засадах конкурентоспроможності. Виникає запитання: яка інноваційна продукція може бути базою для наповнення ринку науково-технічної продукції аграрного спрямування? Зважаючи на складність і залежність від природно-біологічних і екологічних чинників, інноваційний розвиток агропромислового виробництва має охоплювати такі чотири нововведення: селекційно-генетичні, виробничо-технологічні, організаційно-управлінські та економіко-соціологічні. Усі зазначені

типи нововведень, що є результатом фундаментальних та прикладних науково-технічних розробок, надбані науковими установами і закладами вищої освіти і можуть успішно реалізуватися у практиці інноваційної діяльності в агропромисловому виробництві через ліцензійні і господарські договори, бути носіями інноваційно-інвестиційних проектів, базою організації спільних виробництв [8, с. 265–267; 9, с. 68–75].

За нових умов господарювання та розвитку ринкового середовища в Україні вже започатковано певні організаційно-інтегруючі форми зв'язку між науковими установами та закладами вищої освіти. Ці форми реалізуються за створення нових інноваційних структур, написання спільних монографій, проведення спільних науково-практичних конференцій, виконання спільних міжнародних проектів тощо.

Діяльність вказаних структур спрямовано на здійснення інтегруючих функцій з підвищення ефективності використання науково-технічного та кадрового потенціалів, вдосконалення навчального процесу, створення нових спеціальностей і спеціалізацій, що забезпечують розв'язання проблем сучасної економіки, високоефективних технологій, машин і обладнання як інноваційних соціальних вимірів і викликів аграрної науки і освіти.

Впровадження та розвиток нових форм співпраці, що мають забезпечувати безперервність та ефективність функціонування ланцюжка школа – ЗВО – аспірантура – докторантура, вимагає формування учбово-наукових комплексів, центрів із розвинутою інфраструктурою, у тому числі і соціальною, насичення їх відповідним обладнанням й устаткуванням, а також – поліпшення інформаційного забезпечення фундаментальної науки й удосконалювання системи формування теоретичних знань. Це може бути досягнуте лише внаслідок розвитку усіх форм взаємодії академічної і вузівської науки, підтримки спільних досліджень, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення.

У зв'язку із зазначеним слід констатувати, що основою цих процесів має стати Державна цільова програма з інтеграції науки й вищої освіти. Організаційно-економічною метою програмних заходів слід вважати раціональне використання державних коштів на розвиток науки і вищої освіти.

Свого часу віце-президент УАНН, доктор ветеринарних наук, професор А.М. Головка зазначав, що програма повинна передбачати



наступні основні напрями соціальної інноваційності аграрної науки і освіти:

- забезпечення взаємодії наукових організацій із закладами вищої освіти та формування нових форм науково-педагогічної діяльності (спільні наукові дослідження, залучення до створення освітніх програм фахівців НДУ та ін.);

- підготовку наукових кадрів за рахунок розширення участі студентів і аспірантів у роботі відомих наукових шкіл, стажуванню студентів і аспірантів у закордонних наукових центрах, розвиток нових форм підготовки спеціалістів, орієнтованих як на науково-дослідну, так і на науково-педагогічну діяльність. Залучення талановитої молоді до сфер науки, вищої освіти, інноваційної діяльності, створення умов для підвищення престижності наукової і педагогічної роботи;

- розвиток і впровадження інформаційних технологій у наукові й освітні процеси на засадах організації єдиної інформаційної бази з метою створення інтегрованих та інноваційних комплексів на всій території країни;

- поліпшення матеріально-технічного забезпечення інтеграційного розвитку науки й вищої освіти (розвиток єдиної обчислювальної, приладової та технологічної бази для розв'язання пріоритетних проблем фундаментальної та прикладної наук шляхом концентрації унікальної апаратури в центрах колективного користування);

- створення регіональних науково-навчальних центрів, спрямованих на реалізацію комплексу інноваційних програм за рахунок місцевих бюджетів;

- залучення іноземних партнерів до проведення спільних досліджень і розвитку інтегрованих науково-освітніх структур [10, с. 130–133].

Безумовно, основною передумовою розробки, а тим більш ефективної реалізації такої програми мають стати формування загальної політики і поглядів на розвиток науки та підготовка науково-педагогічних кадрів в Україні як з боку науково-дослідних установ, так і закладів вищої освіти. На жаль, на сьогоднішній день відмічається тенденція, що утворює розвиток науки у вищих навчальних закладах без урахування стану, ролі та значення у цьому процесі академічних наукових установ.

**Висновки.** Складність у здійсненні інтеграції двох глобальних галузей нашої країни (науки і вищої освіти) полягає, насамперед, в історичних передумовах їх формування та функціонування, що мали різні завдання та напрямки діяльності.

Головними мотивами нагальної потреби в інтеграції для вищої школи має стати необхідність і можливість зміцнення матеріально-технічної бази для навчального процесу та науково-дослідних робіт, а для науково-дослідних установ – створення сприятливіших умов для підготовки молодих наукових кадрів, що є безумовними соціальними вимірами і викликами сучасної аграрної освіти і науки.

Сьогодні необхідно також враховувати, що вже почався процес формування державних і приватних структур інноваційно-підприємницького типу. Це свідчить про перші ознаки конкуренції у сфері розповсюдження результатів наукової діяльності на інноваційно активну частку виробництва.

І саме така ситуація ще раз підтверджує необхідність інтеграції науки та вищої освіти шляхом, наприклад, часткового перенесення процесу навчання (починаючи з другого-третього курсів у вузах) до науково-дослідних установ, організації нових навчальних закладів з розміщенням деяких факультетів у профільних науково-дослідних інститутах та залученням студентів до дослідницького процесу.

Реалізація такої мети можлива за здійснення цілої низки заходів соціально-інноваційного спрямування:

- залучення провідних вчених з науково-дослідних установ (НДУ) до навчального процесу у ЗВО;
- організації спільних кафедр та учбових класів;
- проведення практики студентів у базових лабораторіях НДУ і на виробництві;
- виконання студентами дипломних робіт та проектів на базі НДУ та під керівництвом провідних вчених цих установ;
- створення спільних магістратур, аспірантури та докторантури, а також спеціалізованих вчених рад із захисту дисертацій;
- визначення пріоритетних напрямків наукових досліджень та їх спільної реалізації з концентрацією фінансових та матеріально-технічних ресурсів;
- залучення до виконання наукових тем студентів та визначення їх потенційних здібностей для роботи в науці;
- інноваційної спрямованості спільних наукових розробок.

Підсумовуючи сказане, необхідно зазначити, що реальний розвиток процесів кооперації та інтеграції, ефективність діяльності науково-навчальних комплексів залежить від вирішення цілої низки питань, основними з яких є наступні:

- цільова фінансова підтримка науково-навчальних комплексів;
- визначення ефективних форм інтеграції науки та освіти, з одночасним забезпеченням цільової державної підтримки.

Не менш важливим нашим завданням є зміна психології науковця. Адже чимало наших дослідників нині мають недосконале уявлення про менеджмент, бізнес-план чи навіть маркетинг. Але ж усе це є неодмінними атрибутами життєдіяльності сучасної наукової спільноти. Інноваційну спрямованість повинні мати до 90% наукових робіт. Тобто, йдеться про створення єдиної системи наукових здобутків, що ґрунтується як на історичних надбаннях, так і на нових, нанотехнологічних, досконаліших і передбачуваних ключових світоглядних орієнтирах. Саме останнє має стати неодмінною умовою зростання ефективності виробництва та життєвого рівня населення України в перспективі.

Таким чином, аграрна освіта і наука проходять етап оновлення та спрямовані на формування цілісної системи, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку, забезпечувала б підготовку фахівців, здатних втілювати їх у життя. А головне – господаря землі, який вмів би знаходити й приймати правильні рішення, відповідати за результати своєї праці. У цьому контексті урахування перевірених досвідом найкращих традицій аграрного виробництва та наукового доробку провідних вчених набуває особливої актуальності. Адже вчені спрямовують свої зусилля на дослідження найактуальніших стратегічних проблем підвищення продуктивності аграрного виробництва, розвитку аграрної науки, її інтеграції з практикою в Україні і у світовому просторі, формування творчої особистості для незалежної Української держави. А педагоги намагаються довести до кожного здобувача освіти істину: щоб стати повноцінним спеціалістом, потрібно дійсно бажати отримати знання, оволодіти багатством сучасної науки, сприйняти ідеали гуманізму. Для практичного здійснення окреслених вище та нових перспективних еволюційних звершень не тільки аграрної освіти і науки (адже вона не може прогресувати окремо від усього спектру освітянського і наукового

простору) необхідно визначити її конструктивну стратегію та вжити максимально передбачені засоби запобігання її можливої деградації у деструктивну. На наш погляд, для здійснення ефективної, результативної, конструктивної стратегії еволюційного розвитку аграрної науки і освіти важливо зосередити увагу на її трьох головних складових-інтегрантах: організаційно-правовому, соціально-економічному, суспільно-політичному. У свою чергу кожен інтегрант повинен включати в себе доміанти, які базуються на певних теоретико-методологічних, науково-дослідних, інноваційно-практичних, навчально-методичних, інформаційно-пізнавальних, патріотично-виховних, морально-етичних, гуманістичних принципах і засадах.

До першого організаційно-правового інтегранта слід віднести законодавчі, правові, юридичні доміанти освіти і науки; доміанти менеджменту; наукові, навчально-методичні, структурно-організаційні, профорієнтаційні доміанти; доміанти інноваційного освітнього і наукового консалтингу; пріоритетні доміанти підвищення кваліфікації і отримання другої вищої освіти та підготовку іноземних студентів; доміанти відкриття нових факультетів, спеціальностей, спеціалізацій, кафедр і підрозділів ЗВО на виробництві.

Другого соціально-економічного інтегранта стосуються матеріальні, фінансові і соціальні доміанти функціонування університету, факультетів, кафедр, підрозділів; інноваційні доміанти; доміанти грантів; договірні доміанти; інвестиційні та субвенційні доміанти; маркетингові доміанти; доміанти взаємозв'язку з виробництвом, науково-дослідними і навчальними установами.

Для третього суспільно-політичного інтегранта пріоритетними є доміанти кадрової політики; доміанти співробітництва як в Україні, так і євроінтеграція, вихід на світову науково-освітню арену; доміанти презентації наукових і освітніх досягнень; доміанти організації і проведення різних суспільно-політичних та громадських заходів, волонтерства; доміанти громадської, виховної, культурно-просвітницької, спортивно-масової діяльності професорсько-викладацького складу і здобувачів вищої освіти.

Звичайно, висвітлені вище пріоритетні доміанти і перспективи еволюції стратегії освіти і науки не є вичерпними. Ця проблема має

актуальний теоретичний і практичний характер для подальшого прогресу освітянського та наукового простору.

Таким чином, значення місця і ролі освіти та науки зумовлено необхідністю динамічного розвитку суспільства, стратегічно обґрунтованої політики, конкурентоспроможного АПК держави, всього геокультурного потенціалу агросфери України.

### Список використаних джерел

1. Зубець М. В. Історія і фундатори організації аграрної науки. *Місце і роль аграрної науки в процесі розвитку АПК України*. Київ : Аграрна наука, 2007. 279 с.

2. Жидков А. 100-річчя – лише початок. НААН України: офіц. сайт. URL : <http://naas.gov.ua/news/>.

3. Історія Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва / О. М. Голікова, А. І. Кравцов, Р. І. Киричок та ін. Харків: ХНАУ, 2011. 544 с.

4. Докучаєвці / В. К. Пузік, А. І. Кравцов, О. М. Голікова та ін. Харків: ХНАУ, 2016. 288 с.

5. Джерела аграрної освіти і науки / О.В. Ульянченко, А. І. Кравцов, О. М. Голікова та ін. Харків: ХНАУ, 2018. 108 с.

6. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. 2017, № 38-39, вступ; ст.17: п.1,3, ст. 5: п. 4.

7. Ситник В. П. Основні складові розвитку аграрної науки та її інтеграції з виробництвом. *Місце і роль аграрної науки в процесі розвитку АПК України*. Київ : Аграрна наука, 2007. 279 с.

8. Тивончук С. О. Інноваційний менеджмент у системі управління інноваційною діяльністю в агропромисловому виробництві. *Місце і роль аграрної науки в процесі розвитку АПК України*. Київ : Аграрна наука, 2007. 279 с.

9. Тивончук С. О., Тивончук С. В., Костюк Р. В. Інституційне забезпечення інноваційної діяльності в аграрній сфері. *Економіка АПК*. 2014. № 8. С. 68–75.

10. Головка А. М. Шляхи кооперації й інтеграції науки та освіти. *Місце і роль аграрної науки в процесі розвитку АПК України*. Київ : Аграрна наука, 2007. 279 с.

### **Розділ 3. НАВЧАЛЬНО-НАУКОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ХАРКІВСЬКОГО НАУ ім. В. В. ДОКУЧАЄВА ЗА ЧАСІВ РОЗТАШУВАННЯ ЗВО НА ТЕРЕНАХ КОРОЛІВСТВА ПОЛЬСЬКОГО (1816–1914 рр.)**

Найстаріший в Україні аграрний заклад вищої освіти – Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва – створено 5 жовтня (23 вересня) 1816 р. за указом російського імператора Олександра I у Королівстві Польському як Інститут землеробського господарства, практичної ветеринарії та школи рукоділля (синонімічні назви – Інститут землеробства, Агрономічний інститут) в Маримонті, неподалік Варшави. Як підраховували польські дослідники, це був четвертий вищий аграрний навчальний заклад в Європі. Минуле Харківського НАУ – це початкова точка в становленні вищої аграрної освіти і науки сучасних України, Польщі та Росії. За понад 200 років своєї діяльності ХНАУ підготував понад 100 тисяч фахівців аграрної справи і лісівників для України та понад 90 країн світу.

Будучи прямим правонаступником Інституту землеробського господарства в Маримонті, ХНАУ у своєму розвитку пройшов кілька етапів. *Перший етап: 1816–1861 рр. – маримонтський*, коли Інститут розміщувався у передмісті Варшави і розвивався згідно з польськими освітніми традиціями під жорстким контролем російської влади. У свою чергу, маримонтський етап історії Інституту поділяється на самостійні періоди. Перший: 1816–1840 рр. – охоплює час існування навчального закладу як Інституту землеробства в Маримонті. Другий: 1840–1861 рр. – пов'язаний з історією Інституту сільського господарства та лісівництва в Маримонті, створеного шляхом об'єднання вказаного Інституту землеробства з іншим закладом вищої освіти – Лісівничою школою (синонімічні назви – училище, інститут) у Варшаві, заснованої за указом Олександра I від 17 (5) жовтня 1816 р. на тих самих засадах, що й Інститут землеробства в Маримонті. Назва «школа» на початку ХІХ ст. вживалась щодо так званих «спеціальних інститутів», а отже, йдеться про заклади вищої освіти. Дотепер у деяких країнах Східної та Центральної Європи – наприклад, у Польщі, Словаччині, Чехії – університети називають «Головними школами».

*Другий етап: 1862–1914 рр. – ново-олександрійський*, коли Інститут був розташований за 120 км на південь від Варшави в

містечку Пулави (протягом 1842–1918 рр. – посад Нова Олександрія) Люблінської губернії. У 1862–1863 рр. тут працював, щоправда лише півроку, Політехнічний і землеробсько-лісний інститут. Починаючи від 1869 р. цей заклад освіти було реорганізовано в Інститут сільського господарства та лісівництва. За новим Статутом його було піддано повній русифікації та перетворено на потужний центр поширення російського впливу у т. з. «Привіслянському краї» – так в імперії називали російську частину Польщі. Це унеможливило розвиток інституту в Новій Олександрії як польського центру вищої освіти. Водночас завдяки діяльності цілої плеяди російських вчених, насамперед професора В. В. Докучаєва, інститут в Новій Олександрії перетворився на визнану в світі школу підготовки агрономів і лісівників.

5 серпня (23 липня) 1914 р. Інститут, що опинився на початку Першої світової війни у зоні воєнних дій, було евакуйовано з Польщі до Харкова. Не маючи постійної прописки, на правах евакуйованого, ЗВО до 1921 р. мав назву «Ново-Олександрійський інститут сільського господарства та лісівництва (в Харкові)». Отже, польський період історії ХНАУ тривав фактично понад 100 років – від 1816 р. до 26 березня 1921 р., коли спеціальною Постановою Раднаркому УСРР навчальний заклад було перейменовано у Харківський інститут сільського господарства та лісівництва. Саме від цієї Постанови починається *третій – харківський етап* історії ХСГІ–ХНАУ.

Навчальний заклад було засновано за часів існування Королівства Польського як автономного державного утворення у складі Російської імперії, відповідно до Конституційної Хартії Королівства, підписаної Олександром I у 1815 р. Створення Інституту землеробства в Маримонті та Лісівничого училища у Варшаві відображало передусім тогочасні потреби Польщі у підготовці на академічних засадах кваліфікованих агрономів і лісівників й здійснювалося в умовах певної фінансової автономії краю згідно з польськими освітніми традиціями. Протягом 1816–1914 рр. навчальний заклад формувався під впливом традицій європейської освіти у кордонах етнічної Польщі, відповідно до закономірностей становлення і розвитку вищої аграрної та лісівничої освіти Європи у XIX – на поч. XX ст.

Початки наукового вивчення історії ЗВО закладено колишнім доцентом Харківського сільськогосподарського інституту (далі – ХСГІ) Й. Д. Фурсенком (1923–1993 рр.), який 1968 р. видав нариси з

історії ХСГІ [1]. Запрограмована ідеологічна упередженість не дозволила авторові використати увесь наявний комплекс документальних джерел та всебічно висвітлити історію становлення інституту в Польщі у контексті розвитку європейської аграрної освіти і науки. Однак саме доцент Й. Д. Фурсенко у 80-х рр. ХХ ст. відродив і підняв на рівень практичного виконання ідею щодо створення музею історії ХСГІ (уперше ідею щодо музею було висунуто ще з нагоди 100-річчя інституту). Й хоча Йосипу Дементійовичу не судилося побачити реалізації своїх грандіозних планів щодо відкриття музею, сучасне покоління докучаєвців пам'ятає його як вченого, який підніс історію ХСГІ–ХНАУ на рівень самостійної наукової проблеми та поклав початок розробленню базової концепцію музейної експозиції. Саме в дослідженні цього автора уперше чітко зазначено, що датою заснування ХСГІ є 1816 р., і що інститут бере свій початок від Інституту землеробства у Маримонті. А вже в Грамоті Президії Верховної Ради СРСР від 7 квітня 1941 р. про нагородження ХСГІ орденом Трудового Червоного Прапора відзначалося: «...в ознаменування 100-річного ювілею Харківського сільськогосподарського інституту» [4, с. 89], хоча на той час інституту виповнилося 125 років.

Вірогідно уперше питання щодо розширення меж наукового пошуку та залучення нових архівних документів до вивчення польського періоду історії ЗВО порушено автором цього розділу в статті, надрукованій 2010 р. у «Київській старовині» [2]. Спробу визначити нові підходи до вивчення історії ХНАУ на всіх етапах його розвитку, зокрема й за часів розташування на території Польщі, зроблено в колективних монографіях з історії університету, що вийшли друком 2006 та 2011 рр. [3, с. 4-5; 4, с. 62-63]. Частково ці завдання вирішено у низці публікацій з історії Інституту землеробського господарства (від 1840 р. – Інституту сільськогосподарства та лісівництва) в Маримонті [5, 6] та Лісівничого училища у Варшаві [7, 8, 9], а також з історії Ново-Олександрійських інститутів – Політехнічного і землеробсько-лісного (1862–1863 рр.) та Інституту сільськогосподарства та лісівництва (1869–1914 рр.) [10, 11, 12, 13].

Засадничі принципи – навчально-методичні, наукові, виробничі й навіть політичні – підготовки аграрних і лісівничих кадрів найвищої кваліфікації у загальних рисах можна дослідити за допомогою архівних документів, що відображають сторінки



польського періоду історії ХНАУ та зберігаються у Державному архіві Харківської області (далі – ДАХО). На початку Першої світової війни керівництву тодішнього Ново-Олександрійського інституту вдалося вивезти до Харкова безцінні архівні матеріали. У Польщі подібних документів немає, що неодноразово відзначали польські колеги під час перебування в ХНАУ. Йдеться про документальні матеріали за 1816–1919 рр., які знаходилися на постійному зберіганні в архіві ХСПІ до 1970 р., коли їх було передано до ДАХО. Складений на той час опис документів інституту за 1816–1919 рр. засвідчив, що передані до ДАХО матеріали сформовано з «розсипу окремих документів за різні роки» [14, оп. 3, арк. 2]. До опису внесено 146 документів – усе, що збереглося в архіві з польського періоду історії ЗВО. Сьогодні ці документи представлено в ДАХО у Фонді 669 (Ново-Олександрійський інститут сільського господарства і лісівництва) [15]. Попри загальну назву архівного фонду, в ньому представлено документи, що охоплюють всі етапи розвитку інституту в Польщі – від маримонтського до ново-олександрійського.

Інші документальні матеріали залучено автором з оприлюднених польських, українських і російських джерел.

Метою публікації є вивчення трансформації навчально-наукових та організаційних засад сільськогосподарського закладу освіти на різних етапах його розвитку за часів розташування інституту в кордонах етнічної Польщі. Ще однією задачею цього розділу є дослідження впливу традицій європейської освіти на становлення ЗВО як одного з найстаріших в Європі аграрних інститутів. Розкриття цих проблем автор здійснюватиме насамперед через аналіз статутних документів інституту, а також діяльність осіб, яких справедливо вважають фундаторами інституту. Досвід європейських вищих аграрних шкіл, опрацьований засновниками Інституту землеробства в Маримонті ще на початку ХІХ ст., слугував «дорожньою карткою» наступним поколінням ідеологів і натхненників вищої сільськогосподарської освіти аж до початку ХХІ ст. – незалежно від географічного розташування інституту і політичних уподобань його керівників.

Хронологічні межі дослідження: 1816–1914 рр. – від підписання російським імператором Олександром І Указу про заснування Інституту землеробського господарства в Маримонті до евакуації закладу освіти до Харкова на початку Першої світової війни.

Дати у роботі наведено відповідно до архівних документів.

Варшава увійшла до складу Російської імперії після наполеонівських воєн у 1815 р. Наступного 1816 р. у Варшаві з ініціативи польських громадських і освітніх діячів, зокрема на той час директора Відділу (згодом – Дирекції) промисловості і мистецтв в урядовій Комісії внутрішніх справ та поліції, голови Товариства друзів науки протягом 1808–1826 рр. (зараз – Польська академія наук) Станіслава Сташица та сенатора графа Станіслава Потоцького було засновано декілька закладів вищої освіти. Серед них – Інститут землеробського господарства в Маримонті (5 жовтня 1816 р.) та Варшавська лісівнича школа (17 жовтня 1816 р.). Того ж 1816 р. було відкрито Королівський університет у Варшаві (сьогодні – Варшавський університет) та Академічно-гірничу школу в Кельцах, на південному сході Польщі. Однак Академічно-гірничу школу в Кельцах існувала тільки до 1826 р., коли її, згідно з рішенням Адміністративної Ради Королівства Польського, запланували перевести до Варшави. Проте у Варшаві роботу закладу так і не було розпочато. Враховуючи внесок Станіслава Сташица у справу становлення польської гірничої освіти і науки, сьогодні його ім'я має Краківська гірничо-металургійна академія, заснована багато пізніше, у 1913 р.

Учасник польського повстання під керівництвом Т. Костюшка, ветеран наполеонівських війн, головний начальник піхоти Королівства Польського та міністр Адміністративної Ради Станіслав Потоцький безпосередньо причетний до організації Варшавської лісівничої школи. Генерала С. Потоцького було вбито на початку польського повстання у ніч на 29 листопада 1830 р. через його відмову порушити присягу російському імператорові та очолити загони повстанців.

У Державному архіві Харківської області (Фонд 669) на зберіганні знаходиться чимало документів за підписом Станіслава Сташица та Станіслава Потоцького, які стосуються організації Інституту землеробського господарства в Маримонті та Варшавської лісівничої школи.

Історія аграрної освіти в Європі, зокрема в Україні, має давнє і глибоке коріння, адже сільське господарство було основною ланкою економіки майже всіх народів і цивілізацій. Аграрні знання та виробничий досвід передавалися усно, від покоління до покоління. Однак формування *системи* аграрної освіти було започатковано урядом Російської імперії тільки з відкриттям Інституту

землеробського господарства, практичної ветеринарії та школи рукоділля в Маримонті.

Фундатором і першим директором Інституту землеробства в Маримонті був громадський діяч професор Єжи Беньямін Флят (1768–1860 рр., пол. Jerzy Benjamin Flatt), відомим у вітчизняній історичній науці як Веніамін Флят [1, с. 35; 4, с. 8-9]. Сьогодні в Головній Школі Сільського Господарства у Варшаві (пол. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), яка має з Харківським НАУ спільне історичне минуле, видатних науковців і педагогів нагороджують медаллю імені Єжи Беньяміна Флята [16].

Попри те, що йдеться про людину, яка стояла у самих витоків європейської сільськогосподарської освіти і науки, в українській історіографії діяльність польського вченого-агронома залишається малодослідженою проблемою. Спробу навести докладнішу інформацію про першого директора Інституту в Маримонті здійснено в колективній монографії «Історія Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва» (2011 р.). Але через обмеженість фактичного матеріалу навіть з дати народження професора Є.-Б. Флята існує певна плутанина: у вище згаданій монографії наведено 1778 р. [4, с. 35], у той час як на присвяченій вченому медалі викарбовано 1787 р. Найвірогідніше, стверджує польський біографічний словник, що учений народився 1768 р. і прожив 92 роки. Помер Є.-Б. Флят 1860 р. у м. Радзимін, неподалік Варшави.

До кінця життя сфера його наукових і громадських інтересів була пов'язана з агрономією та сільськогосподарською освітою Польщі. Праці професора Є.-Б. Флята надруковано у виданнях: «Опис князівства Варшавського з коротким нарисом історії Польщі до теперішнього часу» (1809 р.); «Опис Інституту незаможних учнів у Гофвілі» (1816 р.); «Про стан конярства у Польському королівстві» (Варшава, 1829 р., т. 2) [4, с. 35-36] тощо. Учений редагував науковий часопис «Ceres» («Церера»), присвячений усім галузям аграрного виробництва. В одному з номерів журналу він представив мапу фільварку «Руда», який належав Інституту землеробства в Маримонті, а його коментарі та плани щодо організації Інституту було включено до статті «Сільське господарство», надрукованій 1819 р. у «Gazeta Wiejska» [17].

Через нестачу архівної інформації польські та українські історики висловлюють різні погляди на питання щодо терміну

перебування професора Є.-Б. Флята на посаді директора Інституту землеробства в Маримонті. Так, у польських джерелах наведено дати 1816–1833 рр. [17], у той час як в українських – 1819–1830 рр. [4, с. 35; 6, с. 144]. Спробуємо розібратися в цій проблемі, спираючись на архівні документи, представлені в ДАХО.

Народився Єжи Беньямін Флят 1768 р. у дворянській родині Яна Флята і Беати Кох у польському містечку Скокач, неподалік Познані. Середню школу майбутній директор Інституту в Маримонті закінчив у м. Познань, після чого працював агрономом у фільварку. Пізніше викладав у пруському кадетському корпусі в м. Каліш (пол. Kalisz) у центральній частині Польщі [17]. З ініціативи Станіслава Сташица – польського державного і громадського діяча, філософа, вченого і мецената, Єжи Беньяміна Флята рекомендовано на посаду директора Інституту в Маримонті [17; 18]. Для реалізації цих планів його відряджено до Німеччини і Швейцарії з метою ознайомлення з досвідом організації та методикою викладання в аграрних навчальних закладах цих країн. Зокрема професор Флят відвідав ферму Меглін (нім. Möglin) в містечку Вріцен (нім. Wriezen) неподалік Бранденбурга в Пруссії, яка належала агроному Альбрехту Даніелю Теєру (1752–1828 рр., нім. Albrecht Daniel Thaer), і де 1806 р. створено перший в Європі академічний інститут сільського господарства, який від 1819 р. називатиметься «Королівська Пруська Академія сільського господарства» (нім. Königlich Preußische Akademie des Landbaus) [19; 20], та сільськогосподарську школу Філіпа Емануїла Феленберга (1771–1844 рр., нім. Philipp Emanuel von Fellenberg) в містечку Гофвіль, неподалік Берна (Швейцарія) [21, с. 501-502]. Результатом останньої поїздки став рукопис професора Є.-Б. Флята «Офіційна подорож у Швейцарію з Каліша» («Dziennik Podróży do Szwaucaryi z Kalisza», 1816 р.), який зараз зберігається в колекції музею Головної Школи Сільського Господарства у Варшаві [18].

Протягом дворічного закордонного відрядження Є.-Б. Флят вивчав внутрішню організацію аграрних навчальних закладів; купляв, наскільки дозволяли власні фінанси, підручники і спеціальну літературу. Водночас продумував заходи зі створення навчального закладу в Маримонті. Результатом цієї поїздки став розроблений ним «План заснування землеробської школи в Маримонті» [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 1–7]. Наведений документ складено 3 серпня 1818 р., коли закордонне відрядження ще тривало. Однак про його попередні

результати та мету створення вищої аграрної школи в Польщі професор Є.-Б. Флят поінформував Комісію народної освіти ще 22 липня того ж року [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 1]. На думку професора, мета школи в Маримонті полягала в «удосконаленні і підготовці аграрних землеробів». У Польщі, доводив учений, як і в інших європейських країнах, потрібно забезпечити підготовку трьох категорій землеробів: 1) старост і старших батраків; 2) економів та прикажчиків для окремих фільварків; 3) управляючих великими маєтками – власними або чужими. До того ж формувати їхні знання потрібно з урахуванням специфіки тих функцій, які випускники Інституту виконуватимуть у майбутньому. Ідею одночасної організації різних рівнів сільськогосподарської освіти в одному освітньому закладі Є.-Б. Флятом було запозичено з досвіду діяльності перших аграрних ЗВО в Європі і розвинуто далі, відповідно до завдань аграрного виробництва Польщі.

Професор Є.-Б. Флят розробив докладний план з підготовки старост і старших батраків. В Інститут планувалося приймати на навчання протягом одного-двох років хлопців, які вже мали початкову освіту на рівні будь-якої «елементарної школи» для бідних і яким виповнилося 16 років; чисельністю – не більше 12 осіб для забезпечення «кращого за ними нагляду та контролю» [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 1]. Для учнів, яким бракувало знань на рівні «елементарної школи», були передбачені додаткові щоденні годинні заняття, на яких планувалося навчити вихованців читанню друкованих і писаних матеріалів, усному рахівництву, рисуванню від руки простих землеробських знарядь та предметів домашнього вжитку, а за бажанням та здібностями – писати і складати прості реєстри. Важливе місце у планах вченого відводилося практичним заняттям: влітку – роботі в полі та нагляду майбутніх старост за робітниками; взимку – ремонтуванню сільськогосподарських знарядь та догляду за рогатою худобою тощо. Оплачувати навчання мала особа, яка була зацікавлена в підготовці старости чи батрака, – 6-8 талерів; харчуватися учні повинні були разом з прислугою в Інституті чи в «елементарній школі».

Професор Є.-Б. Флят наполягав на негайному відкритті такої школи для бідних землеробів у Маримонті, під безпосереднім керівництвом директора Інституту. Через кілька років школу планувалося перевести у фільварок Вавржишев, де на одного учня було передбачено витрачати щорічно 300 польських злотих [15, оп. 3,

од. зб. 4, арк. 1 зв, 2]. Професор Є.-Б. Флят відзначав, що цей план він запозичив із досвіду школи для бідних у швейцарському Гофвілі. На його переконання, школи для бідних землеробів з часом існуватимуть у кожному фільварку та готуватимуть як старост і батраків, так і сільських господарів та «елементарних вчителів», що згодом дозволить відокремити такі школи від Інституту землеробства в Маримонті.

Підготовка економів та економічних писарів (у сучасних термінах – менеджерів і бухгалтерів – О. Г.) мала свої особливості, – доводив далі професор Є.-Б. Флят. Для підготовки таких фахівців в Інституті потрібний дещо вищий рівень початкової освіти вступників. Якщо знань бракуватиме, то один з учителів чи секретар Інституту мав взяти на себе читання лекцій про те, «як писати листи, вести кореспонденцію і письмові рахунки» [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 2]. З економічних дисциплін підінспектором Інституту тричі на тиждень мав викладатися курс теоретичного і практичного землеробства «без глибоких висновків з хімії, фізіології рослин і зоології». Учні мали навчати простим способам аналізу ґрунту; класифікації рослин, що вирощуються в господарствах; використанню та ремонту сільськогосподарських знарядь і простих машин. Вихованці мусили отримати деякі знання з тваринництва, а також з ветеринарії. Планувалося, що їх навчатимуть виготовленню пива та горілки на найкращих пивоварних і винокурних заводах [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 2, 2 зв.]. Найбільш точні знання учні цієї групи мали отримати з ведення «економічного рахівництва». Передбачалося, що у класах учні займатимуться «наукою ... щонайбільше три години»; в інший час вони працюватимуть в господарствах для набуття практичних навичок. Група таких учнів мала становити не більше 12 осіб; годувати їх планувалося «в економа чи писаря». Вартість навчання в Інституті мав утверджувати уряд. Наприклад, щомісячна плата за харчування становила 10 талерів, навчання – 4 талери, житло – 3 талери, ліжка – 1 талер, прислугу – 0,5 талери. Платіж за опалення – 20 талерів на рік. Професор Є.-Б. Флят пропонував урядові заборонити працевлаштування у державні маєтки на посади старост, економів чи агрономів, а також на державні посади в Головне управління національного державного майна осіб, які не мали документів про закінчення Інституту, щоб у такий спосіб заохотити молодь до навчання [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 2 зв.].

Найсуровіші вимоги професор Є.-Б. Флят висував до підготовки управляючих маєтками. На навчання мали вступати особи, що мали

освіту хоча б на рівні 4 класів департаментських шкіл; кількість учнів – не більше 15 осіб; віком від 16 до 30 років «і навіть більше, лише б було покликання». Протягом двох років навчання ці студенти мали вивчати загальну, агрономічну і технічну хімію, фізику, механіку, зоологію і ветеринарію, ентомологію, ботаніку і фізіологію рослин, мінералогію, курс практичного і теоретичного землеробства, математику, сільське будівництво, лісівництво, аграрне законодавство, таксацію та адміністрування маєтків і сільськогосподарське рахівництво. Заняття в аудиторіях мали тривати 4-5 годин; інший час – «для особистої наполегливості» (індивідуальна робота – О. Г.). Харчуватися студенти цієї групи мали разом з директором Інституту «для кращого знайомства та виховання належної сором'язливості». Плата, що її визначав уряд, мусила становити на місяць: харчування – 16 талерів, навчання – 8 талерів, житло – 3 талери, ліжка – 1 талер, прислуга – 0,5 талери. Опалення – 20 талерів на рік [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 3].

Отже, відповідно до соціальної належності, рівня початкової освіти та тих виробничих задач, які вихованці Інституту мали виконувати у своїй майбутній професійній діяльності, їх було розподілено за трьома групами.

Окрему частину «Плану...» становила ідея щодо існування в одному навчальному закладі землеробської, ветеринарної і лісівничої шкіл. Їхнє об'єднання під дахом одного Інституту було зумовлено суто прагматичними завданнями: 1) необхідністю для старост та управляючих маєтками мати водночас всебічні знання з аграрної, ветеринарної та лісівничої галузей, щоб забезпечити як потреби аграрного виробництва Польщі, так і стабільні прибутки випускників Інституту; 2) збереженням «народних грошей» (ті ж самі професори, література, колекції, обладнання тощо); 3) наближенням до місць практики, адже в інститутських фільварках були стада овець, коней, свиней, великої рогатої худоби, нарешті ліси, що сприяло отриманню вихованцями Інституту всебічних практичних навичок. З цих же причин професор Є.-Б. Флят заперечував проти розміщення Лісівничої школи у Варшаві, на відстані від практичного лісівництва, і доводив необхідність проживання «головних викладачів кожної школи» в Маримонті, ближче до місць практики та учнів усіх відділень [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 3, 3 зв.]. Незважаючи на те, що минуло два століття з часу розробки професором Є.-Б. Флятом «Плану...» з організації Інституту в Маримонті, маємо визнати, що

багато з його положень не втратили актуальності до сьогодні. Наприклад, ідея щодо забезпечення комплексних знань з аграрної, ветеринарної та лісівничої галузей має значення й для сучасних випускників аграрних ЗВО України, де нарівні існують невеликі агропідприємства та великі агропромислові комплекси. Також є актуальною думка професора щодо наближення аграрної освіти до місць практики та органічного поєднання аудиторних занять з набуттям реального досвіду в сфері виробництва.

Практика організації Інституту дещо відрізнялася від викладеного у «Плані...»: лісівничу підготовку з 26 березня 1818 р. забезпечувала Лісівнича школа у Варшаві.

Самостійний розділ «Плану...» присвячено управлінню Інститутом та його господарством. Управління Інститутом покладалося на директора, який неодмінно мав мешкати в Маримонті і підпорядковуватися Урядовій комісії (якійсь одній: або Комісії народної освіти, або Комісії внутрішніх справ, щоб уникнути подвійного підпорядкування та плутанини). На переконання професора Є.-Б. Флята, директору мала належати вся повнота влади в Інституті, з одночасним забезпеченням контролю над його діяльністю з боку уряду. Але жодне директорське рішення (навіть хибне, на думку вищого керівництва) не підлягало скасуванню без погодження з директором та врахування його аргументів. Директор мав відповідати за господарську та навчальну роботу; підбирав кадри для подальшого їхнього затвердження у вищих інстанціях та складав інструкції для кожного підлеглого; визначав план лекцій та предмети, що вивчатимуться в Інституті, при цьому особисто викладав 6–8 уроків на тиждень. Також у його компетенції був нагляд за учнями, фінансові питання із щомісячним звітом про інститутські та господарські кошти та раз на три місяці – про стан усього Інституту. Раз на тиждень він мав відвідувати фільварки і вникати в усі справи інститутських господарств. І мати деяку фінансову самостійність, щоб бодай 600 польських злотих витратити на вирішення невідкладних питань без погодження з начальством [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 4, 4 зв.]. Фактично «Планом...» передбачено зосередження всіх управлінських функцій в руках директора, своєрідна централізація влади в його руках, адже «...у землеробстві надзвичайно багато залежить від того, щоб своєчасно і з великою старанністю виконувати роботи, і через те що тільки директор знає



про загальний перебіг справ, наперед знаючи, де й що потрібно, ... він один лише може всім управляти...» [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 4].

Отже, вже на початку XIX ст. досвід перших європейських сільськогосподарських шкіл підштовхував їхніх організаторів до розуміння значення самоуправління у діяльності ЗВО з наданням широких повноважень їхнім керівникам. Професор Є.-Б. Флят так сформулював цю ідею: «Чим менше директор буде зв'язаний по руках у справі обладнання господарства, тим відповідальнішим він буде, і тим більших результатів можна очікувати ...» [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 4 зв.].

Після повернення з-за кордону в грудні 1818 р. професора Є.-Б. Флята було призначено директором Інституту з 1 січня 1819 р. Твердження польських колег про перебування професора Є.-Б. Флята на цій посаді з 1816 р. не враховує факту офіційного призначення його на цю посаду з 1 січня 1819 р., після затвердження урядом відповідного звіту за результатами відрядження вченого до Європи.

Заняття в Інституті розпочалися 30 серпня 1820 р. Розміщувався Інститут у колишньому палаці королеви Польщі Марії Казимири (Марисеньки) Собеської, дружини короля Яна III Собеського. На перший курс було набрано три студенти. Навчальний процес забезпечували три професори: Є.-Б. Флят, Ф. Гейнрих та К. Чакі. Кожний професор викладав 5-6 дисциплін.

Важливе значення для дослідження має «Статут інституту і сільськогосподарської школи при інституті» (інша назва – «Статут внутрішньої організації школи при Агрономічному інституті»), затверджений 12 вересня 1820 р. статським радником Станіславом Сташицем – одним з головних натхненників створення у Королівстві Польському мережі ЗВО [15, оп. 3, од. зб. 7, арк. 1–27]. Коло навчальних дисциплін, які викладали в інституті, можна дослідити за допомогою «Навчальних програм інституту на 1820–1831 рр.» [15, оп. 3, од. зб. 3, арк. 1, 1 зв.]. До програми навчання було включено такі дисципліни: Закон Божий; сільське господарство, теоретичне і практичне землеробство; тваринництво; господарське рахівництво; фізика, хімія і технологія; ботаніка; лісівництво; арифметика; геометрія і геодезія; механіка; будівельне мистецтво; креслення; ветеринарія.

Програмою навчання було передбачено проведення сільськогосподарських дослідів, наукових досліджень і проходження виробничої практики. Завдяки зусиллям ученого в Інституті діяли:

бібліотека, цегельня, млин для подрібнення кісток на добрива, лісівнича дача, хмельник, винокурня, ферма великої рогатої худоби тощо. Директор регулярно здійснював заходи для підняття престижу Інституту і його значущості в аграрному виробництві.

Директорство професора Є.-Б. Флята тривало до 1830 р. Прагнення поляків відновити Річ Посполиту стало головною причиною національно-визвольних повстань, що суттєво позначилося на розвитку першого в історії Польщі, України та Росії аграрного закладу вищої освіти. Під час антиросійського повстання 1830–1831 рр. Інститут землеробства в Маримонті та Лісівниче училище у Варшаві опинилися в центрі революційних подій. У листопаді 1830 р. було зруйновано приміщення Маримонтського інституту. Значно скоротилася чисельність учнів «обох інститутів» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 4 зв.]. Через незначну кількість студентів і нестачу коштів уряд припинив фінансування інститутів 1832 р.

Особливий інтерес для нашого дослідження становить «Історична довідка про Агрономічний Інститут у Маримонті», складена професором Є.-Б. Флятом у квітні 1830 р. [15, оп. 3, од. зб. 14, арк. 1-7]. Цінність цього документу полягає у тому, що його автором був ідеолог і керівник Інституту землеробства в Маримонті, який узагальнив досвід функціонування закладу протягом десяти років його існування.

Професор Флят в «Історичній довідці...» підсумував, що «вища агрономічна школа» фактично почала працювати 1820 р. й готувала «писарів для економій, економів та управляючих маєтками». Ветеринарну школу відкрито 1824 р. у фільварку Бураків для підготовки військових ветеринарів. Того ж 1824 р. засновано сільську школу для бідних учнів, яких готували для «низьких посад в економіях» – старост, вівчарів, винокурів, городників, старших батраків тощо. Усі школи перебували під керівництвом директора Агрономічного інституту.

Згідно «Статуту інституту ...» від 12 вересня 1820 р. планувалося, що інститут складатиметься з «трьох класів». У першому класі (не більше 12-ти осіб) мали отримувати підготовку старости, десятники, старші батраки; у другому (не більше 15-ти осіб) – майбутні писарі, підстарости, економи; у третьому (не більше 12-ти осіб) – керівники великих маєтків: власники, орендарі або головні економи. Напрямок підготовки визначав зміст навчальних програм для кожного класу. Реальна ж практика реалізації цього плану дещо

відрізнялася від статутних норм: «три класи» трансформувалися в Агрономічний інститут, ветеринарну і сільську школи.

Директор Є.-Б. Флят наводить інформацію щодо кількості осіб, які закінчили ці навчальні заклади на 1830 р. Агрономічний інститут у 1820–1830 рр. відвідували 122 особи. З них 71 особа у подальшому працювала за фахом; близько 20-ти випускників працевлаштувалися за іншим (не агрономічним) фахом; приблизно 30 осіб залишили навчання. Сільську школу протягом 1824–1830 рр. відвідували приблизно 165 учнів. За цей час у сільській школі підготовлено 10 спеціалістів – винокурів, старост, вівчарів. З 1825 по 1830 рр. у ветеринарній школі підготовлено 12 ветеринарів. Високі вимоги і брак початкової підготовки утруднювали отримання освіти для багатьох вихованців цих шкіл. Аналіз матеріального становища інституту, здійснений професором Є.-Б. Флятом, дозволяє зробити висновки про задовільне фінансове забезпечення закладів напередодні листопадового повстання 1830 р.

Особливу увагу в «Історичній довідці ...» професор Є.-Б. Флят приділив проблемі сільськогосподарської освіти для аграрної Польщі, адже Агрономічний інститут забезпечував, за найбільш оптимістичними оцінками, лише 1/7 частину потреб Польщі у відповідних кадрах. Директор наполягав на розширенні мережі сільських шкіл для бідних, зокрема для дівчат, що надавало неімущим верствам можливість отримати корисний фах й запобігало поширенню бідності й жебрацтва.

Окрему проблему становить питання щодо мови викладання в Інституті землеробства. Мовна підготовка здійснювалась в ЗВО від самого початку його заснування. Важливим джерелом для вивчення питання щодо викладання мов в Інституті землеробства у Маримонті є «Статут інституту і сільськогосподарської школи при інституті» (інша назва – «Статут внутрішньої організації школи при Агрономічному інституті»), затверджений 12 вересня 1820 р. Згідно з цим документом, вивчення польського правопису було передбачено для учнів першого класу протягом усього року навчання [15, оп. 3, од. зб. 7, арк. 5], і польська мова залишалася домінуючою. Однак у документі зауважено: «Усі науки по можливості викладатимуться національною мовою, однак, з огляду на те, що найкращі твори з сільського господарства написано німецькою мовою, в третьому класі, відтак, що учням це буде по силах, науки можуть викладатися

німецькою мовою» (Гл. III «Учні», п. 11) [15, оп. 3, од. зб. 7, арк. 8зв.].

Домінування польської мови було цілком природним явищем для польського закладу. Але навчальної та наукової літератури польською мовою бракувало. Німецька мова на той час була мовою передових аграрних технологій та прогресивного науково знання. Не випадково перший директор Інституту в Маримонті професор Є.-Б. Флят здійснив дворічне закордонне науково-агрономічне відрядження, вивчаючи досвід функціонування перших європейських аграрних ЗВО (ферма Меглін неподалік Бранденбурга, яка належала агроному А.-Д. Теєру, та сільськогосподарська школа Ф.-Е. Феленберга у містечку Гофвіль, неподалік Берна (Швейцарія). Перший директор Лісівничої школи у Варшаві Л.-А. Платер у 1802–1804 рр. вивчав досвід лісовпорядкування у Німеччині та Франції.

Перше десятиліття історії інституту в Маримонті (до листопадового повстання 1830 р.) становить самостійну наукову проблему та дозволяє дослідити визначальні особливості становлення європейської системи сільськогосподарської освіти на початку ХІХ ст. Ідеї професора Є.-Б. Флята щодо організації аграрної освіти на науковій основі; органічного поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом майбутніх фахівців аграрної справи; розподілу в рівні підготовки спеціалістів сільського господарства з урахуванням специфіки тих функцій, що вони виконуватимуть у майбутньому; забезпечення самоврядування у діяльності аграрного ЗВО; необхідності стимулювання державою підготовки фахівців відповідного профілю шляхом надання преференцій у працевлаштуванні в державні установи особам, що мають документи про закінчення Інституту; соціального захисту студентів тощо не втратили своєї актуальності дотепер. Вони є стрижнем євроінтеграційного курсу сучасних аграрних ЗВО України.

У розвитку лісогосподарської освіти в ХНАУ можна виділити кілька періодів: 1) Лісівнича школа у Варшава (1816–1832 рр.); 2) лісове відділення Інституту сільського господарства та лісівництва в Маримонті (1840–1857 рр.); 3) лісове відділення Політехнічного і землеробсько-лісного інституту в Ново-Олександрії (1862 – січень 1863 рр.); 4) лісове відділення Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва (1869–1914 рр.); 5) лісове відділення Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва у Харкові (1914–1921 рр.);

б) лісогосподарський факультет Харківського інституту сільського господарства та лісівництва (1921–1930 рр.); 7) лісогосподарський факультет ХСГІ ім. В. В. Докучаєва (1946–1961 рр.); 8) кафедра агролісомеліорації і лісівництва, яка існувала у складі агрономічного факультету протягом 1961–2002 рр.; 9) лісове відділення агрономічного факультету ХДАУ ім. В. В. Докучаєва (1998–2002 рр.); 10) факультет лісового господарства ХНАУ ім. В. В. Докучаєва (з 2002 р.).

Факультет лісового господарства ХНАУ імені В. В. Докучаєва є одним з найстаріших у системі вищої аграрної освіти України і світу. Він бере свій початок від створеної 17 жовтня 1816 р. за указом імператора Олександра I Лісівничої школи у Варшаві. Як повідомляє сайт Головної Школи Сільського Господарства у Варшаві (польською – Szkoły Główniej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie; англійською – Warsaw University of Life Sciences), з якою ХНАУ має спільне історичне коріння, Лісівнича школа була «першим академічним лісівничим навчальним закладом на польських землях і одним з перших у світі» [22]. Цей факт безпосередньо підтвердили колеги з Головної Школи Сільського Господарства у Варшаві – заступник декана з наукової роботи факультету лісового господарства професор Міхал Засада та завідувач кафедри лісокористування професор Петро Пасхаліс-Якубович, які взяли участь у Міжнародній науково-практичній конференції «Лісівнича освіта і наука: історія, сучасний стан та перспективи розвитку», яка відбулася у ХНАУ 16–19 жовтня 2013 р. А отже, прийшов час переглянути мало обґрунтоване твердження, згідно з яким «історія лісогосподарського факультету Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва почалася в 1840 р., коли після приєднання до Маримонтського землеробського інституту Варшавської школи лісничих був організований Маримонтський інститут сільського господарства і лісівництва» [4, с. 317].

Цей висновок традиційно містився в усіх наукових виданнях з історії лісівничої освіти в Україні. Наприклад, на думку професора кафедри лісівництва Національного лісотехнічного університету України (м. Львів) В. Д. Бондаренка, «найдавнішими в Україні лісівничими кафедрами вважаються кафедра загального лісівництва Національного аграрного університету України (м. Київ) та кафедра лісівництва, меліорації і екології Харківського державного аграрного університету (зараз відповідно НУБіП та ХНАУ – О. Г.). Ці кафедри

ведуть своє літочислення від Інституту сільського господарства і лісівництва, заснованого в 1840 р. російським царським урядом на території Польщі» [23, с. 15-16].

Тривалий час історія Лісівничої школи у Варшаві та базових принципів її організації залишалася поза межами наукового дискурсу. Щоправда, автор першої наукової роботи з історії ХСГІ Й. Д. Фурсенко згадує про приєднання до Інституту землеробського господарства в Маримонті в 1840 р. Варшавської Лісівничої школи, але без з'ясування ролі цього навчального закладу в історії польської, російської та української лісівничої освіти [1, с. 10]. Отже, тривалий час датою заснування ЗВО уважався 1840 р. – рік приєднання Лісівничої школи у Варшаві до Інституту землеробства в Маримонті й заснування у такий спосіб Інституту сільського господарства і лісівництва в Маримонті.

У нарисах з історії ХНАУ, що вийшли друком 2006 р. у зв'язку з 190-річчям ЗВО, також не висвітлено історію Варшавської лісівничої школи та відповідно немає інформації про її значення у становленні факультету лісового господарства [3, с. 209]. Деякі зрушення з цього питання сталися у 2011 р. У колективній монографії, присвяченій 195-річчю ХНАУ, зазначено, що Лісівниче училище у Варшаві до 1840 р. існувало як самостійний вищий заклад освіти, без розкриття цього положення [4, с. 65].

Висновок про становлення факультету лісового господарства Харківського НАУ у 1840 р. хибно позначився й на вивченні питання щодо історії лісогосподарської освіти у Національному університеті біоресурсів і природокористування України (м. Київ). На сайті НУБіП указано: «Лісова вища освіта в Україні була започаткована у Маримонтському інституті сільського господарства, розташованому поблизу м. Варшави (Польща)» [24], або «Кафедра таксації лісу та лісового менеджменту бере початок історії від кафедри лісової таксації, лісовпорядкування та лісоуправління Ново-Олександрійського інституту сільського господарства і лісівництва (Польща, 1840 р.)» [25]. Очевидна хибність цих тверджень диктує необхідність звернення до початків лісівничої освіти в Україні, а також з'ясування тих обставин, унаслідок яких ННІ лісового і садово-паркового господарства НУБіП став продовжувачем традицій лісогосподарської освіти харківської школи.

На початку 30-х рр. ХХ ст. Харківський СГІ зазнав докорінної реорганізації у зв'язку з розукрупненням вищих закладів освіти:

28 червня 1930 р. з виведених з його складу факультетів і кафедр було створено нові спеціалізовані навчальні заклади та науково-дослідні інститути, а сам інститут було перейменовано у Харківський інститут зернових культур у складі одного агрономічного факультету і передано у підпорядкування Наркомату землеробства СРСР.

Початок кампанії з реформування закладів вищої освіти з метою забезпечення безпосереднього зв'язку освіти і виробництва, упровадження «галузевої децентралізації» було покладено липневим (1928 р.) пленум ЦК ВКП(б). Рішення цього пленуму пропагували ідею щодо відмирання багатопрофільних закладів освіти у період так званої «соціалістичної реконструкції». У листопаді 1929 р. пленум ЦК ВКП(б) ухвалив резолюцію «Про кадри народного господарства», в якій було зазначено, що підготовка кадрів не відповідає наявним темпам індустріалізації і соціалістичного переобладнання сільського господарства. Згодом з метою зближення закладів освіти з народним господарством було створено Головне управління вищих і середніх технічних навчальних закладів (Головвтуз), а керівництво підготовкою кадрів передано відповідним Наркоматам – важкої промисловості, землеробства, освіти тощо.

23 липня 1930 р. ЦВК і Раднарком СРСР прийняли спільну постанову «Про реорганізацію вищих навчальних закладів, технікумів і робочих факультетів», якою узаконено реорганізацію окремих факультетів у самостійні заклади вищої освіти. Формувалась система розподілу підготовлених кадрів, упроваджувався обов'язковий трирічний термін, який зобов'язані були відпрацювати молоді фахівці за місцем розподілу. Передбачалося впровадження масового заочного навчання. При всіх ВЗО діяли робітфаки з функціями підготовчих курсів. Професорсько-викладацький склад став номенклатурою партійних органів.

Водночас факультети було замінено «секторами підготовки кадрів», «циклами», «ухилами». Було ліквідовано кафедри. Заперечувалась необхідність проведення лекційних занять тощо. Така практика призвела до суттєвої дезорганізації роботи вищої школи, зниження рівня розвитку фундаментальної науки, погіршення якості підготовки наукових кадрів.

Лісівничий факультет Харківського СГІ з усіма лабораторіями та обладнанням 1930 р. було переведено до Києва, де його об'єднали з лісоінженерним факультетом Київського СГІ і у такий спосіб створили самостійний Український лісотехнічний інститут, який з

1936 р. було перетворено на однофакультетний Київський лісогосподарський інститут. Наслідком чергової реорганізації вищої школи у 1954 р. стало створення на базі Київського сільськогосподарського та Київського лісогосподарського інститутів Української сільськогосподарської академії. У результаті наступних перетворень академію у 2008 р. було реформовано у Національний університет біоресурсів і природокористування України, до складу якого сьогодні входить Навчально-науковий інститут лісового і садово-паркового господарства у складі шести кафедр і НДІ лісівництва та декоративного садівництва.

Як правонаступник факультету лісового господарства ХСГІ, ННІ лісового і садово-паркового господарства НУБіП справедливо включає до своєї історії польський період історії харківського ЗВО. Щоправда, без аналізу значення Лісівничої школи у Варшаві (1816–1840 рр.) у становленні вищої лісівничої освіти.

Практика розділення ЗВО на вузькоспеціалізовані навчальні заклади мала негативні наслідки для вищої сільськогосподарської освіти. Через два роки за розпорядженням уряду розпочалося укрупнення навчальних закладів для повернення до наявної раніше системи організації багатoproфільних сільськогосподарських закладів вищої освіти. Поворотним моментом в історії вищої школи стала постанова ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах». Було відновлено традиційну структуру закладів вищої освіти з факультетами та кафедрами, уточнено спеціальності, відновлено тверді навчальні плани, скасовано бригадно-лабораторний метод, усунено дрібність спеціальностей, відновлено лекції, а також практичні та лабораторні заняття під керівництвом викладачів і при обов'язковому контролі професорів, заборонено колективні заліки, уведено зимові і весняні сесії, а на останньому курсі – дипломні роботи; для всіх вступників до вищих закладів освіти і технікуми запроваджувалися обов'язкові вступні іспити. Усувалося втручання студентських організацій в адміністративно-навчальні розпорядження ректорату, деканатів і кафедр.

Харківський інститут зернових культур 1 лютого 1934 р. дістав свою колишню назву – Харківський сільськогосподарський інститут. Проте лісогосподарську освіту в ХСГІ буде відновлено тільки 1946 р. На підставі наказу Міністерства вищої освіти за № 422 від 7 вересня 1946 р. в інституті відновлено лісогосподарський факультет. Наказом



Міністерства вищої освіти за № 611 від 5 травня 1948 р. лісогосподарський факультет реорганізовано у лісомеліоративний, а в 1954/55 навчальному році факультет знов став називатися лісогосподарським.

Повернемося до історії Лісівничої школи у Варшаві. Її було створено майже одночасно й на тих самих базових принципах, що й Інститут землеробського господарства в Маримонті.

Вивчення історії Лісівничої школи у Варшаві стало можливим завдяки документам, які зберігаються у ДАХО (Фонд 669). Серед них особливе значення мають: Статут Варшавського Лісівничого училища від 20 січня 1818 р. [15, оп. 3, од. зб. 2, арк. 1-5], у якому міститься посилання на указ Олександра I про заснування Лісівничої школи у Варшаві від 17 жовтня 1816 р. [9]; Положення про внутрішню організацію Ради Лісівничого училища від 20 березня 1818 р. [15, оп. 3, од. зб. 3, арк. 1-6]; Записка директора інституту Є.-Б. Флята під загальною назвою «План заснування землеробської школи у Маримонті» від 3 серпня 1818 р. [15, оп. 3, од. зб. 4, арк. 1-7]; Свідчення про навчальну роботу Варшавського Лісівничого училища (1818–1823 рр.) [15, оп. 3, од. зб. 10, арк. 1-8]; Інструкція Урядової комісії корпусу лісничих від 11(23) грудня 1823 р. [15, оп. 3, од. зб. 11, арк. 1-4] тощо. Ці документи дозволяють відтворити історію становлення одного з найперших у світі лісівничих закладів вищої освіти.

Статут Варшавського Лісівничого училища було затверджено 20 січня 1818 р. на засіданні Адміністративної Ради у Варшаві. Під документом стоять підписи: міністра, головуючого в Урядовій комісії віросповідання і народної освіти Станіслава Потоцького; радника, статс-секретаря, бригадного генерала Ксаверія Косецького. У подальшому Статут було розглянуто в Урядовій комісії фінансів.

Документ складається з шістьох розділів із внутрішньою наскрізною нумерацією статей: 1. Загальні положення (ст. 1–5). 2. Про учнів Лісівничого училища (ст. 6–11). 3. Предмети, що викладаються, і теоретичні курси (ст. 12–20). 4. Про практичні курси (ст. 21–31). 5. Про прийняття на службу кандидатів на лісові посади (ст. 32–38). 6. Про призначення на вищі посади новопризначених лісових чиновників (ст. 39–42).

Положення про внутрішню організацію Ради Лісівничого училища було затверджено 20 березня 1818 р. на засіданні цієї Ради. Цей документ містить 27 статей. Нагадаємо, що Статут училища і

Положення про його внутрішню організацію були складені на час існування Королівства Польського як автономного державного утворення у складі Російської імперії, відповідно до Конституційної Хартії, підписаної Олександром I у 1815 р. Створення Лісівничого училища відображало передусім тогочасні потреби Польщі у підготовці кваліфікованих лісівників на академічних засадах; підготовці фахівців для управління казенними лісами, організації і ведення лісового господарства.

Відповідно до Статуту, на початковому етапі свого існування училище підпорядковувалося Урядовій комісії віросповідання і народної освіти, а також комісії фінансів (як й Інститут землеробства у Маримонті – О. Г.). Управління Лісівничим училищем покладалося на Раду, яка під головуванням і керівництвом Генерального Директора казенних лісів складалася з Головного Надлісничого і викладачів Лісівничого училища (ст. 2). Викладачів призначала Комісія фінансів за поданням Генерального Директора казенних лісів (ст. 3).

Учні поділялися на дві групи. До першої було включено тих осіб, що мали намір присвятити себе лісівничому покликанню. Їх вносили до книги Лісівничого училища і називали «дійсними учнями». До другої групи належали всі інші – їх називали «слухачами» (ст. 6). Майбутній дійсний учень мав за два тижні до початку занять надати: 1) свідоцтво про зняття опіки або дозвіл батьків чи опікунів; 2) документи про народження (претендент мав бути не молодшим за 16 років); 3) гідне довіри свідчення про високу моральну поведінку; 4) довідку від лікаря про міцне здоров'я, добрі зір і слух та здатність переносити холод і негоду; 5) свідоцтво про закінчення повного курсу або хоча б четвертого класу воєводських шкіл; у крайньому разі – про закінчення повітових шкіл (ст. 7). Подані документи підлягали розгляду Радою Лісівничого училища. Якщо претендента зараховували у дійсні учні, від давав урочисту обіцянку про вірність лісівничому покликанню та неодмінне слідування правилам Лісівничого училища – як існуючим, так і тим, що прийматимуться у наступні часи (ст. 8).

Учні на час навчання утримувалися власним коштом (ст. 9). Водночас кожен учень мав сплатити до училищної каси 18 польських злотих. Деякі учні звільнялися від цієї плати, якщо Рада визнавала їхню неспроможність внести потрібні кошти (ст. 10). Щорічні стипендії розподілялися також училищною Радою (ст. 11).

Увагу привертають предмети і теоретичні курси, які викладалися (ст. 12). Усі предмети поділялися на групи: 1) *математичні* – арифметика, геометрія, тригонометрія (стосовно предметів лісівництва); землемірство і нівелювання; механіка, наука про важелі тощо; водне будівництво (в обсязі, необхідному для будівництва загат, гребель, канал, мостів); 2) *природничі* – ботаніка; лісова ентомологія; мінералогія (в обсязі, потрібному для розрізнення ґрунтів); основи фізики і хімії; 3) *власне лісівничі науки* – лісорозведення; лісова таксація; лісові технології з вивченням найкращих способів випалювання вугілля, приготування поташу, перегонки смоли, дьогтю і скипидару; лісова адміністрація, а саме: лісова поліція, лісоуправління, лісова статистика, закони і місцева організація лісів; рахівництво і діловодство; 4) *мисливствознавство* – зоологія ловчих тварин; правила лову, дресура мисливських собак і ловчих птахів; мисливська термінологія; 5) *допоміжні науки* – польський правопис; малювання; німецька мова.

Повний курс навчання у Лісівничому училищі становив два роки (ст. 13, 14). Відвідування лекцій з усіх дисциплін було обов'язковим. Звільнити від лекцій з поважних причин мала право тільки училищна Рада (ст. 15). У кінці кожного року навчання – екзамен. Учні першого курсу складали екзамен для переходу на другий курс. Після двох років навчання обов'язковим був Генеральний екзамен, за результатами якого випускників розподіляли «по чотирьох відділеннях лісівничої спеціальності». Першу групу випускників направляли на найвищі посади, а саме: Радника, лісового Асесора, Генерального Надлісничого, викладачів з лісівництва; другу – на місцеві адміністративні посади – Надлісничих, Лісничих, Підлісничих; третю – на посади з лісівничого межування; четверту – на лісівничу канцелярську службу (ст. 16–20).

Наступні статті Статуту присвячено практичним заняттям (с. 22–31). Право займатися будь-якою лісівничою діяльністю мали лише особи, які успішно склали практику та отримали належні свідоцтва. Отже, ще два або три роки колишні дійсні учні були «практикантами». Здібних до адміністративних обов'язків – вищих та місцевих – віддавали під нагляд урядового Надлісничого або управляючого якогось лісництва. Практикантів, що мали здібності до межування, відправляли на практику до урядових лісівничих землемірів для вивчення лісівничої межової справи. Ті з практикантів, що не виявили здібностей у двох вище наведених

спеціальностях, проходили практику за особливим планом з канцелярської справи.

Рада Лісівничого училища після вивчення документів про проходження практики видавала практиканту посвідчення, яке мала затвердити Генеральна Дирекція Казенних Лісів. Після цього документ передавали в Урядову Комісію Внутрішніх Справ і Поліції для вирішення питання про отримання диплому відповідно до загальних правил за умови складання іспитів в Екзаменаційній Комісії.

Особливо серйозні вимоги висувалися до проходження адміністративної практики. Перший рік практики (або «нижча практика») закінчувався сімома екзаменами. Якщо практикант на іспитах отримував оцінку «добре», він залишався ще на один рік на нижчій практиці. Якщо на другому екзамені з нижчої практики практикант отримав також оцінку «добре», його, за рішенням Генерального Директора, заносили у список кандидатів на посаду Підлісничих. Практикантів, що отримували на другому екзамені оцінку «дуже добре», заносили в список кандидатів на посади Лісничих і Надлісничих.

Ті практиканти, що на першому екзамені отримували оцінку «дуже добре», за умови закінчення повного курсу воєводських шкіл переходили на курс «вищої практики» з метою ознайомлення з вищим лісівничим управлінням. Вища практика тривала ще два роки, після чого практикантів, що отримували оцінку «добре», заносили до списку кандидатів на посаду Надлісничих. Тих, хто мали оцінку «дуже добре», заносили до списку кандидатів на посади Генеральних Надлісничих, Асесорів або Лісівничих Радників, а також на посади викладачів, якщо вони додатково надавали документи про закінчення кількох університетських курсів: адміністративних наук, місцевих законів, прикладної математики, фізики і хімії у повному обсязі університетської програми, природничої історії.

Статутними документами Лісівничої школи передбачалося створення інституцій та структурних підрозділів, що діяли лише у закладах вищої освіти. Йдеться про Раду Лісівничого училища, до складу якої входили Генеральний директор казенних лісів, Головний лісничий та професори Лісівничого училища; бібліотеку та різноманітні музеї – ботанічний, зоологічний тощо.

Цікаво, що в наведених російськомовних архівних документах (польські оригінали відсутні – О. Г.) по всьому тексту початкову

назву закладу – «школа» – ретельно виправлено олівцем на термін «училище». Припускаємо, що у такий спосіб особи, які вносили ці корективи, прагнули «підвищити» статус навчального закладу від «шкільного» до «училищного». Такі виправлення більше узгоджуються з російськими освітніми традиціями. Встановити час внесення виправлень у документи авторів не вдалося. Водночас зауважимо, що в інших документах стосовно Лісівничої школи нарівні вживаються назви «училище» і «інститут». Наприклад, у статті (без підпису – О. Г.) з авторитетного польського журналу лісового товариства «Sylvan» (журнал існує з 1820 р.) «Лісівниче училище у Варшаві», надрукованій 1822 р., міститься наступне твердження: «... країни, що володіють величезними лісами, потребують великої кількості освічених і досвідчених лісних чиновників ... Прийшов час, щоб у Королівстві Польському, з його величезними лісами, відкрився подібний інститут». Переклад цієї статті російською мовою зберігається в ДАХО [15, оп. , од. зб. 10, арк. 7–8]. Автор статті – найвірогідніше перший директор Лісівничого училища граф Людвіг Август Платер-де-Броель – докладно аналізує досвід роботи освітнього закладу у Варшаві, називаючи його по черзі або школою, або інститутом. На нашу думку, на початку ХІХ ст. освітня громадськість Польщі і Росії ще не мало чітких розмежувальних вимог, які б однозначно відокремлювали «школи» від «інститутів». Однак за базовими принципами своєї організації Лісівнича школа у Варшаві створювалося як спеціальна (або службова) школа, була академічним навчальним закладом, який за сучасною класифікацією може бути віднесений до вищих спеціальних освітніх закладів. Схожими школами у світі були кадетські корпуси, артилерійські, інженерні, юридичні школи, морські, гірничі, медичні інститути тощо. У цих закладах молодь набувала професійних знань із вузької конкретної спеціальності.

Урочисте відкриття Лісівничого училища відбулося 26 березня 1818 р. у Королівському університеті Варшави, де вона й функціонувала у перший рік своєї діяльності до 31 липня 1818 р. З дозволу Ради Королівського університету у перший рік своєї діяльності Лісівниче училище працювало в його аудиторіях. Урядовою комісією фінансів і казначейства професорами училища були призначені професори Королівського університету: Крисінський, Шуберт, Китаєвський, Скродзький, а також професор

Варшавського ліцею Матушевський [15, оп. , од. зб. 10, арк. 1]. Через нестачу приміщень у перший рік роботи Лісівничого училища бібліотеку і музеї було вирішено не відкривати.

У перший рік діяльності навчального закладу в 1818 р. професорами були прочитані лекції: Крисінським – з лісової адміністрації (27 лекцій); Шубертом – з лісової ботаніки (29) та лісівництва (18); Китаєвським – з ентомології (10), мінералогії (11), хімії (11); Скродзьким – із зоології загальної і мисливської – (50); Матушевським – з арифметики (47), геометрії (46), алгебри (48) і німецької мови (43). Курс прослухали 9 дійсних учнів. За результатами екзаменів на другий курс було переведено чотирьох учнів. Одного залишили на другий рік; ще чотирьох учнів відрахували за їхнім власним бажанням. Отже, перший рік діяльності училища був непростим. Проте саме цей рік визначив напрямки подальшого розвитку лісівничої освіти як у Польщі, так і в Росії.

Наступного навчального року – 1818/19 – училище розпочало свою роботу в орендованому приміщенні у будинку Рожницького (вул. Маховецького, буд. 1346). Дванадцять кімнат будинку було розподілено у такий спосіб: дві призначалися для лекцій; дві – для бібліотеки, засідань Ради і музею; в інших кімнатах розташовувалися секретар Ради, дійсні учні і служитель. Того ж навчального року вперше предмети, що вивчали, було розподілено за курсами навчання. На першому курсі викладали: арифметику, геометрію, ботаніку, ентомологію, зоологію, мінералогію, лісівництво, німецьку мову. На другому – тригонометрію, алгебру, землемірство, нівелювання, фізику, хімію, лісокористування, оцінку лісів і облави, політичну економію, лісові технології з вивченням найкращих способів випалювання вугілля, приготування поташу тощо, сільськогосподарське будівельне мистецтво, гідротехніку і німецьку мову. На обох курсах одночасно вивчали: лісову поліцію, лісову адміністрацію, лісову статистику і топографічне креслення. Того року в училище навчалося 15 учнів: 11 – на першому, 4 – на другому курсі. За результатами екзаменів з першого курсу на другий було переведено вісім учнів; трьох відрахували за власним бажанням. За результатами іспитів на другому курсі чотирьох учнів було направлено на практику. Крім того, наприкінці другого року діяльності бібліотека ЗВО нараховувала 426 видань.

Третій розділ Статуту Варшавського Лісівничого училища від 20 січня 1818 р «Предмети, що викладаються, і теоретичні курси»

передбачав вивчення польського правопису і німецької мови [15, оп. 3, од. зб. 2, арк. 2 зв.]. У перший рік роботи Лісівничого училища професором М. Матушевським прочитано 43 лекції з німецької мови [15, оп. 3, од. зб. 10, арк. 1]. Другий рік навчання тривав з 17 вересня 1818 р. по 3 серпня 1819 р. Протягом цього часу професором М. Матушевським викладено 77 лекцій з німецької мови [15, оп. 3, од. зб. 10, арк. 1 зв.]. У наступні роки вивчення німецької мови тривало [15, оп. 3, од. зб. 10, арк. 3 зв., 4 зв., 5 зв.].

Дослідникам історії ХНАУ майже нічого не відомо про засновника та директора Лісівничої школи у Варшаві, організатора системи управління державними лісами у Королівстві Польському, зачинателя російського лісового законодавства графа Людвіга Августа Платера-де-Броеля (за російською традицією – Людовик Костянтинович Платер; 1775–1846 роки життя).

У Державному архіві Харківської області збереглося декілька документів з історії Лісівничої школи за підписом Л.-А. Платера. Це «Статут Варшавського Лісівничого училища» від 20 січня 1818 р. та «Інструкція Урядової комісії корпусу лісничих» від 11(23) грудня 1823 р. Разом з тим, є всі підстави вважати, що з директором принаймні погоджено документ (без підпису – О. Г.) «Відомості про навчальну роботу Варшавського Лісівничого училища (1818–1823 рр.)». Серед архівних документів є вище згадана стаття «Лісівниче училище у Варшаві», надрукована 1822 р. у польському лісовому журналі «Sylwan». Цей журнал є одним з перших журналів з лісівництва у Європі. Його засновано 1820 р. з ініціативи графа Л.-А. Платера. У журналі, – повідомляють польські джерела, – міститься чимало статей Л.-А. Платера з питань лісового господарства та лісової статистики без його підпису. А отже, радше за все, автором вище згаданої статті є також директор Лісівничої школи.

Аналізуючи архівні та оприлюднені матеріали, маємо визнати: суперечлива, з погляду російської державної ідеології, постать графа Людвіга Августа Платера-де-Броеля була однією з причин, що унеможливлювала об'єктивне вивчення історії Лісівничої школи у Варшаві. Пропольська спрямованість усієї його діяльності (незважаючи на певні періоди зближення з російською центральною владою) була нездоланною перешкодою на шляху об'єктивного дослідження ролі графа Л.-А. Платера в розвитку лісівництва та лісівничої освіти для російських істориків XIX–XX ст.

У 1794 р. Л.-А. Платер узяв участь у повстанні під приводом Т. Костюшка проти Росії та Пруссії, головною метою якого було відновлення Речі Посполитої у кордонах 1772 р. Поразка повстання привела до третього поділу Польщі та остаточної ліквідації польсько-литовської держави 1795 р.

На початку царювання Олександра I Л.-А. Платер потоваришував з князем А.-Є. Чарторийським, на той час членом т. з. негласного комітету – неофіційного російського державного дорадчого органу, який вивчав питання з реформування державної адміністрації. У листопаді 1802 р. увійшов до Товариства друзів науки у Варшаві, від якого бере початок Академія наук Польщі.

У 1802–1804 рр. граф Л.-А. Платер вивчав досвід лісовпорядкування у Німеччині та Франції. У 1807 р. ним видано першу в історії Польщі роботу з питань лісового господарства, якою закладено основи польської наукової лісової термінології. У 1815 р. Л.-А. Платера призначено державним радником Адміністративної Ради Королівства Польського. Основною сферою його діяльності була фінансова економіка Королівства. У 1815 р. його піклуванню доручено колишню королівську власність, передану Дирекції державного майна, яку він очолив 1816 р. Видані ним розпорядження свідчать про його невтомну діяльність та широку ерудицію. 1 червня 1816 р. його призначено Генеральним директором казенних лісів Королівства Польського. Постійно прагнучи збільшити фіксований дохід, він домагався встановлення раціонального управління лісами. Саме на нього було покладено організацію лісівничої освіти у Польщі, що увінчалось урочистим відкриттям 26 березня 1818 р. у Королівському університеті Варшави Лісівничої школи.

Отже, Лісівниче училище у Варшаві та Інститут землеробства у Маримонті створювалися на однакових засадах як державні заклади вищої освіти в умовах певної автономії Королівства Польського, під жорстким контролем російського уряду. Лісогосподарський факультети ХНАУ ім. В.В. Докучаєва та Навчально-науковий інститут лісового і садово-паркового господарства НУБіП України ведуть своє літочислення від 1816 р. А отже, саме цього року були закладені підвалини лісівничої освіти сучасної України.

Під час листопадового 1830 р. антиросійського повстання граф Л.-А. Платер підтримав очолюваний А.-Є. Чарторийським Національний уряд. Після поразки повстання опинився на еміграції у Франції, потім – у Пруссії, де й помер 6 жовтня 1846 р.



Під час антиросійського повстання 1830–1831 рр. Інститут землеробства в Маримонті та Лісівниче училище у Варшаві опинилися в центрі революційних подій. У листопаді 1830 р. було зруйновано приміщення Маримонтського інституту. Значно поменшала чисельність учнів «обох інститутів» (Інституту землеробства у Маримонті і Лісівничого училища у Варшаві – О. Г.), – стверджується у «Матеріалах про приєднання до інституту Варшавського лісового училища: указ, листи, доповідні (9 жовтня 1838 р. – 14 березня 1840 р.)» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 4 зв.]. У 1832 р. було припинено їхнє фінансування через малу кількість студентів і нестачу коштів. За період від 1816 р. до 1830 р. Інститут землеробства підготував 71 спеціаліста сільського господарства [15, оп. 3, од. зб. 14, арк. 2 зв.]. Протягом того ж періоду на державну службу поступили 56 випускників Лісівничого училища з тих 97, що там навчалися (41 особа полишила навчання) [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 4 зв.].

За розпорядженням Ради управління Королівства Польського від 13 жовтня 1835 р. Інститут землеробства в Маримонті поновив свою діяльність. У 1835–1840 рр. інститут закінчили 92 особи. Щодо лісівничої освіти, питання про її відновлення набуло актуальності лише в 1838 р. Результатом наполегливої діяльності та численних узгоджень російських урядовців стане об'єднання Інституту землеробства в Маримонті з Лісівничою школою у Варшаві 1840 р.

Спробуємо дослідити обставини та причини об'єднання двох закладів вищої освіти та створення у такий спосіб Інституту сільського господарств та лісівництва в Маримонті. Це питання розглядалося доволі довго: від порушення російськими урядовцями у Польщі клопотання щодо об'єднання двох навчальних закладів у 1838 р. до затвердження імператором Миколою I нового Положення про Інститут 31 серпня 1840 р.

Джерелознавчою базою для вивчення цього питання послуговували архівні документи: «Постанова Ради управління Королівства Польського про передбачуване приєднання до інституту лісівничого відділення (колишнього лісівничого училища) від 13 (1) жовтня 1835 р.» [15, оп. 3, од. зб. 15, арк. 1–2]; «Статут (Положення) про землеробський інститут в Маримонті», затверджений 13 (1) жовтня 1835 р. [15, оп. 3, од. зб. 16, арк. 1–13]; «Матеріали про приєднання до інституту Варшавського лісівничого училища: указ, листи, доповідні записки (9 жовтня 1838 р. – 14 березня 1840 р.)» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 1–15] та «Положення про

інститут, затверджене 31 серпня 1840 р. з додатками (штат, кошторис, навчальний розклад» [15, оп. 3, од. зб. 21, арк. 1–13]. Вивчення документів, яким понад 180 років, дещо утруднено через певну неузгодженість в їхньому впорядкуванні, що виникла, вірогідно, на час передачі документів до ДАХО близько 1970 р. Найчастіше заявлена кількість аркушів не збігається з реально існуючою або спостерігається плутанина з датами. Наприклад, критичний аналіз «Постанови Ради управління Королівства Польського про передбачуване приєднання до інституту лісівничого відділення ...» дозволяє зробити висновок про принципову неможливість появи цього документу 13 (1) жовтня 1835 р., як це зазначено в архівній справі. Адже обговорення питання почалося тільки 1838 р.

Після того, як 1835 р. Рада управління Королівства Польського визнала за необхідне поновити роботу Інституту, для посилення контролю над навчальним закладом управління Інститутом перейшло до Особливого наглядового комітету з працівників поліцейського управління. 13 жовтня 1835 р. було затверджено «Статут (Положення) про землеробський інститут в Маримонті». За новим Статутом, заклад освіти мав готувати досвідчених господарів вищого та нижчого розрядів, які були б здатними за допомогою «вивчення теорії і набуття практики обрати... найвірніший шлях у досягненні передбачуваної у землеробській промисловості цілі, яка полягає у можливому прирощенні чистого прибутку» [15, оп. 3, од. зб. 16, арк. 1].

Після придушення повстання 1830–1831 рр. починається повільна русифікація аграрної освіти у Польщі. Уперше російську мову, поряд з німецькою, запроваджено до навчальних програм за «Статутом Інституту сільського господарства у Маримонті» від 13 жовтня 1835 р. (§ 16 «Допоміжні науки») [15, оп. 3, од. зб. 16, арк. 4 зв.]. Подібне положення зафіксовано також у «Програмі викладання курсу наук в Маримонтському землеробському інституті у другий період (1836–1840 рр.)» [15, оп. 3, од. зб. 17, арк. 1 зв.].

Ініціаторами відновлення лісівничої освіти у Королівстві Польському виступили російські чиновники. На початку 1838 р. головний директор Урядової комісії фінансів і казначейства статський радник Р. Ф. Фурман та головний директор Урядової комісії внутрішніх і духовних справ та народної освіти генерал-ад'ютант С. П. Шипов порушили клопотання про приєднання колишнього Лісівничого училища до Інституту землеробства в

Маримонті. Попри те, що генерал С. П. Шипов був завзятим русифікатором і наполегливо насаджував у Привіслянському краї (так тоді називали Польщу) російську мову [25, с. 298], саме він відіграв ключову роль у відновленні лісівничої освіти в Королівстві Польському. Його план щодо об'єднання двох навчальних закладів дозволяє зрозуміти причини та базові засади реалізації цієї ідеї.

Як російський урядовець, генерал С. П. Шипов тлумачив користь Інституту землеробства і Лісівничого училища для Польщі винятково через призму великодержавних імперських інтересів. Він писав, що істотна вигода для краю від заснування Землеробського інституту точно не може бути визначена, адже його випускники здебільшого працювали у приватних маєтках, на які не поширювався контроль уряду, хоча генерал й не заперечував благодійної дії Інституту на облаштування приватних маєтків. Натомість, випускники Лісівничого училища служили у державному Управлінні лісівництва й істотно збільшили його прибутки. Доходи Управління у 1815–1816 рр. становили 332 758 злотих 24 грошей; у 1817–1819 рр. – 851 253 злотих 10 грошей; у 1820–1823 рр. – 1 101 063 злотих 5 грошей; у 1824–1835 рр. – до 1 593 773 злотих 8 грошей [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 4].

Досить активно проблема об'єднання та фінансування двох закладів обговорювалася на засіданнях Ради управління Королівства Польського протягом усього 1838 р. Зокрема, 5 березня (21 лютого) 1838 р. Рада управління ухвалила рішення щодо фінансування нового навчального закладу. Передбачалося додаткове асигнування 22 тис. злотих щорічно на інститут та одноразове асигнування 10 тис. злотих на початкові витрати для лісівничого відділення. На заваді реалізації цього плану став особисто імператор Микола I. Вивчаючи журнал (протоколи) Ради управління Королівства Польського, імператор під рішенням Ради від 5 березня (21 лютого) 1838 р. про об'єднання інститутів власноруч зробив примітку: «... призупинити і надати мені докладне положення про чинну школу і ту, яка передбачається» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 2, 9].

Уже 18 (6) квітня 1838 р. Урядова комісія внутрішніх справ довела до відома Урядової комісії фінансів монаршу волю. І хоча у квітні-вересні переписка між Урядовими комісіями з питання відкриття кредиту у розмірі 32 тис. злотих тривала, вище наведена резолюція імператора категорично унеможливила фінансування начального закладу [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 2, 2 зв.].

Однак дискусія тривала. У листі за № 1665 від 9 жовтня (27 вересня) 1838 р. на ім'я головного директора Урядової комісії фінансів Р. Ф. Фурмана генерал С. П. Шипов обґрунтував доцільність приєднання колишнього Лісівничого училища до Маримонтського інституту [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 3]. Серед переваг, що їх надавало таке об'єднання, генерал виділив: зменшення витрат на підготовку агрономів і лісівників; можливість викладання основних і допоміжних наук, «потрібних і селянину, і лісівнику»; наявність придатних для занять аудиторій; суворий нагляд за учнями. Також генерал наводив інформацію щодо передбачуваних фінансових витрат. Зокрема, навчання казеннокоштного студента коштуватиме Урядовій комісії фінансів 1 тис. злотих на рік [15, оп. 3, од. зб. 15, арк. 3 зв.].

Докладніше необхідність відновлення лісівничої освіти та умови об'єднання двох навчальних закладів визначено С. П. Шиповим у доповідній записці за № 429 до Ради управління Королівства Польського від 11 лютого (30 січня) 1839 р. Фактично цей документ став тим «докладним положенням» про реорганізацію закладу в Маримонті, на якому наполягав імператор Микола I.

Наводячи аргументи на користь відновлення у Польщі лісівничої освіти, генерал вказував насамперед на неможливість забезпечення з боку держави належного контролю за лісовим господарством через нестачу лісівників на державній службі. У Королівстві Польському ліси становили майже третину нерухомого майна. Лише Урядова комісія фінансів мала у своєму підпорядкуванні державних лісів близько 1,5 млн моргів<sup>1</sup>; Урядова комісії внутрішніх і духовних справ – 80 тис. моргів; ліси конфіскованих маєтків становили 60 тис. моргів тощо [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 4 зв.].

Далі в документі міститься висновок, який не втратив своєї актуальності дотепер: «... ліси мають великий вплив на формування клімату і родючості землі; вони є найважливішим матеріалом як для будівництва і опалення, так й для фабрик і мануфактурних виробів; ліси становлять один з найголовніших джерел державних прибутків; користь лісового господарства не обмежується короткочасністю епохи, його результати іноді виявляються через століття». Відтак,

---

<sup>1</sup> Морг – застаріла одиниця виміру площі землі в середньовічній Західній Європі і, зокрема в Речі Посполитій; дорівнює приблизно 0,56 га.

нехтування потребою підготовки лісівників «може спричинити у майбутньому незліченні для краю втрати». Також генерал звертав увагу на «знищення у теперішній час лісів», причинами чого є брак знань у приватних господарів-лісівників, невміння управляти лісами та неналежне лісокористування [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 5].

Наступна частина доповіді С. П. Шипова присвячена визначенню можливої користі від приєднання Лісівничого училища до Інституту землеробства. Передусім ця користь полягала у заощадженні коштів (ті ж самі приміщення, ті ж викладачі) та можливості надати агрономічні та лісівничі знання учням обох відділень. Відзначався високий рівень підконтрольності учнів, а також акцентувалася увага на можливості організації практичних занять для агрономів і лісівників безпосередньо у господарствах, що належали Інституту.

Наступні питання стосувалися принципових засад організації утворювального інституту. Окрім фінансових питань – щорічного додаткового асигнування 22 тис. злотих та одноразового асигнування 10 тис. злотих на облаштування лісівничого відділення, генерал С. П. Шипов доводив необхідність звільнення випускників Інституту від військової служби, якщо вони подальшою своєю поведінкою не позбавлять себе цієї прерогативи (подібну пільгу мали випускники Гори-Горецького землеробського інституту та Технологічного Інституту в Санкт-Петербурзі). Через нестачу коштів на відновлення зруйнованих унаслідок повстання 1830–1831 рр. інститутських маєтків, генерал запропонував закласти маримонтські маєтки земському кредитному товариству з погашенням боргу протягом 28 років. Також йому належала ідея щодо заснування в Інституті «особливого відділення», яке б займалося збиранням та опрацюванням статистичної інформації про землеробство та лісівництво, а також публікацією наукових праць з сільського господарства [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 6 зв.].

До вирішення цього питання долучилися найвищі урядовці Королівства Польського: намісник у 1832–1856 рр. князь І. Ф. Паскевич, міністр статс-секретар таємний радник І. Л. Туркул [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 8]. Для реалізації «проекту об'єднання цих двох училищ в одну установу» 6 березня (25 лютого) 1839 р. Рада управління затвердила Постанову, яка у своїх головних положеннях повторювала пропозиції генерала С. П. Шипова [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 10].

Проте вирішальне слово у цій справі належало російському імператорові. В архіві зберігся цінний документ – виписка з протоколу статс-секретаря Королівства Польського від 1 квітня (20 березня) 1839 р. за підписом Миколи I. За представленням Ради управління Королівства Польського російський імператор постановив: щоб Інститут сільського господарства у Маримонті «мав у землеробському відношенні пристойну ступінь досконалості, без обтяження казни Королівства», інституту дозволялося закласти маримонтські маєтки – Вавржишев, Руда, Біляни, а також фільварок Бураков – земському кредитному товариству, а отримані у такий спосіб гроші використати на поліпшення матеріально-технічної бази [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 1].

26 (14) березня 1840 р. Микола I затвердив зауваження міністра народної освіти графа С. С. Уварова щодо Інституту сільського господарства та лісівництва в Маримонті [1, с. 13]. Серед пропозицій міністра, який дбав насамперед про посилення урядового контролю над усією системою освіти імперії, привертають увагу статті про виведення новоствореного інституту з підпорядкування Урядовій комісії внутрішніх і духовних справ та Урядовій комісії фінансів. Проект Положення нового Інституту, доводив міністр, не враховував існування нещодавно створеного Варшавського навчального округу і не встановлював підпорядкування йому як «вищому начальству» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 15]. Також граф звернув увагу на «великий вплив комісії фінансів на дії Інституту». За його переконанням, Урядова комісія фінансів визначала зміст курсів, послідовність їхнього викладання, склад викладачів тощо, що не відповідало новому порядку відомчого підпорядкування, за яким Інститут за навчальними питаннями мав «залежати від Міністерства народної освіти імперії» [15, оп. 3, од. зб. 20, арк. 15]. Якраз відтоді навчальний заклад у Маримонті отримав назву: Інститут сільського господарства та лісівництва.

31 (19) серпня 1840 р. на новому «Положенні про Інститут сільського господарства і лісівництва» російський імператор Микола I власноручно написав: «Бути по сему» [15, оп. 3, од. зб. 21, арк. 2]. Цей документ затверджував, що «Інститут сільського господарства і лісівництва знаходиться під безпосереднім начальством попечителя Варшавського навчального округу», який підпорядковувався міністру народної освіти [15, оп. 3, од. зб. 21, арк. 2 зв.].

Після об'єднання Інституту в Маримонті з Лісівничою школою у Варшаві русифікація тривала. Відповідно до «Положення про інститут сільського господарства і лісівництва у Маримонті» від 31 серпня 1840 р., серед наук, що викладалися в інституті, передбачено було вивчення російської і німецької мов (глава III, стаття 28) [15, оп. 3, од. зб. 21, арк. 5].

Утворений 1840 р. у Маримонті інститут сільського господарства та лісівництва став правонаступником двох спеціальних закладів вищої освіти, створених майже одночасно за указом Олександра I 1816 р. Протягом 1840–1861 рр. розвиток інституту відбувався під невсипним оком російських урядовців. 29 грудня 1857 р. прийнято новий Статут інституту, впроваджено посаду інспектора, обов'язком якого є «пильно стежити за поведінкою студентів і відповідним викладанням наук». За цим Статутом право навчатися в інституті мали лише особи, які закінчили повний курс гімназії чи реального училища. Як результат, різко скоротився прийом студентів. Якщо в 1857 р. Інститут закінчили 139 осіб, то в 1859 р. – 10, а у 1861 – 40 осіб. Загалом протягом 1840–1862 рр. випускниками інституту стали 1 094 особи.

У Музеї історії ХНАУ зберігаються два унікальних документи – Свідоцтва про закінчення Інституту від 1839 та 1857 рр. Перший документ складено винятково польською мовою. Другий – укладено російсько-польською мовою, з переважанням російської. Посилення русифікації було передбачено новим Статутом інституту, затвердженим 29 грудня 1857 р. і покликаним посилити поліцейський контроль над студентством. Але це не допомогло викоренити їхнього вільнодумства.

Залучення до наукового обігу нових архівних документів сприяло проведенню історичної реконструкції процесу створення Інституту сільського господарства і лісівництва в Маримонті. Аналіз документів свідчить, що попри економічну доцільність відновлення сільськогосподарської та лісівничої освіти саме для Польщі, політика російських урядовців і особисто царя Миколи I визначалася винятково задачами уніфікації життя у Королівстві Польському до основних тенденції розвитку Російської імперії. Вищі навчальні заклади розглядалися царської владою як осередки вільнодумства – особливо в Польщі, враховуючи повстання 1830–1831 рр.

Розташований неподалік Варшави, Інститут сільського господарства та лісівництва у Маримонті став центром

розповсюдження революційних настроїв серед польської молоді. Це спричинило переведення навчального закладу за 120 км на південь від Варшави, у посад Ново-Олександрія (таку зрусифіковану назву мало польське повітове містечко Пулави протягом 1842–1918 рр.) Люблінської губернії. У 1862 р. у колишньому палаці князя Адама Єжи Чарторийського – нащадка старовинного роду литовсько-польської шляхти – було відкрито Політехнічний і землеробсько-лісний інститут.

За новим Статутом від 20 травня 1862 р., Політехнічний і землеробсько-лісний інститут було засновано шляхом об'єднання Інституту сільського господарства та лісівництва у Маримонті з Варшавською реальною гімназією [15, оп. 3, од. зб. 36, арк. 1–7]. В інституті діяло п'ять відділень: цивільних інженерів, механічне і гірське з трирічним терміном навчання, а також сільськогосподарське і лісівниче із дворічним строком навчання. Планувалося, що на всіх відділеннях навчатиметься близько 500 студентів. Однак після переїзду до Ново-Олександрії інститут працював лише півроку. Січневе повстання 1863 р. та участь у ньому студентів і викладачів призвели до закриття навчального закладу, про що міститься інформація в архівному документі «Відомості про особовий склад, навчальне обладнання та кошти на утримання інституту і землеробських училищ після скорочення штату в 1865 році [15, оп. 3, од. зб. 39, арк. 1–5]. Протягом 1863–1869 рр. інститут працював як науково-дослідний центр.

Страх поширення на інші землі імперії повстань на кшталт таких, що мали місце в Королівстві Польському в 1830–1831 та 1863–1864 рр., спонукав російських урядовців до радикалізації національної політики, що зокрема виявилось в русифікації системи освіти в Королівстві Польському. Доречи, той самий страх був головною причиною антиукраїнської політики царизму, що виявилось в прийнятті Валуєвського циркуляру 30 липня 1863 р. Щоб зупинити зростання сепаратистських, пропольських та антицарських настроїв, цим документом наказувалося призупинити видання значної частини україномовних книг (за винятком творів художньої літератури).

Свою діяльність інститут відновив майже через сім років відповідно до Статуту від 8 червня 1869 р. як Інститут сільського господарства та лісівництва у Ново-Олександрії [15, оп. 3, од. зб. 45, арк. 1–12].



В історичній літературі існують суперечливі оцінки щодо значення цього навчального закладу в розвитку аграрної освіти і науки України і Польщі. Вивченню історії Ново-Олександрійського інституту присвячено відповідні розділи в одноосібних [1] і колективних монографіях [3, 4]. Однак роботам українських авторів бракує комплексного системного дослідження історії Ново-Олександрійського ЗВО, з використанням усього пакету наявних документів.

Ще 1864 р. російський уряд визначився щодо реорганізації Політехнічного і землеробсько-лісного інституту в Ново-Олександрії в Інститут сільського господарства і лісівництва, з одночасним перебазуванням Політехнічного інституту в м. Лодзь. На погляд російської влади, поновлення роботи інституту в Ново-Олександрії мало вирішити «головне політичне завдання»: утвердження російського впливу і забезпечення урядового нагляду за молоддю. Цю думку зафіксовано у «Протоколі засідання Ради Управління Королівства Польського з обговорення проектів Статутів і штатів Політехнічного інституту у м. Лодзь та Інституту сільського господарства та лісівництва у Новій Олександрії» [15, оп. 3, од. зб. 41, арк. 1 зв.]. Тому 1865 р. було розроблено проект нового «Статуту Інституту сільського господарства і лісівництва у Новій Олександрії» [15, оп. 3, од. зб. 41. – арк. 1–11].

Проект Статуту 1865 р. докорінно відрізнявся від Статуту 1862 р. з питання визначення мови викладання. Попри те, що вперше російську мову в навчальний процес було запроваджено за Статутом Інституту сільського господарства і лісівництва у Маримонті від 13 жовтня 1835 р. [15, оп. 3, од. зб. 16, арк. 4 зв.], Статут Політехнічного і землеробсько-лісного інституту від 20 травня 1862 р. не передбачав вивчення російської мови. Серед мов, що їх було передбачено до опрацювання за Статутом 1862 р. – англійська, французька, німецька, – російської мови не було взагалі [15, оп. 3, од. зб. 36, арк. 2 зв.]. На нашу думку, це можна пояснити кількома причинами: 1) на той час Пулави були провінційним невеликим аграрним, здавалось, спокійним польсько-єврейським містечком з населенням близько 2–3 тис. осіб, де російська мова не була вживаною; 2) Політехнічний і землеробсько-лісний інститут було створено шляхом об'єднання перебазованого з Маримонту Інституту сільського господарства та лісівництва з Варшавською реальною гімназією, в котрій навчання здійснювалось польською

мовою; 3) відсутність російськомовних викладачів у ЗВО; 4) брак коштів.

Січневе повстання 1863 р. змусило російських урядовців більш вимогливо поставитися до визначення політико-ідеологічних засад Інституту в Ново-Олександрії. За проектом Статуту від 1865 р. було чітко встановлено, що російська мова вивчатиметься студентами протягом усіх трьох років навчання. Разом з тим, «політичну економію, статистику і Закони Імперії і Царства, що стосуються сільського господарства і лісівництва, викладатимуть російською мовою» [15, оп. 3, од. зб. 40, арк. 3 зв., 4]. За кінцевим рахунком, по результатах обговорення цього проекту, сферу функціонування російської мови було ще більше розширено.

Підписаний імператором 8 червня 1869 р. Статут чітко регламентував питання щодо російської мови. Шостий параграф цього документу затвердив: «В інституті, як у викладанні, так і у всіх в цілому випробуваннях, творах, під час публічних заходів і у діловодстві, використовується російська мова» [15, оп. 3, од. зб. 45, арк. 2 зв.]. За Статутом 1869 р. директор та інспектор інституту призначалися лише з числа росіян, що закінчили один з російських університетів і користувалися довірою уряду. Така ж норма з русифікації освіти мала впроваджуватися в інституті в Лодзі.

Інститут сільського господарства та лісівництва почав працювати в Ново-Олександрії з 19 жовтня 1869 р. у колишньому палаці князя А. Чарторийського. Щоправда, справедливі підозри російських урядовців щодо неблагонадійності місцевого студентства тривалий час гальмували ухвалення рішення про розташування ЗВО у маєтку князя-бунтівника. Комітет у справах Королівства Польського вісім днів – з 27 травня до 3 червня 1869 р. – обговорював питання про відновлення роботи інституту в колишньому маєтку голови Національного уряду у роки повстання 1830–1831 рр. князя А. Чарторийського. Небажані спогади про видатного ідеолога польської державності, на думку російських чиновників, лише б посилювали вільнодумство місцевого студентства.

Польські дослідники уважають, що реорганізація Ново-Олександрійського інституту за Статутом 1869 р. своїм кінцевим результатом мала повну ліквідацію російським урядом вищої освіти в Польщі [26, с. 25]. З часом значно скоротилась кількість етнічних поляків серед студентів – до 8-10 % від студентського загалу у 1886–1891 рр. Відбулося скорочення поляків й серед викладацького складу.

Якщо 1870 р. в інституті загальна кількість поляків-викладачів становила 88,2 %, то 1895 р. поляків серед викладачів було 11,7 % [4, с. 73]. Така політика спричинила неприйняття патріотичною польською спільнотою та польськими землевласниками аграрного закладу в Ново-Олександрії аж до висунення ними ідеї про повне закриття інституту. Інститут, що знаходився в кордонах етнічної Польщі, перестав слугувати потребам розвитку польського краю і перетворився на впливовий російський центр аграрної освіти і науки, що готував кадри передусім для південних губерній Росії. На сайті Головної Школи сільського господарства у Варшаві, яка має з ХНАУ спільне історичне минуле, зазначено, що у 1869–1918 рр. інститут не існував [27]. На думку польських учених, інститут відновив роботу як національний ЗВО тільки після відновлення державної незалежності Польщі. Після відродження держави 11 листопада 1918 р. у польській столиці було відкрито Головну школу сільського господарства у Варшаві (нині – Варшавський університет наук про життя). Роком раніше у Ново-Олександрії на основі тих підрозділів інституту, що там залишилися, з дозволу австрійської окупаційної влади в історичному палаці князів Чарторийських було створено сільськогосподарський науково-дослідний інститут. У результаті численних реорганізацій на сьогодні цей інститут перетворено на Національний науково-дослідний інститут рослинництва і ґрунтознавства у Пулавах (у 1918 р. місто дістало старе найменування – Пулави).

Протягом ХІХ ст. мовна політика російського уряду у ЗВО Польщі визначалася задачами самодержавства щодо цієї національної країни Російської імперії. На першому етапі існування Інституту землеробського господарства у Маримонті та Лісівничої школи у Варшаві (1816–1830 рр.) викладання основних дисциплін здійснювалось польською мовою. Окремі курси читалися німецькою мовою, яка на той час була мовою прогресивного наукового знання. Розгортання польського національно-визвольного руху, участь студентів і викладачів в антиросійських повстаннях внесли докорінні зміни у мовну практику польських навчальних закладів. Після придушення польського повстання 1830–1832 рр. починається повільна русифікація, яку остаточно було завершено 1869 р. відповідно до положень нового Статуту. Тотальна русифікація навчального закладу спричинила радикальне зменшення осіб польського походження серед студентів і викладачів.

Особливо плідним в історії Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва був період, коли його очолював професор по кафедрі геології та палеонтології Санкт-Петербурзького університету, дійсний статський радник Висиль Васильович Докучаєв (1 березня 1846 – 8 листопада 1903 рр.).

Про фундатора генетичного ґрунтознавства професора В. В. Докучаєва було чимало написано ще його сучасниками [28–30]. У 1903 р., за розпорядженням Вільного економічного товариства, вийшов п'ятий том об'ємного видання «Ґрунтознавство», який цілком присвячено пам'яті професора В. В. Докучаєва. Колеги і учні великого ученого – П. В. Отоцький, Н. А. Богословський, А. Р. Ферхмін, А. А. Ярилов, О. П. Павлов, Г. Ф. Морозов та інші – оприлюднили свої спогади, нариси, статті, у яких розповіли про наукову, педагогічну, громадську діяльність свого вчителя [29]. Вивченню науково-педагогічної та реформаторської діяльності професора В. В. Докучаєва присвячено низку праць наукових співробітників ХНАУ [31–35]. Майже всі автори відзначали виняткову роль професора В. В. Докучаєва з реформування Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва, обов'язки директора якого він виконував у період з 1892 по 1895 рр.

Деякі аспекти самовідданої праці професора В. В. Докучаєва з реорганізації інституту ми маємо можливість дослідити завдяки архівним документам. Зокрема у ДАХО серед матеріалів фонду 669 «Ново-Олександрійський інститут сільського господарства та лісівництва Міністерства народної освіти, м. Нова Олександрія» є «Особова справа Докучаєва Василя Васильовича, професора Петербурзького університету, тимчасового керівника інституту», в якій представлено документи, що охоплюють період від 3 вересня 1892 р. до 3 листопада 1903 р. [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 1–122]. Матеріали, різні за змістом та походженням, зведено в одну справу «Особові документи» у 1906 р., уже після смерті професора В. В. Докучаєва. Серед документів доволі багато рукописних, зокрема й таких, які написано власноручно В. В. Докучаєвим. Якийсь період ці документи зберігалися в науково-дослідному інституті ґрунтознавства (зараз – ННЦ «Інститут ґрунтознавства і агрохімії імені О. Н. Соколовського» НААН України), про що свідчать відбитки печатки на багатьох аркушах [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 1, 4]. На той час у справі було 18 аркушів, зараз – 122. Вірогідно на момент передачі документів до ДАХО справу було укомплектовано з різних

джерел. У ній уміщено: адміністративні розпорядження, службові циркуляри, документи про відрядження (щонайменше третина усіх документів цієї справи стосується відряджень), персональні проїзні квитки на ім'я В. В. Докучаєва з відповідними підписом і печаткою, телеграми та документи про поштові відправлення, фінансові документи тощо. Представлені в архіві матеріали дозволяють відтворити маловідомі сторінки про діяльність професора В. В. Докучаєва на посаді керівника ЗВО у Ново-Олександрії.

Іншим важливим джерелом для нашої роботи стала «Особова справа Сибірцева М. М., ад'юнкт-професора кафедри ґрунтознавства (31 березня 1893 р. – 2 травня 1901 р.).» [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 1–95]. Вагомими джерелами є службові документи Миколи Михайловича, що стосуються його роботи після закінчення Санкт-Петербурзького університету та під час роботи в Ново-Олександрійському інституті, зокрема Формулярний список про службу з того часу, як 23 січня 1894 р. його було прийнято на посаду ад'юнкт-професора кафедри ґрунтознавства; характеристика-рекомендація М. М. Сибірцева, складена його учителем професором В. В. Докучаєвим [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 1–2, 2 зв., 12–15].

Професора В. В. Докучаєва було відряджено до Ново-Олександрії у складі спеціальної урядової комісії ще у вересні 1891 р. Справа в тому, що в квітні 1890 р. внаслідок поширення революційних настроїв серед студентства, за спеціальним урядовим розпорядженням інститут було закрито. Перед комісією, до складу якої було включено професора В. В. Докучаєва, уряд поставив завдання визначитися з доцільністю збереження двох останніх аграрних ЗВО імперії – Ново-Олександрійського інституту і Петровської землеробської академії. В умовах складної внутрішньої ситуації, поглибленої посухою, неврожаєм і масовим голодом 1891–1892 рр., професор В. В. Докучаєв, за результатами відрядження до Ново-Олександрії, переконав російських урядовців у необхідності збереження і реформування вищої аграрної освіти в імперії.

Сьогодні в науковій літературі майже не згадується велика посуха і неврожай 1891–1892 рр., через що голодом було охоплено значну частину держави з населенням 35 млн осіб. Тоді від голоду й епідемії холери, що його супроводжувала, загинуло понад 500 тис. людей. Професор В. В. Докучаєв, на той час уже визнаний учений, автор «Російського чорнозему» (1883 р.) швидко відреагував на страшне лихо. У Петербурзі він прочитав спеціальну публічну лекцію

та надрукував в «Урядовому віснику» низку статей з питань, пов'язаних з посухою, і, нарешті, 1892 р. опублікував монографію «Наші степи раніше і тепер», гонорар за яку передав постраждалим від голоду. Усі зусилля вченого були спрямовані на встановлення причин посухи та запобігання неврожайам і голоду в майбутньому, а тому головна мета роботи, на думку її автора, полягала у поширенні наукового агрономічного знання серед землевласників і землеробів; створенні цілісної системи аграрної освіти – від початкової до університетської.

30 червня 1892 р., за поданням міністра народної освіти, імператор Олександр III підписав наказ про відрядження професора Санкт-Петербурзького університету В. В. Докучаєва до Нової Олександрії для управління інститутом сільського господарства та лісівництва у 1892/93 навчальному році [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 14], а 28 серпня 1892 р. за урядовим розрядженням було відновлено прийом студентів до Ново-Олександрійського інституту [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 4].

Серед документів, що зберігаються в ДАХО, відзначимо «Посвідчення» від 12 вересня 1892 р., видане Департаментом народної освіти «тимчасовому керівнику інституту ... професору Санкт-Петербурзького університету дійсному статському раднику Докучаєву для вільного проїзду від Санкт-Петербурга до Нової Олександрії і проживання у цьому ... місті терміном до 1 липня 1893 р.» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 5]. Спочатку саме на такий період було погоджено час відрядження В. В. Докучаєва до Польщі. Рішення про подовження строку відрядження до Ново-Олександрії на 1893/94 навчальний рік, за пропозицією міністра народної освіти, було підписано імператором 19 липня 1893 р. [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 52]. Таке ж рішення про подовження відрядження для управління Інститутом у 1894/95 навчальному році було затверджене імператором 23 липня 1894 р. [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 91].

19 вересня 1892 р. попечитель Варшавського навчального округу О. Л. Апухтін у листі на ім'я П. В. Еймонта – директора інституту у 1883–1892 рр., який ще 26 серпня звернувся до міністра народної освіти з проханням про відставку – просить його здати справи професору В. В. Докучаєву на «законних підставах» і циркулярно поінформувати всіх службовців про призначення нового керівника [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 6]. Професор В. В. Докучаєв прибув до інституту 20 вересня, а наступного дня – 21 вересня –

приступив до виконання своїх нових обов'язків. У ДАХО зберігся документ: «Тимчасовий керівник інститутом Докучаєв приймає у справах служби щодня, крім вихідних, з 11 до 12 години дня» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 11].

Прийнявши інститут, В. В. Докучаєв негайно, вже 21 вересня, «затребував від панів завідувачів навчально-допоміжних та інших закладів інституту свідчення про кількість і цінність майна, що перебувало в їхньому завідуванні» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 12]. Ці свідчення відображено в таблиці, яка дає змогу отримати інформацію про структурні підрозділи навчального закладу та грошову вартість їхнього майна [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 12 зв., 13].

Перебування професора В. В. Докучаєва в Ново-Олександрії супроводжувалося численними відрядженнями. Лише в 1892/93 навчальному році їх було понад десять. В архіві збереглося чимало документів за підписом попечителя Варшавського навчального округу О. Л. Апухтіна про відрядження В. В. Докучаєва протягом 1892–1895 рр. у справах служби у Варшаву, до Санкт-Петербурга, в інші міста Російської імперії [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 17, 24–26, 28, 30, 32, 39, 43, 48–49, 77, 89]. На час відрядження В. В. Докучаєва до Санкт-Петербурга, усю кореспонденцію, що її отримували на ім'я керівника інституту в Ново-Олександрії, мали переправляти до Санкт-Петербурзького університету (мінералогічний кабінет) [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 18].

Водночас керівник інституту в Ново-Олександрії не полишав петербурзькі справи. В архіві збереглася власноруч написана професором В. В. Докучаєвим довіреність від 27 січня 1893 р., згідно з якою він доручав отримати надісланий на його ім'я вантаж приват-доценту Санкт-Петербурзького університету П. А. Зем'ятченському (пізніше – відомий радянський мінералог). Вантаж надійшов з Томська і становив «чотири ящики гірничих порід масою п'ять пудів одинадцять фунтів», [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 20, 20 зв.].

На час перебування В. В. Докучаєва у відрядженнях його обов'язки в Ново-Олександрії виконували спочатку інспектор інституту К. І. Малевський, а згодом – член правління інституту професор О. І. Скворцов (директор інституту у 1905–1908 рр.) [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 22, 97]. У російській столиці В. В. Докучаєв вирішував питання щодо навчальних програм і планів [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 21], а також загального реформування навчального закладу, про що власноруч повідомив професор О. І. Скворцов:

«Щойно отримав телеграму від В. В. Докучаєва... В об'єднаному засіданні Департаментів Законів і Економій реформу затверджено одногolosно» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 35].

5 січня 1894 р. в інституті було створено першу у світі кафедру генетичного ґрунтознавства, яку очолив учень В. В. Докучаєва ад'юнкт-професор М. М. Сибірцев, автор першого посібника з наукового ґрунтознавства.

Архівні документи засвідчують, що 23 січня 1894 р., за поданням міністра народної освіти, російський імператор затвердив призначення М. М. Сибірцева на посаду ад'юнкт-професора (сучасною мовою – виконуючого обов'язки професора) Ново-Олександрійського інституту «по кафедрі ґрунтознавства з найближчими до нього відділами геології ... за умови отримання вченого ступеня магістра не пізніше 1 січня 1896 року» [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 63]. На цю посаду М. М. Сибірцева було призначено за рекомендацією В. В. Докучаєва: «Він буде однією з найкращих сил у навчальному закладі, який мені довірено» [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 2]. Дисертацію на здобуття вченого ступеня магістра М. М. Сибірцев захистив 4 травня 1896 р. у Московському університеті.

Але спочатку йому довелося отримати за поданням міністра народної освіти згоду імператора на подовження терміну роботи над дисертацією, з урахуванням його вагомих наукових здобутків [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 65]. Ще 15 грудня 1895 р. за колекцію ґрунтів, картограму і діаграму ґрунтів Королівства Польського М. М. Сибірцева було нагороджено Золотою медаллю на Всеросійській сільськогосподарській виставці у Москві. Свідоцтво про присудження цієї нагороди зберігається у ДАХО [15, оп. 3, од. зб. 92, арк. 21].

Науковий авторитет професора В. В. Докучаєва був надзвичайно високим. Зокрема, 2 березня 1894 р. до В. В. Докучаєва звернувся керівник відділення промислових училищ Міністерства народної освіти з проханням прорецензувати роботу «Сільськогосподарська статистика Європейської Росії» (Москва, 1893), автором якої був екстраординарний професор Петровської землеробської академії Олексій Федорович Фортунатов [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 66, 66 зв.]. Книгу було прорецензовано, а її автора професора О. Ф. Фортунатова того ж року запрошено до Ново-Олександрійського інституту, де він заснував кафедру загальної, сільськогосподарської та лісової статистики, якою керував до 1899 р.



Таким чином, беззаперечною заслугою професора В. В. Докучаєва було поповнення інституту висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами.

Варті уваги й документи про фінансове забезпечення виконання В. В. Докучаєвим його обов'язків у Ново-Олександрії. Службова переписка між ним і попечителем Варшавського навчального округу О. Л. Апухтіним свідчить, що професор В. В. Докучаєв отримував заробітну платню, передбачену посадовим окладом директора інституту, а також за ним зберігався оклад за посадою професора Санкт-Петербурзького університету [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 14–16, 56, 91]. Рішення щодо такого подвійного фінансування щорік затверджував особисто російський імператор, власноруч позначаючи на відповідних документах: «Згодний» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 56 зв., 91].

Проте темп життя професора В. В. Докучаєва був надзвичайно напруженим. Невипадково його учень професор В. І. Вернадський характеризував Василя Васильовича такими словами: «Енергійний робітник, він умів хотіти і умів досягати своєї мети шляхом особистісної колосальної праці і шляхом організації роботи інших» [28, с. 23]. Коло його посадових і громадських обов'язків було надвеликим. Відомо, що «височайшим» указом по цивільному відомству від 15 березня 1895 р. В. В. Докучаєва було призначено членом Вченого комітету Міністерства землеробства і державного майна із залишенням на посадах, що він їх обіймав [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 108].

10 травня 1895 р. з канцелярії попечителя Варшавського навчального округу надійшов лист на ім'я В. В. Докучаєва про продовження, відповідно до імператорського розпорядження від 15 квітня, терміну відрядження до Ново-Олександрії у 1895/96 навальному році зі збереженням усіх виплат [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 109, 109 зв.]. Однак 11 серпня 1895 р. на ім'я міністра народної освіти В. В. Докучаєвим було подано «клопотання про звільнення його від виконання усіх зобов'язань з управління Ново-Олександрійським інститутом ... через нервові перевтомлення та необхідність постійного консультування з лікарями» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 110]. Попечитель Варшавського навчального округу 17 серпня 1895 р. запропонував В. В. Докучаєву передати управління інститутом «в усіх його частинах надвірному раднику О. І. Скворцову» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 110]. Акт про передачу

інституту професорові О. І. Скворцову як «тимчасово виконуючому обов'язки директора до особливих розпоряджень» підписано 20 серпня 1895 р. [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 112].

Решта документів цієї архівної справи – це телеграми та розпорядження в зв'язку зі смертю В. В. Докучаєва 26 жовтня 1903 р. [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 115–119, 121]. Зокрема, серед документів є циркулярні розпорядження за підписом директора інституту у 1902–1905 рр. професора П. В. Будріна про проведення в інститутській церкві панахиди за померлим та екстреного засідання Ради інституту [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 115]. Професорів інституту О. І. Скворцова, К. Д. Глінку та П. Ф. Баракова, за дорученням Ради, було відряджено до Санкт-Петербурга «віддати останню пошану почесному члену та колишньому тимчасовому директору Ново-Олександрійського інституту В. В. Докучаєву» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 117].

Перші аркуші цієї архівної справи становить документ без дати, за підписом соратників великого вченого – професорів О. І. Скворцова та П. Ф. Баракова. У цьому документі, складеному вірогідно невдовзі після смерті професора В. В. Докучаєва, висловлено ідею особливого вшанування пам'яті видатного вченого-грунтознавця шляхом установлення в залі засідань Ради Ново-Олександрійського інституту портрета професора В. В. Докучаєва, який «постійно нагадуватиме теперішнім і прийдешнім діячам Інституту про ті принципи та ідеали, які втілити у життя за допомогою вищої сільськогосподарської школи прагнув реорганізатор Ново-Олександрійського інституту В. В. Докучаєв» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 3].

З великою вдячністю відзначаємо, що цей заповіт колег і однодумців професора В. В. Докучаєва втілено в життя ученими-аграріями Національного науково-дослідного Інституту Рослинництва і Грунтознавства у Пулавах (Республіка Польща). Сьогодні в Залі Традицій цього інституту представлено портрет та меморіальну дошку на честь професора В. В. Докучаєва. Польські вчені однакова високо цінують і діяльність вченого як фундатора наукового грунтознавства, і його внесок у перетворення інституту в Пулавах на академічний заклад на університетських засадах [4, с. 80].

Подальший аналіз документа за підписом професорів О. І. Скворцова та П. Ф. Баракова дозволяє відзначити багатогранність діяльності професора В. В. Докучаєва. По-перше, колеги Василя Васильовича, відзначили *унікальність* його наукового

доробку, адже усі дії вченого «як одного з небагатьох представників чистої науки ... були спрямовані на користь сільського господарства та лісівництва». Обравши предметом вивчення ґрунти, він став фундатором спеціальної галузі знань – ґрунтознавства. Не обмежуючись кабінетною роботою, В. В. Докучаєв за результатами дослідження двох губерній – Нижегородської та Полтавської, довів практичне значення запропонованих ним методів вивчення ґрунтів. Він розробив наукову класифікацію ґрунтів та критерії їхньої оцінки за природними властивостями. І «ще становить безсмертну заслугу В. В. Докучаєва перед суспільством, тому що лише така, що ґрунтується на строгому науковому вивченні, оцінка ґрунтів є цілковито об'єктивною і надає раціональну основу для обкладання земельним податком» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 2]. Водночас колеги професора високо оцінили його досліди на ділянках «експедиції Лісового Департаменту з винайдення методів найкращого ведення господарства в наших широких степах» та відзначили, що вони «дали цінні результати як для встановлення прийомів степового лісорозведення, так і для детального вивчення клімату степів» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 2].

По-друге, «діяльність Докучаєва пов'язана безпосередньо з Ново-Олександрійським інститутом, якому він присвятив майже три роки свого життя» [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 2]. Його робота на цій посаді мала суто реформаторський характер, адже він не лише розробив детальний план реорганізації Ново-Олександрійського інституту, але й започаткував виконання цього плану. Головна ідея перетворень, яка безпосередньо належить В. В. Докучаєву, полягала в такому: створити навчальний заклад, у якому б агрономи і лісівники отримували, по-перше, ґрунтовну наукову підготовку й, по-друге, були достатньо ознайомленими з практикою сільського господарства та лісівництва. Для втілення цієї ідеї було запроваджено викладання цілої низки нових «наукових дисциплін» (ґрунтознавства, вчення про мікроорганізми, дендрології, сільськогосподарської та лісівничої статистики, законодавства тощо) і поставлено на принципово нову основу проведення практичних занять як у кабінетах і лабораторіях, так і в полі та лісі [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 2 зв.]. Підвищення вимог до фахового навчання супроводжувалося новими стандартами мовної підготовки. Студенти вивчали німецьку, французьку та англійську мови. Викладання мов неодмінно забезпечували педагоги із

спеціальних дисциплін – ботаніки, лісівництва, загального землеробства тощо.

Відтак тодішній Ново-Олександрійський інститут сільського господарства і лісівництва, на думку професорів О. І. Скворцова і П. Ф. Баракова, є цілісним творінням В. В. Докучаєва. У плані його організації професор В. В. Докучаєв втілює *«ідеал усього свого життя: наука – для життя і практика – лише на основі науки»* [15, оп. 3, од. зб. 98, арк. 3].

Наявні документи дозволяють повніше оцінити масштаб реформаторської діяльності засновника наукового ґрунтознавства професора В. В. Докучаєва з реорганізації закладу вищої освіти у Польщі. Заходи керівника інституту, спрямовані на реалізацію його ідеалу щодо єдності аграрної освіти, науки та практики, дали винятковий результат: раніше периферійний навчальний заклад перетворився на визнану у світі школу підготовки ґрунтознавців і лісівників. Розроблений В. В. Докучаєвим план реорганізації Ново-Олександрійського інституту виявився настільки продуктивним, що згодом за подібним планом було реформовано Московський сільськогосподарський та Петербурзький лісовий інститути, а також сільськогосподарські відділення Ризького політехнікуму та Київського політехнічного інституту.

Становлення сучасного ХНАУ відбувалося в контексті європейського процесу організації аграрних ЗВО на початку XIX ст. Логічним продовженням цього процесу стала програма реформування аграрної освіти, розроблена професором В. В. Докучаєвим на початку 90-х рр. XIX ст.: *«Якщо дійсно бажають піднести землеробство, то ще мало однієї науки і техніки, мало одних жертв держави, для цього необхідні добра воля, освічений погляд на справу і любов до землі... А цій біді зможе допомогти лише одна школа – школа початкова, школа середня, школа вища, університетська»* [36, с. 83]. Документальні матеріали з історії найстарішого в Україні аграрного ЗВО, що зберігаються в ДАХО, становлять важливий пласт унікальної інформації. Дослідження історії аграрної освіти та науки в Україні залишається важливим для сучасного українознавства, а також для спільних студій українських та польських науковців.

30 серпня 2020 р. відзначатиметься 200-річчя першого прийому студентів до Інституту землеробського господарства в Маримонті (Королівство Польське), правонаступником якого, як відомо, є

Харківський НАУ ім. В. В. Докучаєва. З огляду на унікальність Харківського НАУ як найстарішого в Україні й одного з найперших в Європі аграрного ЗВО, важливим напрямом наукових досліджень є вивчення впливу ХНАУ на формування європейської системи академічної аграрної освіти і науки.

У 2019 р. учені-аграрії Харківського НАУ ім. В. В. Докучаєва (Україна) та Національного науково-дослідного Інституту рослинництва і ґрунтознавства у Пулавах (Республіка Польща) відзначили дві ювілейні річниці – 150-річчя Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва і 125-річчя першої у світі кафедри генетичного ґрунтознавства, створеної у цьому інституті професором В. В. Докучаєвим. У Харківському НАУ ім. В. В. Докучаєва 17-19 квітня 2019 р. відбулась Міжнародна науково-практична конференція «Ґрунти України: генезис, географія, класифікація та раціональне використання». Основна мета конференції полягала в об'єднанні зусиль дослідників, котрі займаються питаннями раціонального використання ґрунтів.

Співорганізаторами конференції виступили ННЦ «Інститут ґрунтознавства та агрохімії імені О. Н. Соколовського», Громадська організація «Українське товариство ґрунтознавців та агрохіміків», ДУ «Інститут охорони ґрунтів України», РУП «Інститут ґрунтознавства та агрохімії» (Республіка Білорусь), Інститут ґрунтознавства, агрохімії та охорони ґрунтів імені М. О. Дімо, (Республіка Молдова), Інститут агрофізики імені Богдана Добжинського Польської академії наук, Національний науково-дослідний інститут рослинництва і ґрунтознавства у Пулавах (Республіка Польща).

Учасником конференції був учений-ґрунтознавець, один із засновників сучасного ґрунтознавства в Словаччині й Чехії академік Словацької академії наук, професор Юрай Грашко. Учень академіка О. Н. Соколовського, він у 1955 р. закінчив факультет агрохімії та ґрунтознавства ХСГІ ім. В. В. Докучаєва. У 1960–1989 рр. був директором Науково-дослідного інституту ґрунтознавства і живлення рослин у м. Братислава; учасник міжнародних проектів ФАО і ЮНЕСКО з проблем родючості ґрунтів.

Вперше співорганізатором і учасником конференції у ХНАУ виступив Національний науково-дослідний інститут рослинництва і ґрунтознавства у Пулавах. Директор інституту член-кореспондент Національної Академії Наук Республіки Польща, професор Веслав Олежек в офіційному листі на ім'я ректора ХНАУ професора

Олександра Ульянченка відзначив наукове і практичне значення першої у світі кафедри генетичного ґрунтознавства, створеної професором В. В. Докучаєвим, коли він очолював Ново-Олександрійський інститут сільського господарства і лісівництва.

### *Список джерел та літератури*

1. Фурсенко И. Д. Харьковский ордена Трудового Красного Знамени сельскохозяйственный институт имени В.В. Докучаева: очерки истории. Київ: Урожай, 1968. 168 с.

2. Голікова О. М. Польський період історії Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва (1816–1914 рр.). *Київська старовина: наук. іст.-філол. журнал*. 2010. № 2. С. 124–132.

3. Киричок Р. І., Голікова О. М., Гриценко З. І. Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва. 1816-2006: нарис. Харків: ХНАУ, 2006. 367 с.

4. Голікова О. М., Кравцов А. І., Киричок Р. І. Історія Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва. Харків: ХНАУ, 2011. 544 с.

5. Голікова О. М. Інститут сільського господарства та лісівництва в Маримонті: причини створення та засади організації (1838–1840 рр.). *Українознавчий альманах* / Центр українознавства філософського факультету КНУ імені Тараса Шевченка. Київ: КНУ, 2014. Вип. 17. С. 294-297.

6. Голікова О. М. Діяльність професора Єжи Беньяміна Флята як фундатора та першого директора Інституту землеробства в Маримонті (200-річчя Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва). *Українознавчий альманах* / Центр українознавства філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ: КНУ, 2015. Вип. 18. С. 143–147.

7. Голікова О. М. Варшавське лісівниче училище (1816 р. засн.) та його роль у становленні вищої лісівничої освіти в Україні. *Історія науки і біографістика* : електрон. наук. фахове вид. 2014. № 3. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/INB\\_Title\\_2014\\_3\\_5.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/INB_Title_2014_3_5.pdf)

8. Голікова О. М. Варшавське Лісівниче училище та його роль у становленні факультету лісового господарства Харківського НАУ імені В.В. Докучаєва. *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна*. Серія: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки. 2014. № 1119. Вип. 18. С. 24-30.

9. До історії факультету лісового господарства ХНАУ: директор Лісівничої школи у Варшаві Людвіг Август Платер-де-Броель. *Матеріали підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і здобувачів*, 13-14 березня 2018 р. Харків:: Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2018. Ч. I. С. 55-56.

10. Політика російського уряду з мовного питання у польських вишах у ХІХ – на початку ХХ ст. / О. М. Голікова // *Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*. 31 травня – 01 червня 2018 р. / Вищий державний навчальний заклад України «Українська медична стоматологічна академія». Полтава, 2018. С. 60-65.

11. Ульяновченко О. В., Дегтярьов В. В., Голікова О. М., Логінова О.В. 150-річчя Ново-Олександрійського інституту сільського господарства та лісівництва : діяльність професора В. В. Докучаєва за документами Державного архіву Харківської області. *Історія науки і біографістика* : електрон. наук. фахове вид. 2019. № 1. URL : <http://inb.dnsgb.com.ua/2019-1/17.pdf>

12. Голікова О.М. Значення Ново-Олександрійського інституту сільського господарства і лісівництва в історії аграрної освіти і науки України і Польщі. *Матеріали підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів і здобувачів*. 19-20 березня 2019 р.) / Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. – Харків: ХНАУ, 2019. Ч. I. С. 52-54.

13. Голікова О. М. Установчі документи як джерело з вивчення польського періоду історії Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва (1816–1914 рр.). *Матеріали ХІV-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та спеціалістів «Історія освіти, науки і техніки в Україні»*. 17 травня 2019 р. / НСГБ НААНУ. Київ, 2019. С. 63–64. URL : <http://dnsgb.com.ua/files/obkl-zbirnyk-konf-2019.pdf>

14. Документальні матеріали постійного зберігання за 1816–1970 гг. *Архів Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва*. Оп. 3. Арк 1–22.

15. Ново-Олександрійський інститут сільського господарства і лісівництва. *ДАХО* (Державний архів Харківської області). Ф. 699. 151 од. зб., 1816-1919 рр.

16. Medal. Jerzy Benjamin Flatt. URL : <https://archiwum.allegro.pl/oferta/jerzy-benjamin-flatt-brazi7358362474.html> (дата звернення : 17.06.2019)
17. Jerzy Benjamin Flatt. URL : [http://warszawa.wikia.com/wiki/Jerzy\\_Benjamin\\_Flatt](http://warszawa.wikia.com/wiki/Jerzy_Benjamin_Flatt) (дата звернення : 17.06.2019)
18. Jerzy Benjamin Flatt. URL : [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jerzy\\_Benjamin\\_Flatt](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jerzy_Benjamin_Flatt) (дата звернення : 17.06.2019)
19. Rittergut Möglin. URL : [http://de.wikipedia.org/wiki/Rittergut\\_Möglin](http://de.wikipedia.org/wiki/Rittergut_Möglin) (дата звернення : 17.06.2019)
20. Тэер, Альбрехт-Даниель. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). Санкт-Петербург, 1890–1907. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Тэер,\\_Альбрехт\\_Даниель](https://ru.wikipedia.org/wiki/Тэер,_Альбрехт_Даниель) (дата звернення : 17.06.2019)
21. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая Рос. энциклопедия, 1993–1999. Т. 2 (М-Я). 1999. 672 с.
22. Historia Wydziału Leśnego SGGW. URL : [http://wl.sggw.pl/faculty/historia?set\\_language=pl](http://wl.sggw.pl/faculty/historia?set_language=pl) (дата звернення : 18.06.2019)
23. Бондаренко В. Д. Про витоки та етапи становлення кафедри лісівництва Національного лісотехнічного університету України. *Лісове господарство, лісова, паперова і деревообробна промисловість*: міжвід. наук.-техн. зб. Львів: НЛТУ України, 2006. Вип. 30. С. 15–19.
24. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Навчально-науковий інститут лісового і садово-паркового господарства. URL : <http://www.logos.biz.ua/proj/nubip/090.php> (дата звернення : 18.06.2019)
25. Шипов, Сергей Павлович 1-й. *Русский биографический словарь*: Шебанов – Шютц / Изд. имп. рус. ист. об-ва. Санкт-Петербург: тип. Главного управления уделов, 1911. Т. 23. С. 296–299.
26. Pamiętnik Puławski. Puławy 1862–1962. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, 1965. – 451 s., il.



27. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. URL : <http://www.sggw.pl/uczelnia/historia-sggw/poczet-rektorow-sggw> (дата звернення : 19.06.2019)

28. Вернадский В. И. Страница из истории почвоведения: Памяти В. В. Докучаева. *Научное слово*. Москва. 1904. № 6. С. 5–26. URL : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_eav/cgiirbis\\_64.exe?&I21DBN=EAV&P21DBN=EAV&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online\\_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=00000188](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_eav/cgiirbis_64.exe?&I21DBN=EAV&P21DBN=EAV&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=00000188) (дата звернення : 20.06.2019)

29. *Почвоведение* (Памяти Василия Васильевича Докучаева. Труды вольного экономического общества). 1903. Т. 5. № 4. 441 с. URL : <http://www.pochva.com/index.php?content=5&journal=%CF%E2%EE%F7%E2%EE%E2%E5%E4%E5%ED%E8%E5&year=1903&number=4> (дата звернення : 01.10.2018)

30. Памяти проф. В. В. Докучаева / П. В. Будрин, К. Д. Глинка, Н. И. Криштафович, П. Ф. Бараков, А. И. Скворцов. *Издание кружка любителей естествознания, сельского хозяйства и лесоводства при Ново-Александрійском институте*. Санкт-Петербург : Тип. И. Н. Скороходова, 1904. 61 с.

31. Голикова О. М., Кравцов А. І., Киричок Р. І. Історія Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва. Харків: ХНАУ, 2011. С. 42–43, 179, 207.

32. Пузік В. К., Кравцов А. І., Голикова О. М. Докучаєвці. Харків: ХНАУ, 2016. 288 с.

33. Ульянченко О. В., Кравцов А. І., Голикова О. М. Джерела аграрної освіти і науки. Харків: ХНАУ, 2018. С. 33–39.

34. Тихоненко Д. Г. Історичний нарис кафедри ґрунтознавства Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва (1894–2015 рр.). Харків: Майдан, 2015. 60 с.

35. Глінка Костянтин Дмитрович: до 150-річчя від дня народження видатного вченого-ґрунтознавця К. Д. Глінки (1855–1935): біобібліогр. покажч./ уклад.: О. Д. Кандаурова та ін.; відп. за вип. С. О. Довгалюк. Харків: ХНАУ, 2017. 31 с.

36. Докучаев В. В. Наши степи прежде и теперь. Москва: Сельскохозяйственная литература, 2014. 84 с.

## Розділ 4. ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. В. В. ДОКУЧАЄВА В РОКИ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1941–1943 рр.)

Попри майже 30-річний період діяльності Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва як провідного навчально-наукового центру незалежної України, його історія в роки окупації м. Харкова гітлерівськими військами розглядалась винятково в контексті загально радянської історичної традиції. У наукових публікаціях, що вийшли друком у 2006 та 2011 рр. на ознаменування відповідно 190-ї і 195-ї річниць цього найстарішого в Україні вищого аграрного навчального закладу, його діяльність в роки окупації міста Вермахтом подано спрощено, відповідно до висновків, що становили фундаментальні засади радянської «переможної» історіографії. Фактично історію тодішнього Харківського сільськогосподарського інституту (далі – ХСГІ) у роки окупації досліджено у двох напрямках: 1) героїчна боротьба науково-педагогічних працівників, співробітників і студентів проти гітлерівських окупантів на фронті і в комуністичному підпіллі, керівником якого на Харківщині був доцент кафедри математики ХСГІ Іван Іванович Бакулін, посмертно удостоєний звання Героя Радянського Союзу (1965 р.); 2) діяльність інституту в евакуації у м. Катта-Курган Самаркандської області (Узбекистан), де було продовжено наукові дослідження та роботу з підготовки спеціалістів-аграріїв, яка тривала до визволення Харкова від гітлерівських загарбників [1, с. 19–25; 2, с. 89–95].

Ці важливі аспекти ратного й трудового подвигу робітників і студентів інституту не мають заперечувати того факту, що освітня діяльність наукових працівників закладу продовжувалась і в умовах окупації Харкова німецькими загарбниками. Питання щодо третього напрямку діяльності співробітників ХСГІ в роки Другої світової війни – функціонування в 1942–1943 рр. т. з. Харківської школи агрономів в окупованому гітлерівцями місті було порушено на науковій конференції «Заради життя майбутніх поколінь», присвяченій 70-річчю Перемоги. У тезах «Викладачі Харківського СГІ під час окупації 1941–1943 рр.», підготовлених доцентом кафедри лісівництва Ю. М. Поташовим, оприлюднено інформацію про функціонування в Харкові в роки окупації «вищих агрономічних курсів» (таку назву подано в тезах – О. Г.) [3, с. 169]. Жодного

документа на підтвердження факту існування таких курсів автором публікації не наведено. Інформацію щодо них доцент Ю.М. Поташов надав за усними спогадами свого вчителя, колишнього доцента кафедри ботаніки та фізіології рослин ХНАУ Генріха Мар'яновича Лясковського (1929–2015 рр.) та його матері, наукового співробітника Українського НДІ овочівництва Марії Францівни Грушки. У 1941–1943 рр. Генріх Мар'янович разом із матір'ю перебував в евакуації в Саратовській області (Росія), а отже, не був свідком тих подій. У 1947–1952 рр. він навчався в Харківському СГІ.

Можна припустити, що про діяльність Харківської школи агрономів у часи гітлерівської окупації знало чимало працівників і студентів тодішнього ХСГІ. Поодинокі згадування про її функціонування трапляються в науковій та мемуарній літературі [9, 11]. Однак історія Харківської школи агрономів ніколи не була предметом самостійного наукового дослідження, адже сам факт її існування не вкладався в прокрустове ложе радянської історичної науки, заперечував узвичаєні висновки комуністичної та частково посткомуністичної історіографії про історію окупованих радянських міст у роки Другої світової війни. До того ж викладання у тій школі забезпечували професорсько-викладацькі кадри радянських закладів вищої освіти, що додаткового загострювало проблему колабораціонізму в роки війни. Водночас історія Харківської школи агрономів виявляє одну з найсуперечливіших проблем з історії міста в часи окупації, а саме – вплив українського національного руху – т. з. «Харківської Української громадськості», очільником якої був Володимир Андрійович Доленко (1889 р., с. Мечебилове Барвінківського району Харківської області – 1971 р., Новий Ульм, Баварія, ФРН) – на суспільні процеси під владою Вермахту.

Отже, чимало аспектів життя харків'ян під владою окупантів залишаються малодослідженими дотепер. Майже нічого не відомо про те, як пристосовувалися до умов окупації наукові працівники і студентство Харкова; як позначилися на їхньому житті суцільна руйнація та розв'язаний гітлерівцями терор. Тому вивчення діяльності тих науково-педагогічних кадрів, котрі через різні життєві обставини залишились у місті і викладали фахові дисципліни в Харківській школі агрономів у роки окупації, заслуговує на пильну увагу. Віддана праця цих людей було зберегла кадровий склад та матеріальні ресурси (приміщення, бібліотеку, устаткування, реактиви

тощо), що дозволило Харківському СГІ відновити свою діяльність негайно після звільнення міста від окупантів – 23 серпня 1943 р.

Час – невблаганний. Сьогодні серед нас уже немає учасників та очевидців тих подій, які могли б розповісти про діяльність Харківської школи агрономів у роки окупації. Навіть щодо її назви ясності немає. Історик Ю. І. Левченко у своїй фундаментальній монографії згадує т. з. «Сільськогосподарський інститут Лівобережної України», відкритий у Харкові в середині 1942 р., без аналізу будь-яких аспектів його діяльності й посилань на джерела [12, с. 194]. Зарубіжні історики та мемуаристи називають заклад «Сільськогосподарським інститутом у Харкові» [9, с. 13]. Згідно з архівними документами заклад мав назву «Харківська школа агрономів» [4, арк. 1]. Уважаємо, що дві останні назви можна вживати як синонімічні.

Отже, напередодні 75-ї річниці завершення Другої світової війни в Європі є необхідність неупередженого вивчення діяльності науково-педагогічних працівників ХСГІ, котрі прагнули вижити в жахливих умовах захопленого Вермахтом міста, намагалися зберегти людяність і вірність професії землероба.

Мета публікації полягає у вивченні історії Харківської школи агрономів у роки окупації міста гітлерівськими військами (1941–1943 рр.). Своїми основними завданнями вважаємо: 1) реконструювати за архівним документами, мемуарною та науковою літературою передумови відкриття і завдання цього ЗВО в окупованому нацистами Харкові; 2) визначити коло осіб, причетних до функціонування навчального закладу.

Джерельною базою дослідження стали офіційні документи, які перебували на постійному зберіганні в архіві ХСГІ до 1970 р., коли їх було передано до Держаного архіву Харківської області (далі – ДАХО) [4, 5]. Але представлені в ДАХО матеріали (Фонд Р-1148; 1922–1966 рр.) не дають змоги комплексно вивчити історію Харківської школи агрономів через фрагментарність уцілілої інформації. Документи, представлені в ДАХО, розкривають діяльність радянських установ у перші місяці після звільнення міста. Вони уможливають дослідження лише деяких фактів з історії Харківської школи агрономів під час окупації. Важлива інформація з історії сільгоспінституту в роки окупації зберігається в архіві ХНАУ [7]. Насамперед, йдеться про особові справи співробітників ЗВО, котрі працювали у Харківській школі агрономів, та накази

керівництва закладу в перші повоєнні місяці. Водночас здійснюваний окупантами нестримний терор дозволяв переносити на папір далеко не всю наявну інформацію. Зокрема, у виданні «Архіви окупації: 1941–1944» (компакт-диск – О. Г.), підготовленому й виданому за сприяння Фонду Катедр Українознавства (США) 2005 р., документів з історії Харківської школи агрономів з-поміж 403 фондів ДАХО нами не виявлено [6], що, без сумніву, не виключає необхідності пошуку джерел у подальшому.

Іншу інформацію взято автором статті з оприлюднених вітчизняних та закордонних джерел і мемуарної літератури. Для нашого дослідження важливе значення мають спогади членів української діаспори про осіб, які відіграли помітну роль в органах самоврядування Харкова під час німецької окупації і були причетними до функціонування Харківської школи агрономів. Зокрема, йдеться про колишнього політв'язня радянських тюрем Олександра Платоновича Семененка (1898 р., м. Єлисаветград – 1978 р., м. Нью-Йорк), котрий видав мемуари «Харків, Харків ...» у Мюнхені 1977 р. [8]. Від початку окупації О. П. Семененко був заступником з юридичних питань Олексія Івановича Крамаренка – бургомистра Харкова, а з 1 січня 1942 р. сам обійняв посаду бургомистра (з серпня 1942 р. – обербургомистра). І О. І. Крамаренко, і О. П. Семененко представляли націоналістичне крило Харківської міської управи. У літературі доволі часто цитують наказ О. І. Крамаренка про заборону російської мови в державних установах Харкова. Мемуари О. П. Семененка дають змогу дослідити процес єднання українських національних сил у Харкові в роки окупації [8, с. 43]. Водночас спогади О. П. Семененка дозволяють з'ясувати повноваження харківських бургомістрів та зрозуміти їхні можливості з вирішення повсякденних проблем людей в окупованому місті, зокрема з питань освіти.

Змістовна інформація про життя в окупованому Харкові міститься в роботі літературознавця, дійсного члена Української вільної академії наук (УВАН, м. Нью-Йорк) Любові Артемівни Дражевської (1910 р., м. Харків – 2006 р., м. Нью-Йорк) [9]. Очевидець політичних репресій кінця 1920–1930-х рр., донька і дружина репресованих, критик радянського тоталітаризму, вона у своїй роботі наводить багато свідчень про нелюдськість «визволителів від сталінщини» під час окупації. Також на основі опрацьованих Л. А. Дражевською ненадрукованих на той час

мемуарів заступника голови Обласної земельної управи Харкова, професора-грунтознавця Івана Никифоровича Відмича-Бандури подано змістовну інформацію про організацію і діяльність місцевого самоврядування та громадських організацій в окупованому гітлерівцями місті.

Підготовлені на прохання УВАН ще 1958 р., спогади І. Н. Відмича-Бандури уперше оприлюднено 1984 р. [9, с. 4]. Випускник ХСГІ 1925 р., наприкінці 1920-х рр. І. Н. Відмич (Бандура – прізвище дружини, яке взято усією родиною після війни) був аспірантом на кафедрі ґрунтознавства, яку очолював професор О. Н. Соколовський. «То був час українізації, і керівник кафедри, і доценти, і більшість аспірантів були українцями», – згадує Л. А. Дражевська про спілкування з І. Н. Відмичем у кінці 1920-х рр. Тоді в умовах запровадженої більшовиками українізації було розпочато процес реорганізації ХСГІ в національний центр аграрної освіти. Одним з авторитетних провідників цієї політики став професор Олексій Никанорович Соколовський (1884, с. Велика Бурімка, Полтавська губернія – 1959 р., м. Харків). Колишній член Студентської української громади (1902 р.) та УСДРП (1905–1906 рр.), він 1924 р. очолив науково-дослідну кафедру ґрунтознавства ХСГІ. Протягом 1931–1935 рр. – голова Всеукраїнської сільськогосподарської академії (7, оп. 1, спр. 130, арк. 772–775). Після війни в автобіографії (документ не має дати, але, на наш погляд, належить до другої половини 1940-х рр. – О. Г.) академік О. Н. Соколовський так говорив про свій приїзд до Харкова: «Моє друге запрошення до Харкова (1924 р. – О. Г.) відбулося з ініціативи групи націоналістів, які певний час очолювали інститут...» [7, оп. 1, спр. 130, арк. 776]. Нещодавно до музею історії ХНАУ онука О. Н. Соколовського Вікторія Волошина (м. Чикаго, США) надіслала цінні папери – листування між Правлінням ХСГІ та професором О. Н. Соколовським щодо його переїзду з Москви до Харкова для викладання фахових дисциплін українською мовою. Важко переоцінити значення цих листів, адже матеріали офіційного діловодства інституту за 1922–1929 рр. повністю втрачено в роки Другої світової війни, про що є відповідний запис у ДАХО (Фонд Р-1148).

Попри те, що українізацію 1920-х–початку 1930-х рр. було згорнуто, вона відчутно вплинула на розвиток інституту і світогляд

багатьох його співробітників, дехто з яких працював в органах міського самоврядування під час окупації міста Вермахтом.

Важливе значення для нашого дослідження має стенограма бесіди з професорами ХСГІ, котрі залишилися в окупованому Харкові і які, як свідчать їхні особові справи, були причетними до функціонування Харківської школи агрономів: Олексієм Олексійовичем Мигуліним (1893–1989 рр.), Іваном Сергійовичем Телетовим (1878–1947 рр.), Олександром Іллічем Супруненком (1884–?), Петром Семеновичем Пищимукою (1879–1965 рр.) [17].

У середині вересня 1941 р., коли німецькі війська форсували Дніпро, розпочалась евакуація Харківського СГІ. Основна частина колективу інституту 1 жовтня 1941 р. виїхала до м. Баланда (тепер м. Калінінськ) Саратовської області. Однак по дорозі ешелон було скеровано до м. Ташкент (Узбекистан), куди він прибув 20 жовтня. У Ташкенті інститут тимчасово було розміщено в гуртожитках Ташкентського сільгоспінституту.

На початку листопада 1941 р. Харківський СГІ переїхав до м. Катта-Курган Самаркандської області. На нове місце розташування було евакуйовано понад 60 сімей співробітників інституту, а також значну частину студентів молодших курсів та багатьох студентів четвертих та п'ятих курсів, яких за наказом Наркомату оборони було звільнено від мобілізації для завершення навчання. Водночас до Катта-Кургану прибули студенти з інших сільськогосподарських ЗВО країни. Їх загальна кількість на початку занять становила 152 особи; з них 50 – з інших вищих закладів освіти [2, с. 90]. До Катта-Кургану також було вивезено три вагони цінного устаткування, насамперед оптику й аналітичні ваги [5, арк. 1]. Інститут отримав навчальний корпус, три студентських гуртожитки, гуртожиток для викладачів та декілька службових приміщень загальною площею 1 100 м<sup>2</sup>. Щоправда, за висновком директора інституту в евакуації П. Т. Дмитренка, приміщення зовсім не задовольняли потреб навчальної роботи, а гуртожитки студентів не забезпечували нормальних побутових умов. Роботу закладу в евакуації було розпочато 15 листопада 1941 р. [5, арк. 1]. У січні 1942 р. інститут закінчили 62 особи, з яких 55 направили на роботу в Узбецьку РСР. Під час перебування в Катта-Кургані в евакуації ХСГІ здійснив чотири прийоми на перший курс двох факультетів – агрономічного та захисту рослин і чотири випуски спеціалістів. Надалі випускників направляли на роботу в різні райони Узбекистану та у звільнені від

німців райони України. Загалом дипломи агрономів-полеводів отримали 110 осіб. Науковий колектив інституту продовжував розробку комплексної теми «Культура цукрового буряку в умовах Узбецької РСР». У 1942 р. в евакуації друком вийшли «Записки ХСХИ» [5, арк. 1].

Для порівняння наведемо цифри щодо кількості студентів у харківських сільськогосподарських ЗВО напередодні війни. У ДАХО збереглася Доповідна записка Народного комісара Земельних справ УРСР Г. П. Бутенка до Ради Народних комісарів УРСР та Центрального Комітету КП(б)У про поновлення роботи сільськогосподарських навчальних інститутів після звільнення Харкова в 1943 р. У цьому документі зазначено, що до початку війни на території Харківської області працювали такі сільськогосподарські навчальні інститути: 1) Харківський ордена Трудового Червоного Прапора сільськогосподарський інститут із загальним контингентом студентів 900 осіб (водночас є свідчення, що в 1940 р. в ХСГІ навчалися 1 100 студентів [2, с. 88]); 2) Харківський інститут механізації сільського господарства із загальною кількістю студентів 700 людей; 3) Харківський ветеринарний інститут із загальним контингентом студентів 700 осіб [4, арк. 1].

Кількість студентів ХСГІ напередодні війни і в евакуації істотно відрізняється. Це зумовлено, по-перше, мобілізаціями, які почалися вже на другий день війни, коли на фронт було відправлено перший загін чисельністю 22 особи. З 10 липня 1941 р. до лав Червоної Армії щодня призивали близько 20 студентів і співробітників інституту. За архівними матеріалами, станом на 1 серпня 1941 р. понад 700 осіб призовного віку пішли на фронт [2, с. 89].

По-друге, далеко не всі мешканці Харкова підлягали евакуації. Питання щодо їхнього переїзду на схід вирішували міський або районний комітети КП(б)У, ураховуючи «важливість» конкретної особи для радянської держави. Тому чимало працівників освітніх і культурних закладів, студентів, службовців не потрапили до евакуаційних списків. Водночас дехто свідомо відмовлявся від евакуації через важкі сімейні обставини; інші ухилялися через критичне ставлення до радянської системи чи репресії, яких зазнали вони особисто або члени їхніх родини. Деяких професорів і доцентів було відряджено в інші навчальні або науково-дослідні установи. Зокрема, завідувача науково-дослідної кафедри ґрунтознавства академіка О. Н. Соколовського – до м. Уфа, куди було евакуйовано



Академію Наук УРСР; завідувача кафедри механізації професора Андрія Овер'яновича Василенка – до м. Алма-Ата, де він організував секцію механізації сільського господарства в Казахському філіалі ВАСГНІЛ. Декого, як доцента кафедри математики І. І. Бакуліна, залишили в Харкові партійні органи для організації підпільної роботи. А хтось уже загинув, як ґрунтознавець-агроном, професор Полтавського сільськогосподарського інституту Тимофій Таранець (1896 р., с. Опришки, тепер Глобинського району Полтавської області – 1941 р., Харківська область), який тісно співпрацював з харківськими вченими [25, с. 55]. При відступі більшовиків з України його заарештувало НКВС, і разом з іншими в'язнями він загинув у Старому Салтові. Згідно з еміграційними джерелами, ув'язнених було спалено живцем, а радянські документи вказують, що люди загинули в закритому вагоні, у який влучила німецька бомба [9, с. 7]. Отже, на початку 1940 р. в ХСГІ працювали 95 науково-педагогічних працівників (без допоміжного персоналу – О. Г.) [2, с. 88], тоді як в Катта-Курган було вивезено 60 родин співробітників інституту. У цілому, саме про тих співробітників ХСГІ, котрі залишилися під нацистською окупацією, найістотніше бракує інформації.

Німці увійшли до Харкова, який став найбільшим містом СРСР, окупованим Вермахтом, 24 жовтня 1941 р. [11, с. 8]. Здобувши Харків, гітлерівці негайно почали розбудовувати свої органи влади і встановлювати «новий порядок». Відповідно до запровадженого ними адміністративно-територіального поділу, Харків було віднесено до «Зони військової адміністрації» (ЗВА). Адміністративно-територіальний поділ у ЗВА поєднував у собі елементи радянського адміністративного устрою та військової управлінської системи під керівництвом Вермахту. У зоні військової адміністрації з деяких питань Вермахт міг діяти на власний розсуд, не погоджуючи свої дії з центральним політичним керівництвом, оскільки головне завдання військових на окупованих територіях полягало у встановленні жорсткого контролю без докорінного винищення радянської системи управління.

У наказі начальника штабу Верховного головнокомандування збройними силами Німеччини Вільгельма Кейтеля від 22 червня 1941 р. «Про управління в зайнятих областях СРСР» було зазначено: «Військове командування має право в цих областях використовувати повну владу і уповноважене передати це право командуванню військових груп і армій» [21, с. 90]. Харків знаходився під владою

військових груп армії «Південь» протягом усього часу окупації. Органи військової адміністрації мали забезпечувати «спокій» на окупованих територіях та охороняти тили, а також створювати і спрямовувати місцеві цивільні органи управління й наглядати за їхньою діяльністю з метою мобілізації всіх наявних «резервів» для потреб Третього Райху. Для забезпечення прибутковості господарської експлуатації підконтрольних Вермахту територій створено Економічний штаб «Схід», якому підпорядковувалися всі економічні інстанції на теренах військового управління.

Цивільне управління в місті запровадили 26 жовтня 1941 р. заснуванням Харківської міської управи. Головним чинником формування складу місцевої управи та визначення її функцій була військова адміністрація. Утворене нацистами самоврядування передбачало існування в Харкові міського бургомістрату, очолюваного німецьким обер-бургомістром та його помічниками з місцевого населення. Посаду обер-бургомістра до 22 січня 1942 р. займав полковник Петерскнотте, а бургомістром став професор технологічного інституту О. І. Крамаренко (1887, Кременчук, тепер Полтавська область – 1943 р., Харків). Історія «вознесіння» О. І. Крамаренка за часів окупації дотепер залишається історією з багатьма суперечливими версіями [9, с. 8; 11, с. 128–129].

Деякий вплив на процес утворення органів міського самоврядування мали окремі громадсько-політичні сили й угруповання, їхнє співвідношення. Окупаційна влада вимагала від місцевого самоврядування підпорядкувати життя населення великого мегаполісу виключно інтересам Вермахту і німецької економіки. Саме тому загарбники накладали сувору заборону на політичну діяльність, проголошували повне підкорення окупаційній владі та безумовне виконання наказів військової адміністрації. До невідкладних завдань самоврядування віднесли: облік населення (за період окупації німці тричі провели перепис харків'ян) та матеріальних ресурсів; визначення наявних промислових об'єктів і сільгоспприємств, а також організацію експлуатації робітників. Від початку існування в складі міської управи було організовано такі відділи: адміністративний, персональний, сільськогосподарський, культурно-освітній, шкільний, юридичний [9, с. 8]. Надалі кількість працівників міської управи значно збільшилася, але головні відділи залишилися ті ж самі. У різні райони міста призначали бургомістрів, діяльність яких скеровувала міська управа.

Завдання міської управи полягало також у налагодженні життя в напівзруйнованому місті, забезпеченні населення продовольством. Відступаючи, радянські війська руйнували все, що залишилося після евакуації. Масштаби руйнації були колосальним. За підрахунками Індустріального відділу Харківської міської управи, підприємствам Харкова було завдано збитків на суму близько 30 млн руб., з яких: зруйновано і спалено устаткування – на 17 млн руб., вивезено на схід – на 13 млн руб. [20, с. 372].

Схожа ситуація була й у сільському господарстві. Усе, що не вдалося евакуювати на схід – сільськогосподарську техніку, худобу, сировину тощо, скориставшись безладдям під час відступу Червоної армії, передбачливо присвоїло населення. За формальними критеріями такі дії можна вважати мародерством, проте з практичного погляду це було цілком виправдано.

Проблемою забезпечення міста продовольством займалася Обласна земельна управа. З продовольчого питання німці діяли нібито «за програмою винищення людності». Незважаючи на обмеженість фінансових і адміністративних можливостей Земельної управи, численні перепони, що їх чинили нацисти, харків'яни покладали на неї великі надії, бо багато в чому саме від цієї установи залежало налагодження сільського господарства в окупованих районах Харківської області.

Очільником Обласної земельної управи було призначено М. О. Ветухіва, його заступником – І. Н. Відмича-Бандуру. У складі Земельної управи було декілька управлінь (радгоспів, машинно-тракторних станцій, заготівлі зерна тощо) та відділів (рільничого, лісового, землевпорядного, рибного та ін.). Зокрема, посаду керівника лісового відділу посів відомий учений-лісівник М. М. Дрюченко. Зазначені очільники Земельної управи були випускниками, а згодом – викладачами ХСГІ, що дозволяє порушити питання про їхню причетність до відновлення вищої сільськогосподарської освіти в окупованому Харкові.

Щоб уникнути примусової евакуації, Михайло Олексійович Ветухів (Ветухов, 1902 р., м. Харків – 1959 р., м. Нью-Йорк) залишився в Харкові. Випускник ХСГІ 1923 р., він того ж року отримав диплом Харківського інституту народної освіти (нині ХНУ імені В. Н. Каразіна), а з 1924 р. був аспірантом кафедри спеціальної зоотехніки ХСГІ. Після захисту кандидатської дисертації 1926 р. обраний доцентом ХСГІ та обіймав цю посаду до 1928 р., сприяв

«українізації» цього ЗВО й інших наукових установ Харкова. У 1928 р. його призначено на посаду професора і завідувача кафедри Полтавського сільгоспінституту. Водночас упродовж 1928–1934 рр. викладав генетику в Харківському ветеринарному інституті, Харківському державному університеті й інших ЗВО м. Харкова. Є свідчення, що на початку 1930-х рр. його було звільнено з Харківського університету як активного учасника Харківського наукового товариства Всеукраїнської академії наук [3, с. 169]. У 1930 р. через загрозу репресій М. О. Ветухів переїхав до Москви. Протягом 1934–1941 рр. він професор Московського ветеринарно-зоотехнічного інституту; науковий керівник відділу ветеринарної генетики Всесоюзного інституту експериментальної ветеринарії в Москві. У 1935 р. М. О. Ветухів захистив дисертацію і здобув ступінь доктора біологічних наук.

Напередодні нападу Німеччини на СРСР професор М. О. Ветухів повернувся до Харкова та почав викладати генетику в Харківському університеті. Від евакуації на схід відмовився через негативне сприйняття радянської дійсності і хворобу батька – відомого українського мовознавця, етнографа Олексія Васильовича Ветухіва (1867 або 1869 р., Тернова, Харківська область – грудень 1941 р., м. Харків).

Під час окупації Харкова гітлерівцями сповна проявилися організаторські здібності талановитого вченого. Спочатку він очолював сільськогосподарський відділ Харківської міської управи, а згодом – Обласну земельну управу, штат якої нараховував 50 осіб. Завдяки їх наполегливій праці від голоду й холоду було врятовано тисячі людей. У 1942 р. М. О. Ветухова обрано ректором Харківського університету. Співпрацював з українськими націоналістичними силами, за що його було заарештовано гестапо в 1943 р. Після звільнення Харкова від нацистів переїхав до Львова, де викладав на вищих медичних курсах, а згодом – до Відня. Працював у Віденському університеті генетиком-експериментатором. Не припиняв громадської роботи, допомагав утікачам з України. Під кінець війни професор М. О. Ветухів емігрував спочатку до Німеччини, а в 1949 р. – до США, де в 1950 р. його обрано президентом Української Вільної Академії Наук, яку він очолював до кінця життя [26]. Помер Михайло Олексійович 11 червня 1959 р. від раку, передавши головування УВАН також харків'янину Ю. М. Шевельову [3, с. 169].

Заступник голови Обласної земельної управи І. Н. Відмич-Бандура (1901 р., поблизу м. Кременчук, нині Полтавська область – 1965 р., Буенос-Айрес) навчався в ХСГІ майже одночасно з М. О. Ветухівим і закінчив інститут 1925 р. Після захисту кандидатської дисертації в 1934 р. обіймав посаду професора в інститутах м. Харкова – гідрогеологічному, лісовому, гідротехнічному. Був одним з розробників плану будівництва Кочетківського водосховища на р. Сіверський Донець. З 1945 р. – знаходився у Фюссені – німецькому таборі для переміщених осіб (Шлясгайм, в американській зоні на півночі м. Мюнхен). Викладав в Українському технічно-господарському інституті (УТГІ) в Мюнхені, видавав журнал «Український господар», брав участь в організації та діяльності хору «Україна» Н. Ф. Городовенка. У 1948 р. І. Н. Відмич-Бандура разом з родиною емігрував до Аргентини, де працював за фахом як ґрунтознавець, відповідав за експертну оцінку територій для спорудження водосховищ нових ГЕС [27].

За спогадами І. Н. Відмича-Бандури, оприлюдненими Л. А. Дражевською, Обласна земельна управа працювала не тільки у сфері сільського господарства, а й допомагала відновлювати інші галузі життя, наприклад, організувала сільськогосподарську школу в Мерефі, неподалік Харкова [9, с. 11]. Також І. Н. Відмич-Бандура розповів, що «земельна управа робила спроби відновити навчання в Сільськогосподарському інституті, на перший курс прийнято близько 300 студентів, на старших курсах були студенти, яким пощастило залишитися в Харкові» [9, с. 13]. Малоймовірно, щоб термін «пощастило» відповідав об'єктивній ситуації в місті, що перебувало під гнітом нацистського терору, проте для нас ці спогади мають значення як такі, що належать одному з організаторів відкриття сільськогосподарського ЗВО в Харкові в період окупації. Разом з тим І. Н. Відмич-Бандура відзначив відданість науці учених, що залишилися в місті: «...нормальної праці не вели, але дбали за збереження бібліотек і лабораторій» [9, с. 13].

Особові справи професорів М. О. Ветухіва та І. Н. Відмича-Бандури в архіві ХНАУ не збереглися.

Фахівець в галузі лісівництва Михайло Михайлович Дрюченко (1891 р., с. Стара Водолага, Харківська область – 1981 р., м. Харків) під час окупації міста нацистами керував лісовим відділом Обласної земельної управи. Випускник ХСГІ 1926 р., учень видатного вченого в галузі лісівництва академіка Г. М. Висоцького, він працював

старшим науковим співробітником в Українському НДІ лісового господарства й агролісомеліорації (УкрНДІЛГА, м. Харків) у 1930–1936 рр., а протягом 1936–1941 рр. обіймав посаду доцента кафедри агролісомеліорації ХСГІ [7, оп. 1, спр. 66, арк. 35–41]. Докладної інформації про його долю відразу після звільнення Харкова від окупантів у нас немає. Відомо, що в 1946 р. він повернувся до УкрНДІЛГА, протягом 1957–1964 рр. був завідувачем відділу освоєння пісків, а в 1967 р захистив докторську дисертацію [28]. У публікаціях українських дослідників не згадується його діяльність в органах міського самоврядування в роки окупації [28], тоді як зарубіжні дослідники високо оцінюють дії Обласної земельної управи щодо забезпечення населення й установ міста продовольством і дровами [9, с. 11–12]. Колосальний науковий доробок професора М.М. Дрюченка всебічно висвітлено в ювілейному виданні «УкрНДІЛГА – 85 років» [29]. Помер учений у 1981 р. на дев'яностому році життя.

На Харківщині, як і в інших регіонах тимчасово окупованої України, нацисти з перших днів установили найжорстокіший окупаційний режим. І вітчизняні історики [11, с. 65–68; 12, с. 139–180], й історики української діаспори [10, с. 19–20] однаково характеризують сутність установленого гітлерівцями ладу: терор, насильства, пограбування. Репресії Вермахту проти місцевого населення назавжди закарбовано в архівних документах [13–19]. Про ситуацію в місті під владою нацистів розповів другий бургомістр Харкова О. П. Семененко: «На балконах повисли трупи якихсь людей без імені, з коротким написом на грудях «комуніст». Ніхто не знав, який суд і за що повісив цих людей ...» [8, с. 42]. У місті не зосталося жодного складу харчів. Електричні станції зруйновано, вугілля, дров і води не було. Усе населення перетворилося на безробітних – «робітники й інженери без фабрик, учні й учителі без шкіл, студенти і професори без університетів...» [8, с. 43]. Ніхто не міг сказати, як виживатимуть 460 тис. людей, які залишилися в місті під окупантами [11, с. 8].

Тривалий час у вітчизняній історіографії зберігався однобокий підхід до висвітлення окупаційного режиму як геноциду нацистів проти радянських людей, пограбування матеріальних ресурсів тощо. Реальна ситуація була складнішою: упровадження «нового порядку» на Харківщині супроводжувалось утворенням різних громадських угруповань, членів яких об'єднувало неприйняття радянської

дійсності. За словами Любові Дражецької, життя в прифронтовому Харкові було таким: «... голод, холод, руїна, злидні, вішання закладників, арешти і розстріли. Але одночасно почули про самоорганізацію українців, відродження церкви, українську газету» [9, с. 6].

Проте гітлерівці не були послідовними у вирішенні українського питання. Вони постійно роздмухували ворожнечу між українцями та росіянами. Певний час нацистська влада, спираючись на лояльних представників українського націоналізму, підтримувала ідею українізації міста, надання Харкову «українського обличчя». Проте жорстока політика нацистських окупантів унеможливила переведення українського національного питання в політичну площину. Навіть уживання терміну «Україна» в політичному розумінні було заборонено [11, с. 131].

Міське населення постійно перебувало на межі виживання. З усіх великих українських міст життя в Харкові було чи не найтяжчим. Причиною катастрофічного голодування цивільного населення стало таке планування німецьким військовим командуванням воєнних операцій, яке передбачало пограбування ресурсів окупованих територій для задоволення потреб армії. Військова адміністрація свідомо обмежувала доступ городян до продовольства. Забезпечення міста покладалося на Харківську міську управу, у розпорядженні якої були дуже обмежені кошти. За даними міської управи, у 1942 р. від голоду померло 13 139 жителів міста [20, с. 382]. Усього окупація тривала 641 день. За цей час з різних причин загинуло понад 300 тис. мирних жителів, тобто щодня вмирало близько 470 людей [19, с. 14–15].

Складною була ситуація в системі закладів вищої освіти. Відновлені на початку окупації Харкова політехнічний, комерційний, педагогічний, інженерно-економічний інститути діяли короткий час. Їх було закрито на підставі розпорядження сьомого відділу Вермахту зони «Б» (Україна) від 8 грудня 1941 р. (за даними професора Д. М. Титаренка – 29 грудня 1941 р.), згідно з яким було чітко визначено дозволені до існування у ЗВА навчальні заклади: народні, сільськогосподарські та лісогосподарські школи, курси фахової підготовки з домашнього господарства, ручної праці, охорони здоров'я і гігієни для жінок. Усі інші ЗВО підлягали ліквідації [12, с. 193–194]. Від початку окупації України заклади вищої освіти й науково-дослідні установи підпадали під юрисдикцію робочої групи

«Східна Україна» зондерштабу «Наука» рейхсміністерства А. Розенберга [24, с. 788]. Завдання цієї установи полягало у встановленні жорсткого контролю над усім науковим і навчальним обладнанням та забезпеченні використання матеріальної бази існуючих ЗВО в інтересах німецької економіки.

У серпні-вересні 1942 р. окупаційна влада пішла на поновлення діяльності окремих факультетів і інститутів у галузях, де відчувався гострий дефіцит кадрів: у медицині, транспорті, промисловості, сільському господарстві. Улітку 1942 р. було відкрито Харківську школу агрономів в одному з корпусів ХСГІ по вулиці Артема (тепер Алчевських), 44 у складі двох факультетів: агрономічного і механізації сільського господарства з «дворічним або трирічним курсом навчання» [4, арк. 1]. На перший курс агрономічного факультету було зараховано 178 студентів, а на факультет механізації – 211 студентів. Прийом студентів було проведено на конкурсній основі за результатами екзаменів. В іспитах брали участь випускники 10-х класів середніх шкіл і студенти старших курсів інших закладів вищої освіти. Водночас старші курси було доукомплектовано студентами зі споріднених інститутів. Заклад відкрили на базі неевакуйованих залишків лабораторного устаткування ряду інститутів м. Харкова [4, арк. 1 зв.].

Відкриттям Сільськогосподарського інституту в Харкові окупанти намагалися задовольнити потреби німецької економіки у висококваліфікованих спеціалістах для збільшення ефективності пограбування аграрних ресурсів України. Для науково-педагогічних працівників харківських ЗВО і студентської молоді інститут був шансом вижити в жахливих умовах нацистського терору, отримати дозвіл на пересування містом і т. п. Хтось уважав установлений нацистами режим незмінним і намагався налагодити життя в нових умовах існування – продовжити навчання, отримати фах, завершити наукові дослідження тощо.

За спогадами колишнього доцента кафедри ботаніки та фізіології рослин Г. М. Ляковського та його матері М. Ф. Грушки, керівником Харківської школи агрономів було призначено завідувача кафедри рослинництва ХСГІ професора Семена Осиповича Воробйова, помічником з навчальної роботи – завідувача кафедри математики, професора Михайла Йосифовича Михайловського, а помічником з наукової роботи – викладача кафедри селекції Марту Ансівну Ільїнську-Центилович [3, с. 169].



Випускник Київського політехнічного інституту (КПІ) 1913 р., С. О. Воробйов (1886 р., с. Велика Грязнуха Саратовської губернії, Росія – 1943 р., м. Харків) у 1924 р. отримав звання професора у КПІ й протягом 1921–1925 рр. працював професором Харківського зоотехнічного інституту, а в 1925–1926 рр. професором Одеського сільгоспінституту. Із 1927 по 1941 рр. професор С. О. Воробйов працював у Харківському СГІ: протягом 1927–1938 рр. – очільником кафедри часткового рільництва, а із 1938 по 1941 рр. – завідувачем кафедри рослинництва. Наукові досягнення професора С. О. Воробйова висвітлено в «Енциклопедії сучасної України» [30]. Там же зазначено, що Семен Осипович «загинув під час евакуації Харківського СГІ у м. Катта-Курган (Узбекистан, 1941–1943 рр.)». Як відомо, евакуація ХСГІ тривала протягом другої половини вересня – початку листопада 1941 р. Тому важко пояснити загибель ученого 1943 р. обставинами, зумовленими евакуацією. За спогадами свідків, професор С. О. Воробйов залишився у Харкові і керував роботою Сільськогосподарського інституту, відкритого з дозволу окупаційної влади. Доля його була трагічною. Професора С. О. Воробйова разом із дружиною – істориком за фахом та 77-річним батьком нацисти отруїли чадним газом у машині для знищення людей – газвагені. Причиною цього стало фіктивне посвідчення у відрядження, виписане професором С. О. Воробйовим секретареві Харківського підпільного обкому КП(б)У І. І. Бакуліну для прикриття його таємної діяльності, спрямованої проти окупантів, [3, с. 169].

Завідувач кафедри математики ХСГІ професор М. Й. Михайловський (1890–?; у документах – Михайловський, Михаловський, Михалівський), як свідчать документи його особової справи, був дуже поважною людиною в інституті [7, оп. 1, спр 95, арк. 24–47]. Випускник математичного факультету Петроградського університету 1915 р., він також мав неповну освіту Петроградського інституту інженерів шляхів сполучення (виключений з четвертого курсу 1919 р.) і працював у ХСГІ на посаді професора з 1924 р. У різні роки був деканом агрономічного факультету й членом Правління ХСГІ (з 1926 р.), проректором інституту з навчальної частини (з 1930 р.), науковим директором інституту (з 1933 р.), завідувачем кафедри математики (з 1935 р.) тощо. Проте ще 1933 р. його було виключено з кандидатів у члени ВКП(б) «по чистке», а 1 листопада 1935 р. звільнено з роботи для перевірки органами НКВС на політичну благонадійність. Підозри влади ґрунтувалися на тому,

що у роки громадянської війни він служив в армії О. В. Колчака (хоча й перейшов зі своєю частиною на сторону більшовиків, а потім брав участь у боях на польському фронті в рядах Червоної армії), а його матір і сестра 1930 р. емігрували до Польщі. 21 березня 1936 р. М. Й. Михайловського було поновлено на роботі та затверджено помічником директора з науково-дослідної роботи та аспірантури. Але на цьому негаразди для нього не скінчилися: у липні 1940 р. М. Й. Михайловському було заборонено використовувати вчене звання професора через відсутність у нього ступеня кандидата наук, що, у свою чергу, унеможливило для нього захист докторської дисертації. Можна припустити, що питання щодо професорського звання вирішувалося важко, адже 19 травні 1941 р. його поінформували спеціальним наказом за підписом директора ХСГІ про необхідність до 23 травня надати документи про затвердження у званні професора, щоб зберегти відповідну заробітну платню [7, оп. 1, спр. 95, арк. 39, 40, 47].

Як людина, що зазнала переслідувань з боку влади, професор М. Й. Михайловський міг розраховувати на толерантне ставлення до себе з боку окупантів. За спогадами свідків, саме він був помічником директора з навчальної роботи Харківської школи агрономів у 1942–1943 рр.

Водночас на його допомогу дуже сподівався керівник Харківського підпільного обкому КП(б)У І. І. Бакулін. Він звернувся до професора із проханням дозволити користуватися квартирою родини М. Й. Михайловських як конспіративною, і самому оселитися у ній. У тій же квартирі містилися основні матеріальні цінності, передані І. І. Бакуліну господарським відділом обкому КП(б)У для здійснення підривної діяльності.

За керівництва І. І. Бакуліна підпільна організація проводила велику роботу з дезорганізації німецького тилу. Він налагодив зв'язок з первинними організаціями, за допомогою яких було розгорнуто роботу серед населення окупованого міста та області. За час боротьби проти нацистських окупантів на Харківщині було знищено 23 тис. німецьких солдат і офіцерів, підірвано 21 ешелон з військами і технікою, знищено сотні автомашин.

У травні–червні 1942 р. гітлерівці викрили харківське підпілля та заарештували більшість його членів. Підпільників жорстоко катували. Важко хворий І. І. Бакулін, аналізуючи причини трагічного розгрому організації, написав з тюремної лікарні у вересні 1942 р.:

«... нас підвела непомірна матеріальна скрута, по суті голод ..., допомоги не було з того берега... Особисто мене обікрала сім'я поважного професора Харківського інституту ... Михайловського Михайла Йосифовича, який погодився дати мені притулок і безсовісно відмовився при німцях реєструвати мій паспорт. Сім'я цих негідників забрала майже всі мої продукти і цінності» [31].

І. І. Бакулін помер після страшних тортур 25 вересня 1942 р. У 1965 р. йому посмертно присвоєно звання Героя Радянського Союзу.

Після звільнення Харкова від окупантів Наркоматом внутрішніх справ було порушено слідство щодо обставин загибелі підпілля. Попри те, що розслідування не було доведено до кінця, у звіті Харківського обкому КП(б)У зазначено: «Основною причиною арештів підпільних працівників і провалу ряду підпільних організацій стало зрада і допущене порушення правил конспірації. Зрадником з числа залишених для підпільної роботи в Харківській області виявився професор сільськогосподарського інституту безпартійний Михайловський Михайло Йосифович, власник конспіративної квартири» [31].

Важко сказати, як усе було насправді, бо дуже зручною була постать колишнього завідувача кафедри математики ХСГІ для звинувачення. Однак, розуміючи, що радянська влада матиме до нього цілком обґрунтовані питання щодо загибелі підпілля та його керівника, М. Й. Михайловський разом із німцями втік на Захід улітку 1943 р.

Відомий учений-селекціонер, доктор сільськогосподарських наук, професор Марта Ансівна Ільїнська-Центилович (1897 р. в м. Шяуляй, Литва – 1979 р., м. Харків) закінчила Харківський СГІ 1927 р. Здобувши фах агронома-рослинника, вона працювала на Центральній контрольно-насінницькій станції у м. Харкові, а з 1937 р. – асистентом кафедри селекції та насінництва ХСГІ. За спогадами колег, у роки окупації була помічником директора з наукової роботи Харківської школи агрономів. Але сама Марта Ансівна в особовому листку з обліку кадрів власноруч повідомила, що з жовтня 1941 р. до квітня 1942 р. вона ніде не працювала; від квітня 1942 р. до червня 1943 р. працювала у контрольно-молочній лабораторії Кінного ринку м. Харкова, а з травня 1943 р. й до половини серпня 1943 р. – в Українському НДІ соціалістичного землеробства (нині – НДІ овочівництва і баштанництва НААН України, Мерефа – О. Г.). Після

звільнення Харкова була директором цього інституту до 1945 р. [7, оп. 1, спр. 42, арк. 20, 21]. На підставі наказу Наркомзему СРСР за № 441 від 1 листопада 1943 р. про відновлення роботи Харківського СГІ М. А. Ільїнську-Центилович зараховано на посаду доцента кафедри селекції й насінництва з 23 серпня 1943 р. З 1962 р. Марта Ансівна працювала в ХСГІ на посаді завідувача кафедри селекції та насінництва; з 1972 р. – професора-консультанта цієї ж кафедри [7, оп. 1, спр. 42, арк. 12].

В архіві нашого ЗВО зберігається особова справа відомого українського хіміка, професора Івана Сергійовича Телетова (1878 р., м. Астрахань – 1947 р., м. Харків). Протягом 1921–1947 рр. він очолював кафедру неорганічної і аналітичної хімії ХСГІ [7, оп.1, спр. 72, арк. 33–47]. Під час окупації входив до складу ініціативної групи з організації навчання студентів у Харкові. Для полегшення життя своїх колег налагодив виробництво сірників у хімічній лабораторії [3, с. 170]. Після звільнення Харкова, 27 серпня 1942 р. професора І. С. Телетова призначено заступником із навчальної частини уповноваженого Харківської міської ради депутатів трудящих по ХСГІ професора О. І. Супруненка, а 2 жовтня 1943 р. – членом приймальної комісії інституту [7, оп. 1, спр. 72, арк. 33, 40]. На підставі наказу Наркомзему СРСР від 1 листопада 1943 р. поновлений на роботі у ХСГІ з 23 серпня 1943 р. [7, оп. 1, спр. 23, арк. 45].

Олександр Ілліч Супруненко (1884 р. – ?) був професором ХСГІ з 1930 р. У роки окупації – директор Інституту рослинництва, дійсний член Ради наук Харківської міської управи. Саме з його ім'ям пов'язаний період відбудови Харківського СГІ відразу ж після звільнення міста. Починаючи з 27 серпня 1943 р., усі накази щодо відновлення ХСГІ виходили за підписом уповноваженого Харківської міськради депутатів трудящих по ХСГІ О. І. Супруненка. До повернення з евакуації директора ХСГІ П. Т. Дмитренка тимчасово виконував його обов'язки [7, спр. 23, арк. 1–23].

У 1920 р. посаду завідувача кафедри загального землеробства, а 1934 р. – кафедри агрохімії в ХСГІ посів професор Михайло Андрійович Єгоров (1879 р., с Кам'янка Самарської губернії, Росія – 1942 р., м Харків). Перед війною він також працював у Харківському державному університеті. Його особова справа зберігається в архіві ХНАУ. В архівних матеріалах закарбовано результати небезпечної для М.А. Єгорова наукової дискусії з проблеми уведеного ним поняття «окультуреного ґрунту» [7, оп. 1, спр. 6, арк. 1–7]. Як один з

провідних фахівців свого часу, професор М.А. Єгоров був членом науково-консультаційної Ради та секції агрохімії науково-методичної Ради при Наркомземі УСРР (1928–1931 рр.) [32]. Учений відомий як один з ініціаторів заснування окремих навчальних кафедр агрономічної хімії в аграрних ЗВО відповідно до спеціального рішення Головнопрофосвіти при Наркоматі освіти УСРР (1928 р.). У 1934 р. йому вдалося вперше відкрити таку кафедру при Харківському СГІ; цією кафедрою він керував до своєї смерті у 1942 р. Під час окупації професор М.А. Єгоров залишився в місті. Напередодні радянсько-німецької війни він важко захворів, проте прагнув якомога швидше опрацювати накопичений матеріал багаторічних польових, вегетаційних і лабораторних дослідів. Є відомості, що він викладав у Харківській школі агрономів у період окупації, але категорично відмовився від пропозиції стати бургомістром, незважаючи на неодноразові вимоги окупантів. Після чергового такого «прохання» покінчив життя самогубством у січні 1942 р. [32]. Щоправда, версії загибелі вченого різняться. За однією з них, професор М.А. Єгоров загинув 1942 р. у результаті падіння з даху будинку, коли чистив його від снігу [3, с. 170]. Ученого було поховано на цвинтарі по вулиці Пушкінській, поблизу церкви, де зараз закладено Молодіжний парк.

Обдаровану викладачку кафедри фізіології рослин і мікробіології Р. Л. Фарфель (1899 р. – 1941/42 р. ?) вірогідно було розстріляно гітлерівцями у Дробицькому Яру. Рахіль Лазарівна 1926 р. закінчила Харківський інститут народної освіти. Незадовго до початку війни, 24 лютого 1941 р., захистила кандидатську дисертацію [7, оп. 1, кн. 3, спр. 2, арк. 31–41].

За спогадами колег, унаслідок голоду взимку 1942 р. помер доцент кафедри ботаніки М. В. Ковальов [3, с. 170]. Однак в архіві ХНАУ його особова справа не збереглася.

Дискусійним залишається питання щодо кількості науково-педагогічних працівників, причетних до функціонування Харківської школи агрономів. Їхню кількість можна приблизно обчислити за архівними документами, які стосуються часу звільнення Харкова від окупантів. Ці ж документи дозволяють узагальнити, що до складу відкритого німцями інституту було включено кафедри і неевакуйований персонал ХІМЕСГу – закладу освіти, створеного більшовиками 23 липня 1930 р. на базі кафедри механізації ХСГІ. На початку окупації ХІМЕСГ було евакуйовано в Ташкент, де він

«влився до Ташкентського сільськогосподарського інституту» [4, арк. 1].

У доповідній записці до Раднаркому УРСР і ЦК КП(б)У «Про відновлення роботи сільськогосподарських учбових інститутів» Наркомзем УРСР Г. П. Бутенко порушив низку питань, зокрема: 1) щодо термінового початку роботи всіх харківських сільськогосподарських ЗВО, насамперед Харківського сільськогосподарського інституту та інституту механізації сільського господарства, що діяли в роки окупації як Харківська школа агрономів; 2) щодо затвердження заходів з реєвакуації трьох харківських інститутів – сільськогосподарського і механізації сільського господарства з Узбекистану та ветеринарного з Киргизстану, а також Ворошиловградського сільгоспінституту із Саратовської області Росії та відновлення їхньої роботи відповідно у Харкові та Ворошиловграді.

«Виходячи з великої потреби в підготовці кадрів для сільського господарства визволених областей України, – зазначив нарком Г. П. Бутенко, – Наркомзем УРСР вважає необхідним відновити в 1943 р. роботу Харківського сільськогосподарського інституту з факультетами: агрономічним, меліоративним, лісним і захисту рослин» [4, арк. 1 зв.], а також Харківського інституту механізації сільського господарства, Харківського ветеринарного інституту та Ворошиловградського сільськогосподарського інституту [4, арк. 2].

Аргументуючи можливість термінового відновлення роботи ХСГІ, нарком Г. П. Бутенко інформував Раднарком УРСР і ЦК КП(б)У: «Після визволення Червоною Армією від німецької окупації міста Харкова по Харківському сільськогосподарському інституту встановлено такий стан: Харківський сільськогосподарський інститут і інститут механізації сільського господарства мають професорів – 13 осіб, з них докторів – 7; доцентів – 20, асистентів – 13, наукових робітників – 7, лаборантів – 8, препаративників – 5. Така кількість професорсько-викладацького складу дає можливість укомплектувати кафедри інституту сільського господарства і інституту механізації сільського господарства, за винятком кафедри деталей машин і кафедри організації сільського господарства» [4, арк. 1 зв.]. Як бачимо, цей кадровий склад (разом 66 осіб – О. Г.) представляв науково-педагогічні колективи двох Харківських сільськогосподарських ЗВО. Декотра частина цих осіб становила кадровий склад Харківської школи агрономів за часів окупації.

Чисельність науково-педагогічного персоналу безпосередньо Харківського сільгоспінституту була визначена директором інституту П. Т. Дмитренком, котрий разом з професором Л. М. Клецьким та доцентом М. К. Крупським наприкінці другої декади вересня повернувся до Харкова для підготовки повної реевакуації ЗВО. У доповідній записці «Про стан Харківського ордена Трудового Червоного Прапору Сільськогосподарського інституту» від 25 вересня 1943 р. директор ХСГІ зазначав: «З викладацького персоналу, що залишився в Харкові, на роботі можна використовувати: докторів наук, професорів – 2; кандидатів наук, доцентів – 3; доцентів – 2; асистентів і викладачів немає» (разом 7 осіб – О. Г.) [5, арк. 2]. Викликає здивування велика різниця між цифрами, наданими головою Наркомзему Г. П. Бутенком та директором ХСГІ П. Т. Дмитренком щодо кількості науково-педагогічних працівників. Проте архівні документи ХНАУ засвідчують, що вже з 15 вересня 1943 р. у ХСГІ працювали професори: Бельговський, Яхонтов, Пищимука, Сериков, Долгов, Дармостук та доценти: Галицький, Залесьська, Тютюнкіна, Трунов [7, оп. 1, спр. 23, арк. 18]. Згідно з наказом Наркомзему за № 441 від 1 листопада 1943 р. на роботу в інститут зарахували професорів І. В. Бельговського, О. О. Мигуліна, П. С. Пищимуку, І. С. Телетова, І. О. Яхонтова з 23 серпня 1943 р. та професора кафедри тваринництва В. Г. Смирнова, який також пов'язаний з діяльністю Харківської школи агрономів, з 1 листопада 1943 р. За цим же наказом на роботу зараховано 12 доцентів та п'ять осіб навчально-допоміжного персоналу [7, оп. 1, спр. 23, арк. 45-47].

Отже, відразу після звільнення міста від окупантів 23 серпня 1943 р. Харківський СГІ відновив свою діяльність. Принаймні більшість викладачів ХСГІ, передусім професуру Харківської школи агрономів, було зараховано на роботу у відновлений інститут з 23 серпня 1943 р. з повною виплатою заробітної платні з цього часу, хоча відповідні накази директором П. Т. Дмитренком підписано у листопаді 1943 р.

Перший наказ по відновленому інституту підписано 27 серпня 1943 р. уповноваженим Харківської міської ради депутатів трудящих по ХСГІ професором О. І. Супрунеником про призначення своїм заступником по учбовій частині інституту професора І. С. Телетова, помічником директора по господарській частині Ф. А. Андрєєва та бухгалтером ХСГІ К. Я. Лобанової. За розпорядженням професора

О. І. Супруненко від 29 серпня було проведено інвентаризацію майна інституту, а 30 серпня деканом факультету механізації сільського господарства призначено професора Т. П. Тіщенка. 31 серпня професор О. І. Супруненко підписав наказ щодо інвентаризації усіх бібліотек [7, оп. 1, спр. 23, арк. 1, 3, 4]. Ці та інші накази професора О. І. Супруненка свідчать про системність його дій з негайної відбудови інституту.

Наступні накази щодо відновлення інституту зроблено директором ЗВО П. Т. Дмитренком, що повернувся з евакуації. 20 вересня за його підписом видано перший наказ, згідно з яким встановлювалося: «Поновити діяльність Харківського СГІ у складі факультетів: 1. Агрономічного з відділеннями: а) полеводства, б) селекції та насінництва; 2. Захисту рослин» [7, оп. 1, спр. 23, арк. 24]. Цим же наказом доручено бухгалтерії разом з учбовою і господарською частинами скласти кошторис на утримання інституту на період з 23 серпня по 31 грудня 1943 р. [7, оп. 1, спр. 23, арк. 32]. 2 жовтня створено комісію з прийому студентів у складі П. Т. Дмитренка, М. К. Крупського, І. С. Телетова, Г. А. Трунова і О. О. Мигуліна. Студентів зараховано наказом від 30 листопада 1943 р. [7, оп. 1, спр. 23, арк. 34, 57]. Щоправда, прийом студентів на 1943/44 навчальний рік тривав і далі.

Директором інституту також ретельно проаналізував стан усіх навчальних корпусів, студентських гуртожитків, житлового фонду, столових і допоміжних помешкань. Вони задовільно збереглися і потребували здебільшого поточного ремонту (скління вікон, установлення віконних рам і переплетень). Матеріальний стан інституту було визнано таким, що дозволяв відновити навчальний процес негайно [5, арк. 1 зв., 2]. Подібних висновків дійшов і голова Наркомзему Г. П. Бутенко [4, арк. 1 зв.]. Він же планував, що прийом студентів на перший курс 1943/44 навчального року становитиме: на агрономічному факультеті – 75 осіб; на меліоративному – 50; лісному – 50; факультеті захисту рослин – 50 осіб (разом 225 осіб) [4, арк. 2]. Як бачимо, реальна ситуація була іншою, і в 1943 р. прийом студентів проведено на два факультети.

За архівними документами навчальні приміщення і гуртожитки перебували у стані, придатному для навчальної роботи. Водночас, за спогадами всесвітньо відомого вченого-грунтознавця, одного із засновників сучасного ґрунтознавства у Словаччині й Чехії, академіка Словацької академії наук, депутата Словацького



парламенту Юрая Грашко (Hraško Juraj, нар. 1931 р.), побутові умови студентів у повоєнному ХСГІ були складними. У 2017 р. під час відвідування Харківського НАУ – навчального закладу, який він закінчив 1955 р. – учений згадував, що на час його вступу до ХСГІ ремонт приміщень ще тривав, і жив він у гуртожитку, котрий за часів окупації гітлерівцями було пристосовано під конюшню, що відчувалось упродовж усього часу навчання.

У вересні 1943 р. розпочалася часткова реєвакуація ЗВО з Узбекистану до України. Реєвакуацію здійснювали в надскладних умовах воєнного часу. Цікаво, що новий 1943/44 навчальний рік інститут розпочав водночас у Харкові та Катта-Кургані, де заклад продовжував працювати як евакуйований. Директор інституту П. Т. Дмитренко одночасно здійснював керівництво інститутом в обох містах, про що свідчать накази за його підписом. За інформацією директора, у 1943 р. на перший курс в Катта-Кургані було прийнято 85 студентів, на другому навчалось 35, на третьому – 25, на четвертому – 10 студентів [5, арк. 1]. У вересні 1943 р. у Катта-Кургані працювали: професорів, докторів наук – 4; професорів – 2; доцентів, кандидатів наук – 8; доцентів – 1; асистентів – 4 (разом – 19 осіб) [5, арк. 1]. Остаточну реєвакуацію було завершено в серпні 1944 р.

21 червня 1944 р. П. Т. Дмитренко був звільнений з посади директора за власним бажанням (причини цього ще треба встановлювати – О. Г.). 25 липня 1944 р. директором Харківського СГІ призначено академіка О. Н. Соколовського.

Здійснена реконструкція дозволяє подолати спрощений погляд на історію ХНАУ в роки Другої світової війни та окупації міста Вермахтом. Ратний подвиг працівників і студентів тодішнього ХСГІ та діяльність ЗВО в евакуації в Катта-Кургані не охоплюють усього спектра проблем з історії ХНАУ в роки війни. Відкриттям Харківської школи агрономів в умовах повністю зруйнованої довоєнної системи вищої спеціальної освіти окупанти прагнули подолати гостру нестачу фахівців аграрної галузі, необхідних для підвищення прибутковості від грабування ресурсів України. Разом з тим багатьом науковим працівникам ХСГІ та інших ЗВО міста інститут давав змогу адаптуватися до надскладних умов гітлерівського режиму. Зауважимо, що окупанти серйозно поставилися до створення цілісної системи ЗВО сільськогосподарського напрямку й об'єднали на базі ХСГІ у складі

Харківської школи агрономів два харківських інститути – сільськогосподарський і механізації сільського господарства. До навчального закладу німецька військова адміністрація ставилася з великою засторогою через підозру щодо причетності його працівників до діяльності харківського підпілля. В умовах наступу радянських військ діяльність цього ЗВО не могла бути повноцінною. Інформації щодо випуску студентів у нас немає.

Історія Харківської школи агрономів стала доказом не лише індивідуальної, але й колективної «живучості» викладачів харківських ЗВО в місті, де Вермахтом не визнавалися ніякі, навіть найжорстокіші закони війни, і створювалися умови, які унеможлилювали виживання городян.

Функціонування ЗВО під владою загарбників дозволило відновити роботу Харківського СГІ як радянського закладу освіти негайно після звільнення міста – 23 серпня 1943 р. Це було зроблено на основі тих приміщень, устаткування, лабораторного обладнання, що становили матеріальну базу Харківської школи агрономів у часи окупації та збереглися у задовільному стані. Значну частину членів професорсько-викладацького колективу Харківської школи агрономів – крім осіб, що втекли з України з німцями – було зараховано на роботу в ХСГІ з 23 серпня 1943 р.

Завдання всебічного вивчення історії ХНАУ в часи окупації потребує розширення кола архівних документів, зокрема залучення матеріалів з фондів німецьких установ – Харківської міської комендатури, фонду Харківської міської управи, фондів земельної та наукової управ, документів Харківської школи агрономів (якщо вони збереглися) тощо. На нашу думку, розширення джерельної бази є важливою передумовою об'єктивного і всебічного висвітлення історії ЗВО в часи окупації.

### **Список літератури**

1. Киричок Р. І., Голікова О. М., Гриценко З. І. Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва. 1816–2006: нарис. Харків: ХНАУ, 2006. 367 с.: іл.
2. Голікова О. М., Кравцов А. І., Киричок Р. І. Історія Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва. Харків : ХНАУ, 2011. 544 с.

3. Поташов Ю. М. Викладачі Харківського СГІ під час окупації 1941–1943 рр. *Заради життя майбутніх поколінь*: матеріали наук. конф., присвяч. 70-річчю Великої Перемоги. Харків: ХНАУ, 2015. С. 168–170.

4. Докладная записка Наркомзема УССР Совету Народных комиссаров УССР о возобновлении работы сельскохозяйственных учебных институтов после реэвакуации в 1943 году. *ДАХО* (Державний архів Харківської області). Ф. Р-1148. Оп. 11. Од. зб. 19. Арк. 1–2.

5. Докладная записка директора института о состоянии материально-технической базы института в г. Харькове на период 25 сентября 1943 года после его освобождения от фашистских захватчиков. *ДАХО*. Ф. Р-1148. Оп. 11. Од. зб. 20. Арк. 1–2.

6. Архіви окупації: 1941–1944. Анотований реєстр фондів державних архівів України. Державний комітет архівів України. Державний архів Харківської області. 403 фонди. Київ, 2005. URL : <https://archives.gov.ua/Publicat/AO-1941-1944.php#Top> (дата звернення : 21.01.2020)

7. *Архів ХНАУ ім. В. В. Докучаєва*.

8. Семененко Олександр. Харків, Харків ... 2-ге вид. Мюнхен: Сучасність, 1977. 49 с. URL : <https://www.litmir.me/br/?b=650977&p=42> (дата звернення : 13.01.2020)

9. Дражевська Л., Соловей О. Діяльність органів самоврядування і громадських організацій у Харківській області в 1941–43 рр. *Харків за часів німецької окупації 1941–1943: спогади* / [передм. Ю. Ш.]. Нью-Йорк: Б. в., 1985. С. 5–16. URL : <http://http://diasporiana.org.ua/memuari/6535-drazhevaska-l-solovey-o-harkiv-u-roki-nimetskoyi-okupatsiyi-1941-1943/> (дата звернення : 31.01.2020)

10. Соловей О., Дражевська Л. У Просвіті і навколо. *Харків за часів німецької окупації 1941–1943: спогади* / [Передм. Ю. Ш.]. Нью-Йорк: Б. в., 1985. С. 17–29 с. URL : <http://diasporiana.org.ua/memuari/6535-drazhevaska-l-solovey-o-harkiv-u-roki-nimetskoyi-okupatsiyi-1941-1943/> (дата звернення : 10.01.2020)

11. Скоробагатов А. В. Харків у часи німецької окупації (1941–1943). Харків : Прапор, 2004. 368 с. URL : <http://resource.history.org.ua/item/0009154> (дата звернення : 13.01.2020)

12. Левченко Ю. І. Особливості реалізації політики окупаційної влади в адміністративно-територіальних одиницях України 1941–1944 рр. : монографія / за наук. ред. К. П. Двірної. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 402 с.  
URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/25258/1/Levchenko.pdf> (дата звернення : 13.01.2020)
13. Звірства і злочини німецько-фашистських загарбників на Харківщині: зб. док / відп. за вип. Є. Пелешук. Київ; Харків : Укрдержвидав, 1944. 54 с.
14. Сліди фашистських звірів: зб. статей про німецький розбій у Харкові. Київ; Харків : Укрдержвидав, 1944. 78 с.
15. Судовий процес. Про звірства німецько-фашистських загарбників на території м. Харкова і Харківської області в період їх тимчасової окупації: зб. матеріалів / за заг. ред. М. Ляховича. Харків : Б. в., 1944. 131с.
16. Харьковщина в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) : сб. док. и мат. / под ред. А. В. Тесленко. Харьков : Прапор, 1965. 423 с.
17. Из стенограммы беседы, проведенной в Харьковском сельскохозяйственном институте с проф. Мигулиным А. А., Телетовым И. С., Супруненко А. И., Смирновым В. Г. и Писчимукой П. С. *Город и война: Харьков в годы Великой Отечественной войны. [Воспоминания об оккупированном Харькове]* / сост. С. М. Куделко, С. И. Посохов, Е. В. Дьякова. Санкт-Петербург: Алейтея, 2012. С. 210–225.
18. Війна очима дітей: зб. архів. документів / Держархів Харків. обл. – Харків : ФОП Тарасенко, 2013. 220 с.  
URL : <http://archives.kh.gov.ua/wp-content/uploads/2015/09/Viyna-ochima-ditey.pdf> (дата звернення : 14.01.2020)
19. Город и война: Харьков в годы Великой Отечественной войны. [Воспоминания об оккупированном Харькове] / Сост. С. М. Куделко, С. И. Посохов, Е. В. Дьякова. СПб. : Алейтея, 2012. С. 15. URL : <http://docplayer.ru/42780937-Rossiyskiy-gosudarstvennyy-gumanitarnyy-universitet-harkovskiy-nacionalnyy-universitet-imeni-v-n-karazina.html> (дата звернення : 14.01.2020)
20. Науменко В. М., Нестеренко В. А. Зона військової адміністрації 1941–1943 рр.: основні напрями окупаційної економічної та соціальної політики. *Україна у Другій світовій війні: погляд з XXI ст.:*

Історичні нариси: У 2 кн. / ред. колегія: В. А. Смолій, Г. В. Боряк, Ю. А. Левенець та ін. Київ: Наук. думка, 2011. С. 368–391.

21. Рекотов П. В. Органи управління на окупованій території України (1941–1944 рр.). Укр. іст. журн. 1997. № 3. С. 90–101.

22. Рибальченко Р. К. Ветухов Михайло Олексійович (1902–1959). *Харківська культурна еміграція 1942–1943 років*. Харків: Курсор, 2005. С. 20–23.

23. Марченко Е. С., Калиниченко І. В. Алексей Ветухов: судьба на изломе эпох. «Луньовські читання». *Матеріали науково-практичних семінарів* (2010–2014 рр.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 174–185.

URL : [http://historiography.karazin.ua/resources/files/20170550200450\\_253177436ad15.pdf](http://historiography.karazin.ua/resources/files/20170550200450_253177436ad15.pdf) (дата звернення : 22.01.2020)

24. Потильчак О. В. Нацистська політика у сфері підготовки спеціалістів із середньою та вищою спеціальною освітою в Україні (1942–1944 рр.). *Архіви окупації 1941–1944/ Держ. комітет архівів України*. Київ : Києво-Могилян. акад, 2006. С. 782–790. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12884/1/Potylchak.pdf> (дата звернення : 22.01.2020)

25. Тихоненко Д. Г., Вергунов В. А., Горін М. О., Новосад Н. М. Ґрунтознавство в Україні: історія та сучасність: монографія / за ред. Д. Г. Тихоненка з передмовою. Харків: Майдан, 2016. 300 с. URL : <http://dspace.knau.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/452/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20-%20%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення : 31.01.2020)

26. Даниленко О. В. Ветухів Михайло Олексійович. *Енциклопедія історії України*: Т. 1: А–В / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; НАН України. Ін-т історії України. Київ: Наук. думка, 2003. 688 с.: іл. URL : [http://www.history.org.ua/?termin=Vetukhiv\\_M](http://www.history.org.ua/?termin=Vetukhiv_M) (дата звернення : 31.01.2020)

27. Кохно В. М. Відмич-Бандура Іван Никифорович. *Енциклопедія сучасної України* : Т. 4. В–Вог. / гол. ред. колегія: Дзюба І. М., Жуковський А. І., Романів О. М. та ін.; керівник наук.-ред. підготовки ЕСУ Железняк М. Г. [Б. м.]: Координаційне бюро ЕСУ НАН України, 2005. 700 с. URL : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=34392](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=34392) (дата звернення : 03.02.2020)

28. Чернявський М. В. Дрюченко Михайло Михайлович. *Енциклопедія сучасної України* : Т. 8. Дл–Дя. / гол. ред. колегія: Дзюба І. М., Жуковський А. І., Романів О. М. та ін.; керівник наук.-ред. підготовки ЕСУ Железняк М. Г. [Б. м.]: Координаційне бюро ЕСУ НАН України, 2008. 716 с. URL : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=21966](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=21966) (дата звернення : 03.02.2020)
29. УкрНДІЛГА – 85 років / за ред. В. П. Ткача, В. Л. Мешкової. Харків : ТОВ «Планета-Прінт», 2015. 220 с, іл. URL : [http://uriffm.org.ua/sites/default/files/publishing/tkach\\_myeshkova\\_ukrndi\\_lga\\_85\\_rokiv.pdf](http://uriffm.org.ua/sites/default/files/publishing/tkach_myeshkova_ukrndi_lga_85_rokiv.pdf) (дата звернення : 04.02.2020)
30. Вергунов В.А. Воробйов Семен Осипович. *Енциклопедія Сучасної України*. Т. 5. Вод–Гн. / гол. ред. колегія: Дзюба І. М., Жуковський А. І., Романів О. М. та ін.; керівник наук.-ред. підготовки ЕСУ Железняк М.Г. [Б. м.] : Координаційне бюро ЕСУ НАН України, 2006. 728 с. URL : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=29742](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=29742) (дата звернення : 04.02.2020)
31. Москалев Б. Г., Москалева Н. П. Тайны войны: почему погибло харьковское подполье? *Время: газета*. Харьков, 27 апреля 2012 г. URL : <http://timeua.info/270412/58533.html> (дата обращения : 04.02.2020)
32. Вергунов В. А. Єгоров Михайло Андрійович (1879–1942) – відомий вітчизняний вчений-аграрій в галузі агрохімії. *Trends of Modern Science – 2014 : materials of the X International Scientific and Practical Conference, May 30 – June 7, 2014. Sheffield, 2014. Vol. 11 : History. P. 70–73.* URL : [http://www.rusnauka.com/17\\_PMN\\_2014/Istoria/3\\_172568.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Istoria/3_172568.doc.htm) (дата звернення : 04.02.2020)
33. Титаренко Д.М. Культурні процеси в Україні у роки нацистської окупації (зона військової адміністрації). Львів : Нац. акад. наук України, Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, 2014. С. 260.

## Розділ 5. ГЕОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР ОСВІТИ І НАУКИ

**Діяльність як філософія геокультурного суб'єкта.** Термін *геокультура* – порівняно новий у науці й не має на сьогодні однозначного тлумачення серед науковців, тому його вживання автором у тексті вимагає певного попереднього пояснення. Передусім це стосується його складових: *гео* у значенні *природа* і *культура*. Смысловое поле кожного з них досить широке, що призводить до різночитань, усунення яких потребує окремого їх аналізу.

Поняття *природа* є складним смислоутворенням із широким діапазоном оперування ним сучасною наукою, що створює значні перепони у виробленні концептуально вивірених підходів до розв'язання теперішніх проблем, пов'язаних передусім із наявною екологічною ситуацією. Найчастіше це поняття вживається у таких значеннях: *все суще, всесвіт, універсум, матерія, довкілля, позалюдська реальність, те, що протистоїть людині, об'єктивна закономірність, сутність речей та явищ, середовище існування*.

За всіх наявних відмінностей у підходах до розуміння природи спільним для них є визнання за нею сфери *об'єктивно можливого буття*, в якому діє основний закон – *можна все/те, що можна*. Закон, згідно з яким все, що не суперечить природі, може бути реалізованим. Звідси орієнтація науки виключно на природу загрожує зростанням неконтрольованих ризиків використання її здобутків, забезпечити від яких людство спроможна тільки *культура*.

Поняття *культура* є ще складнішим і суперечливішим, про що свідчить кількість його визначень, число яких за даними деяких авторів (П. Гуревич) вимірюється чотиризначними цифрами. В узагальненому вигляді можна дати таке визначення феномена культури: *це сфера суб'єктивно належного ставлення до світу, яке спирається на загальнолюдські цінності, що є кінцевою метою людини та визначають сенс її життя як абсолютної міри смислового буття всього суцього*.

Категорія *суб'єктивно належного* – багатовимірна. Вона означає: те, що перебуває по той бік, поза і водночас всередині швидкоплинного потоку безпосередньо даних речей; що існує реально, але очікує на свою реалізацію; є віддаленою можливістю і все ж виявляється величнішим за факти наявного; надає значущості всьому мінливому, але само вислизає від остаточного розуміння; є кінцевим благом і в той самий час перебуває за межами досяжності;

служить вищим ідеалом і разом з тим є предметом постійних пошуків.

Отже, на відміну від природи як сфери об'єктивно можливого, сфери *можна*, культура є сферою суб'єктивно належного, сферою *треба*. У цьому полягає їх суттєва відмінність. Взаємозумовленість цих сфер і визначає специфіку *геокультурного* життя людини.

Геокультурний вимір будь-якої діяльності ґрунтується на основному питанні геокультури: *якою повинна бути мета діяльності (що я повинен робити), щоб сенс життя мав глузд?*

Особливістю *мети діяльності* є те, що вона: а) вимагає реалізації; б) перетворюється у засіб досягнення іншої мети; в) байдужа до засобів реалізації. *Сенс життя*, на відміну від мети діяльності, є: а) кінцевою метою геокультурного суб'єкта, тобто такою метою, яка не може бути засобом для іншої мети; б) метою як принципом життя; в) невичерпним. *Глузд* означає міру ефективності реалізації мети діяльності чи сенсу життя.

Залежно від відповіді на основне питання геокультури визначають спосіб геокультурного буття – філософію життєдіяльності *геокультурного суб'єкта*, якого, у зв'язку з цим, слід відрізняти від *суб'єкта діяльності*. Якщо для геокультурного суб'єкта мета діяльності є засобом реалізації сенсу життя, то для суб'єкта діяльності вона заступає сенс життя. Суб'єкт діяльності спрямований на реалізацію себе в меті діяльності, геокультурний суб'єкт – на те, щоб бути собою. Тому і соціальна роль філософії цих суб'єктів буде різною. Для суб'єкта діяльності вона виконує функцію ідеології – доктрини, що обґрунтовує соціальну доцільність діяльності. Для геокультурного суб'єкта філософія є способом життя і теоретичного його осмислення, тобто способом самоутвердження відповідно до свідомо обраних цінностей. Саме у такій ролі філософія постає як любов до мудрості. «Тоді, коли філософію сприймали серйозно, – зазначає Дж. Д'юї, – завжди припускали, що вона позначає здобуття мудрості, яка б вплинула на життєву поведінку. Про це свідчить той факт, що майже всі давні філософські школи також представляли організований спосіб життя, а ті, хто приймав їхні догми, дотримувалися певних чітких способів поведінки; зверніть увагу і на тісний зв'язок філософії з теологією римської церкви у середньовіччі, її часту асоціативність із релігійними інтересами та її асоційованість із політичною боротьбою в періоди криз у державі» [1, с. 259].



Так, у Академії Платона знання ніколи не розглядали як суто теоретичне та абстрактне пізнання, яке в готовому вигляді можна помістити в душу. У ній навчали життю у філософський спосіб, під яким передусім розуміли інтелектуальне та духовне життя як спосіб гармонійного розвитку людської особистості, як життя, покликане забезпечити порятунок душі.

Сутність філософського способу життя розкривається в «Бенкеті» Платона під час обговорення постаті бога любові Ероса, риси якого тісно переплітаються з постаттю Сократа. Народжений у день народження Афродіти, Ерос прагне Прекрасного. Як син богині Бідності – Пенії, він завжди є нужденним мандрівником. Як син бога Достатку – Пороса, він винахідливий і спритний. У цьому полягає особливість Еросу-Любові. Любов не є самодостатньою. Вона є жаданням того, чого їй бракує. Тому філософія не є мудрістю, а лише прагненням до неї.

Діяльність у геокультурному вимірі є процесом трансформації суб'єктивно належного як сутнісного самовизначення внутрішнього світу людини в суб'єктивно-належне об'єктивно можливого предметного світу і зворотного включення його як об'єктивно-можливого в суб'єктивно належне у формі матеріальних чи ідеальних речей, що характеризують спосіб життя геокультурного суб'єкта. У діяльності останнього суб'єктивно-належне і об'єктивно-можливе постають в органічній єдності, зумовлюючи одне одного. Як творче начало суб'єктивно-належне відкриває нові причинні ряди в об'єктивно-можливому світі й тим самим звільняє геокультурного суб'єкта від тиску попередньої детермінації, створюючи умови для нової активності серед нових можливостей. Таким чином, діяльність не зводиться тільки до предметної активності, а пов'язана також із ціннісним наповненням життя, є процесом переходу від реального до можливого через суб'єктивно-належне. У світлі діяльності як філософії геокультурного суб'єкта останній постає незавершеним проектом самотворення, спрямованим у майбутнє на основі минулого. Сповнена перманентних суб'єктивно-належних трансформацій, діяльність репрезентує невичерпні творчі можливості геокультурного суб'єкта, необмежену здатність реалізації його цілей.

«Діяльність – це зміна енергетичного чи речового статусу об'єктів чи їхніх інформаційних ресурсів, яка характеризується:

- а) перетворенням потенційного в актуальне;
- б) трансформацією зовнішнього у внутрішнє;

в) єдністю опредмечування та розпредмечування;  
г) прийняттям та реалізацією рішень, тобто вибором варіантів» [2, с. 59].

Діяльність, що трансформує об'єктивно-можливе світу в суб'єктивно-належне людини, привносить свідомість в існування світу, в результаті чого світ стає світом цієї свідомості, тобто набуває статусу геокультурного суб'єкта – органічної єдності людини і світу. Звідси випливає, що досягнення об'єктивності неможливе без суб'єктивності. Одна не може існувати без другої, і жодною з них нехтувати неприпустимо. «Заперечення ваги суб'єктивності в процесі трансформування світу й історії є, – на думку видатного сучасного теоретика філософії освіти П. Фрейре, – наївним і спрощеним. Це однаково, що визнати неможливе: світ без людей. Об'єктивістська позиція так само наївна, як і суб'єктивістська, що постулює існування людей без світу. Світ і людська істота не існують окремо одне від одного, вони перебувають у постійній взаємодії» [3, с. 34].

Діяльність геокультурного суб'єкта як філософія його об'єктивно-можливого буття у суб'єктивно-належний спосіб є надзвичайно різноманітною і багатоаспектною. До найважливіших її форм належать освіта і наука.

**Цивілізаційні виклики філософії освіти і науки геокультурного суб'єкта XXI ст.** Філософія освіти і науки, як і будь-яка інша діяльність, залежить від здатності геокультурного суб'єкта відповідним чином реагувати на виклики епохи. Сучасна епоха, охоплена глобальною системною кризою, все очевидніше демонструє небажання геокультурних суб'єктів жити за її стандартами, часто сформованих під впливом неадекватних понять і догм, сумнівних теорій та ілюзій. Сенс життя геокультурних суб'єктів уступає в суперечність із зовнішньою по відношенні до них соціально детермінованою метою діяльності. Ця суперечність може набувати різних форм і характеру, аж до відкритих протестних актів різної гостроти. Масштабність таких актів і рішучість їх учасників свідчить про народження нового типу особистості – *геокультурного суб'єкта сенсу життя*, що приходить на зміну *геокультурному суб'єкту мети діяльності* індустріального суспільства з його постійною загрозою перетворення геокультурного суб'єкта в суб'єкта *діяльності* – людину-ресурс, homo-economics, суб'єкта *виробництва*.

Як самодостатня особистість, геокультурний суб'єкт сенсу життя вимагає створення соціально-економічних і політичних умов

для самостійного вибору мети діяльності, яка найповніше відповідала б його цінностям. Це – егоцентрично орієнтований геокультурний суб'єкт монадного типу, здатний трансформувати універсальний досвід у свій індивідуальний суб'єктивно-належний спосіб життя. Унікальними репрезентантами такого типу особистості були постаті видатних вождів, мудреців, пророків. До них також відносяться різні категорії людей, вільних від сліпого копіювання прийнятих у суспільстві стереотипів мислення і поведінки. Для них життя відповідно до його сенсу становить їхню сутність.

Практики такого життя корінням сягають у глибину віків. Так, у давній Греції приватних осіб, які відмовлялися від участі в політичному житті держави, називали «ідіотес» («ідіот»). Це слово закріпилось і за прихильниками руху добровільної бідності, що виник у Європі в XII ст. і в якому широку участь брав потужний прошарок освічених людей. Вибираючи замість престижного багатства бідність, «ідіот» випадав із існуючої соціальної структури, опинявся поза нею як людина, яка не мала значення для суспільства.

Виступи студентів Сорбонни в 1968 р. під гаслами «заборонити забороняти», «новації за межами максимуму», на думку засновника американської школи соціології І. Валлерстайна, поклали початок кінця епохи індустріалізму і зародження епохи постіндустріалізму, розриву з домінуючими цінностями і утвердженню достоїнства індивідуального «Я», реалізації особистості як першооснови суспільства.

Характер протестних рухів наших днів дає підстави стверджувати про наявність процесу революційних перетворень у відносинах людина – суспільство, спрямованих на розширення соціальної бази особистості як геокультурного суб'єкта сенсу життя, його права на власну індивідуальність, власне світосприйняття і власний вибір мети діяльності. Про це свідчать і рух «Жовтих жилетів» у Франції як рух «забутих людей» – жителів периферії, і небувалий підйом гендерного руху в країнах Сходу, і пробудження Південної Америки, і вихід Великої Британії з ЄС, рішення про який, усупереч офіційній позиції парламенту, прийнято з урахуванням думки кожного англійця, який брав участь у референдумі.

Поряд із зазначеними процесами поширюються егоцентрично спрямовані геокультурні практики, для суб'єктів яких достоїнством вважається свобода від системи підпорядкування матеріальному достатку ціною втрати особистості. У нинішньому англомовному

світі їх називають «дауншифтерами» (англ. *down* – униз і *shift* – зсування, свідомо відмова від кар'єри, від участі в гонитві за грішми) або прихильниками *simple life* («спрощення»).

Серед американців помітним є рух орегоністів, навіяний психологією жителів штату Орегон, симпатки якого орієнтовані на задоволення своїх потреб, не дивлячись на те, що вважається престижним. Вони намагаються вибирати тільки зручні і практичні товари, що служать довго, не примушуючи втягуватися в руйнівну гонитву за новинками. Існує в Америці і чисельне товариство «лузерів» – творчих осіб різного віку, які принципово не бажають робити кар'єру. Причому слово «лузер» усередині групи звучить цілком гордо.

В умовах зростаючої ролі особистості, її права на власний вибір, що може мати доленосне значення для людства, неабияк зростають і вимоги до неї як до відповідального за свої рішення геокультурного суб'єкта.

Соціалізація особистості супроводжується не лише індивідуалізацією соціальних структур і їх функцій, а й виникненням принципово нових спільнот. Так, у багатьох провідних країнах світу все активніше заявляє себе *креативний клас*. Його доля в економіці США становить близько 36 % працюючого населення, яке генерує приблизно трильйон доларів на рік. У Великій Британії приблизно три мільйони працює в креативній економіці та виробляє продукції на 100 мільярдів фунтів стерлінгів. На цій підставі досить упевнено звучать прогнози про майбутній суспільний устрій із трьох класів: креативного класу, сервісного класу і класу безуспішних. Більшість останнього становитиме нинішній середній клас, представники якого живуть і мислять за певною калькою. Роботизація, діджиталізація, віртуальні технології, нові розваги зроблять їх нікому не потрібними. На зміну фабрично-заводській моделі приходять принципово нові форми організації виробництва, як, наприклад, запропонована Генді (Nandy) метафора «організація-трилисник». У ній високоосвічене осердя робітників розумової праці оточують «листочки конюшини» – підрядники, які з'являються і зникають у міру потреби, а також частково зайняті робітники.

Із настанням «інформаційного століття» обсяги генерування інформації набагато перевищили можливості її використання. Тепер навіть у вузькій спеціальності неможливо знати все. Людство тоне в потоці інформації і глухне від інформаційного шуму. Нерозуміння

між людьми зростає. Щодня дедалі більше людей, незалежно від навичок, освіти, професії та здібностей, потрапляють до «класу інформаційно бідних», що становить серйозну загрозу різноманітного масового маніпулювання свідомістю людей. Попри зростання урбанізації, механізації, автоматизації, комп'ютеризації та комунікацій, лише за останнє століття середній рівень інтелекту людства знизився на 10 %, знання розсіюються, наука деградує. На рівні світогляду люди виявилися не готовими до цього.

Все це вимагає глибокого і всеосяжного дослідження фундаментальних світоглядних засад епохи. Його основні орієнтири окреслено в ювілейному звіті Римського клубу «Come On! Капіталізм, короткозорість, населення і руйнація планети». «Come On!» має два значення: «не намагайся мене обдурити» і «приєднуйся до нас». У ньому в результаті обговорення *екологічної енцикліки* Папи Франциска конкретизовано витoki патології сучасного світогляду й охарактеризовано основи альтернативної філософії – «*нового Просвітництва*».

На думку авторів звіту, саме світогляд відповідальний за поточні кризи. Серед різних його джерел головними названо три – Адама Сміта, Девіда Рікардо і Чарльза Дарвіна, спадщина яких була неправильно витлумачена послідовниками.

Сміт виходив із співпадання *меж ринку, закону і моралі; право і цінності* повинні бути фоном, на якому розгортаються ринкові відносини; економіка обмежена фундаментальними *юридичними і моральними* правилами. Тому теорія Сміта жодним чином не підтримує глобальний капіталізм транснаціональних корпорацій.

Рікардо розробив теорію відносних переваг, які використовувалися ліберальними економістами, ВТО і МВФ як один із основних аргументів для сприяння глобалізації. Але Рікардо виходив із *непорушності капіталу і праці*. А в умовах вільного переміщення капіталу завжди виграє країна, яка має абсолютну перевагу.

Для Дарвіна конкуренція ніколи не була єдиним механізмом еволюції. Правильно сприйнятий дарвінізм несе розуміння, що *обмеження конкуренції й захист слабких видів* – це фундаментальні засади еволюції. Цей висновок, спроектований на соціальну реальність, означає, що «захист, до якогось ступеня, локальних культур, спеціалізацій, політики від переважаючої сили гравців

світового рівня може допомогти диверсифікації, інноваціям та еволюції» [Гл. 1.10].

На більш фундаментальному рівні патологічні риси сучасного світогляду пов'язані з домінуванням редукціоністського мислення і фрагментацією знання. *«Редукціоністська філософія неадекватна не тільки для розуміння живих систем, а й для переборювання трагедії руйнівного соціального та економічного росту»*. Наголошується на згубності переходу *«від розгляду реальності як цілісного до її розподілення на множинність дрібних фрагментів»*.

Винайдення на стику ХІХ – ХХ ст. у математиці теорії множин призвело до втрати єдиної фізики, що мало продовження в метафізиці й космології, які лежать в основі світогляду, і позначилося на суспільних відносинах. Заснована на теорії множин концепція актуальної нескінченності стала теоретичним обґрунтуванням і узаконенням світоглядного вектору людства на *«невичерпні можливості»* розвитку капіталізму.

У звіті визнано *наївними реалізм і матеріалізм* як неспроможні у філософському плані й неправильні в науковому. Натомість допускаються *«можливими досягнення узгоджень між релігійними та науковими пошуками»* [Гл. 1.11].

Ключовими, на думку авторів *«нового Просвітництва»*, мають стати *цілісний гуманістичний, але вільний від антропоцентризму (релігійно-ідеалістичного погляду) світогляд, що цінує стійкість і турботу про майбутнє, та синергія – пошук мудрості через примирення протилежностей і баланс* [Гл. 1.12].

Такий порядок денний майбутнього розвитку сучасної цивілізації на основі докорінної зміни її світоглядної парадигми запропоновано Римським клубом. Успіх його реалізації залежить передусім від здатності освіти і науки адекватно реагувати на виклики епохи.

**Освіта як філософія освіти геокультурного суб'єкта.** Що для цього у сфері освіти рекомендується керівниками Римського клубу і його експертами? Якою, на їх думку, повинна бути освіта, спрямована у майбутнє?

За словами К. Раворт, оксфордського економіста і члена Римського клубу, сьогоднішні студенти, які будуть визначати політику в 2050 р., навчаються ідеям із книг 1950 р., оснований на теоріях 1850 р. Тому завдання освіти полягає у створенні умов для розвитку в молоді *«грамотності стосовно майбутнього»* – здатності

протистояти складності й невизначеності, з якими прийдеться зіткнутися в майбутньому. Для цього освіта повинна відповідати таким критеріям.

*Бути активною і колективною.* Найефективнішим навчання є тоді, коли воно здійснюється в навчальній групі під час дискусій чи виконання групового проекту. Роль викладача має варіювати від лектора і простої передачі інформації до сприяння самонавчанню і наставництву студентів.

*Зосередженою не на предметі, а на людині.* Надавати не тільки знання, а й прищеплювати життєві навички, повагу, довіру й відповідальність. Вищі навчальні заклади (внази) мають сприяти наданню студентами один одному допомоги і бачити вигоду від цього – перевагу співробітництва над конкуренцією.

*Грунтуватися на «пов'язаності».* Світова модель навчання постає як сітка міжлюдських взаємовідносин. Досягнення у сфері Інтернету і комунікаційних технологій є цінними й ефективними тільки коли вони сприяють відносинам між людьми. Освіта повинна викликати інтерес і активно залучати здібності кожного студента вчитися для себе і допомагати вчитися іншим.

*Бути ціннісно орієнтованою.* Цінності – це квінтесенція людської мудрості. Це – форма знань і могутній чинник самореалізації людини. Акцент повинен бути зроблений на справді універсальних цінностях і повазі культурних відмінностей. Як мета, вони сприятимуть добробуту людей і стійкості всіх природних систем світу. Вивчення дисциплін про взаємозумовленість систем і стійкий розвиток має принципове значення.

*Культивувати інтегральне мислення.* Подолання обмежень аналітичного мислення за допомогою системного мислення виявилось недостатнім, оскільки в ньому зберігається тенденція розглядати дійсність у механістичних категоріях, нездатних схопити її органічну інтегральність. Інтегральне мислення – це мислення, яке спроможне сприйняти, організувати, узгодити і поєднати окремі фрагменти та досягти справжнього розуміння основоположних засад реальності. Воно відрізняється від системного мислення так само, як інтеграція від агрегації. Кожна дисципліна повинна навчитися розглядати себе в соціальному контексті.

*Враховувати плюралізм змісту.* Надавати студентам увесь спектр суперечливих і комплементарних перспектив. Нинішня молодь потребує інклюзивної освіти, в якій одні форми знання

доповнювали б інші, а не виключали і відкидали їх. Культурне розмаїття необхідне для соціальної еволюції, як генетичне для біологічної. Слід долати секторалізацію навчальних програм, орієнтувати освіту на міждисциплінарні навички, включаючи самоорганізацію, самосвідомість, знання в галузі великих об'ємів даних і співробітництво.

Зазначені орієнтири розвитку освіти майбутнього, взяті в контексті викликів сучасності, засвідчують розгортання світу в бік людини – *геокультурного суб'єкта сенсу життя*, який вимагає права на свою індивідуальність, власне світосприйняття й адекватні дії. Це ставить перед існуючою системою освіти завдання перебудови діяльності на засадах *індивідуалізації*, яка б дозволила кожному студенту навчатися на своєму рівні й у власному темпі відповідно до свідомо обраної мети, зумовленої сенсом життя. Реалізація такого завдання вимагає наповнення освіти геокультурним змістом залежно від способу розв'язання основного питання геокультури.

У світлі останнього й вищезазначених трендів сучасного розвитку світу освіта як *філософія освіти* не зводиться лише до знань і вмінь, а є життям за допомогою знань і вмінь у суб'єктивно-належний спосіб, тобто спрямована на створення умов для формування геокультурного суб'єкта, спроможного реагувати на виклики епохи. Вона не є окремим замкненим соціальним інститутом, відірваною від суспільства професійною сферою. Будучи інтегрованою в суспільство, система освіти повинна виражати його запити, прогнозувати можливі тенденції їхніх змін, пропонувати на основі розроблених навчальних програм варіанти їх задоволення геокультурними суб'єктами. Бути не додатком до виробництва, не засобом забезпечення технічної ефективності спеціалізованих практик, а їхнім модератором. «*Інтеграція з середовищем*, – зазначає П. Фрейре, – на відміну від *адаптації*, є суто людською діяльністю. Інтеграція – це результат здатності пристосувати себе до реальності плюс критична здатність робити вибір і трансформувати цю реальність. Наскільки людина втрачає свою здатність робити вибір і підпадає під вплив вибору інших, наскільки її рішення стають вже не її власними, бо вони є результатом розпоряджень ззовні, настільки вона вже не є інтегрованою. Радше вона адаптувалася. Вона «прилаштувалася»» [4, с. 20].

Для демократичних суспільств є неприйнятним зводити роль освіти до навчання, що задовольняє потреби корпорацій або



політичних еліт. За логікою вільного ринку освіта має забезпечувати адаптованою до його вимог робочою силою. Це, на думку французького філософа Ж.-Ф. Ліотара, призводить до глибокої кризи стану сучасної освіти в західних суспільствах. Вища освіта, стверджує він, наділяє людей уміннями, а не ідеалами. Подібно до науки, про освіту судять за її продуктивністю, і її риси дедалі посутніше формують вимоги влади. Освіта вже не відповідає на питання «Що є істина?». Її все більше цікавлять питання «Яка з цього користь?», «Скільки це коштує?» та «Чи можна це продати?». Вона навчає використовувати знання як форму економічного капіталу, зовсім не переймаючись тим, чи є те, чому вчать, істинним або хибним. Така роль освіти не відповідає цінностям демократії, які не обов'язково є синонімами вільного ринку, що породжує прірву між багатими і бідними. Ця дилема – слугувати потребам ринку та відповідати вимогам демократії – одна з найпарадоксальніших проблем сучасності. У цих умовах з усією гостротою постає питання *мети та сенсу освіти*.

Мета освіти завжди певною мірою кореспондується з економічною моделлю суспільства. Побудована на основі *закону Сея* (французького економіста Ж.-Б. Сея), згідно з яким виробництво породжує попит, економічна модель суспільства зумовлює і відповідну модель системи освіти, для якої поняття кризи в принципі існувати не може, оскільки на все, що нею продукується обов'язково буде попит. Така орієнтація освіти вступає у суперечність з реальним історичним процесом, що характеризується поступовим поверненням до *кейнсіанського світу*, – економічної моделі англійського економіста Дж. Кейнса, – де попит вирішує все, або майже все. Своєю чергою, попит формується під впливом ціннісних уподобань людей, які можуть бути настільки сильними, що змушують повірити навіть у абсолютно дивні речі. Узяти хоча б гроші, вартість яких безпосередньо залежить від віри в те, що вони мають цінність, що на них можна щось обміняти корисне. Впливаючи на процес формування ціннісних орієнтацій людей, можна змінювати попит, а через нього і стан економіки й суспільства загалом. Коли, наприклад, у Голландії в XVII ст. вважали, що на тюльпанах можна заробити великі гроші, вартість однієї цибулини перевищувала річний дохід родини середнього класу. Як тільки перестали так вважати, ринок обвалився. Такий механізм лежить в основі більшості сучасних економічних бульбашок. Це радикально змінює роль освіти в

суспільстві. З адаптивної функції, зумовленої невидимою рукою ринку, вона перетворюється на креативно-творчий метод формування попиту через плекання геокультурних суб'єктів. Тим самим якість освіти визначається якістю попиту геокультурних суб'єктів, яких вона плекає.

На стіні одного з провідних університетів Південно-Африканської Республіки – Стелленбошу великими літерами написано: «Знищення будь-якої нації не вимагає атомних бомб або використання ракет далекого радіусу дії. Досить зниження якості освіти й обману під час оцінювання знань. Пацієнти помирають від таких лікарів. Будівлі руйнуються від рук таких інженерів. Гроші губляться в руках таких економістів. Справедливість втрачається в руках таких суддів. Крах якості освіти – це крах нації».

Саме такий стан якості освіти найбільше загрожує українському суспільству. Він значною мірою зумовлений орієнтацією вітчизняної системи освіти на набуття здобувачами освіти стандартизованих професійних компетенцій, які не відповідають запитам мінливого ринку праці. На тлі постіндустріальних процесів, що все очевидніше заявляють про себе в економіці й соціальних сферах, українська система освіти продовжує вибудовувати свої пріоритети на уніфікаційній основі, задаючи стандарти того, що повинен знати й уміти здобувач освіти незалежно від його потреб. Орієнтована на передачу через урядові приписи стандартизованих знань і навичок, вона продукує спеціалістів, рівень професійної підготовки яких вимірюється кількістю балів як головного мірила успіху. Як зазначає з цього приводу американський філософ і методолог науки П. Фоєрабенд, «наукова освіта (як вона здійснюється в наших школах) несумісна з позицією гуманізму. Вона вступає в суперечність з «бережливим ставленням до індивідуальності, яке тільки і може створити всебічно розвинену людину». Вона «калічить, як китаянка калічить свої ноги, затискуючи в лещата кожну частину людської природи, яка хоч скільки-небудь виділяється», і формує людину, виходячи з того ідеалу раціональності, який випадково виявився модним у науці чи у філософії науки. Прагнення збільшити свободу, жити повним, справжнім життям і відповідне прагнення розкрити секрети природи і людського буття приводять, отже, до заперечення усяких універсальних стандартів і зашкарублених традицій» [5, с. 150]. Тому серед української молоді зростає бажання навчатися за кордоном, надіючись отримати там і роботу.

Слід зазначити, що, наприклад, у США рішенням Верховного суду заборонена уніфікація в навчанні. Цим визнається, що на ринку освіти існує не одна істина, до якої слід наближатися, а варіативність, «множинність правд», юридично відкидається апріорне існування «хибних ідей». Практично це означає, що всі ідеї, навіть найвигадливіші та найабсурдніші, можуть конкурувати на ринку.

Закон України «Про вищу освіту» надав вназав згідно із загальноосвітньою тенденцією до демократизації освіти свободу формування власних навчальних планів, чим звільнив їх від жорсткої стандартизації з боку МОН. Проблема полягає в спроможності вназав скористатися наданими Законом правами в розробленні та реалізації конкретних механізмів індивідуалізації здобувачами освіти навчальних програм.

Зрозуміло, не все залежить від системи освіти, але те, що від неї вимагається самим життям, повинно бути реалізовано. Це передусім стосується переносу акценту її діяльності на розвиток у здобувачів освіти особистісних компетентностей. Така зміна акцентів сприятиме формуванню самодостатнього геокультурного суб'єкта освіти, свідомого й відповідального у своєму виборі фахових компетенцій і відповідно навчального матеріалу та методів пізнання, що створює умови для партнерських стосунків між студентом і викладачем. «Його діями керуватимуть власні цілі. Інакше його увага, його слухняність, те, що він запам'ятав, – застерігає Дж. Д'юї, – служитимуть інтелектуальній покорі. Така інтелектуальна покора потрібна для того, щоб пристосувати маси до суспільства, де не очікують, що у них є якісь власні цілі та ідеї, і де вони повинні просто виконувати накази меншості, яка стоїть при владі» [1, с. 244].

Як з'ясували багаторічні наукові спостереження над зайнятими працівниками, ключові чинники їхньої успішності полягають не в знаннях і вміннях, а в особистій здатності працювати в команді, діалектично мислити, впливати на розвиток колег, в упевненості у собі, поважати людей іншої культури та передбачати їхню реакцію. Це підтвердив і Світовий економічний форум – 2015, який визначив топ-10 компетенцій, необхідних у XXI ст.: 1) комплексне розв'язання проблем; 2) критичне мислення; 3) креативність; 4) управління людьми; 5) координація з іншими; 6) емоційний інтелект; 7) здатність оцінювати ситуацію і приймати рішення; 8) орієнтація на надання послуг іншим; 9) здатність до переговорів; 10) когнітивна гнучкість. Очевидно, що в цьому напрямі має рухатись і сучасна освіта. Вона

повинна бути спрямована не на фахово-компетентісно орієнтованого суб'єкта діяльності, акцентованого на вузькоспеціалізовані знання, а на особистісно орієнтовану компетентність як умову розвитку інтелекту геокультурного суб'єкта, його внутрішньої свободи, культурно-психологічної чутливості та лідерських властивостей. Це доконечна вимога сьогодення, постіндустріальної епохи, розвиток якої прискорюється такими темпами, що передбачити набір знань, потрібних навіть у найближчому майбутньому практично неможливо. За оцінкою Світового банку (2016), 65 % нинішніх учнів початкової школи виконуватимуть завдання, яких ще взагалі не існує. За таких умов, коли знання застарівають раніше, ніж встигають потрапити до підручників, інвестування у вузькоспеціалізовану освіту втрачає сенс.

Заслуговують на увагу міркування одного з творців англійського філософського Відродження і водночас європейської наукової революції Ф. Бекона стосовно вузької спеціалізації, що панувала в тодішній освіті, й залишаються актуальними для нас: «...Той, хто у філософії й у вивченні загальних законів бачить пусте і безглузде заняття, не помічає, що саме від них поступають життєві соки і сили в усі окремі професії й мистецтва. В усякому разі я переконаний, що ця обставина стала далеко не останньою причиною, що затримує до цих пір прогрес науки, бо цими основоположними науками займалися лише мимохідь і не намагалися глибше проникнути в них. Адже, якщо хочуть, щоб дерево було плодючішим звичайного, то не має сенсу турбуватися про гілля, потрібно скопати землю навколо коріння і перемістити поближче кращу землю – інакше нічого не вийде. Не варто замовчувати й той факт, що такого роду обмеження діяльності коледжів і наукових товариств лише визначеним колом професійних знань не тільки заважало розвитку науки, але й навіть нанесло шкоду королівствам і республікам» [6, с. 142].

Освіта як філософія освіти геокультурного суб'єкта, тобто як геокультурно спрямована освіта, – це не тільки система передачі знань і навичок з покоління в покоління. Вона є також і найефективнішим способом самовизначення геокультурного суб'єкта. Це – метод навчання пізнавати світ і себе в любові до мудрості. У цій ролі виявляється внутрішня суперечність освіти, що гостро заявила про себе в усіх демократичних країнах світу, – суперечність, пов'язана з вибором пріоритетів: освіти, орієнтованої на фахову підготовку геокультурних суб'єктів чи на розвиток їхньої

особистості. У межах геокультурного підходу вирішення цієї проблеми лежить у площині організації навчання на основі *індивідуалізації* освітньої діяльності, спрямованої на культивування інтегрального мислення геокультурного суб'єкта.

Освіта, як і будь-яка геокультурна діяльність, не обмежується лише фаховою підготовкою здобувачів освіти *для* виконання технічних функцій. Її не можна звести до діяльності *над* студентом або *для* студента. Вона є діяльністю викладачів *зі* студентами як співгеокультурними суб'єктами освіти. Світ геокультури – це завжди інтерсуб'єктивний світ – продукт спілкування між суб'єктами, – а тому є *нашим* світом, а не *моїм*. Це світ, об'єктивно-можлива реальність якого позначена суб'єктивно-належною присутністю в ньому людини. У ньому одне покоління стикається з геокультурною реальністю іншого покоління, в результаті чого народжується нова геокультурна реальність, яку геокультурний суб'єкт розглядає не як *«оточуюче середовище»*, а як спосіб свого існування, як власну реальність, як екзистенційну умову життя, з якою повинно кореспондуватися набуття знань і навичок.

У процесі спілкування геокультурні суб'єкти освіти проявляють співнаміри стосовно об'єкта мислення. Це – зіткнення суб'єктів навчання в діалозі з метою пізнання у критичний спосіб свого об'єкта. Тому освіта не є простою передачею знань і вмінь, увічненням цінностей певної культури чи намаганням адаптувати здобувачів освіти до існуючих умов. Вона є неперервним процесом пізнання через самопізнання, постійним пошуком нового на основі розвитку особистісних компетентностей, спрямованих на самоутвердження геокультурного суб'єкта.

Орієнтація освіти на створення умов для становлення самодостатнього геокультурного суб'єкта з необхідністю передбачає надання всім вищим навчальним закладам повної академічної свободи, а значить, мати право самим визначати напрями професійної підготовки здобувачів освіти, навчальні програми та курси з урахуванням побажань студентів і можливостей викладачів. У час динамічного розвитку знань і зміни професійних компетенцій надмірна централізація освіти стає не інструментом її розвитку, а гальмом. Це вимагає від вназів гнучкості, аби пристосувати зовнішні ідеї та обставини до своєї мети як контекстуальної умови внутрівназівської індивідуалізації завдань. Спільне бачення колективами вназів напряму власного руху сприяє розвитку

відповідального ставлення до діяльності та її змін. Таємниця успішності, пересічності чи неуспішності вназів більше всього скривається саме в структурі цілей освітніх закладів – існують вони чи ні, як їх визначають, якою мірою їх поділяють члени вназівської спільноти, чи мають вони можливість вільно досягати спільних цілей у різний спосіб відповідно до мінливих ситуацій.

Кожен вназ відповідно до загальнонаціональної стратегії розвитку системи освіти повинен розробляти власну філософію освіти з чітко визначеними пріоритетами, слідування яким є обов'язковим для його працівників. У Діснейленді, наприклад, навіть прибиральник не може мити підлоги без відповідного підготовчого курсу з філософії парку розваг, його цінностей та привабливості. Привносячи щось своє, внази стимулюють розвиток освіти, її можливостей, а отже, і вплив на суспільство. Головним при цьому є створення ними в межах профілізації відповідних умов для максимальної самореалізації геокультурних суб'єктів навчання як визначального критерію успішності їхньої діяльності. Саме за цим критерієм має оцінюватися робота навчальних закладів, а не за працевлаштуванням випускників чи то згідно з отриманим фахом, чи, як пропонують у МОН України, за професією, для якої потрібна вища освіта. Для цього передбачається зайнятість випускників вимірювати за групами класифікатора професій, у якому визначено дев'ять розділів професій, із яких перші три – ті, для опанування яких потрібна вища освіта. При цьому відстежування працевлаштування випускників буде здійснюватися не відразу після випуску, а через два роки, оскільки, за даними Інституту демографії НАН, саме протягом такого терміну більшість учорашніх студентів приходять до стабільної роботи. Скидається на те, що держава в особі МОН не стільки переймається працевлаштуванням випускників вназів, скільки зайнятістю своїх працівників.

У геокультурно орієнтованій освіті ким бути вирішує не освітній заклад, не роботодавець і навіть не суспільство, а сам геокультурний суб'єкт. Завдання освіти – сприяти в умовах зростаючої інтенсивності розумової праці, її ціннісного спрямування і невизначеності розвитку здатності здобувача освіти до самостійного прийняття рішень. Оскільки передбачити, які знання стануть у пригоді неможливо, твердження про взаємозамінність знань сьогодні справедливе як ніколи. Так, наприклад, винахідниками кольорової плівки «Кодак» були музиканти Леопольд Менес і Леопольд

Годовські. Ладісло Біро, який винайшов кулькову ручку, був скульптором, малярем і журналістом, а винахідник шин, наповнених повітрям, Джон Бойд Данлоп – ветеринарним хірургом. Не виключено, що розв'язання проблем сільського господарства може зародитися від роздумів над космічними досягненнями. Якщо не виходити за межі окремої професії, то результат завжди буде тим самим. Є гарне прислів'я: «Якщо ти робитимеш те, що завжди робив, то й матимеш те, що завжди мав».

Мозок людини зберігає різноманітну інформацію – від кулінарних рецептів до гри у шахи. Проблема полягає в умінні нею користуватися. Метою освітніх стратегій було б зробити геокультурних суб'єктів освіти не просто кращими споживачами науки, але й кращими споживачами інформації загалом. Навчитися відрізняти твердження, які відповідають дійсності, від сміття і шуму, не стати жертвою технологічних маніпуляцій важить набагато більше, ніж написання навчальних робіт.

Кожен здобувач освіти має свій талент, свій стиль життя і діяльності, максимальне виявлення можливостей яких багато в чому залежить від здатності освітніх закладів побудувати навчально-виховний процес відповідно до індивідуальних здібностей студентів з урахуванням їхньої мети і сенсу життя. Освіта потрібна людині, щоб знати, як найкращим чином досягати поставленої мети як засобу реалізації сенсу свого життя. Відірване від цілей геокультурного суб'єкта навчання перетворюється в бездумне запам'ятовування програмного матеріалу для того, щоб після складання екзамену, його благополучно забути. Розумно навчатися і навчати означає усвідомлювати спільну мету, що досягається в процесі безпосереднього спілкування викладачів і студентів передусім під час проведення лекцій і семінарських занять як креативного простору, що породжує атмосферу творчого партнерства і співнавчання, який безпідставно неухильно скорочується.

Не знання і вміння, не наперед визначені фахові компетенції становлять мету освіти, а саме особистість як геокультурний суб'єкт, здатний самостійно вибрати ті знання й уміння, ті компетенції, які, на його думку, найповніше відповідають сенсу його життя. Для одних студентів більш важливими є фахові компетентності, для інших – особистісні компетентності. Не формально так було завжди. «Намагання навчити всіх усього, – наголошують С. Сломен і Ф. Фернбак, – марна справа. Нам треба натомість давати змогу

окремим людям максимально використовувати свої сильні сторони, даючи людям розкритися в тій ролі, під яку вони найкраще пасують. Ми також маємо цінувати вміння, які дозволяють людям добре працювати з іншими, – риси на кшталт емпатії та вміння слухати. Це також означає вчити людей навичок критичного мислення, а не зосереджуватися лише на фактах, створювати сприятливі умови для комунікації та обміну ідеями» [7, с. 285]. Суспільству однаково потрібні як переважно фахово орієнтовані геокультурні суб'єкти, так і геокультурні суб'єкти з переважно особистісними компетентностями, спроможні на основі саморозвитку заглиблюватися у принципово нові сфери діяльності.

Слід зазначити, що в нинішнього керівництва МОН України є розуміння цієї ситуації. На думку голови Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти С. Квіта, потрібно розширити перелік типів вназів, запровадивши так звані навчальні університети (*teaching universities*), які у свою чергу могли б поділятися на такі, що дають професію (яким особливо довіряють працедавці), й такі, що зосереджуються на персональному зростанні своїх студентів (за аналогією з американськими *liberal arts colleges*), оскільки практика вимагати від усіх без винятку українських вназів результатів наукових досліджень у багатьох випадках призводить лише до імітації такої діяльності.

Домінуюча в сучасному світі система освіти унаслідувала дух Просвітництва з його абсолютизацією розуму й інтелектуальних можливостей людини осягати і ставити собі на службу закони природи. Такий однобічний підхід залишає осторонь традицію освіти, закорінену в класичну греко-римську культуру, культуру Ренесансу і Реформації з її орієнтацією на творчі духовні устремління і самотворення. «Відома нам сьогодні наукова освіта, – стверджує Фюєрабанд, – переслідує саме цю мету. Вона спрощує «науку», спрощуючи її складові елементи... Наприклад, релігія людини, її метафізика або її почуття гумору (природне почуття гумору, а не вимучене і частіше всього жовчна професійна іронічність) не повинні мати жодного зв'язку з її науковою діяльністю» [5, с. 149].

Наявність фахово орієнтованих і особистісно орієнтованих компетентностей, що доповнюють одні одних, змушує переглянути підходи до оцінки здобутків геокультурного суб'єкта освіти. Існуюча практика оцінки останніх лише за результатами фахової підготовки не дозволяє скласти повне уявлення про можливості геокультурного



суб'єкта, навіть більше, може подати їх у спотвореному вигляді. З огляду на це, варто було б оцінювати не тільки набуті фахові компетентності, а й особисті здібності, не тільки те, що *Я знаю і вмію*, а й те, яким *Я можу стати*, на що *Я спроможний*. Що *можу Я* як геокультурний суб'єкт з фахово орієнтованими компетентностями, і що *можу Я* як геокультурний суб'єкт з особистісно орієнтованими компетентностями. При цьому оцінка повинна бути вербалізованою, щоб було зрозуміло, що стоїть за числовими символами, оскільки самі по собі вони нічого не означають.

Своєрідними вербалізованими оцінками визначав особистісні компетентності своїх учнів Г. Сковорода: «У списку учнів «школи синтаксими» за 1763-й рік Г. Сковорода давав учням такі характеристики: «весьма остр», «остр», «зверок острой», «горазда понят», «очень понят», «весьма понят», «весьма не понятен», «туповат», «туп», «очень туп», «самая безтолковица» [8, с. 228]. Десятибальна шкала вербалізованих оцінок розроблена в Українському Католицькому Університеті (УКУ). Важливою є не кількість балів, а коректна їх вербалізація, приблизно однакова у всіх навчальних закладах.

Доконечною умовою навчання є усвідомлення свого незнання. Як свідчать С. Сломен і Ф. Фернбак, у Колумбійському університеті з 2006 р. викладають курс під назвою «Невігластво», в якому беруть участь науковці з різних сфер знань. Вони розповідають про те, чого не знають. «Цей курс повністю фокусується на тому, чого нема в підручниках, і скеровує студентів до того, щоб замислитися про незнане і про те, що може стати знаним» [7, с. 273]. Від студентів вимагається знання не того, чого досягла наука, а того, чого ще не здолала наукова спільнота. Усвідомлення свого невігластва є неодмінною умовою мудрості, до якої схилив співгромадян Сократ. Найкращий спосіб дізнатися про це – співпраця в рамках спільноти знань, що функціонує на основі когнітивного розподілу діяльності, об'єднаної успішною метою.

Можливості університету створюють реальні умови для такої співпраці, що сприяє виникненню атмосфери партнерства, спільної відповідальності, взаємної поваги і відчуття особистої й колективної ідентичності. Але чи можливо цього досягти, коли, за словами заступника міністра освіти і науки з питань вищої освіти Є. Стадного, викладачі – «це основний інструмент закладів вищої світи»: «Я вважаю, що саме викладачі є інструментом у руках керівництва

університету, який дає якісного випускника». При цьому якість освіти, на його думку, визначається спроможністю цих «інструментів» забезпечувати «якісний кінцевий продукт – конкурентноздатних випускників», тобто фахово підготовлених суб'єктів діяльності для сьогочасних потреб ринку.

Орієнтація вищої освіти на такий *кінцевий* результат як критерій успіху є продуктом менеджерського способу мислення, спрямованого на досягнення тактичних переваг. Проте таке мислення за визначенням не є стратегічним. Стратегія для нього – це сума тактик, яка в короткій перспективі приносить вигрaш. Однак з купи мишей лева не зробиш. За такого підходу слід забути і про партнерство студента з «викладачем-інструментом», і останнього з керівництвом університету, яке, згідно з такою логікою, також перетворюється в «інструмент» МОН. Це логіка інкорпорації громадян країни в ієрархічну структуру держави, на чолі якої перебуває все обізнана Рука. Таким чином, проголошена новим керівництвом МОН перебудова освітньої галузі на принципах дитино- і студентоцентризму має всі шанси перетворитися в МОНоцентризм.

**Геокультурна зумовленість виникнення науки.** Виникнення сучасної науки зумовлено цілою низкою історично значущих чинників, серед яких найвагомішим була світоглядна революція, що радикально змінила свідомість тогочасної людини. Вона пов'язана із трансформацією середньовічного і ренесансного геокультурного суб'єкта в новий тип людини – суб'єкта діяльності, мета якої поступово заступила сенс життя. Для виправдання й обґрунтування такої трансформації існуючі філософські системи і теологічні догми уже не годилися. Потрібні були нові ідеї і нові концепції, розроблення яких покладали на науку. Саме наука була покликана задовольнити потреби суспільства в утвердженні нового типу суб'єкта – *суб'єкта діяльності* Нового часу на принципово відмінних від попередньої епохи світоглядних засадах. Суб'єкта, орієнтованого на мету діяльності, в якій і через яку він здобував силу й незалежність свого «*ego*», впевненість у можливості перебудови світу на основі розуму як найефективнішого засобу досягнення успіху.

Процес становлення новоєвропейського суб'єкта діяльності розпочався ще в пору пізнього Середньовіччя, значною мірою визначився в епоху Відродження, чітко сформувався під час наукової революції XVI – XVII ст., зміцнів протягом Просвітництва, і досяг повної зрілості в XIX ст. У світоглядному відношенні він

характеризувався радикальною переорієнтацією від Бога – до людини, від трансцендентального – до емпіричного, від міфу і віри – до розуму і фактів, від загального – до конкретного, від керованого надприродною силою статичного космосу – до космосу, що динамічно розвивається на основі природних законів. Першим, хто до кінця усвідомив і сформулював досвід зародження самостійного сучасного індивідуума, корінним чином відмежованого і протиставленого об'єктивному світові, пізнати і підкорити який він прагнув, був Рене Декарт.

Світоглядна орієнтація суб'єкта діяльності на мету діяльності з необхідністю породжувала суб'єкт-об'єктну дихотомію, протиставлення об'єкта суб'єкту, людини природі як чогось принципово відмінного від суб'єкта, чужого йому, якого потрібно і можна опанувати за допомогою методів, які повинна надати наука. Пошук правильного шляху – *meta odos* – методу як способу самоутвердження суб'єкта діяльності через пізнання і підпорядкування природи як об'єкта стає головним завданням науки. Таким основним методом пізнання, який засвідчив народження сучасної науки, став математично-експериментальний метод, на ґрунті якого відбулося поєднання теорії з практикою пізнання. «Експериментування, – наголошують І. Пригожин і І. Стенгерс, – означає не тільки достовірне спостереження справжніх фактів, а й припускає систематичну взаємодію між теоретичними поняттями і спостереженням» [9, с. 44].

У більшості культур практичне перетворення природи не підкріплялося адекватними теоріями і не мало відповідних соціальних передумов. У них переважно культивували мистецтво ремесла, основане на індивідуальному досвіді, і магію, а не природознавство. Що ж до грецьких філософів, то для них теорії становили самоцінність.

На відміну від простого спостереження експеримент тлумачиться як спеціальне створення штучних умов, в яких предмет, вирваний із природних зв'язків, міг би виявити певну закономірність. Тим самим у науку входить силовий метод ставлення людини до природи, ставлення, що відповідало духу епохи, вираженому формулою «Знання – це сила».

Якщо Сократ ототожнював знання з добродієм, то Ф. Бекон прирівнював знання до сили. Наука для нього була людським аналогом Божого замислу духовного спасіння, а тому заняття

природознавством є релігійним обов'язком людини. Завдяки науці людина нарешті мала повернути своє божественне право зайняти належне місце у світі. У розвитку науки Ф. Бекон вбачав запоруку майбутньої величі людини.

Для суб'єкта діяльності мета науки полягала у виході за межі суб'єктивності, у звільненні від цупких «обіймів» античного і середньовічного Космосу з тим, щоб пізнати світ в його об'єктивній самості. Так появляється демон Лапласа – всеохоплюючий світ Розум, здатний, сприйнявши в будь-який момент часу положення і швидкість кожної частинки Всесвіту, осягнути його еволюцію як у майбутньому, так і в минулому. Коли Наполеон поцікавився у вченого, яке місце займає в його «Небесній механіці» Бог, Лаплас гордо відповів: «Я не потребував такої гіпотези».

Наука витісняла релігію з інтелектуального простору людини. Сфери впливу метафізики і релігії поступово відокремлювались і відгороджувалися від загальнодоступного об'єктивного пізнання світу, проте реальний вплив наукових ідей на функціонування і розвиток економіки суспільства був незначним. Наукові досягнення XVII ст. ще не були основою матеріального виробництва, їхній зв'язок з ним мав спорадичний характер, а отже, й розроблення нових наукових ідей не викликалися його потребами. Протягом XVI – XVIII ст. основні нововведення в промисловості здійснювали переважно винахідники-експериментатори, практики, а не вчені. На це вказував К. Маркс, зазначаючи, що годинникар Уатт винайшов парову машину, цирульник Аркрайт – прядильну машину, робітник-ювелір Фултон – пароплав. Можна додати: Уїльям Лі, приходський священик – в'язальний верстат, а торговець залізними товарами Томас Ньюкомен – ранній варіант парової машини тощо. У цьому зв'язку не можна не погодитися з думкою Л. Косаревої: «Наукові ідеї XVI – XVIII ст., мало пов'язані з ранньобуржуазною економікою, появлялись і отримували широку соціальну підтримку тому, що відповідали глибоким *світоглядним* потребам людини того часу, відповідали на гострі питання буття людини у світі» [11, с. 8].

Боротьба науки за право на власну істину, відмінну від істини філософії і теології, була боротьбою за людину – суб'єкта діяльності, який у непевному світі шукав опору в самому собі, у своїй діяльності.

Здатність суб'єкта діяльності пізнавати об'єктивну закономірність природи і підпорядковувати її собі безмірно розширювала його можливості, утверджувала в ньому почуття

власної гідності, могутності свого «Я», спроможного змінити світ силою розуму і волі. У цьому він убачав здійснення Божої заповіді володіти землею і панувати над природою.

Таким чином, природоцентризм як домінуюча риса світогляду Нового часу став тим визначальним чинником, що зумовив формування людини нового типу – *суб'єкта діяльності* і науки як засобу його самоутвердження.

**Наука як об'єктивно можливий спосіб самоутвердження суб'єкта діяльності Нового часу.** Орієнтація суб'єкта діяльності на природу, його віра у все перетворюючу силу науки, що безмежно розширювала людські можливості, спиралася, хоч як це парадоксально, на віру в реальність і порядок створеного Богом світу й привілейоване становище в ньому людини, наділеної богоданним розумом, здатним цей світ пізнавати. Творці наукової революції сприймали свої відкриття як релігійне прозріння в божественну архітектоніку космічного порядку. Сповнений релігійного піднесення вигук І. Ньютона: «О Боже, я мислю Твоїми думками услід за Тобою» – одне з численних свідчень одкровенень, якими ознаменовано процес становлення сучасної науки. Й. Кеплер називав астрономів священнослужителями Бога, тлумачами Книги природи. Р. Декарт пояснював своє розуміння нової універсальної науки, що явилось йому в символічному сні, Божественним утручанням.

Світогляд Нового часу не становив якогось монолітного утворення. Це позначилося на ідейних засадах наукової революції, яка на його основі синтезувала здобутки давньогрецького мислення і результати теоретичної діяльності схоластиків, що заклали основи методології раціоналізму, без яких сучасний спосіб пізнання не зміг би сформуватися.

Велике відкриття М. Коперника ґрунтувалося передусім на ідеях ренесансного неоплатонізму, особливо на піфагорейському переконанні в можливості осягнення природи в простих поняттях математичної гармонії, наділених вічними трансцендентними властивостями, оскільки Бог-Творець, усі творіння якого є бажаними, не міг допустити неохайності стосовно небес. Натхненний піднесеними уявленнями неоплатоніків про Сонце і спираючись на критику схоластиків Аристотелевої фізики, М. Коперник висунув, підтверджену математичними розрахунками, геліоцентричну гіпотезу, згідно з якою у центрі Всесвіту перебуває Сонце, а Земля є однією з планет, що обертаються навколо нього.

Цими ідеями надихався і Г. Галілей. Слідуючи вченню неоплатоніків про можливість тлумачення фізичного світу в термінах геометрії й арифметики, він із піфагорейською впевненістю заявив: «Книга Природи написана мовою математики». У Всесвіті панує математичний порядок і науковий прогрес полягає в розробленні математичних гіпотез та їх перевірці емпіричним спостереженням.

У протистоянні з фізикою Аристотеля Г. Галілей винайшов новий спосіб аналізу спостережуваних у досвіді явищ і нову підставу для перевірки теорій. Згідно з ним, у пізнанні природи слід брати до уваги тільки об'єктивні властивості речей, тобто такі, які піддаються точному вимірюванню – розмір, форма, кількість, вага, рух. Інші чуттєво фіксовані властивості тіл – колір, звук, смак, запах, дотик – залишалися поза увагою як суб'єктивні й ефемерні. Це так звана проблема «первинних» і «вторинних» властивостей предметів, що була поставлена ще за часів античності в атомістичному вченні Левкіпа-Демокрита. У гносеологічній проблематиці філософії Нового часу вона посіла ключове місце спочатку у філософії Дж. Локка, а згодом у філософії І. Канта як проблема явища і сутності – «речей-для-нас» і «речей-у-собі».

Починаючи з Г. Галілея, в науці для остаточної перевірки гіпотез утверджують кількісний метод, який відкривав пізнанню доступ до повністю «очищеного» від будь-якої суб'єктивності Всесвіту самого по собі. Логічним наслідком розвитку науки шляхом такого послідовного «очищення» є виродження її у схоластику. «Доведення до певної логічної межі основної умови існування природознавства Нового часу, а саме: звільнення наукового знання від усіх по можливості суб'єктивних характеристик, – зазначає у цьому зв'язку Л. Маркова, – призводить до його «самознищення» як пізнавального процесу, спрямованого на протилежну йому і незалежну від нього природу. До середини минулого століття в логічному позитивізмі від науки залишається одна тільки наукова мова і логічні процедури, пов'язані з нею» [12, с. 78].

Завершити розпочату М. Коперником наукову революцію випало І. Ньютону. Він доказав існування тяжіння як універсальної сили, що однаково діяла як на Землі, так і в небесній сфері. На цій основі йому вдалося об'єднати в одній всеосяжній теорії і механічну філософію Р. Декарта, і закони Й. Кеплера про рух планет, і закони руху земних тіл Г. Галілея. Цим було закладено науковий фундамент світогляду Нового часу. Згідно з ним, Бог створив Усесвіт як складну

механічну систему, що діє у суворій відповідності до універсальних законів, які піддаються математичному аналізу. У цьому Всесвіті Земля – одна з багатьох планет, що обертаються навколо Сонця – однієї з численних зірок. Створивши досконалий світ, Бог усунувся від подальшого втручання в нього, надавши йому можливість існувати самостійно. У світлі свого творення Творець постав у новій іпостасі – Божественним Архітектором-Математиком, а Всесвіт – безликим автоматом, ідеальним механічним годинником. Тим самим об'єктивний світ у Ньютонівській фізиці виявився математично впорядкованим механізмом, позбавленим найменших ознак духовного життя об'єктом людини, спроможної власним розумом осягати закони природи й добиватися панування над нею. В утвердженні людини суб'єктом діяльності, спрямованої на фізичну реальність як об'єкт полягає сутність наукової революції XVI – XVII ст., якою було покладено початок нової епохи.

Людські устремління з наростаючою силою зосереджувалися на справах цього світу і цього життя як сцени, на якій у всій повноті розкривалися різнобічні можливості людини. Християнське протиставлення духу і матерії, Бога і світу поступово набувало рис протиставлення розуму і матерії, людини і природи, суб'єктивно-особистісного і об'єктивно-знеособленого. Перекоаний у здатності свого розуму осягати природу й підпорядковувати її собі, суб'єкт діяльності все менше відчував свою залежність від усемогутнього Бога, все більше усвідомлював спроможність вдосконалювати себе і світ заради загального процвітання.

Очистивши Всесвіт від антропоморфних властивостей, якими він раніше наділявся, наука перетворила природу в безпристрасну речову реальність, з якою діалог був принципово неможливий. Така природа вимагала і відповідного ставлення до себе з боку суб'єкта наукової діяльності. Для об'єктивного її пізнання розум також повинен бути очищеним від суб'єктивності, тобто стати об'єктивним, як сама природа, – механічним і математичним.

Діалог як спосіб комунікації передбачає здатність його співучасників урахувувати наміри іншого, робити його цілі й бажання своїми і вносити в них корективи відповідно до власних цілей і бажань. Позбавлена свідомості природа вступати в діалог із людиною неспроможна за визначенням. «Ми, – справедливо стверджують С. Сломен і Ф. Стівен, – не співпрацюємо з машинами, як ми не співпрацюємо і з вівцями, – ми використовуємо їх» [7, с. 175].

Суб'єкт діяльності Нового часу так і ставився до природи: він використовував її у своїх цілях, співвідносячи їх спочатку з цілями Бога, тобто вступаючи в діалог з Богом стосовно природи, а згодом – безвідносно до Бога. Це свідчить про те, що, будучи абсолютизованим як єдино прийнятна форма міжособистісного спілкування, діалог неминуче перетворюється в монолог. «Класична наука була породжена культурою, – зазначають І. Пригожин і І. Стенгерс, – пронизаною ідеєю союзу між *людиною*, що перебувала на півдорозі між божественним порядком і природним порядком, і *богом*, раціональним і зрозумілим законодавцем, суверенним архітектором, якого ми досягаємо в нашому власному образі» [9, с. 97]. У діалозі з Богом «власний образ» суб'єкта діяльності Нового часу переважив, як свідчить історія, образ свого VIS-A-VIS. Віра в науку взяла верх над вірою в Бога.

Однак ця «перемога» виявилася для людини пірровою перемогою. Чим більше суб'єкт діяльності намагався підкорити природу, щоб звільнитися з-під її влади і піднятися над нею, тим усе глибше наука занурювала його в глибини природи, в стихію її механічного й безликого буття. Щоб пізнати природу такою, якою вона є сама по собі, треба стати природою, уподібнитися їй, а це означає відміну людини. Тому царство розуму, позбавленого людських ознак, якого так прагнув суб'єкт діяльності, не могло бути чимось іншим, як царством, у якому «розумна» природа, у повній відповідності до відкритих природознавством законів, панує над природою «нерозумною», тобто царством панування одних людей над іншими за допомогою пізнаних і підкорених сил природи. Це один із прикладів правила, згідно з яким деякі принципи, будучи доведеними до логічного завершення, приводять до абсурду.

«У ньютонівському світі і в ньютонівській науці..., – зазначає А. Койре, – не умови пізнання визначають умови феноменологічного буття об'єктів цієї науки – або суцього (*des étants*), – але, навпаки, об'єктивна структура буття визначає роль і значення наших пізнавальних здатностей. Або, перефразовуючи стару формулу Платона, можна сказати, що в Ньютонівській науці і в Ньютонівському світі не людина, а бог є мірою всіх речей. Послідовники Ньютона могли дозволити собі забути про це, гадаючи, що більше не потребують гіпотези про бога – цих «будівельних риштувань», уже не потрібних побудованій будівлі. Вони помилилися: позбавлений своїх божественних підпорок, Ньютонів світ виявився неміцним і



нестійким, – так само неміцним і нестійким, як замінений ним світ Аристотеля» [10, с. 21].

**Філософія як суб'єктивно належний спосіб самоутвердження суб'єкта діяльності Нового часу.** Процес народження й становлення суб'єкта діяльності Нового часу ґрунтувався не тільки на досягненнях у царині науки, а й супроводжувався радикальною трансформацією філософії, її ролі в інтелектуальному житті суспільства, що відповідним чином вплинуло на формування його світогляду. Протягом усього Нового часу філософія перебувала в нерозривному зв'язку з науковою революцією, який сприяв вивільненню її з-під впливу теології, розірванню союзу з релігією, в якому вона протягом середньовіччя виконувала функцію посередника між вірою і розумом, щоб заключити новий союз із наукою. Але й у цьому союзі філософія не була рівноправною стороною. Орієнтуючись на науку, стимулюючи й підтримуючи її, вона час від часу її критикувала, займалася суто своїми справами, але в кінцевому рахунку мирилася з космологічними відкриттями й емпіричними висновками науки. Проте функція філософії не зводилася лише до простої констатації наукових результатів. Основною своєю метою вона вважала осмислення й обґрунтування природи самого суб'єкта діяльності через з'ясування його когнітивної спроможності. Тому головну свою увагу філософія сфокусувала на розробленні гносеологічної і методологічної проблематики з тим, щоби встановити межу пізнавальних можливостей людини й умови її досягнення.

Істинне пізнання речей передбачає наявність істинної пізнавальної здатності. А оскільки людина наділена здатністю до чуттєвого і раціонального пізнання, то залежно від того, якій із них віддавали перевагу, з самого початку нової філософії формуються два основні напрями: *емпіризм* і *раціоналізм*. Прихильники емпіризму єдино істинним пізнанням речей вважали пізнання за допомогою чуттєвого сприйняття, прихильники раціоналізму – за допомогою послідовного і ясного мислення.

У розвитку нової філософії чітко прослідковуються два етапи: *догматичний*, до Д. Юма, і *критичний*, починаючи з І. Канта. На першому етапі представники філософії, як і представники науки, у визнанні пізнання речей самих по собі спиралися виключно на віру в силу розуму незалежно від умов пізнання, тому спосіб його обґрунтування мав догматичний характер. А так як факт пізнання на

основі догматичних передумов поясненню не підлягає, то логічним наслідком протистояння емпіризму і раціоналізму став скептицизм Д. Юма, в якому ці напрями зійшлися й завершили свій розвиток. Філософія дійшла до нового вирішального поворотного пункту: вона повинна не припускати, а досліджувати й обґрунтовувати передумови пізнання, оскільки природа речей зумовлена їх пізнаваністю. Юм розбудив від догматичного сну І. Канта, який поклав початок епосі «критичної» філософії.

На думку засновника емпіризму Ф. Бекона, пізнання істинної природи речей вимагає принципово нової методології – методології досвідної науки, що спирається на спостереження і проведення різноманітних досліджень, систематизованих за допомогою індуктивного методу. Такою методологією експериментального природознавства, за Беконем, має стати «природна філософія», яка розділяється на фізику і метафізику: «фізика вивчає те, що матеріальне і мінливе, метафізика ж – головним чином те, що абстрактне й незмінне» [6, с. 208]. Оскільки метою «природної філософії» є дослідження причин, то можна сказати, що «фізика – це наука, яка досліджує діючу причину і матерію, метафізика – це наука про форму і кінцеву причину» [6, с. 210].

Однак на шляху істинного пізнання людиною світу стоять різного роду вродженні та набуті перешкоди – *Ідоли Розуму*, що породжують численні помилки й омани. Перші постають із характеру самого людського розуму, що живиться волею і почуттями, які забарвлюють усі речі суб'єктивними тонами, чим спотворюють їх дійсну природу; другі вселяються в уми людей із різних ходячих думок, спекулятивних теорій і спотворених доказів.

«Є чотири види ідолів, – стверджує Ф. Бекон, – які осаджують уми людей. Для того щоб вивчати їх, дамо їм імена. Назвемо перший вид *ідолами роду*, другий – *ідолами печери*, третій – *ідолами площі* і четвертий – *ідолами театру*» [13, с. 18].

Дослідження їх з метою подолання покладалося на «природну філософію»: «Побудова понять і аксіом через істинну індукцію є, безсумнівно, справжній засіб для того, щоб подавити й вигнати ідоли» [13, с. 18].

Намагання Ф. Бекона повністю очистити орієнтований на природу розум від людських вад мало на меті через пізнання природи утвердити владу людини над природою: «Знання і могутність людини співпадають, бо незнання причини утруднює дію. Природа

перемагається тільки підпорядкуванням їй, і те, що в спогляданні постає причиною, в дії постає правилом» [13, с. 12]. Логічним наслідком такого намагання було перетворення людського розуму в «природний» розум – розум, що діє за законами природи, тобто згідно з природною необхідністю. Тим самим суб'єкт діяльності поставав як «природний» суб'єкт, а, відповідно, природа – як «розумний» об'єкт, тобто як природа, в якій присутній розум людини.

Мета очищення природи і розуму людини від оман виявилася недосяжною. З одного боку, Ф. Бекон наголошував, що абстрактні поняття, такі як «субстанція», «якість», «буття», «елемент», «матерія», «форма» тощо, «вимишлені і погано визначені», а з другого – проголошував: «Справа і мета людського знання в тому, щоб відкривати *форму* даної природи, або істинну відмінність, або продукуючу природу, або джерело походження (бо такі в наявності у нас слова, які більше всього наближають до позначення цієї мети)» [14, с. 80].

Таким чином, Ф. Бекону не вдалося вивільнитися з-під багатовікової традиції – «оман театру». Пошук форм як сутностей речей, що був метою Аристотеля й схоластики, залишався нею і для Ф. Бекона. Уживаний ним термін «закон» ототожнювався з формою і був далеким до його розуміння Г. Галілеєм.

Ця суперечність між наміром досягти об'єктивності в пізнанні природи самої по собі і засобами її досягнення була притаманна і наступникам Ф. Бекона, котрі розвинули започаткований ним напрям філософії, надавши йому нових форм залежно від аспектів, на які акцентували увагу. В Англії цей напрям отримав продовження завдяки Т. Гоббсу і Дж. Локку, далі розгалузився на англо-французьке просвітництво, вилившись у матеріалізм, і на сенсуалістичну філософію Дж. Берклі і Д. Юма.

Інший підхід до проблеми самоутвердження людини як суб'єкта діяльності запропоновано засновником раціоналізму Р. Декартом, який виразив ідеал науки Нового часу – науки, що спирається на чітко і ясно усвідомлені факти на зразок арифметики й геометрії. В основу такого підходу покладено принцип самодостовірності – «*Cogito ergo sum*», – який становить центр тяжіння всієї філософської системи мислителя.

Щоб знайти дійсно неспростовну підставу для знання, слід спочатку все піддати сумніву. У результаті безсумнівним виявляється лише факт власного сумніву. Усе можна поставити під питання, але

тільки не самосвідомість мислителя: «адже вважати, що мисляча річ у той самий час, як вона мислить, не існує, буде очевидною суперечністю. А тому твердження *Я мислю, отже, я існую* – первинне і найдостовірніше з усіх, які можуть уявитися будь-кому в ході філософствування» [15, с. 316].

Принцип «*cogito*» став вихідним для подальших висновків і зразком для всіх самоочевидних раціональних інтуїцій. Спираючись на нього, Р. Декарт вивів необхідність існування Досконалого Буття – Бога як гаранта об'єктивності феноменального світу і достовірності й надійності природного світла людського розуму.

Отже, самоутвердження людини у світі через його пізнання передусім передбачає дослідження її пізнавальних можливостей, бо для досягнення істини «не може бути нічого кориснішого, ніж вивчати, що таке людське пізнання і як далеко воно простягається» [16, с. 104]. «Дане пізнання є наукою в не меншій мірі, чим те, – стверджує Р. Декарт, – яке виявляє природу самої речі, і, мабуть не мав би здорового глузду той, хто поширив би свою допитливість далі» [16, с. 101]. Воно має пріоритетне значення, «тому що в дослідженні цього питання полягають правильні засоби пізнання і весь метод» [16, с. 104].

Тут сформульовано завдання філософії, що визначило поворотний пункт у її розвитку: дослідити умови пізнання до того, як з'ясується, чи пізнавання сутність речей і в чому вона полягає. І. Кант це завдання міг би повторити дослівно.

У питаннях пізнання Р. Декарт людському розуму відводив роль верховного авторитету, здатного осягати як метафізичну істину, так і досягати наукового пізнання матеріального світу. Непогрішність Святого Письма була перенесена на людський розум. Тим самим Р. Декарт, сам того не бажаючи, поклав початок свого роду коперніканській революції в богослов'ї: спосіб його міркувань наводив на думку, що існування Бога зумовлене людським розумом, а не навпаки, оскільки вердикт стосовно достовірності будь-якого твердження залежав від ясності і чіткості мислення індивідуального розсудку людини. До Р. Декарта істина одкровення була об'єктивною цінністю незалежно від людського судження, віднині вона потребувала підтвердження з боку людського розуму, що мислить з математичною ясністю.

Із принципу самодостовірності, на якому тримається філософська система Р. Декарта, впливало, що істинний світ не

може бути іншим, ніж як він уявляється. Належить лише дослідити, чи людські уявлення є довільними, чи вони зумовлені необхідними діями розуму. Коли Бенедикт Спіноза, відповідно до своєї ідеї Бога, пояснив, що в природі речей разом із їхнім вічним порядком закладена можливість їх адекватного пізнання, тоді догматична філософія сягнула свого апогея.

Д. Юм піддав ґрунтовній критиці традиційні філософські докази Бога, вказавши, що причинність, на яку спиралися при цьому, не спроможна поєднати зовсім відмінні між собою сфери чуттєвого і надчуттєвого. Доказувати на підставі досить сумнівних свідчень цього світу буття Бога є, на його думку, цілковитим абсурдом.

Не заперечуючи існування об'єктивної реальності, Д. Юм категорично відкидає найменшу можливість її пізнання, стверджуючи, «що нашому уму ніколи не може бути доступним щось, окрім образу чи сприйняття, і що почуття є лише каналами (inlets), через які ці образи пересилаються, не будучи спроможними встановлювати будь-який безпосередній стосунок (intercourse) між умом і об'єктом» [17, с. 155]. Людський досвід – це сфера феноменального буття, і говорити, що саме перебуває за його межами – матеріальна чи духовна реальність, – принципово неможливо. Розум ніколи достовірно не знатиме, що викликає відчуття, оскільки ніякої «причини» він жодним чином у досвіді не спостерігає. «Всяка ідея є копія якого-небудь попереднього враження чи переживання; і якщо ми не спроможні знайти враження, то можемо бути впевнені, що немає і відповідної ідеї» [17, с. 79].

Якщо «ми не можемо *мислити* будь-що, чого попередньо не *сприймали* за допомогою зовнішніх почуттів або ж внутрішнього почуття» [17, с. 63], і якщо гідні довіри ідеї походять від чуттєвих вражень, то тоді слід критично переосмислити саму ідею причинності, а заодно і знання про світ, так як означеним способом причина ніколи не спостерігається. Її жодним чином не можна безпосередньо вивести із простих відчуттів. Причину треба розуміти лише як результат узагальнення розумом повторюваних у досвіді послідовних зв'язків між предметами. Причина є «*об'єктом, який супроводжується другим об'єктом і поява якого завжди переносить думку до цього останнього*» [17, с. 78]. Звідси випливає, що пізнати позачуттєве буття неможливо, оскільки єдиний принцип, на якому можна було б побудувати таке судження – причинність – закорінений у спостереженні за конкретними послідовними подіями.

Наука можлива тільки стосовно феноменального світу, тобто видимих явищ, що фіксуються розумом, визначення якого зумовлюються людською психологією. У подіях можна схоплювати певну послідовність, але аж ніяк не об'єктивну необхідність. Остання є лише суб'єктивним переживанням сталого зв'язку між спостережуваними об'єктами: «Цей зв'язок, що *відчувається* нашим духом, цей звичний перехід уявлення від одного об'єкта до його звичного супутника і є те відчуття, або враження, з якого ми висновуємо ідею сили, чи необхідного зв'язку; крім нього, в даному випадку нема нічого» [17, с. 77].

Людині доступні лише феномени, порядок, який вона в них спостерігає, є уявним порядком, зумовленим інстинктивною потребою в ньому розуму. Так були сформульовані зразкові для скептичної філософії аргументи, які спонукали І. Канта розвинути основні положення філософії трансцендентального геокультурного суб'єкта.

**Філософія як геокультурний спосіб буття трансцендентального суб'єкта.** Інтелектуальна ситуація, в якій опинився І. Кант, була вкрай складною. Вона вимагала, з одного боку, узгодження домагань науки на істинне знання об'єктивного світу з аргументами філософії стосовно неможливості досягнення такого знання на основі чуттєвого досвіду, а з другого – примирення між моральною свободою, на якій наполягала релігія, і природною необхідністю, що стверджувала наука. На основі природоцентричної філософії людини як суб'єкта діяльності розв'язати цей заплутаний клубок суперечностей марно було сподіватися. Потрібна була нова філософія, спроможна об'єднати в одній філософській системі як філософію природи, яка «має справу зі всім, що є», так і моральну філософію, яка має справу «тільки з тим, що *повинно* бути» [18, с. 685].

Таку філософську систему І. Кант вибудовує на антропоцентричній основі, відродивши ренесансну ідею геокультурного суб'єкта. Однак тепер це була принципово інша ідея – ідея *трансцендентального*, за кантівською термінологією, *геокультурного суб'єкта*, який, на відміну від орієнтованого на мету суб'єкта діяльності, будь-яку мету своєї діяльності підпорядковує кінцевій меті, що визначає сенс його життя. «Кінцева мета є не що інше, – зазначає І. Кант, – як усе призначення людини, і філософія, що досліджує цю мету, називається мораллю» [18, с. 685]. Йдеться

про «безумовне в ряду цілей», «вище благо», «тобто умову, за якою розум тільки і може визнати за істотами у світі право на щастя, а саме в моральній законовідповідній поведінці їх» [19, с. 219]. Тому питання «Що таке людина?» є ключовим питанням філософської системи І. Канта. Про це він пише в заключних розділах «Критики чистого розуму»: «Усі інтереси мого розуму (і спекулятивні і практичні) об'єднуються в наступні три питання:

1. Що я можу знати?
2. Що я повинен робити?
3. На що я можу сподіватись?» [18, с. 661].

Четверте питання «Що таке людина?» фігурує у І. Канта в посібнику до лекцій під назвою «Логіка». У ньому дається пояснення суті поставлених питань: «Але в сутності все це можна було б звести до антропології, – зазначає І. Кант, – бо три перших питання відносяться до останнього» [20, с. 332]. У такому значенні «філософія є наука про відношення усякого знання й усякого примінення розуму відповідно до кінцевої мети людського розуму, якій, як вищій, підпорядковані всі інші цілі і в якій вони повинні утворювати єдність» [20, с. 332].

І. Кант наділяє трансцендентального геокультурного суб'єкта апріорними формами пізнання, що зумовлюють характер знання про світ, узалежнюють видимий спосіб його існування від пізнавального ставлення до нього людини. Тим самим він як би розвернув коперниківську революцію у зворотному напрямі, оскільки знову помістив людину в центр Всесвіту. Проте це вже був зовсім інший Всесвіт – *Всесвіт людини*, а не Всесвіт як такий.

Отже, згідно з І. Кантом, не пізнання повинне пристосовуватися до предметного світу, а предметний світ до умов людського пізнання. Воно можливе тому, що людський розум наділяє феноменальний світ своїм власним порядком. У цьому полягає сутність здійсненої, за визначенням самого Канта, «коперниканської революції» у філософії. Якщо М. Коперник пояснював видимий рух небесних тіл рухом спостерігача, то так само І. Кант видимий порядок речей світу пояснював зумовленістю пізнавальною природою суб'єкта. Тим самим світ у нього набуває геокультурної цілісності. Але основу її становить не єдність суб'єкта з об'єктивною реальністю як об'єктом, а єдність суб'єкта з об'єктом як об'єктивною реальністю. Цим устанавлювалися межі пізнання науки. Вона вправі претендувати лише на пізнання феноменального світу і відмовитися від зухвалих

намірів вторгтися у сфери за його межами. Таким способом І. Канту вдалося примирити науковий детермінізм із релігійною вірою і мораллю. Заради цього йому, за його словами, «прийшлося обмежити (aufheben) знання, щоб звільнити місце *вірі*» [18, с. 95]. Таким чином, І. Кант вивільнив науку від раціонального скептицизму, а релігію – від наукового детермінізму. Більше того, він заклав підвалини для можливого у майбутньому союзу науки і релігії, будучи глибоко переконаним у наявності гармонічної єдності об'єктивно можливого світу природи і суб'єктивно належного світу людини, про що свідчать сповнені високого пафосу слова заключної частини «Критики практичного розуму»: «Дві речі наповнюють душу завжди новим і все більш сильним здивуванням і благоговінням, чим частіше і триваліше ми розмірковуємо про них – це *зоряне небо наді мною і моральний закон у мені*» [21, с. 499].

Стараннями Д. Юма й І. Канта наукове знання було позбавлене зовнішньої, незалежної від розуму опори. Фундаментальна критика І. Канта остаточно розвінчала претензії людського розуму пізнати світ сам по собі, безвідносно до суб'єктивної зумовленості його пізнання. Вона орієнтувала науку на конструювання необхідних суб'єктивних принципів на основі моральних засад як доконечної умови буття людини геокультурним суб'єктом.

**Філософія як спосіб об'єктивно необхідного буття і мислення суб'єкта діяльності.** У подальшому розвитку європейської філософії кантівський трансцендентальний геокультурний суб'єкт («трансцендентальне еґо»), обмежений сферою феноменального Всесвіту, за яким перебував незвіданий світ речей-у-собі, трансформується в суб'єкта діяльності, спрямованого на реалізацію об'єктивної необхідності, під якою, залежно від світоглядної орієнтації, розумілися принципово різні субстанції – духовна та матеріальна. Об'єктивізація представниками ідеалізму суб'єктивного аспекту філософії І. Канта – ідеї трансцендентального суб'єкта – вилилася в ідею Світового Розуму, а суб'єктивізація матеріалістами його ідеї об'єктивної реальності – речей-у-собі – в ідею матерії як абсолютної об'єктивно чуттєвої реальності. Найвиразніше за своїм впливом на інтелектуальний розвиток Європи філософська позиція зазначених напрямів представлена Г. Гегелем і К. Марксом.

Г. Гегель трансформує кантівський трансцендентальний геокультурний суб'єкт у потенційне буття Абсолютного Духу, що реалізує себе через послідовний ряд етапів пізнання суб'єкта



діяльності на абсолютному ступені самопізнання. При цьому пізнавальна структура суб'єкта діяльності не є заданою раз і назавжди, як у І. Канта, а перебуває у процесі постійного діалектичного розвитку до тих пір, поки не досягне найвищої досконалості. Знання рухається від сприйняття об'єкта, відокремленого від суб'єкта, до абсолютного знання, в якому суб'єкт пізнання зливається з об'єктом пізнання в одне геокультурне ціле. Природа і культура рухаються у Г. Гегеля назустріч одне одному, щоб досягти геокультурної цілісності в Абсолютному Дусі як абсолютному геокультурному суб'єкті, сутність якого, згідно з його філософськими уявленнями, виражена в християнському одкровенні Ісуса Христа – вершині релігійної істини. Будь-яка боротьба й будь-який розвиток знаходять у Г. Гегеля розв'язання у здійсненні світової мети як сенсу життя, тобто в досягненні усвідомлення сенсу життя як кінцевої мети суб'єкта діяльності. У цьому полягає сутність гегелівського історизму. Він оптимістичний: усе існуюче рухається в напрямі аристотелівської «кінцевої причини», або, за Гегелем, у напрямі до реалізації «мети в самих собі», до «абсолютної ідеї», «ідеї як такої», що виражає максимально можливу повноту геокультурного життя – пізнання і практичну діяльність, вище благо і науково осягнутий Всесвіт.

Так виглядає процес пізнання суб'єкта діяльності з позиції об'єктивного ідеалізму Г. Гегеля, в основу якого покладено принцип тотожності розуму і буття. «Ідея, – пише Г. Гегель, – являє собою поєднання суб'єктивного і об'єктивного. Якщо ми говоримо: це все лише поняття, значить, ми не знаходимо в ньому реальності. Гола об'єктивність, навпаки, є щось позбавлене поняття. Ідея ж показує, як реальність визначена поняттям. Усе дійсне є певна ідея» [22, с. 94]. Тут важливо наголосити, що «гола об'єктивність», тобто погляд, згідно з яким світ пізнається таким, як він є, безвідносно від ставлення до нього суб'єкта, сприймається Г. Гегелем, як «щось позбавлене поняття». «Ціле ж, яке наявне в знанні, – зазначає він, – це не тільки предмет, але і Я, яке знає, а також взаємовідношення між мною і предметом – свідомість» [22, с. 79]. І далі: «У філософії визначення знання розглядаються не однобічно, тільки як визначення речей, а разом із знанням, якому вони належать по меншій мірі настільки ж, наскільки і речам; інакше кажучи, вони беруться не тільки як *об'єктивні*, але і як *суб'єктивні* визначення, або скоріше як певні види відношення об'єкта і суб'єкта один до одного» [22, с. 79].

Таким чином, безодня, що існувала у І. Канта між об'єктивним світом речей-у-собі і суб'єктивно зумовленими знаннями про нього була подолана Г. Гегелем за допомогою принципу тотожності розуму і буття. Ціною цього подолання була втрата людиною геокультурного статусу, визнаного за нею І. Кантом, і перетворення її на суб'єкта діяльності Абсолютної Ідеї. «Філософія тотожності служить виправданню існуючого порядку, – зазначає К. Поппер. – Її найважливішим результатом є *етичний і юридичний позитивізм* – доктрина, згідно з якою все, що є, є благо, оскільки не може бути ніяких стандартів, крім уже існуючих. Це – доктрина, згідно з якою *право на боці сили*» [23, с. 51–52]. Сили не тільки проти суб'єктності людей, а й проти природи як об'єктивно можливого їх існування. Сили як найвагомішого аргументу утвердження *суб'єкта діяльності Абсолютного Духу* в найвищій формі його прояву – деспотичній прусській державі.

Аналогічна трансформація кантівського трансцендентального геокультурного суб'єкта в суб'єкта діяльності здійснюється, але вже на матеріалістичній основі, К. Марксом. Ідеалістичний принцип Г. Гегеля тотожності розуму і буття К. Маркс замінив матеріалістичним принципом визначальної ролі буття стосовно свідомості. «Не свідомість людей визначає їх буття, а, навпаки, – стверджує він, – їх суспільне буття визначає їх свідомість» [24, с. 536].

Згідно з цим принципом і гегелівським діалектичним методом, який під пером К. Маркса стає «науковим методом», суспільно-економічний процес набуває характеру «залізної природно-історичної необхідності», що невідворотно веде до комуністичного Царства розуму і свободи геокультурного суб'єкта як кінцевої мети суб'єкта діяльності, що символізує сенс його життя і є абсолютним критерієм оцінки вчинків і подій. «Такий комунізм, як завершений натуралізм, = гуманізму, а як завершений гуманізм, = натуралізму; він є *справжнє* розв'язання суперечності між людиною і природою, людиною і людиною, справжнє розв'язання спору між існуванням і сутністю, між індивідом і родом. Він – розв'язання загадки історії, і він знає, що він є це розв'язання» [24, с. 588].

Неминучість настання соціалізму/комунізму з необхідністю впливає з «діалектичних законів історичного розвитку», *науково доведених* К. Марксом. Тому сцієнтичний історизм стає для нього методом історичного передбачення і обґрунтування історичистського

релятивізму, якому К. Маркс надає класового характеру і застосовує для виправдання класової зумовленості мислення. Логічним наслідком цього є заперечення наукового знання для всіх людей незалежно від їхньої класової приналежності.

Проте у «раннього» К. Маркса, ще не розчухнутого на політика-ідеолога і науковця-дослідника, можна знайти твердження зовсім іншого характеру – твердження про людину як геокультурного суб'єкта, що перебуває з природою в органічній єдності і творить світ не тільки за законами об'єктивної необхідності, а й «формує матерію також і за законами краси» [24, с. 566]. «Людина *живе* природою. Це значить, – пише К. Маркс, – що природа є її *тіло*, з яким людина повинна залишатися в процесі постійного спілкування, щоб не вмерти. Що фізичне і духовне життя людини нерозривно зв'язане з природою, означає не що інше, як те, що природа нерозривно зв'язана з самою собою, бо людина є частиною природи» [24, с. 565]. Отже, не тільки людина живе природою в об'єктивно можливий спосіб, а й, відповідно, природа живе людиною у суб'єктивно належний спосіб «за законами краси», тобто, природа і людина становлять геокультурну цілісність.

На відміну від попереднього матеріалізму XVIII ст., К. Маркс розглядав пізнання як активний процес взаємодії об'єкта і суб'єкта, процес, в якому і суб'єкт, і об'єкт зазнають постійних змін, а тому знання в старому значенні пасивного споглядання є нереальною абстракцією. «Головний недолік усього попереднього матеріалізму – включаючи фейєрбахівський – полягає в тому, – зазначає К. Маркс, – що предмет, дійсність, чуттєвість береться тільки у формі *об'єкта*, а не як *людська чуттєва діяльність, практика, не суб'єктивно*» [26, с. 1]. По суті справи, це означає, що речі-в-собі, голий предмет сам по собі поза активним ставленням до нього суб'єкта, є лише сирий матеріал, який трансформується в об'єкт знання у процесі пізнання. Тому будь-яка теорія, що не бере до уваги активну діяльність суб'єкта, заводить на манівці.

Таким чином, основою пізнання, за Марксом, є матеріальна практика: «У практиці повинна доказати людина істинність, тобто дійсність і міць, посеїбічність свого мислення» [26, с. 1]. Оскільки рушійною силою суспільного розвитку є спосіб виробництва, то матеріалізм К. Маркса набуває економічного характеру. Цим під ідею соціалізму було підведено економічний базис.

Діалектичний метод Г. Гегеля і К. Маркса як основоположний спосіб об'єктивно необхідного буття і наукового пізнання в поєднанні з класовим підходом став зручним універсальним засобом виправдання будь-якої доцільності суб'єкта діяльності.

**Філософія геокультурного плюралізму.** Утвердження як представниками ідеалізму, так і послідовниками діалектичного методу матеріалістами в інтелектуальному просторі Європи Нового часу ідеї пізнавальної активності суб'єкта діяльності супроводжувалося поглибленням релятивізму, чому сприяли дослідження не тільки у філософії, а й у науці. Упевненість І. Канта в суб'єктивній визначеності знання, на якій ґрунтувалася філософія трансцендентального геокультурного суб'єкта, втрачала силу разом із упевненістю в об'єктивну визначеність знання науки. Надто багато чинників стояло на шляху реалізації суб'єктом діяльності об'єктивної необхідності Світового Розуму чи матерії. Як виявилось, на процес пізнання впливають і, ймовірно, спотворюють історія, культура, суспільне становище, біологія, мова, емоції, позасвідоме тощо. Картезіанська віра в об'єктивну визначеність людського розуму зависла в повітрі.

На основі неперевершеного за силою синтезу попереднього філософського досвіду Фрідріх Ніцше висунув радикальне положення: «Світ, оскільки він має для нас якесь значення, хибний, тобто не є щось фактичне, а лише тлумачення й округлення мізерної суми спостережень; він «тече», як щось, що постає, як неправда, що постійно змінюється, яка ніколи не наближується до істини, бо ніякої «істини» немає» [27, с. 250]. Інтелект не спроможний досягнути об'єктивної істини, і немає жодного авторитетного й незалежного критерію, який допоміг би встановити, що одна система суджень стосовно світу має більшу цінність, ніж інша. Визначеність такому світу можна надати лише героїчним актом волі, яка прагне переможних життєвих звершень. Істина, за Ніцше, зароджується силою волі всередині людини і спрямована на самоподолання. Істина – це не те, що треба доказати чи спростувати, істина – це те, що потрібно створити.

Оскільки наука спирається на емпіричні дані, то все, що ними не верифікується, втрачає значення. Оскільки людський досвід є індивідуальним і кінченим, то все, що знає про світ людина, сповнене суб'єктивності й будь-які спроби побудувати об'єктивну картину світу приречені на невдачу. Оскільки значення кожного поняття

розкривається через контекст, а людський досвід описується за допомогою мови, прямого зв'язку якої з об'єктивною дійсністю нічим не доказано, то філософії залишається лише терапевтична функція мови.

На цій підставі філософія відмовляється від досягнення об'єктивних метафізичних висот і свою увагу зосереджує переважно на аналізі факторів, що визначають структуру людського пізнання. Вона стає більш «технічною», заглибленою в методологію, спрямовану на прояснення епістемологічних проблем і мови науки, перетворюючись тим самим у служницю наукової космології, доки сама наука не приходять до висновку, на якому зупинилася філософія: цілком ймовірно, що дійсність побудована за такими лекалами, які не піддаються об'єктивному пізнанню людському розуму.

Такий висновок був підкріплений новим критичним підходом до філософії К. Поппера й до історії науки Т. Куна. Відштовхуючись від ідей Д. Юма й І. Канта, К. Поппер стверджував, що наука в принципі не спроможна на об'єктивне знання, оскільки пізнання людиною світу завжди опосередковано певними, суб'єктивно зумовленими, здогадками, які в науці повинні піддаватися постійним і систематичним підтвердженням. У будь-який момент чергова перевірка може ці здогадки спростувати і жодна наукова істина від цього не може бути застрахована. Людське знання є далеким від справжньої сутності речей. Наскільки безмежними є явища світу, настільки безмежним є і людське невідання. Мудрість людини полягає в тому, щоб учитися на власних неминучих помилках.

На відміну від К. Поппера, який відстоював раціональність науки в пошуках істини, Т. Кун, спираючись на аналіз історії науки, доводив, що наука, як правило, далека від того, щоб піддавати постійним випробуванням тлумачні структури, основані на фундаментальних парадигмах. Замість цього наука частіше всього шукала підтвердження пануючій парадигмі до тих пір, поки поступове накопичення суперечливих парадигмі даних не виливається в кризу науки, яка долається через вибір нею якогось нового творчого синтезу, що досягається шляхом, далеким від раціональності. Він багато в чому залежить не тільки від безпристрасних перевірок і доказів, але й від усталених звичаїв наукової спільноти, від етичних, психологічних, соціальних чинників і навіть від того, що вчені-консерватори старіють і колись помирають.

Тому історія науки – це не історія лінійного раціонального прогресу, що рухається в напрямі усе більш точного і повного знання істини, а скоріше – це історія корінних зрушень наукового бачення світу, в якому вирішальна роль належить безлічі нераціональних і неемпіричних фактів.

Ще радикальнішу позицію стосовно суб'єктивної зумовленості наукового пізнання зайняв П. Фоєрабенд. «Ми вважаємо, – пише він, – що наша пізнавальна діяльність здатна справляти вирішальний вплив навіть на найміцніші елементи нашого космологічного інвентаря – вона здатна вигнати богів і замінити їх скупченням атомів, що несуться в порожньому просторі» [5, с. 506]. Історія науки, на його думку, зовсім не складається з фактів і виведених із них висновків. Вона включає також ідеї, інтерпретації фактів, проблеми, помилки тощо: «За більш ретельного аналізу ми виявляємо, що наука взагалі не знає «голих фактів», а ті «факти», які включені в наше пізнання, уже розглянуті певним чином і, отже, суттєво концептуалізовані. Якщо це так, то історія науки повинна бути такою ж складною, хаотичною, повною помилок і різноманіття, як і ті ідеї, які вона містить» [5, с. 149]. Тому абсолютизація якого б то не було, навіть найціннішого, наукового методу є неприпустимою. У науці повинен діяти свого роду епістемологічний «анархізм». *«Моя ж теза полягає в тому, – стверджує П. Фоєрабенд, – що анархізм допомагає досягнути прогресу в будь-якому сенсі. Навіть та наука, яка спирається на закон і порядок, буде успішно розвиватися лише в тому випадку, якщо в ній хоча б іноді будуть відбуватися анархістські рухи»* [5, с. 153].

Залежність концептуалізації фактів від світоглядних установок і соціально-психологічних чинників унеможливають демаркацію наукового знання від ненаукового. Тому «виясняється, що існує лише *один* принцип, який можна захищати за всіх обставин і на *всіх* етапах людського розвитку, – *допустимо все*» [5, с. 159]. Цим зумовлена різка негачія П. Фоєрабендом будь-якої стандартизації й уніфікації в науці та освіті.

Логічним продовженням розвитку філософського осмислення когнітивного ставлення людини до світу стала філософія постмодернізму. «Вона полягає в тому, – зазначає С. Леш, – що якщо для модернізму проблематичною є репрезентація реальності, то для постмодернізму проблематичною є сама реальність» [28, с. 21]. «Якщо реалізм обіцяв стабільність і порядок як у репрезентації, так і

в реальності, – продовжує він, – то автономність і самокерованість модернізму досить ефективно внесла дестабілізацію у *репрезентацію*. Постмодерністська де-диференціація принесла хаос, примарність і нестабільність в наше сприйняття самої *реальності*» [28, с. 23].

Для постмодерністської свідомості у світі не існує жодних твердих підстав. Зовнішня і внутрішня реальності стали надзвичайно багатовимірними, піддатливими і нескінченними, що, з одного боку, відкриває можливості для творчості, а з другого – сіє тривогу і розгубленість перед лицем необмеженого релятивізму й екзистенційної кінечності. Зіткнення суб'єктивних позицій, гостре усвідомлення культурної роздробленості й історичної відносності будь-якого знання, нав'язливе почуття невизначеності й загального розпаду, плюралізм на грані пригніченої незв'язності є визначальними рисами постмодернізму.

В основі цього «стану постмодерну» лежить теза, згідно з якою людське знання завжди зумовлено мовною і соціальною практикою. Увесь світ є текстом, людський досвід проструктуровано мовою, значення якої може бути надто нестійким, оскільки контексти, що визначають це значення, ніколи не бувають остаточними. Згідно з Ж. Дерріда, завершеного значення досягти неможливо – воно завжди «відкладене», ніколи не присутнє в повному обсязі, водночас присутнє й відсутнє. «Присутність певного елемента – це завжди присутність значуща і субститутивна, вписана в систему відмінностей та в рух певного ланцюга. Гра – це завжди гра відсутності та присутності, але якщо ми хочемо осмислити її радикально, треба мислити її до альтернативи присутності та відсутності, мислити буття як присутність або відсутність, виходячи з можливості гри, а не навпаки» [29, с. 587–588].

Предмет, про який ідеться в тексті, в ньому відсутній. Те, що міститься у тексті, є лише «слід», певний знак, для опису якого Ж. Дерріда створив нове слово «*дифферанс*», що походить від французького дієслова *différer* і означає «відмінність» і «відкладеність». Намагання ідентифікувати «слід» із предметом є метафізичним бажанням створити враження про завершення значень у тексті, якого у принципі не буває.

У постмодерністському світі множеності, складності й неоднозначності єдиним абсолютом є критичне мислення, яке, розкладаючи все і вся на частини, слідуючи власній логіці, нестримно прагне здійснити подібну деструкцію й стосовно себе.

Не без впливу філософії і сучасна наука сповнилася самокритики й відійшла від примітивного сцієнтизму, усвідомлюючи свої епістемологічні й екзистенційні межі.

**Наука як філософія науки геокультурного суб'єкта.** Взаємовплив філософії і науки на процес їхнього розвитку є загально визнаним доконаним фактом. «На моє глибоке переконання, – зазначає А. Койре, – «філософська субструктура» зіграла надзвичайно суттєву роль, і вплив філософських концепцій на розвиток науки був стільки ж істотним, скільки і вплив наукових концепцій на розвиток філософії» [10, с. 12]. Там, де цей зв'язок розривався, філософія або вироджувалася в містицизм, або перетворювалася у «служницю» науки, а наука або потрапляла в залежність від «королеви наук», або набувала сцієнтичного характеру з відверто технократичним способом мислення.

У XIX і початку XX ст. в усіх найважливіших галузях науки були здійснені грандіозні відкриття, які вселяли віру в її авторитет, у здатність науки вивільнити мислення від полону філософської невизначеності. Саме у дзеркалі науки людство шукало найбільш реалістичну і стійку картину світу. Однак протягом XX ст. нові відкриття докорінно змінили становище науки в культурі й пізнанні.

На початку XX ст., коли Максом Планком були виділені квантові явища й Альберт Ейнштейн розробив спеціальну і загальну теорію відносності, а в 1920-ті роки Нільсом Бором і Вернером Гайзенбергом була сформульована квантова механіка, тверді й незмінні, здавалося, положення класичної науки було засадничо підірвано. На схилі третього десятиріччя XX ст. практично всі раніше висунуті наукою найголовніші постулати виявилися спростованими.

Визнання наукою зростаючої пізнавально-практичної активності людини зближувало її з філософією, вело до перетворення науки у філософію науки геокультурного суб'єкта, що актуалізує через використання різноманітних інструментальних засобів об'єктивні можливості природи відповідно до свого суб'єктивно можливого способу буття. «Злиття відкриттів у дослідженні оточуючого нас світу і світу всередині нас є особливістю описуваного нами останнього етапу в розвитку науки, – стверджує А. Койре, – і ця особливість не може не викликати задоволення» [10, с. 385]. Жартівлива фраза Б. Рассела, що «дощ іде тому, що Блез Паскаль опустив тиск у барометрах», містить ідею важливості впливу науки на світ, залежність його від людини, від тих інструментів, за



допомогою яких вона пізнає і змінює світ. «У результаті природничо-наукова картина світу, – висновує В. Гайзенберг, – по суті, перестає бути тільки природничо-науковою» [30, с. 304].

Істина не є дзеркальним відображенням природи самої по собі, вона і не нав'язується природі, як уважав І. Кант, істина об'єктивно можливого природи розкривається в самореалізації людського пізнання у процесі активної діяльності людини, яка не просто споглядає природу, а бере практичну участь у її творенні як самотворенні, як виявлення своїх об'єктивних можливостей бути природою у геокультурний спосіб. «Отже, – згідно з Гайзенбергом, – і в природознавстві предметом дослідження є вже не природа сама по собі, а природа, що підлягає людському запитанню, тому і тут людина знову-таки зустрічає саму себе» [30, с. 301]. Як предмет думки і дії людини природа існує «тільки разом із самою людиною», тобто існує як геокультурне ціле, стосовно якого науку цікавить не тільки питання *як* воно існує, а дедалі визначальнішим для неї стає питання *чому* так існує, оскільки з ним пов'язано встановлення межі суб'єктивно-належного геокультури, вихід за яку несе загрозу її буттю. У цьому питанні виявляється призначення людини як геокультурного суб'єкта, її відповідальність не тільки за результати наукового пізнання, а й за використання самої науки. «Як сини, котрі стали дорослими, як робітники, котрі стали «свідомими», ми починаємо відкривати, – зазначає Т. де Шарден, – що дещо розвивається у світі через наше посередництво, мабуть, навіть за наш рахунок. І, що найважливіше, у цій великій грі ми водночас гравці, карти та ставка. Ніхто не продовжить її, якщо ми підемо від столу. І ніхто не може примусити нас залишитися за столом» [31, с. 183]. Сучасна цивілізація зіткнулася не з проблемою об'єктивних можливостей природи, а з проблемою суб'єктивно належного буття природою, з проблемою не *як* бути природою, а з проблемою *чому* так бути, тобто з проблемою світоглядною, оскільки проблеми науки, пов'язані з «як?» в основному відомі.

Як геокультурна самоконструкція світ має певну суб'єктивно належну спрямованість, отже, несе в особі людини етичну відповідальність. Тому стара апріорна розрізненість між науковими і моральними цінностями є неприйнятною. Орієнтація науки на об'єктивно можливе природи у формі об'єктивної необхідності, байдужої до культурних, суб'єктивно належних запитів людини як геокультурного суб'єкта перетворює її в маріонетку всездозволеності,

скритої під маскою об'єктивної необхідності. «Все це зайвий раз підтверджує мою думку про те, – пише Х. Ортега-і-Гассет, – що цивілізація ХХ століття, *залишена на свою власну течію*, неодмінно викликає до життя самий справжній вибух первісно-варварського ставлення до себе» [32, с. 140].

Геокультурна цілісність світу вимагає і відповідного геокультурно цілісного знання, що потребує органічного поєднання спеціалізації наукової діяльності з її інтеграцією, без якої жодне наукове пізнання, ізольоване від інших наукових галузей, претендувати на науковий статус не може. «Навіть емпірична наука як така не буде наукою, – наголошує Х. Ортега-і-Гассет, – якщо ми вилучимо з неї все те, що вона запозичувала з математики, логіки і філософії» [32, с. 136]. Органічний розвиток науки, її прогрес неможливий без інтеграції спеціалізованого знання на основі дедалі ширшої і більш ємкої суб'єктивно належної постулативної бази геокультури. «Ньютон міг створити свою фізику, не будучи надто обізнаним у філософії, – продовжимо думку Х. Ортеги-і-Гассета, – але вже Ейнштейну потребувались широкі знання Канта і Маха для того, щоб створити свою глибшу і синтезуючу теорію» [32, с. 141].

Ця обставина вимагає формування геокультурного способу мислення, спільного як для пізнання світу природи, так і світу людини, оскільки вони є невід'ємними аспектами єдиного геокультурного Всесвіту. «Мені здається реальним остаточне подолання розколу між наукою і філософією, – зазначає у цьому зв'язку І. Валлерстайн, – причому суспільствознавство неминуче стане основою для поєданого світу знання» [33, с. 291–292].

Подолання зазначеного розколу пов'язане з трансформацією науки у *філософію науки* на основі фундаментального *принципу геокультури*. Він дозволяє усунути суб'єкт-об'єктну дихотомію, що панує в сучасній свідомості й призводить до протиставлення людини і природи, розуму й матерії, досвіду і раціональності, Я й Іншого, і яка породжує відчуття Всесвіту як чогось чужого і ворожого людині, викликає прагнення вирватися з-під влади природи, підпорядкувати її собі й навіть відомстити їй.

*Геокультурний принцип* ґрунтується на універсальних методологічних засадах як своїх *атрибутивних принципів*. До них у першу чергу відносяться такі принципи.

*Принцип геокультурної цілісності/повноти*. Ним руйнується стіна непроникності між об'єктом і суб'єктом, об'єктивно можливим

і суб'єктивно належним, природою і культурою. Визнання цього факту науковцями було наслідком усвідомлення ними обмежених можливостей безсуб'єктної інтерпретації картини світу, неповноти математичного доказу, засвідчену теоремою К. Геделя, що розвінчала позитивістську ілюзію отримання знання виключно аналітичним шляхом, а також розповсюдженням системно-кібернетичних і системно-екологічних методів дослідження, в яких суб'єкт пізнання є не стороннім статистом, а головним творцем картини світу. Звідси пізнання світу постає як процес самопізнання – пізнання об'єктивно-можливого природи в суб'єктивно-належний спосіб людини. Відтак, різні сфери пізнання зливаються в єдиний потік пошуку Істини, Блага і Краси, а питання *чому?* органічно поєднує питання *як?* з питанням *навіщо?*, питанням сенсу життя. У зв'язку з цим І. Валлерстайн зазначає: «Ми надто швидко позабули про кінцеві причини. Аристотель не був таким простаком. Так, ми повинні мати на увазі рушійні причини. Тактику, корисну при звільненні від богословського і філософського контролю, вчені перетворили в методологічний імператив, і це виявилось шкідливим» [33, с. 331]. Ці слова можуть служити певною відповіддю на своєрідне запитання А. Ейнштейна: «Чи змінюється становище Всесвіту від того, що на нього дивиться миша?»

Якщо, згідно з Декартом, «Я мислю, отже, я існую» є достатньою підставою для визнання існування світу, то слід визнати і те, що світ є таким, яким я його мислю (у випадку з Ейнштейном, яким бачить його миша). «Може бути, – пише І. Пригожин, – ми маємо право сказати, що існувати – значить бути часткою всесвіту, що переживає процес «конструювання», в який ми занурені. Існувати – це брати участь» [34, с. 254].

Принцип геокультурної цілісності у вивченні ґрунтів явним чином прослідковується у працях В. Докучаєва. Визначення ним ґрунту як «цілком самостійного природно-історичного тіла» поставило перед наукою завдання всебічного його дослідження у просторі й часі як збоку об'єктивно-можливого, фізичного, так і збоку суб'єктивно-належного, метафізичного буття, закарбованого в духовному коді культури, шляхом виявлення зв'язку, «який існує між силами, тілами, і явищами, між мертвою і живою природою, між рослинними, тваринними і мінеральними царствами, з одного боку, людиною, її побутом і навіть духовним світом – з другого» [35, с. 396].

У подальшому до цього принципу звертається Г. Стас'єв у розробленні вчення про ґрунтогенну матеріальну (абіотичну, біогенну) й ідеальну (трансцендентальну, культурну) інформацію. На необхідності комплексного дослідження ґрунтів наголошував академік АН УРСР П. Тутковський. Підсумовуючи результати своїх досліджень краєвидів України, він зазначає: «Отже, поверхневі (потретичні) поклади, – ця наша «земля», що нас годує, що рясно полита потом і кров'ю наших предків, в якій поховано цілі покоління, поховано навіть цілі цивілізації передісторичні і історичні, – заслуговує на глибоку увагу не тільки природників і географів, але і сільських господарів, лісоводів, промисловців, економістів, археологів і істориків» [36, с. 5]. Влучно й лапідарно виразив сутність принципу цілісності учень В. Докучаєва, один із творців концепції ноосфери В. Вернадський поняттям людини як *геологічної сили*. При цьому слід мати на увазі питання Псалтиря «То що є людина, що Ти пам'ятаєш її?», звернене до Того, Хто знає про геокультурне покликання людини. Звідси постає проблема геокультурного виміру ноосфери, бо одна справа ноосфера суб'єкта мети діяльності та зовсім інша, коли йдеться про ноосферу геокультурного суб'єкта.

*Принцип геокультурної контекстуальності.* Сутність його можна виразити гаслом: «Мисли глобально, дій локально». Щоб досягти успіху в розв'язанні окремо взятої проблеми, треба мати голістичний, а не лише аналітичний погляд на світ. Це вимагає геокультурного мислення, уміння контекстуалізувати знання в широкому і навіть глобальному масштабі. Не можна вивчати частини, не знаючи цілого, як не можна зрозуміти ціле, не досліджуючи досконало складових його частин. Для цілого притаманні відсутні у частин емерджентні властивості, але разом з тим воно перетворює частини, наділяє їх новими, не відомими раніше рисами.

Згідно з цим принципом прогрес у розвитку знань слід пов'язувати не зі зростаючою їх абстрактністю, а навпаки, з поміщенням знань у контекст, який визначає способи їх включення, межі істинності й умови ефективності функціонування. Він застерігає від надмірної спеціалізації знань, яка, абстрагуючи частини від їх взаємозв'язку і від цілого, закриває шлях як до розуміння цілого, так і до його частин. Відтак геокультурні об'єкти виступають полем полідисциплінарних досліджень. Для свого вивчення вони вимагають не тільки, образно кажучи, мікроскопів чи телескопів, а поліскопів. Порушення його вимог призводять до утвердження спотвореної,

одномірної раціональності з усіма її згубними наслідками. Так, вивчення ґрунтів, абстраговане від соціальних, екологічних, історичних, економічних, культурних тощо умов, неспроможне пояснити належним чином причини їхньої деградації чи визначити їх реальну вартість. Наочним проявом спотвореної раціональності може служити аграрна реформа, спрямована на зростання ефективності сільськогосподарського виробництва безвідносно до проблем села.

Об'єктивно можливе й суб'єктивно належне мають смисл тільки в контексті одне одного і цілого. Це завжди об'єктивно-можливе суб'єктивно-належного геокультури і суб'єктивно-належне об'єктивно-можливого геокультури. Вони детермінують одне одного, витворюючи себе й ціле, яке детермінує і витворює їх. Це процес торування людиною шляху свого життя, в ході якого зі зміною шляху відбувається і зміна того, хто ним іде, як і навпаки.

Людина як геокультурний суб'єкт виносить судження в певному геокультурному контексті, який ніколи не можна до кінця визначити. Будь-який об'єкт пізнання завжди включений у відповідний раніше витлумачений контекст, за межами якого перебувають лише інші, також раніше витлумачені контексти. Світ не існує незалежно від інтерпретації, скоріше він починає існувати тільки в інтерпретаціях і лише завдяки їм. Тому природа істини і дійсність – у принципі неоднозначні. Дійсність не є чимось раз і назавжди даним. Вона радше можливість, аніж даність. Її не можна сприймати за нерухомий предмет, а потрібно брати участь у цій дійсності, змінюючи її й одночасно змінюючи себе.

У контексті суб'єктивно-належного геокультурний об'єкт постає як об'єкт-проект, цінність/вартість якого визначається не тим, чим він є, а тим, чим він може стати з погляду суб'єктивно-належного його буття. Тому повнота опису геокультурного об'єкта досягається за умови включення його в контекст майбутнього.

*Принцип геокультурної складності.* Ним фіксується факт зростаючої складності викликів у вигляді різноманітних не відомих раніше можливостей, зумовлених досягненнями сучасної цивілізації, що неабияк актуалізує поставлену ще елєатами проблему єдиного (цілого) і множинного. В аспекті цього принципу складність світу полягає не в пошуку «елементів», з яких він складається, а у виявленні множинності його можливостей, осмислюваних на основі ментальних засад людини, включеної в нього як варіативно цілісної геокультури. Тим самим, згідно з В. Гайзенбергом, «йдеться, по суті

справи, вже не про зображення природи, а про картину наших ставлень до природи» [30, с. 303]. Ставлення, через і у формі яких виявляються й розкриваються об'єктивні можливості природи як способу об'єктивно-можливого буття людини. Відтак, яким є світ, залежить від суб'єктивно-належного ставлення до нього людини. Порівнюючи відчуття страху перед вічною німотністю нескінченних просторів Б. Паскаля з відчуттям благоговіння І. Канта під зоряним небом, М. Бубер зазначає: «Відповідь Канта Паскалю можна сформулювати приблизно так: те, з чим ти зустрічаєшся у світі і що тебе лякає, таїна його простору і часу, є таїною твого власного сприйняття світу і твоєї власної сутності» [37, с. 24].

Узалежнення об'єктивно-можливого природи від суб'єктивно-належного ставлення до неї людини виявило в науці ХХ ст. тенденцію переходу від вивчення речей до аналізу їх наявних і потенційних можливостей. Звідси випливає, що останніми сутностями світу як геокультурної цілісності виступають не його «елементи», а певні геокультурні можливості їх виокремлення. Тим самим геокультурний об'єкт постає складним об'єктом сузір'я можливостей геокультурного суб'єкта, а геокультурна концепція – методологією наукового пізнання. «Адже коли суб'єкт розглядається з боку інструментальної діяльності, а об'єкт – як сузір'я можливостей, – наголошує С. Кримський, – то «підключення» суб'єкта до об'єкта постає у вигляді перетворення людської діяльності на умову реалізації можливостей конституювання фрагментів предметної сфери пізнання у фізичні об'єкти» [2, с. 219].

У зв'язку з цим в усій своїй величі постає проблема геокультурного суб'єкта, а з нею надзвичайної складності питання *чому?*: чому закони природи мають такий, а не інший вигляд, чому основу світу становить не «матерія», а питома ментальні сутності – ймовірності виявлення матеріальних форм буття?

*Принцип геокультурного антропоцентризму.* Згідно з ним в основі Всесвіту лежить потенційна можливість його буття геокультурним суб'єктом, тобто буття самоорганізованою геокультурною системою, що функціонує на підставі синтезу причинної і цільової детермінації. З нього випливає, що духовність, культура людини є визначальними чинниками трансформації потенційно можливого в актуальне буття Універсуму. Ним актуалізується картезіанська теза «Я мислю, отже, я існую» як вихідна в побудові універсальних теорій Всесвіту, згідно з якими

жодна масштабна природничо-наукова модель не може ігнорувати факту існування людини, антиентропійної функції культури, а отже, способу використання технологічного потенціалу залежно від її ціннісно-нормативних регуляторів. У методологічному відношенні евристичне значення геокультурного антропного принципу полягає в можливості моделювати явища об'єктивної реальності за аналогією людської діяльності, що вже широко практикується в науці, зокрема в кібернетиці, інформатиці, соціобіології, математиці, і особливо в синергетиці. «Я, – стверджує І. Цехмістро, – людина. Я – мікрокосм, який не просто несе в собі відбиток усього вічного й безсмертного космосу, але найголовнішого в ньому. Моє «я» тотожне ментальній основі буття. Я не тільки можливий, але й необхідний та неминучий у світі» [38, с. 34].

*Принцип геокультурної багатовимірності.* Він акумулює особливості попередніх вищезазначених принципів і застерігає від однобічного підходу до вивчення світу, від одновимірного бачення його орієнтованою лише на мету діяльності наукою, що призводить до тотальної трансформації всього існуючого в ресурс.

На відміну від науки, що змальовує світ у вигляді великого бездушного механізму, в якому пізнаванні причини зумовлюють передбачувані наслідки й заздалегідь програмують усі наступні дії, цей принцип спрямовує методологічну роботу на інтеграцію науки в геокультурну діяльність на засадах культури відкритого типу.

*Відкрита культура – це культура, яка характеризується відкритістю до інших культур, руйнуванням власних оболонок, щоб почути інакше Іншого, збереженням інакшості як умови існування самої себе.*

Це культура, що поєднує діалог із розсіюванням значень своїх символів, які тлумачаться самостійними активними геокультурними суб'єктами на власний розсуд. Цим зумовлюються особливості культури відкритого типу, основними рисами якої є такі:

- *поліфонічність – наявність в її партитурі різноманітних голосів інших культур;*

- *толерантність – терпимість і повага до інших культур на ґрунті самоповаги, намагання почути Іншого й водночас зберегти потрібну дистанцію, щоб залишитися собою і дозволити Іншому бути інакшим;*

- *універсалізм – прагнення до максимально повного охоплення найрізноманітніших культурних елементів в одне*

*органічне ціле, що виходить за межі раціонально можливого, а тому здійснюється на ірраціональній основі;*

*- динамічність – рухливість, поєднана з неспокоєм, пов'язаним із відчуттям недосяжності повноти і завершеності, що в екстримальних умовах спонукає геокультурних суб'єктів до орієнтації на інші, більш сталі культури;*

*- пластичність – відсутність психологічних бар'єрів у її носіїв як у засвоєнні інших культур, так і проти розчинення в них.*

Такі культурні засади сприяють науковим дисциплінам ставати багатовимірними, між ними в процесі їхнього розвитку відбувається стирання кордонів, трансдисциплінарне перенесення понять і когнітивних схем, формування дисциплін-гібридів.

Характер впливу культури відкритого типу на спосіб життя людини можна проілюструвати поширеним серед європейців дотепним жартом про те, як воно – бути британцем: «Британець їде додому в німецькому автомобілі, купує по дорозі індійське каррі чи італійську піцу і проводить цілий вечір, умостившись на шведському дивані, попиваючи бельгійське пиво й переглядаючи американські програми на японському телевізорі. А найхарактерніша риса британця – з підозрою ставитися до всього чужого».

*Принцип геокультурної невизначеності.* Згідно з ним складність і багатовимірність світу роблять його відкритим і непередбачуваним. «З погляду сучасної науки, – зазначає І. Цехмістро, – передбачити поведінку навіть такої простої системи, як вертикально закріплений металевий стрижень, що на нього повільно зростає навантаження, у ґрунті речі не можна. Звісно, у певний момент стрижень зігнеться, але напрямок вигину цілком випадковий та непередбачуваний» [38, с. 28]. Ще в більшій мірі це твердження стосується такої нелінійної системи, як геокультура.

Визнання світу самоорганізованою геокультурною системою, що творить сама себе, виключає можливість однозначного передбачення результату її творення, інакше не було б і самого творення. Це, як говорилося вище, – система-сузір'я можливостей і те, яка з них буде зреалізована нею, неспроможні однозначно прорахувати ні розум людини, ні суперкомп'ютер, ні демон Лапласа. Нове завжди виникає спонтанно і сприймається як відхилення від нормального стану справ. Відтак будь-який еволюційний процес є продуктом вдалого відхилення, яке, зароджуючись усередині системи і не знаходячи з боку неї належного опору, з часом реорганізує її.



У такому світі наші ідеї й теорії не є ізоморфним відображенням дійсності, а більш чи менш вдалим її перекладом. Тому й сам процес пізнання постає невизначеним мандруванням через острівці визначеності. Така ситуація породжує проблему пошуку оптимізації рішень і вибору способу дій. Певною мірою сприяти цьому має глибоке усвідомлення суті принципу геокультурної невизначеності й тих конкретних форм через які він розкривається. До них передусім належать такі його форми.

*Принцип взаємозумовленості ризику й застереження.* Згідно з ним, в умовах невизначеності кожний крок пов'язаний із ризиком, для мінімізації якого належить застосовувати відповідно до умов необхідні заходи застереження з урахуванням вимог принципів геокультури.

Так, *Зелена революція*, здійснювана з метою стимулювання розвитку країн третього світу, сприяла поліпшенню їхнього продовольчого становища, але зіткнулася з непередбачуваними наслідками, пов'язаними з селекціонуванням і розмноженням на великих площах єдиного, кількісно найкращого, генома, що давало можливість патогенному чиннику за відсутності генетичного різноманіття, знищувати весь урожай.

*Принцип взаємозумовленості мети і засобів.* Засоби й цілі взаємно і зворотно діють одні на одні. Негідні засоби благородних цілей неминуче спотворюють цілі і в результаті самі стають цілями. Крім того, як уже зазначалося, цілі діяльності, відірвані від сенсу життя, можуть сприяти негідним засобам. Так, благородна мета підвищення врожайності будь-яким засобами може призвести до деградації ґрунтів.

*Принцип взаємозумовленості дії і контексту.* Будь-яка дія залежно від контексту середовища під впливом його факторів певним чином відхиляється від поставленої мети, чим ризикує не тільки бути проваленою, а й обернутися проти її ініціатора. Так, повсюдне застосування пестицидів призводить до того, що токсичні речовини, які в них містяться, переходять у продукти харчування й погіршують здоров'я споживачів.

У світлі цього принципу непередбачувані наслідки можуть мати характер: а) спотвореного результату, коли неочікуваний результат виявляється більш прийнятним, ніж той, на який покладалася надія; б) марного нововведення, коли зростаюча кількість заходів не приводить до покращення якісних перетворень; в) небезпечного

досягнення, коли прагнення кращого виявляється загрозливим для існування.

Невизначеність світу неподоланна. Намагання її повністю усунути й досягти великої однозначної Визначеності є утопічним за своєю суттю. Мислення має змиритися з такою ситуацією й навчитися в ній вибудовувати стратегію своїх дій. Проте відмова від Прогресу, гарантованого об'єктивною необхідністю природи чи «законами Історії», зовсім не означає відмови від прогресу взагалі. Вона означає лише визнання його невизначеності й незавершеності. Складність і нелінійність, що супроводжують будь-який факт пізнання, мають спонукати його до самопізнання, до використання отриманого знання як методу для досягнення нового знання і трансформування його в мудрість як умову геокультурного життя цивілізації.

Досягнуте знання повинне підлягати нескінченному й постійному перегляду. Потрібно експериментувати і досліджувати, випробовувати все нове, перевіряти з огляду на об'єктивні та суб'єктивні наслідки, вчитися на власних помилках і не творити собі кумирів із неіснуючих абсолютів.

У своєму розвитку наука дійшла результату, якого досягла філософія: об'єктивний світ сам по собі, безвідносно від суб'єктивно належного ставлення до нього людини є для неї недосяжним. Попередня тверда субстанційність матерії поступилася місцем такій реальності, яка радше сприяла духовному тлумаченню. «Ось чому сьогодні, як і в часи Декарта, – зазначає А. Койре, – книга фізики відкривається філософським трактатом. Бо філософія – можливо, і не та, якій навчають нині на філософських факультетах, але так само було в часи Галілея і Декарта, – знову стає коренем дерева, стволом якого є фізика, а плодом – механіка» [10, с. 25].

Філософія стає суб'єктивно-належним способом існування науки як об'єктивно-можливого способу існування філософії. Філософія і наука зливаються в геокультурне ціле – *філософію науки*, у буття науки в любові до мудрості, тобто в буття наукової істини в любові до добра у формі краси. «Поза усяким сумнівом, – стверджує А. Койре, – саме філософські міркування надихали Ейнштейна в його творчості, так що про нього, як і про Ньютона, можна сказати, що він такою ж мірою філософ, якою і фізик» [10, с. 24]. Цим виправдовується назва наукового ступеню «доктор філософії науки»

(певної галузі науки – фізики, хімії, біології тощо) без зайвого тут прийменника «з».

### Список використаних джерел

1. Д'юї Джон. Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
2. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
3. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. Київ : Юніверс, 2003. 168 с.
4. Фрейре П. Формування критичної свідомості / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ : Юніверс, 2003. 176 с.
5. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / пер. с англ. и нем.; общ. ред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский. Москва : Прогресс, 1986. 542 с.
6. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т.; 2-е испр. и доп. изд. Москва: Мысль. 1977. Т. 1: Великое Восстановление Наук / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. С. 55–522.
7. Сломен С., Фернбак Ф. Ілюзія знання. Чому ми ніколи не думаємо на самоті. Київ : Yakaboo Publishing, 2018. 344 с.
8. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. 288 с.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. / пер. с англ. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сочкова. Москва : Прогресс, 1986. 432 с.
10. Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий / пер. с фр. Я.А. Литкера; общ. ред. и предисл. А.П. Юшкевича; послесл. В.С. Черняка. Москва : Прогресс. 1985 с.
11. Косарева Л.М. Социокультурный генезис и наука Нового времени (Философский аспект проблемы). Москва: Наука, 1989. 160 с.
12. Маркова Л.А. От математического естествознания к науке о хаосе. *Вопросы философии*. 2003. № 7. С. 78–91.
13. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т.; 2-е испр. и доп. изд. Москва: Мысль, 1975. Т. 2: Афоризмы об истолковании природы и царстве человека / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Л. Субботина. С. 12 – 79.
14. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т.; 2-е испр. и доп. изд. Мысль, 1975. Т. 2: Книга вторая афоризмов об истолковании природы, или

О царстве человека / сост., общ. ред. и вступ. ст. А.Л. Субботина. С. 80 –214.

15. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1989. Т. 1: Первоначала философии / пер. с лат. и фр. ; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. С. 197–422.

16. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Москва : Мысль, 1989. Т. 1: Правила для руководства ума / пер. с лат. и фр.; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. С. 77–153.

17. Юм Д. Сочинения: в 2 т. Москва : Мысль, 1966. Т. 2: Исследование о человеческом познании / пер. с англ. ; под общ. ред. и с примеч. И.С. Нарского. С. 5–169.

18. Кант И. Сочинения: в 6 т. Москва : Мысль, 1961. Т. 3: Критика чистого разума / под общ ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. С. 69–695.

19. Кант И. Сочинения: в 6 т. Москва : Мысль, 1966. Т. 6: О вопросе, предложенном на премию Королевской Берлинской академии наук в 1791 году; какие действительные успехи сделала метафизика в Германии со времени Лейбница и Вольфа? / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, и др. С. 177–255.

20. Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800. *Трактаты и письма* / пер. с нем. Н. Вальденберг и др.; отв. ред. и автор вступ. ст. А.В. Гулыга. Москва: Наука, 1980. С. 319–504.

21. Кант И. Сочинения: в 6 т. Москва : Мысль, 1965. Т.4: Критика практического разума / под общ. ред. В. А. Асмуса и др. С. 311–501.

22. Гегель Г-В-Ф. Работы разных лет: в 2 т. Москва : Мысль, 1973. Т. 2: Феноменология духа и логика / сост., общ. ред. А.В. Глыги. С. 79–122.

23. Поппер К. Открытое общество и его враги: в 2 т. Москва : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1972. Т.2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. 528 с.

24. Марс К. К критике политической экономии. Предисловие. *Карл Маркс и Фридрих Энгельс. Избранные произведения:* в 3 т. Москва : Политиздат, 1976. Т. 1. С. 534–538.

25. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / *Карл Маркс и Фридрих Энгельс. Из ранних произведений.* Москва : Госполитиздат, 1956. С. 517–642.

26. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / *Карл Маркс и Фридрих Энгельс. Избранные произведения*: в 3. Москва : Политиздат, 1970. Т. 1. С. 1–3.
27. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей (1884 – 1888) / под ред. Г. Рачинского и Я. Бермана. Москва : ТОО «Транспорт», 1995. 301 с.
28. Леш Скот. Соціологія постмодернізму / пер. з англ. Юрія Олійника. Львів : Кальварія, 2003. 344 с.
29. Деріда Ж. Письмо та відмінність / пер. з фр. В. Шовкун; наук. ред. перекл. О. Шевченко. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 602 с.
30. Гейзенберг В. Шаги за горизонт / пер. с нем.; сост. А. В. Ахутин; общ. ред. и вступ. ст. Н.В. Овчинникова. Москва : Прогресс, 1987. 308 с.
31. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / пер. с фр. Н. А. Садовского; пред. и коммент. Б.А. Старостина. – Москва : Наука, 1987. – 240 с.
32. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. Сборник / пер. с исп. Москва : Радуга, 1991. 639 с.
33. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / пер. с англ; под ред. В.И. Инозпемцева. Москва : Логос, 2004. 368 с.
34. Пригожин И. Очеловечение человека, креативность природы и креативность человека. *Вызов познанию: Стратегия развития науки в современном мире*. Москва : Наука, 2004. С. 250–260.
35. Докучаев В. В. К учению о зонах природы. *Избранные сочинения*. Москва : Сельхозгиз, 1954. С. 39–409.
36. Тутковський П. Природня Районізація України. Генетична класифікація фізико-географічних краєвидів України на підставі геологічної їх еволюції. З 12 малюнками та картою. Київ, 1922. 79 с.
37. Бубер М. Проблема человека / пер. с нем. Киев : Ника-Центр, Вист-С, 1998. 96 с.
38. Цехмістро І. З. Голістична філософія науки: навч. посіб. Харків : Акта, 2003. 279 с.

## Розділ 6. КУЛЬТУРА В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ АГРАРНОЇ ОСВІТИ

Під впливом процесів інформатизації і глобалізації у сучасному світі в Україні відбуваються масштабні соціальні і культурні зміни, які потребують наукового аналізу і глибокого осмислення. Розвиток інформаційних технологій, засобів масової інформації й електронної комунікації породжують глобальні зміни, які зазнає сучасне суспільство протягом останніх десятиріч. Трансформування культури, формування нових культурних практик, зміни інформаційного простору сучасного соціуму призводять до формування нової системи цінностей, формуванню новітніх пізнавальних і практичних пріоритетів, що суттєво впливають на суспільну поведінку особистості, на розвиток економічної і політичної системи, на функціонування практично всіх соціальних інститутів.

В умовах сучасного інформаційного суспільства культура, економіка, політика зазнають численних загроз і ризиків, що пов'язані з використанням інформації в інтересах певних владних груп або структур, або свідомим викривленням інформації. Всі ці проблеми потребують переосмислення перспектив розвитку культури в умовах панування електронних комунікацій, адекватної оцінки можливостей нового типу інформаційного простору і створення необхідних умов для реалізації його позитивного потенціалу.

Зміни в сфері розвитку інформаційних технологій трансформують не тільки інформаційний простір, але й усі сфери культури, глибоко проникають у свідомість людини, кардинально перетворюючи її світогляд і внутрішній світ.

В умовах сучасного інформаційного простору формується особливий тип культури – інформаційний, який стає основним елементом культурної трансформації. Формування інформаційної культури веде до зміни картини світу сучасної людини. Соціокультурна комунікація зростає переважно сектором високотехнологічних наукомістких виробництв, оскільки знання й інформація перетворюються у базовий виробничий ресурс. Разом з цим зростає роль культури як основи, що формує творчі, духовні якості людини і протидіє техногенним процесам, які відчужують людину від її культурної ідентичності.

Глобалізація стає додатковою підставою, стимулом різноманітних соціальних трансформацій, що значно впливають на поширення інформаційного простору й уніфікації комунікативних практик. Глобалізація дає поштовх до розповсюдження нових типів економічної діяльності, технології, інформації, певних культурних моделей, а саме – інформаційної культури.

Аналіз наукових праць дає підставу стверджувати, що інформаційна культура є значною теоретичною основою перебудови свідомості особистості, суспільства, світового співтовариства в умовах формування сучасного етапу інформаційного суспільства. Актуальність проблеми дослідження інформаційної культури користувачів визначається декількома моментами. По-перше, останніми роками у світі відбулося усвідомлення фундаментальної ролі інформації у розвитку суспільства. У широкому соціокультурному аспекті розглядаються такі феномени, як інформаційне суспільство, інформаційна освіта, інформатизація. Проблема формування інформаційної культури особистості й вивчення специфіки інформаційної поведінки як окремих осіб, так і соціальних груп набуває особливого значення. На сучасному етапі розвитку суспільства інформація вважається найважливішим соціальним компонентом. Сучасна людина повинна не тільки мати інформаційну культуру особистості, яка включає цілий комплекс основ грамотності – інформаційної, бібліотечно-бібліографічної, комп'ютерної, – але й адаптуватись до умов становлення нового інформаційного суспільства.

Під інформаційною культурою розуміємо сукупність інформаційного світогляду і системи знань і умінь, спрямованих на задоволення інформаційних потреб, які виникають під час навчальної, наукової, пізнавальної та інших видів діяльності. Її основою мають стати знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, оскільки у недалекому майбутньому саме інформаційна культура стане важливим чинником розвитку кожної особи.

Інформаційна культура формується завдяки інформаційній грамотності і є інтегральним поняттям, яке включає різноманітні компоненти

Вперше поняття «інформаційна грамотність» було введено в 1977 році в США і використано в національній програмі вищої освіти. Асоціація Американських бібліотек інформаційно грамотною

людиною назвала особистість, яка здатна розвивати, розміщувати, оцінювати інформацію і найбільш ефективно її використовувати.

Інформаційну культуру людства в різні часи розвивали інформаційні кризи. Одна з найзначніших інформаційних криз призвела до появи писемності. Усні методики збереження знань не забезпечували повної цілісності обсягів інформації, тому фіксація інформації на матеріальному носії породила новий період інформаційної культури – документальний. До її складу увійшла культура спілкування з документами: культура витягу фіксованого знання, культура кодування і фіксації інформації; культура документографічного пошуку. Оперування інформацією стало легшим, зазнав змін образ мислення, але усні форми інформаційної культури не тільки не втратили свого значення, а й збагатилися системою взаємозв'язків з письмовими.

Чергову інформаційну кризу викликали до життя комп'ютерні технології, що модифікували носії інформації та автоматизували деякі інформаційні процеси. Сучасна інформаційна культура збрала в собі всі свої попередні форми та з'єднала їх в єдиний засіб.

На сучасному етапі розвитку соціуму інформаційна культура стає однією з основних показників загальної культури особистості. Проте дуже важко надати вичерпне визначення самого поняття «культура», оскільки людська культура багатогранна, пронизує всі сфери матеріального і духовного життя людини, людських відносин.

Зазвичай під культурою розуміють культурне життя суспільства – мистецтво, театр, музику та ін. Проте при цьому втрачається розуміння того, що витoki всього культурного життя полягають у сільськогосподарській праці, у матеріальному виробництві. Перше значення латинського терміну «cultura» – обробка /грунтів/. Також словом «cultura» визначали виховання, освіту й розвиток /душі/, поважне ставлення /до сильного. Спочатку поняття «cultura» було багатоплановим, але однозначно можна сказати, що культура є приналежністю людського буття. Проблемою культури, культурної творчості стає підхід до буття як до єдності різноманітностей – природного і духовного, природного і соціального. Такі абстрактні поняття, як час і простір, стають «живими», коли ми починаємо розглядати їх у контексті буття культури. Ми постійно чуємо, що ми мешкаємо в економічному, правовому, інформаційному просторі, що наше життя вимірюється біологічним і соціальним часом. Така багатомірність простору і часу



є відображенням багатопланової діяльності людини, входження людини в цілісний ансамбль суспільних відносин і світ культури, що вже існували до неї.

Час культури – це минуле, сучасне і майбутнє людської діяльності, це низка суперечок між традиціями і творчими новаціями, що породжують все багатство культурної спадщини. Простір культури створює світ предметів і процесів «другої природи». Він виступає продуктом і сферою людської діяльності. У сучасний час проблема простору культури набуває нового значення. Для зовнішнього простору – це проблеми екологічного порядку, визначення гармонії між ноосферою і біосферою. Для внутрішнього простору – це збереження історико-культурного середовища того чи іншого народу. Природа необхідна людині для її біологічного життя, але не менш важливим для духовного життя людини є культурне середовище, в якому вона знаходиться.

Діалектика розвитку культури розкривається, в першу чергу, у взаємодії людини з природою. Нерозривна єдність людини і природи передбачає ставлення до природи як до свого власного організму. Відносно природи культура є обробіток, культивування ґрунтів. Відносно людини – виховання, формування думок і почуттів. Людська сутність природи існує тільки для суспільної людини, оскільки тільки у суспільстві природа є життєвим елементом людської діяльності.

Питання про взаємодію людини і природи має ще один аспект. З розвитком культури поширюється сфера людської свободи як здатності людини діяти відповідно до своїх інтересів і цілей, спираючись на пізнання об'єктивної дійсності. Внутрішньо суперечливий процес – рух до свободи через культуру – має багато складових. Це і культура праці і виробництва, політична і правова культура, культура людських відносин і культура мислення, художня, релігійна культура тощо. Особливість сучасного етапу розвитку суспільства забезпечує відповідно свободу економічну або духовну, політичну або свободу сумління. Розвиток культури в контексті взаємодії людини і природи означає поглиблення єдності між ними. Культурний прогрес призводить до збільшення ступенів свободи людського буття. Негативна сторона цього процесу полягає в зростанні нестійкого балансу між силами природи і людськими можливостями, до порушення екологічної рівноваги. Тобто можна сказати, що культура і суспільство тісно взаємопов'язані й не можуть

існувати окремо одне від одного. Культури не може бути поза суспільством, поза соціумом, і, навпаки, суспільство неможливо уявити поза культурою, яка виявляється в тих чи інших видах людської діяльності.

Виховання нового покоління, становлення його культури й інтелігентності тісно пов'язані з формуванням екологічної свідомості. Збереження навколишнього середовища, його відновлення, екологічне виховання молоді – це водночас і виховання патріотизму, культури. Руйнуючи природу рідного краю, ми тим самим руйнуємо і моральні цінності людини. За своїм змістом екологічна культура являє собою сукупність знань, норм, стереотипів та «правил поведінки» людини в природному світі, що її оточує. Феномен екологічної культури – це надбання ХХ століття, хоча про деякі її складові можна вести розмову від самого початку появи людини. Це стосується певних екокультурних норм, «заборон» та «дозволів».

Головною функцією екологічної культури є організація взаємовідносин суспільства та природи, враховуючи практичні потреби суспільства – з одного боку – та «прагнення» природи до підтримки стабільності її власного нормального стану, а тим самим збереження глобальних умов для існування та розвитку людства.

Інтенсивний розвиток сільського господарства породив такі негативні явища, як деградація ґрунтів, забруднення середовища отрутохімікатами, нові хвороби у тварин, рослин і людей. Проблема екологізації сільського господарства у сучасному світі стає все більш актуальною. Велику роль у розв'язанні окресленої проблеми може зіграти удосконалення системи екологічної освіти та професійної підготовки спеціалістів для роботи в галузі рослинництва, тваринництва та економіки сільськогосподарського виробництва. Саме через систему освіти і виховання майбутніх спеціалістів-аграріїв можна вплинути на екологічну ситуацію, оскільки саме сільськогосподарська діяльність є важливим екологічним фактором, що впливає на природне середовище.

Значною мірою розв'язання цієї проблеми залежить від змістовної екологічної підготовки студентів у закладах вищої аграрної освіти. Майбутня виробнича діяльність передбачає активний вплив на природне середовище, що потребує наявності у студентів якісної екологічної підготовки, створення певної системи формування екологічної культури. Екологічна культура як специфічна форма сучасної культури спрямована на формування високого рівня

оволодіння студентами системою екологічних знань, умінь та навичок. способами екологічно-безпечної поведінки та обґрунтованим прийняттям рішень у професійній діяльності з урахуванням основних закономірностей розвитку системи природа–суспільство. Основоположним принципом екологічної культури можна вважати принцип відповідності соціального та природного в рамках єдиної системи. Екологічна культура відображає ступінь освоєння суб'єктом природоперетворювальної діяльності, відповідності соціального та природного як складових єдиної системи.

Феномен екологічного знання виникає як результат потреби суспільства доцільно змінювати природне середовище з метою збереження та розвитку органічної єдності між суспільством та природою.

Важливими функціями екологічної культури можна назвати наступні:

- виховна, що включає формування у студентів певних стереотипів поведінки щодо природи, окремих індивідів суспільства в цілому;
- прогностична, яка через засвоєні студентами знання формує можливості передбачення наслідків людської діяльності, результатів перетворення природи;
- регулятивна, що формує управління ставленням суспільства до природи в процесі господарської діяльності.

Розглянемо економічну діяльність як специфічну сферу культури

Виділення економіки як спеціальної сфери культури безпосереднє пов'язане з матеріальним виробництвом, працею землероба. Економічна культура є часткою загальнолюдської культури в цілому. У широкому порозумінні економічна культура – це сукупність матеріальних і духовних соціально напрацьованих засобів діяльності, за допомогою яких здійснюється матеріально-виробниче життя людей. Можна вести розмову про культуру виробництва, культуру розподілу, культуру споживання. В структурі економічної культури головним фактором виступає діяльність виробника. Будь-яка трудова діяльність пов'язана з розкриттям творчих здібностей людини, проте ступені розвитку творчих моментів у процесі праці значно відрізняються. Чим більш творчою є праця, тим більш багатою є культурна діяльність людини, тим вище культура праці. Особливе значення в сучасному виробництві посідає

культура управління, що органічно поєднує науку і мистецтво, виявляє творчий потенціал і реалізує ініціативу кожного з учасників процесу виробництва. Сучасні умови організації праці все більшу роль відводять людському фактору як одному із найбільш впливових чинників досягнення позитивних результатів. Соціально-економічні процеси, що відбуваються зараз у країнах світу, призвели до того, що ефективність управлінської діяльності пов'язується з тим, як використовуються психологічні знання у діяльності. Всі аспекти керівництва пов'язані із взаємодією людей – підлеглих, керівників, конкурентів, учасників перемов тощо.

Діяльність керівника має багатоплановий характер. Щоб успішно здійснювати ефективну роботу підприємства, приймати оптимальні рішення, працювати з людьми, керівник має поєднати у собі організаційні здібності, досвід, знання і вміння їх використовувати. Керівник повинен мати підготовку в різних сферах життєдіяльності.

Робота керівника – це насамперед робота з людьми, яка є одним із найскладніших видів діяльності. Керівник має знати, як поводитися з виконавцями, корегувати свою поведінку залежно від стану підлеглих, уміти виявити сильні сторони виконавців і помітити їх недоліки з метою ефективного розподілу кадрів. Його головний обов'язок – створити сильний згуртований колектив, у якому кожний із його членів займає своє місце, у якому можливості конфліктних ситуацій зведено до мінімуму, колектив, що може ефективно працювати.

Виконуючи виховну функцію, керівник має активізувати, розвивати у виконавцях ті особистісні якості, що сприяють більш плідній праці як окремого виконавця, так і колективу в цілому.

Особливу увагу слід приділити культурі інформаційних потреб особистості. Інформаційна потреба перебуває у нерозривній єдності зі специфічною пізнавальною здібністю, пізнавальною спрямованістю особистості. Потреба в будь-чому є джерелом, що збуджує соціальну активність особи або соціальних груп. Інформаційні потреби можуть бути забезпеченими як за рахунок відносно незначного збільшення обсягу додатково регульованих потоків вхідної інформації, так і за рахунок глибоких досліджень зібраних даних стосовно соціальних процесів, навколишнього середовища. Аналіз інформаційних потреб суб'єктів – це основа для побудови раціональної системи

інформаційного обслуговування як складової функції інформаційного забезпечення.

Розглянемо формування політичної культури особистості як однієї зі складових загальнолюдської культури. Політичне життя суспільства являє собою процес і результат політичної діяльності різноманітних соціальних груп, особистостей і політичних інститутів, що створюються ними. Політика як сфера діяльності людей також виступає однією із форм культури. Політична культура, по-перше, відображає якісний стан політичного життя, ефективність функціонування політичної системи. По-друге, політична культура розглядається як спосіб діяльності людей у сфері соціально-політичних відносин. По-третє, під політичною культурою розуміють певний рівень соціально-політичної активності, ступінь компетентності громадян, що беруть участь у політичній діяльності. Нова політична культура має змінити місце, статус людини у політичному житті, призвести до зміщення політичних орієнтирів. Це супроводжується складним суперечливим процесом переосмислення попередніх уявлень про різноманітні явища життя. У сучасний час формується діалогічний тип політичної культури, де співвідношення культур здійснюється на підставі плюралізму думок і діалогів.

Проблема формування і розвитку політичної культури сучасної студентської молоді набуває дедалі більшої гостроти. Мова йде про політичну культуру якісно нового рівня – культуру громадянськості, культуру реальної участі у процесах формування політики і державного управління. Українська держава надзвичайно зацікавлена у цивілізаційній соціалізації молодого громадянина, його активного залучення до суспільно-політичних процесів, у формуванні в нього поваги до закону, демократичної політичної свідомості й культури, які обмежують прояви крайнощів, роблять людину соціально активною, здатною до саморозвитку та самореалізації. Однак самої такої зацікавленості замало. Необхідні ще й практичні дії в напрямі заохочення участі молоді в розвитку державотворчих процесів, потрібна відповідна молодіжна політика, яка б урахувала інтереси молоді, визначала шляхи вирішення проблем, які її хвилюють, конкретні дії з реалізації такої політики. Проблема формування політичної культури повинна вирішуватися і на загальнодержавному рівні.

Сьогодні молоді люди перебувають у складній ситуації: руйнуються усталені традиції, змінюється соціальна структура

суспільства, уявлення про життєві цілі та способи їх досягнення. Однак ці реалії ще не повністю усвідомлені молодим поколінням і, відтак, не впливають на консолідацію його групових інтересів, що породжує серйозні труднощі в її політичній соціалізації. Визначилися тенденції зниження інтересу до політичного життя суспільства, рівня соціальної ідентичності в суспільстві, гіперперсоналізації, тобто зростання значення індивідуальних та особистісних характеристик свого сенсу життя, а не групових. Молоді сьогодні притаманні зниження культурних запитів, нехтування ціннісних орієнтацій, певна криза ідеалів. Вона має низький рівень соціальної активності, участі в політичних акціях, у діяльності політичних партій і громадських організацій, у тому числі молодіжних. Наші дослідження показують, що половина опитуваних студентів політикою не цікавляться зовсім; біля 36 % цікавляться інколи, і тільки 14 % цікавляться регулярно; 9% опитуваних брали участь в політичних акціях, передвиборчій агітації. За власними оцінками майбутніх фахівців, тільки 20 % добре розбираються у політичному житті. Більшість першокурсників взагалі не здатні висловити власну думку щодо політичних подій, що відбуваються в країні, проте слід зазначити, що доля таких студентів різко знижується серед старшокурсників, що можна пояснити і як набуттям життєвого досвіду, так і слідством вивчення соціально-політичних дисциплін, таких, як історія і культура України, соціологія, філософія, політологія, правознавство та інші. На їх думку, найбільший вплив на формування політичних позицій здійснюють засоби масової інформації – 34,0% (вказали саме на цей фактор); вивчення соціально-політичних дисциплін – 33,5%; ідеологія та політика держави – 16.5%; соціальні мережі – 11%. Ще менша роль у формуванні політичних позицій відводиться різноманітним політичним об'єднанням, партіям. Тут слід звернути увагу вже на проблему самих партій, лідери яких тільки декларують молодіжні програми на виборах.

Складовою частиною інформаційної культури є інформаційно-правова культура, яка визначається як відповідним чином історично сформована й закріплена в нормах приватного й публічного права сукупність знань, що відображаються в інформації, правомірній діяльності або поведінці.

Інформаційно-правову культуру було створено шляхом синтезу інформаційної і правової культури в умовах формування інформаційного суспільства. Правова культура відрізняється від

інших різновидів культури предметом, оскільки вона функціонує у сфері правових явищ, правомірної діяльності та поведінки. Правова культура особистості – це лише позитивні, суспільно-корисні погляди, ідеї, оцінки, позиції, установки і мотиви, що покладено в основу правомірної соціально-активної поведінки особистості. Тобто лише позитивна частина правосвідомості може бути віднесеною до поняття і змісту правової культури.

Синтез інформаційної і правової культури в умовах створення інформаційного суспільства формує таке соціальне явище, як інформаційно-правова культура, тобто культура інформаційних правових правовідносин.

Важливою складовою загальної культури людини є культура мислення. Культура мислення виступає як певний рівень розвитку здібностей людини до адекватного відображення в поняттях та інших формах об'єктивної логіки буття і свого власного існування. Культура мислення не є вродженою якістю. Вона не дається людині в готовому вигляді, вона формується й розвивається в результаті опанування людиною навколишньої дійсності і оволодіння знаннями, що були накопичені людством. Логічна культура мислення включає в себе знання й уміння оперувати поняттями, вірно формулювати питання і відповіді, робити ствердження та висновки.

Становлення інформаційного суспільства здійснює вплив на компоненти, що утворюють структуру всієї системи культури. В історії людського суспільства аналогічних процесів до сьогодні не існувало. Зараз ми спостерігаємо процес необхідної адаптації всієї системи культури до глобального інформаційного простору, що зараз настає. Активність інформаційних процесів доволі висока, що дозволяє їй підкоряти собі традиційні елементи культури і змінює традиційну систему культурної комунікації.

Традиційна система культур являє собою систему замкнених локальних утворювань, систему стійких, замкнених інформаційних систем. Відповідно діалог між такими культурами, тобто обмін інформацією між ними, здійснюється на основі схожих стійких інформаційних компонентів, проте основний масив інформації має бути адаптованим (перекладеним, інтерпретованим) на мову конкретної локальної культури. Ніякого посередника, метамови для цієї цілі не існувало.

Вищезазначені фактори визначали стаціонарність і стійкість традиційної локальної культури як інформаційної системи. Вона

працювала за своїми законами, еволюційним шляхом вбираючи у себе і адаптуючи до себе інформацію. Результатом цього став сформований деякий культурний імунітет до іншого. Динаміка розвитку такої моделі культури була відносно повільною. Стосовно інших моделей вона являла собою деяку стаціонарно застиглу систему, що залишалася однаковою для багатьох поколінь. Ознака стабільності була самовираженням культури як такої.

Порівнюючи локальні культури, віддалені одна від одної часом і простором, ми легко знаходимо відмінності між ними, що свідчить про зміни. Однак ці зміни, що знаходяться всередині локальної культури, виявити практично неможливо. Такі зміни в локальних культурах виходили за межі індивідуального життя, а тому для окремої людини були непомітними.

Важливою частиною і проявом механізму адаптації було виділення в культурі «верхньої» і «нижньої» частин, які знаходилися в суперечливій взаємодії, доповнюючи одна одну. Абстрактно-духовна, рафінована частина культури поступово оформлювалася в історії людської цивілізації як Культура з великої літери. Вона принципово віддалена від повсякденності, навіть від конкретної особистості, і потребує значної підготовки під час її сприймання. Таке розуміння культури настільки типове, що може скластися враження, що ніякої іншої культури, крім неї, не існує.

У той же час у людській культурі завжди зберігався пласт неелітарної, повсякденної культури, продуктами якої користувалася найбільша маса людей, народу. Завдяки своїй відкритості вона найменш стійка і, відповідно, більшою мірою схильна до змін.

Це не означає, що такі локальні культури не спілкувалися між собою, не знали одна про одну. Одночасно кожна з таких культур напружувала в собі міцний каркас, імунітет до іншої культури, що не пропускав чужі елементи та чужий вплив.

Дві культури співвідносились як два мовні простори, а спілкування між ними являло собою особливий комунікативний простір, який часто позначається як діалог культур. Простір перетинання культур був невеликий, проте простір не перетинання – величезний.

Діалог культур – важлива ознака окультурювання особистості, оскільки пізнання своєї власної культури тут здійснюється через пізнання іншої, другої культури у межах деякого семіотичного простору порівняння. Саме пізнання сфери неспівпадіння культур



збагачує їх новим змістом і новими цінностями, хоча й ставить перешкоди для самого факту спілкування.

Головним засобом діалогу виступає мова, знання якої є найважливішою передумовою порозуміння іншої культури. Володіючи іншою мовою, ми адаптуємо (перекладаємо) зміст іншої культури. Порівнюючи свою і іншу культури, ми розуміємо цінність і своєрідність своєї власної культури.

Однак глобальний інформаційний простір несе в собі і деякі негативні тенденції. Виникнення глобального інформаційного простору різко змінює ситуацію обміну інформацією між культурами. Точніше сказати, воно само виступає деякою загальною основою, куди водночас занурюються всі локальні традиційні культури, причому умовою спілкування стають закони даного інформаційного простору. Культури адаптуються вже не одна до іншої у межах міжкультурного спілкування, вони адаптуються до єдиного інформаційного простору як до деякої метамови. Інформаційний простір змушує проводити діалог між культурами за своїми законами і правилами, які вже не мають локального (однокультурного) характеру. Культури наче занурюються в інше зовнішнє середовище, що пронизує міжкультурні діалоги, створюючи передумови для інтегрального діалогу і для замкнення його в єдину інформаційну систему. Культура розчиняється в цьому інформаційному просторі. На тлі різкого поширення можливостей спілкування між культурами і їх представниками змінюються і якісні характеристики спілкування. Зростає об'єктивна можливість інтеграції культури, але не на основі їх розбіжностей, а на основі їх схожості. Слід однак зазначити, що схожість завжди є пов'язаною з нівелюванням особливостей кожної з культур. І сьогодні ми вже можемо помітити, що представники різних культур стають схожими як за формою поведінки і реакцій на ті чи інші умови, так і до не розрізнення свого основного фактору, що створює систему – мови.

Так, сучасні форми комунікації, що набули значних різких змін, призводять до того, що в загальносвітовому спілкуванні починають панувати інтегративні мовні тенденції. Один із таких результатів виявляється в підпорядкуванні всіх мов тієї мові, що найбільш здатна розповсюдити себе за рахунок політичних, науково-технічних та інших умов. Весь світ починає розмовляти мовою тих країн, які панують у світі. Панування мови обов'язково призводить і до змін у стереотипах поведінки. Вже сьогодні наші діти краще знають, хто

такий Міки Маус, ніж героїв рідних казок. Виникає загроза, що в новому інформаційно-комунікативному просторі будуть панувати загальні стереотипи оцінки, загальні параметри поведінки, її загальнодоступні прості компоненти. Але все це позбавляє діалог між культурами будь-якого сенсу. Тому формування інформаційної культури особистості має бути пріоритетним у закладах вищої освіти.

Інформатизація суспільства зумовлює необхідність інформатизації системи освіти, підготовку кваліфікованих кадрів для всіх сфер і галузей суспільного життя. В епоху інформатизації суспільства помітно зростає роль освіти, оскільки з усіх соціальних інститутів саме освіта є основою його соціально-економічного і духовного розвитку. На даному етапі в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження в європейський освітній простір. Необхідність формування інформаційної культури для майбутніх фахівців зумовлена тим, що змінюється інформаційне забезпечення навчального процесу у закладах вищої освіти, формується інформаційна інфраструктура, розширюється мережа інформаційних баз знань, електронних освітніх і міжнаукових комунікацій. Слід зазначити, що комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність не вичерпують проблеми готовності фахівця до успішної професійної діяльності в умовах перенасичення суспільства різноманітною інформацією. Йдеться про формування інформаційної культури фахівця, яка є основою його професійної діяльності.

Входження України до Єдиного Європейського освітнього простору, державна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), закони України «Про вищу освіту», «Про Національну програму інформатизації» поставили завдання реформувати зміст освіти в аспекті формування інформаційної культури особистості.

Інформаційна культура фахівця аграрної освіти вбирає в себе знання з тих наук, які сприяють його розвитку і пристосуванню до конкретного виду діяльності. Невід'ємною частиною інформаційної культури є знання нових інформаційних технологій та вміння їх застосовувати як для автоматизації звичайних операцій, так і в неординарних ситуаціях, що вимагають нетрадиційного творчого підходу.

Активне запровадження в усі сфери діяльності нових інформаційно-комунікаційних технологій вимагає розв'язання проблеми з підготовки спеціалістів аграрного профілю, здатних

ефективно працювати в умовах становлення інформаційного суспільства, коли інформація, знання стають важливим ресурсом, необхідною умовою соціально-економічного, технологічного і культурного розвитку. За таких умов інформаційна культура особистості стає найважливішим чинником професійної компетентності та соціальній диференціації, а шлях її формування – пріоритетним напрямом модернізації сфери професійної освіти.

У процесі формування інформаційної культури студента-аграрія разом із вивченням теоретичних дисциплін інформаційного напрямку багато часу необхідно приділити не тільки комп'ютерним інформаційним технологіям, що є базовими складовими майбутньої сфери діяльності, але й розвитку творчих здібностей студента, вміння орієнтуватися в широкому інформаційному просторі.

Система вищої аграрної освіти нині значно трансформується змістовно й організаційно. Вона має формувати у студентів-аграріїв потреби у безперервному самостійному оволодінні новими знаннями, розвивати вміння й навички самоосвіти. Крім того, кардинально змінюється й інформаційне середовище аграрної освіти. Основним елементом навчального процесу є створення знань і отримання їх з нової інформації. Ці тенденції приводять до такого висновку: знання, вміння й навички в роботі з інформацією варто формувати і розвивати цілеспрямовано, про що свідчить накопичений у світі позитивний досвід в освітній сфері. Робота з інформацією в сучасному суспільстві передбачає високий рівень інформаційної культури.

Інформаційна культура студента складається з вміння не тільки здобути різноманітну інформацію, а й осмислити її та використати для саморозвитку, самоосвіти, виконання творчих завдань. Компоненти інформаційної культури та вимоги до неї змінювалися в процесі історичного розвитку суспільства.

Сучасні умови формують особливу інформаційну культуру суспільства, яка спирається на масове залучення до найсучасніших засобів інформації, до нових інформаційних технологій, починаючи з дитинства, за допомогою електронної (комп'ютерної) гри, персональних комп'ютерів, шкільної освіти. Основою інформаційної культури студента стають знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, а головне – досконале вміння орієнтуватися в безмежному сучасному світі інформації. Інформаційна культура особистості органічно пов'язана з

особливостями інтелектуального розвитку. Чим більший внутрішній світ людини, тим більше можливостей формування його високої інформаційної культури.

Розглянемо, як ці фактори навчального процесу сприяють формуванню та розвитку високої інформаційної культури студента-аграрія.

У формуванні інформаційної культури важлива роль належить Інтернету, який, за визначенням фахівців, являє собою павутину невпорядкованих зв'язків, які взаємно перетинаються через супутникові, оптиковолоконні, телефонні та радіорелейні канали, що об'єднують мільйони користувачів у світі.

Враховуючи те, що разом з позитивним Інтернет має негативний вплив на студентів (вони менше читають, з'явилося інформаційне піратство, ігроманія, вірусні програми; негативний вплив на свідомість і підсвідомість), необхідно формувати у студентів інформаційну культуру уміння працювати з інформаційними джерелами (Інтернет, мультимедіа, електронна пошта); знати правила користування каталогами бібліотек; правила роботи в комп'ютерних мережах; програмне забезпечення ЕОМ; алгоритм пошуку інформації; інтерпретація отриманої інформації.

Досягнення мети формування інформаційної культури здійснюється у процесі вирішення наступних завдань: вивчення різноманітних джерел інформації; опанування способів аналітико-синтетичної переробки навчальної інформації, прийомів і засобів самостійного ведення пошуку інформації відповідно до завдань, які виникають під час навчання; вивчення і застосування можливостей новітніх інформаційних технологій тощо. Найбільший обсяг знань, пов'язаних зі сферою інформаційної культури, припадає на вивчення різноманітних джерел інформації, а найбільший обсяг умінь – на опанування способів аналітико-синтетичної переробки інформації. З огляду на це слід зазначити, що для формування інформаційної культури мають бути створені умови, які забезпечували б дотримання законів синергетики.

Щоб ефективно виконувати функції організатора виробничого колективу сучасний фахівець аграрного сектору нашої країни повинен знати елементи аграрної соціології, соціальної психології, культуру виховання та міжособистісного спілкування. В умовах аграрної реформи для майбутніх спеціалістів недостатньо тільки ознайомлюватися з певним колом знань у сфері соціального

управління, необхідні також і активні форми залучення студента до кола соціальних проблем, з якими зустрічається спеціаліст-аграрій у своїй практичній діяльності. Сьогодні до спеціаліста висуваються високі вимоги, які раніше системно не культивувалися. Крім професійної компетентності, від нього вимагають не тільки відповідати за результати своєї діяльності, але й поважно ставитися до підлеглих, знання процесу соціального розвитку колективу.

На наш погляд, у цій сфері ЗВО ще не знайшов адекватних форм підготовки студентів. Форми виробничої практики, що існують зараз, недостатньо задовольняють потребу в засвоєнні соціально-психологічних функцій фахівця сільськогосподарського виробництва. Однією з таких форм активізації соціальної освіти стає соціологічний практикум.

Соціологічний практикум – це дослідження, проведене студентами з навчальною метою. Від наукового, конкретно-соціологічного дослідження воно відрізняється задачами, методами збору й обробки інформації, аналізом результатів, масштабами. Задачами такого дослідження можуть бути навчання власне соціологічного дослідження, отримання додаткової навчальної інформації, удосконалення навчального процесу, установлення контакту з робітниками господарств, активізація використання теоретичних знань на практиці ті ін.

Метою такого практикуму є не тільки навчання студентів самостійно отримувати, обробляти і використовувати як у навчальному процесі, так і в суспільному житті набуту соціологічну інформацію, але й підготувати їх до ролі майбутніх керівників. В результаті проведених досліджень студент набуває певні знання про місце і роль основних методів аграрної соціології.

Форми проходження практики мають відповідати її навчальним цілям. За таких умов студент не просто готує звіт за темою, що його цікавить, а цілеспрямовано досліджує проблему відповідно до програми, укладеної за допомогою керівника практики. Враховуючи, що однією із задач практикуму є підготовка до зустрічі з соціальною реальністю і навчання методів подолання труднощів у цій сфері, виконання завдання передбачає три етапи.

На початковому етапі студенти ознайомлюються з описом того, як має бути організовано соціальне управління з заданої проблеми. Воно складається за матеріалами теоретичного курсу, за рекомендованою літературою. На другому етапі проводиться аналіз

ситуації, що реально існує (може існувати) на основі навчального соціологічного дослідження, консультацій з робітниками господарств і викладачем. Третій етап має містити підстави для рекомендацій з удосконалення соціального управління у тій сфері, що охоплюється завданням.

До тематики організаційно-практичних завдань входять: проведення бесід, культурних заходів та ін. Таким чином соціологічний практикум не є самоціллю, методом аналізу соціальних проблем господарства, він виступає додатковим джерелом додаткової інформації про соціальну реальність, з якою майбутній фахівець зустрінеться. Слід також зазначити, що соціологічний практикум відіграє важливу роль у формуванні та поглибленні інформаційної культури студента-аграрія.

Навчаючись у вищих навчальних аграрних закладах України, український студент має можливість проходити практику за кордоном, у фермерських господарствах. На цьому етапі спеціальні знання, отримані студентом під час навчання, його інформаційна культура мають бути реалізованими в широкому інформаційному просторі, а культурне середовище країни перебування студента дозволить значно поширити його світогляд, збагатити новітніми інформаційними технологіями аграрного виробництва. Швидко орієнтуватися у нових інформаційних реаліях може допомогти студенту вільне володіння іноземною мовою, яка в сучасних реаліях стає необхідною умовою входження до європейського суспільства.

Входження України до Європейського простору передбачає розширення інтернаціональних зв'язків, мобільність української молоді за кордон, збільшення кількості іноземних здобувачів, які прибувають в Україну для отримання вищої освіти. Слід зазначити, що нове соціально-культурне оточення, до якого потрапляє іноземний здобувач, значно відрізняється від соціально-культурних умов тих країн, де раніше мешкали майбутні учні. Проведені дослідження висвітлюють найтипівіші проблеми соціально-психологічної адаптації іноземних здобувачів, серед яких головною проблемою стає саме інтеграція до українського освітнього простору.

Проблеми інтеграції іноземних здобувачів до українського освітнього простору піднімали у своїх роботах Бакало О.М., Середа В.В., Білоус О.А. Увага дослідників до поставленої проблеми пояснюється активним просуванням українських освітніх послуг на

міжнародну арену, де рівень освітньої підготовки іноземних спеціалістів, що готуються вишами України, має велике значення.

Іноземні здобувачі, що приїжджають до нашої країни, щоб отримати вищу освіту, зустрічаються з багатьма проблемами. Нові умови життя, нове соціальне середовище, незнайома мова, яка стає важливою перешкодою для будь-якого спілкування, – все це створює складні соціально-психологічні умови не тільки для навчання, але й для побуту. Саме тому початковий етап відіграє провідну роль у процесі інтеграції іноземних здобувачів у нове соціально-культурне середовище. На цьому етапі відбувається вивчення нової мови, ознайомлення із традиціями, звичаями нашої країни. Здобувач робить перші кроки входження до нового соціально-культурного середовища. Кінцева мета навчання на підготовчому етапі полягає у формуванні в здобувачів комунікативних здібностей – умінь висловлювати свої думки іноземною (українською або російською) мовою, відповідно до ситуації, в якій вони знаходяться в цей час – підготувати здобувачів до складного процесу навчання за обраною спеціальністю.

В практиці викладання мови навчання як іноземної елементи комунікативного контролю не завжди знаходять активне використання. На наш погляд, цікавою формою комунікативного контролю є навчальні екскурсії. Так, аналіз проведених занять з країнознавства свідчить, що після закінчення теми «Структура університету» доцільно проводити екскурсію університетом, де іноземні здобувачі на практиці мають розповісти, в якому корпусі вони знаходяться, які спеціальні кафедри і на якому поверсі вони їх відвідують під час навчальних занять, де знаходиться деканат і як туди дістатися. Після закінчення теми «Бібліотека університету» проводиться екскурсія до бібліотеки, де студенти можуть ознайомитися з бібліотечним фондом, розміщенням книг. На завершальному етапі вивчення граматичних тем знахідного та місцевого відмінків проводилася екскурсія центральною частиною Харкова, де здобувачі мали можливість активізувати накопичений лексико-граматичний матеріал, а реалії, відомі їм із навчальних текстів, викликали великий інтерес.

Позитивним фактором, що підтримує інтерес, зацікавленість іноземних учнів до навчальної діяльності, дозволяє подолати «культурний шок», може стати тематичний урок. Під тематичним уроком розуміємо урок з української (російської) мов за зазначеною

культурологічною тематикою, де реалізуються одночасно комунікативні, лінгвокраїнознавчі, виховні установки.

Тематичний урок – це саме те місце, де мовні знання, що отримав іноземний учень підготовчого відділення на заняттях, реалізуються в атмосфері вільного спілкування і де ситуації, створені за допомогою ігрового моменту, дозволяють імітувати вільний процес спілкування за певною тематикою. Мовлення студента оцінюється не за технічними критеріями (швидкість читання, кількість і характер помилок, кількість реплік), а за комунікативним ефектом. З іншого боку, ситуації тематичного уроку дозволяють учням не тільки ознайомитися з тією чи іншою традицією країни, мову якої вивчає учень, але й відчутти її зсередини, стати її безпосереднім учасником.

Цікавою формою інтеграції іноземних здобувачів в український освітянський простір стає їх участь у фестивалях «Студентська весна». Разом з іноземними студентами-старшокурсниками здобувачі підготовчого факультету готують концерт, до якого вивчають вірші, готують різноманітні сценки, співають пісні мовою навчання. Сцена оформлюється великою мапою світу, де позначено країни, з яких прибули студенти для навчання. Такі концерти дають можливість ознайомити українських студентів з національною символікою зарубіжних країн, а іноземним учням інтегруватися до соціально-культурного оточення, в якому вони зараз навчаються.

Отже, глобальні процеси, що відбуваються зараз у світовій спільноті, свідчать про те, що людство вступає в нову фазу свого розвитку: кінець ХХ – початок ХХІ століття увійдуть в історію як час переходу від індустріального суспільства до інформаційного. Значний розвиток інформаційних технологій, що відбувся у другій половині ХХ століття, звільнив приховані творчі можливості людського інтелекту до самопізнання, визначення свого місця в культурі, до подолання різноманітних перешкод на шляху до вільного спілкування зі світом у творчій взаємодії з ним.

Сучасне суспільство стає свідком необхідної адаптації всієї системи культури до глобального інформаційного простору, що зараз активно розвивається. Цінності культури не зникли, але суттєво змінилися. В інформаційному суспільстві важливого значення набуває організація освіти і формування інформаційної культури особистості, які в умовах електронних технологій, що безперервно модернізуються, зазнають значних трансформацій. Відбувається



формування інформаційної культури як типу мислення, що формується в результаті звільнення індивіду від повсякденної інформаційної й інтелектуальної діяльності за допомогою новітніх технологій. Як елемент загальної культури людства, інформаційна культура стає найважливішим засобом формування світового культурного співтовариства, створення транснаціонального інформаційного простору.

Зміни засобів комунікації, їх віртуалізація, медіатизація повсякденних практик спілкування, інформатизація практично всіх сфер діяльності людини – такі сучасні культурні трансформації, які значно змінюють форми передавання соціального досвіду і разом з цим вилучають низку традиційних для формування особистості культурних практик.

У зв'язку з вищезазначеними процесами спостерігаємо зміну ролі вищої освіти в системі підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні вища аграрна освіта має не тільки передавати студентам фахові спеціальні знання, але й насамперед формувати в них інформаційну грамотність: уміння орієнтуватися в складних екологічних, економічних, соціальних, правових аспектах сучасності, орієнтуватися в культурі сучасного інформаційного простору.

### Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В., Падалка О. С. Інформаційна культура педагога. URL:[http://www.rusnauka.com/12.APSN\\_2007/Pedagogica/20930.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20930.doc.htm)
2. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи: Огляд матеріалів Між нар. Наук.– практ. конф., 3-5 верес. 2001р., м. Херсон / Виступи: Ю.І. Беляєва, М.І. Жалдака та ін. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2001. №5. С.2-12.
3. Левшин М. Педагогічна сутність поняття «інформаційна культура особистості». *Вища освіта України*. 2002. №3. С. 67-74.
4. Морзе Н.В. Інформаційна культура та її складові. *Українська педагогіка (освітній портал)*. Вип. 04.03.2009.
5. Нурмеева Н.Р. Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11\\_i4/html/11.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i4/html/11.htm) Educational Technology & Society 11(4), 2008.
6. Семенюк Э.П. Перспективи розвитку інформаційної культури в Україні. *Інформатизація та нові технології*. 1993. №3.

## **Розділ 7. РЕЛІГІЄЗНАВСТВО ТА СОЦІОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЛІГІЇ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ**

Необхідність подолання тенденцій дегуманізації є однією із головних проблем, що стоять перед сучасною цивілізацією. Зростання цих тенденцій супроводжується ескалацією агресії, забрудненням довкілля та загрозою самим умовам існування людства. Освітня система, яка є важливою складовою та показником розвитку суспільної системи, здатна сприяти розв'язанню цієї проблеми. Від освіти залежить відтворення та вдосконалення інтелектуального потенціалу нації, її ціннісні пріоритети, моральний розвиток, майбутнє в цілому. Стан освіти зумовлює досягнення суспільства у науково-технічній, економічній, духовній, моральній сферах, детермінує його розвиток. Відповідно змінюються суспільні вимоги і до системи аграрної освіти в Україні – фахівець-аграрій повинен стати діяльним суб'єктом, який здатен реалізувати у професійній діяльності власний спосіб буття та брати на себе відповідальність за вирішення соціальних завдань.

Безумовною домінантою у становленні сучасної аграрної еліти науковці аграрних ЗВО вважають гуманізацію та гуманітаризацію освітянського простору [1; 2]. Гуманізація аграрної освіти – це визнання цінності конкретної людини, створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей студента та його самореалізацію. У багатьох сучасних розвинених країнах давно вже зрозуміли, що навіть у суто технократичному суспільстві підготувати висококваліфікованого технічного спеціаліста, виростити технічний талант без гуманітарної освіти неможливо. Саме вона сприяє прояву інтелекту поколінь, асоціативному мисленню, глибокій інтуїції та внутрішній свободі, поза якою не існує творчості. Окрім того, лише гуманітарна освіта формує людей, здатних широко і вільно мислити, створювати ті інтелектуальні та моральні цінності, яких потребує не тільки політика, але й економіка, виробництво та повсякденне життя громадян.

Сучасний етап розвитку суспільства є складним не тільки в економічному та політичному сенсах. Не менш важливою стає проблема формування життєвого світу, що мав би більш-менш чіткі орієнтири та цілі, певні засади розуміння себе у світі, що постійно змінюються і створюють все нові проблеми та виклики часу.

Входження країни до нових умов життя, стандартів суспільної організації, потреба євроінтеграції – це постійна напруга, динамічність розвитку, постійні помилки та пошуки нових шляхів. Людина у світі, що глобалізується, відчуває потребу самостійно переосмислювати світоглядні орієнтири та норми поведінки. Культурні комунікації обумовлюють постійну потребу в ресоціалізації людини, причому це є не лише зовнішнім примусом, але й стає її внутрішньою потребою.

Формування ціннісних орієнтацій, якісно нового мислення, світогляду особистості студента й удосконалення його професійних якостей у процесі підготовки в аграрному ЗВО забезпечується гуманітарними дисциплінами. Швидкоплинні зміни у соціальних та економічних сферах життя вимагають нових підходів, що здатні сформуванати максимальне розширення горизонту можливостей людини в процесі освіти та перетворення її на повноправного суб'єкта освітнього процесу. Освіта повинна бути спрямована на людину, а не від неї. Зважаючи на це, проблема гуманітаризації вітчизняної освіти та викладання гуманітарних предметів у аграрних ЗВО має вийти на новий рівень – отримання системного знання про природу, суспільство, людину шляхом інтеграції змісту цих предметів. Гуманітарні цінності зумовлюють вміння працювати у своїй професійній сфері так, щоб не завдавати шкоди навколишньому середовищу.

Викладання та засвоєння знань релігієзнавства є важливим внеском у гуманітаризацію освіти. Ця дисципліна сприяє опануванню студентами досягнень світової та вітчизняної культури, допомагає особі самовизначитись у світоглядних питаннях, формує духовні інтереси, ціннісну орієнтацію. Однією з важливих проблем сучасного українського та світового суспільства є втрата аксіологічних орієнтирів у результаті глобальних соціокультурних зрушень. У зв'язку з цим саме вища освіта покликана сформуванати та допомогти засвоїти майбутньому фахівцю-аграрію новітні цінності за допомогою гуманітарних дисциплін.

Проблема викладання релігієзнавчих дисциплін у системі освіти України є однією з актуальних проблем філософії освіти. У радянській вищій школі студентам читали курс «Науковий атеїзм» і, природно, зі зміною ідеологічного та політичного курсу України в 1991 р. «Науковий атеїзм» автоматично замінили на «Релігієзнавство».

З часу проголошення незалежності України для релігієзнавчої науки розпочалася пора відродження. Було розроблено велику кількість навчальної літератури, посібників, підручників та науково-популярних видань. Але поступово цей курс зникає з програм здобувачів, у тому числі і в аграрних ЗВО. Також слід зазначити й відсутність єдиної загальнодержавної концепції викладання релігієзнавства.

До теоретизування щодо ролі релігії у функціонуванні суспільства зверталися багато соціологів та представників інших суспільствознавчих дисциплін. Підвалини аналізу релігії з погляду втрати нею суспільної значущості заклали засновники соціології Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, М. Вебер, К. Маркс. З погляду збереження секуляризаційних тенденцій стан релігії в суспільстві аналізували П. Бергер, Р. Інглхарт. З погляду відродження суспільної значущості релігії суспільство розглядали В. Єленський, Е. Гріллі, Х. Казанова, М. Паращевін, Ч. Тейлор, Ю. Хабермас. Місце релігії в системі ціннісних орієнтацій досліджували О. Богдан, Т. Єнсен, В. Пекар, Г.І. Фінін.

Метою розділу є обґрунтування необхідності перегляду усієї концепції викладання релігієзнавства на основі усвідомлення зміни ролі релігії у сучасному світі. У зв'язку з цим необхідно розглянути виникнення нової парадигми в соціології релігії, яка з'являється на рубежі ХХ – ХХІ ст. Нова парадигма відображає нові складні та невизначені реалії сучасності. Їх вивчення потребує синергетичного підходу, що забезпечує подолання штучної розірваності чуттєвого та раціонального в навчальному процесі та наголошує на важливості як смислової, так і емоційної сфери. Представники синергетичного підходу в соціології довели його продуктивність, показавши, що дійсно якісна освіта надає не просто «навчальний матеріал», а й цілісний життєвий досвід [3, с. 218].

**Релігієзнавство як наука: стан та завдання в освітньому просторі України.** Наука про релігію як відносно самостійна дисципліна виникає у ХІХ ст., хоча знання про релігію – філософські, історичні, теологічні, психологічні – накопичувалися протягом століть. Дослідженню релігії сприяли багато факторів: створення видатних філософських вчень, отримані мандрівниками відомості про культуру і віруваннях первісних народів, вивчення східних мов, насамперед санскриту, ознайомлення зі східними міфологіями та релігіями, переклади на європейські мови священних текстів різних

релігій, дослідження в галузі історичної науки. Накопичений на той час історією, археологією, етнографією і лінгвістикою конкретний матеріал потребував теоретичного узагальнення.

У англомовну літературу термін «science of religion» ввів і широко використовував у своїх роботах Фрідріх Макс Мюллер (1823–1900) – англійський філософ, санскритолог та індолог, який вважається одним із засновників науки про релігію. У своїй роботі «Вступ у науку про релігію» на базі принципів порівняльного мовознавства Ф.М. Мюллер розвинув ідеї порівняльної науки про релігію. Він вважав цю науку «філософською дисципліною», яка ділиться на дві частини: перша розглядає історичні форми релігії, друга пояснює умови, за якими можлива релігія. Наука про релігію повинна бути заснована на неупередженому і справді науковому порівнянні всіх або, принаймні, найбільш важливих релігій людства.

Важливий внесок у розуміння предметного змісту науки про релігію було зроблено голландським протестантським теологом, істориком і філософом релігії Карнелісом Петером Тіле (1830–1902). У роботі «Основні принципи науки про релігію» він сформулював своє розуміння предмету та методу цієї науки, вважав, що наука про релігію, або філософія релігії, повинна спробувати досягнути та пояснити релігійне начало в людині і, таким чином, визначити сутність релігії та досліджувати її причини. Результати цих досліджень вона передає далі загальній філософії як матеріал для вирішення більш загальних завдань. Але наука про релігію повинна також брати до уваги результати антропології, психології, соціології та особливо порівняльного дослідження релігій. Оскільки релігія – це явище психологічне, історичне і соціальне, тоді філософія релігії, що розуміється як наука про релігію, є вченням про людину як релігійну істоту. Ця філософія релігії, наука про релігію не замінює собою догматики, а стоїть поруч з нею та охоплює більш широку предметну сферу. Її мета, на відміну від догматики, полягає не в описі «істинної релігії» і не у виправданні вчення перед мисленням, а в тому, щоб вивчити релігію в усіх її формах і на цьому шляху зрозуміти її сутність і підійти до джерел її в людській душі.

Продовжив обговорення предметного змісту і методів науки про релігію голландський протестантський теолог, історик релігії П'єр Шантепі де ля Сосса (1848–1920). Широку популярність здобули його роботи «Підручник з історії релігії» та «Ілюстрована історія релігій». На думку дослідника, наука про релігію має своїм завданням

дослідження релігії, її сутності та проявів і поділяється на філософію релігії та історію релігій. Філософія релігії розглядає її суб'єктивну та об'єктивну сторони і, отже, включає психологічну і метафізичну частини. В історію релігій входить опис релігій різних народів. Філософія релігії та історія релігій знаходяться в тісному зв'язку. Філософія була б марною і беззмістовною при абстрактних визначеннях релігії, без фактичного матеріалу, а історія не може обійтися без сприяння філософії, оскільки для з'ясування того, чи відноситься історичне явище до ряду релігійних, потрібно мати хоча б попереднє уявлення про сутність релігії.

Голландський протестантський теолог П.Ш. де ля Сосса, як і його попередники, ставить питання про співвідношення науки про релігію та християнської теології. Ні підпорядкування науки про релігію теології, ні перетворення християнської теології в службову частину науки про релігію П. Ш. де ля Сосса не приймає. Він вважає, що наука про релігію і християнська теологія йдуть своїми власними шляхами та переслідують свої власні цілі, хоча вони повинні були б взаємно сприяти одна одній. У ХХ ст. завдяки зусиллям Ф.М. Мюллера, К.П. Тіле, П.Ш. де ля Сосса зміст і методи науки про релігію, її методологія почали обговорюватися в Німеччині, Франції, Англії, Італії, США та в інших країнах. Значною подією в західній науці про релігію стало видання 16-томної «Енциклопедії релігії» (1987). Керівником авторського колективу цієї фундаментальної праці був румунський філософ та історик релігії Мірча Еліаде (1907–1986).

Творчий імпульс розвитку науки про релігію задали народознавство, етнографія та етнологія. Народознавство тісно пов'язане з культурною та соціальною антропологією, вивчає походження народів світу, їх спосіб життя, культуру та культурно-історичні взаємозв'язки. Етнографія орієнтована насамперед на конкретно-історичні дослідження, етнологія в основному займається теоретичними проблемами.

Релігієзнавство в незалежній Україні з'явилося на базі колишнього комуністичного фаху «Науковий атеїзм», який у 1990 р. втратив свої монопольні позиції на території СРСР і України, а згодом припинив своє існування як академічна інституція. Всі його підрозділи та кадри перейшли у ведення «Релігієзнавства».

За час існування релігієзнавства його теоретики систематизували величезний теоретичний і практичний матеріал,

виробили свої методи дослідження. Сучасне релігієзнавство включає в себе такі складові: філософія релігії; соціологія релігії; психологія релігії; історія релігії.

Ці складові релігієзнавства в цілому реалізують теоретичний та історичний аспекти. Теоретичне релігієзнавство складається з філософських, соціологічних і психологічних аспектів. Воно вивчає історію виникнення та еволюцію окремих релігій та релігійних вірувань в їхньому взаємозв'язку. При цьому об'єктом вивчення є не лише сама релігія, а й те соціальне та культурне середовище, що впливає на процес формування релігійних вірувань.

*Соціологія релігії*, ґрунтуючись на загальних положеннях філософії релігії, вивчає релігію як певну соціальну структуру, складову частину суспільства з властивими їй структурою, функціями, соціальними зв'язками. Проблеми соціології релігії отримали висвітлення у творах засновників соціології – французького філософа, соціолога, методолога науки, одного із засновників позитивізму Огюста Конта (1798–1857) і англійського філософа-позитивіста і соціолога Герберта Спенсера (1820–1903). Для становлення соціології релігії важливе значення має його праця «Система позитивної політики, або Трактат про соціологію, яка встановлює релігію людства».

Засновниками *соціології релігії* є французький філософ і соціолог Еміль Дюркгейм (1858–1917) та німецький філософ, соціолог, історик, економіст Макс Вебер (1864–1920). Завдяки їм соціологія остаточно відокремилася від решти гуманітарних наук.

Е. Дюркгейм у своїх працях: «Про поділ суспільної праці» та «Визначення релігійного феномену» вважав, що релігія є чинником інтеграції суспільства, тому базисні потреби людей повинні задовольнятися в такий спосіб, який дозволяє зберігати рівновагу в суспільстві і не тягне за собою соціальний хаос. На думку Дюркгейма, соціологія повинна вивчати релігію як «соціальний факт». На відміну від О. Конта, Е. Дюркгейм вважав, що будь-яка релігія несе в собі елементи істини. Інакше вона не могла б бути вічною та мати в собі моральні норми, систему історичних знань, традицій та повчань людству. Він зробив висновок, що релігія відповідає суспільним стосункам, які пов'язані з ритуалами та мають колективний характер. Тим самим релігія наближає нас до розуміння соціальної природи людини, яка саме і є її сутністю.

Праця М. Вебера «Протестантська етика і дух капіталізму» стала класичною. В ній автор установив наявність очевидного зв'язку між протестантизмом і розвитком капіталістичних відносин. Також М. Вебер вивчив різні релігійні напрями: юдаїзм, індійські та китайські релігії, а також порівняв їхній вплив на соціальне життя суспільства.

На соціологічному рівні релігія вивчається як соціальна підсистема, яка в межах конкретної суспільної системи виступає водночас і в ролі об'єкта зовнішніх впливів, і в ролі суб'єкта свого власного впливу на різні соціальні інституції. Соціологія релігії, базуючись на висвітленні цих питань, досліджує механізм функціонування і соціальної еволюції релігійних вірувань і вчень у різних соціальних середовищах, групах вірян, аналізує особливості їх індивідуальних релігійних рис з тим, щоб визначити головні тенденції релігійної ситуації з урахуванням дій тих чи інших соціальних факторів.

*Психологія релігії* вивчає релігійну віру як феномен психологічного життя з відповідними емоціями, спрямованими на сприйняття ідеї Бога і похідних від неї істин. Світ релігійної психології – це особливий внутрішній стан духовних цінностей людини. Він поєднує релігійні та нерелігійні цінності у складний емоційно-інтелектуальний комплекс світосприйняття. Релігійні почуття, настрої, типи містифікованого мислення складають досить чутливу динамічну первинну основу для виникнення і відтворення релігійних вірувань. Психологія релігії зосереджує увагу на внутрішніх психічних механізмах діяльності прихильників релігійних вірувань і культів, вивчає їхні духовні цінності та орієнтації, класифікує і систематизує найпоширеніші типи релігійно-психологічних рис поведінки вірян. Вона є науковою дисципліною, яка за допомогою власних специфічних методів психологічного дослідження поглиблює відповідні галузі загальної та соціальної психології стосовно психіки людини та її діяльності у сфері релігії.

*Історія релігії* вивчає історію виникнення та еволюцію окремих релігій та релігійних вірувань у їхньому взаємозв'язку, акцентує увагу на послідовності розвитку релігійних культів. В українському релігієзнавстві також виділяють такі дисципліни: політологія релігії, етнологія релігії, релігійні конфесії, лінгвістичне релігієзнавство.

З середини XIX ст. складалася антропологічна школа в дослідженні первісного суспільства, історії культури та релігії, яка



орієнтувалася на методологічний принцип еволюціонізму. Відомі засновники цієї школи – англійські вчені Едуард Тайлор (1832–1917), Герберт Спенсер (1820–1903). Протягом двох третин ХІХ ст. основою всіх релігій вважався фетишизм. Видатна праця Е. Тайлора «Первісна культура» (1871) стала теоретичним узагальненням величезного етнографічного матеріалу про побут, звичаї, вірування людей прадавніх епох.

Етнологічну традицію продовжив англійський учений Джеймс Джордж Фрезер (1854–1941); найбільшу популярність набула його фундаментальна праця «Золота гілка» (1890). Дж. Д. Фрезер виділив в історії людства три етапи духовного розвитку – магію, релігію, науку. На його думку, епоха магії передувала епосі релігії, а міфи вигадують з метою пояснити походження того чи іншого культу. Дж. Д. Фрезер зібрав величезний фактичний матеріал, що дозволило йому за допомогою порівняльно-історичного методу показати зв'язок між сучасними релігіями та первісними віруваннями, виявити земні джерела релігійного світорозуміння. Його спостереження та теоретичні ідеї суттєво вплинули як на розвиток науки про релігію, так і на теорії міфу, які не менш актуальні в сучасному світі.

Особливе місце в етнологічних дискусіях у першій третині ХХ ст. займає французький філософ, етнолог, дослідник первісного мислення Люсьєн Леві-Брюль (1857–1939). Найбільш відомі його праці: «Первісне мислення» (1922), «Надприродне і природне в первісному мисленні» (1931), «Первісна міфологія» (1935).

Отже, перші релігієзнавці основною проблемою вивчення і розуміння свого предмету дослідження вважають з'ясування причин та умов виникнення релігії як особливого світогляду та культурної діяльності, що зумовлювала життєвий світ, співіснування та розвиток людей первісних суспільств.

В Україні таким дослідником джерел української культури та релігії був Митрополит Іларіон (1882–1972), світське ім'я Іван Іванович Огієнко. Сучасники називали його людиною енциклопедичних знань, сумлінної праці й обов'язку, яка мала природжений хист ученого, педагога, державного, громадського, церковного та культурного діяча. У 1918 р. Огієнко виступив на Всеукраїнському Церковному Соборі в Києві з доповіддю «Відродження Української Церкви», в якій аргументовано довів право Української церкви на самостійне існування. Огієнко читав в університеті курс лекцій «Українська культура», за якими видав у

1918 р. книгу, в якій дуже важливим для розуміння нашої культури став розділ «Дохристиянські вірування українського народу».

Вивчення історії релігій дозволяє не лише активізувати гуманістичну спрямованість сучасної освіти, що є на сьогодні одним з основних пріоритетів, але й реалізувати принцип міждисциплінарності. Це не просто історія, етика або культурологія. Це базис для розуміння світогляду, для справжнього прочитання літературних творів та справжнього аналізу пам'яток мистецтва. Навіть більше – для практичних навичок поведінки та спілкування не лише в поліконфесійній Україні, але й в інших країнах світу, де подеколи незнання елементарних релігійних традицій може призводити навіть до сутичок з місцевим законодавством. Ще одним важливим аспектом буде виховання у здобувачів вищої освіти вміння критично мислити. Мова йде про здатність аналізувати запропоновану їм інформацію та самим отримувати висновки. З огляду на зацікавленість масової культури релігійною тематикою (вистачить навіть назв фільмів: «Антихрист», «Агора», «Мекка», «Страсті Христові», «Священник», «Екзорцист» тощо) необхідно надати базові знання, інакше сформовані стереотипи породжуватимуть радикальний розрив у свідомості молоді між історичними явищами (як, приміром, діяльність інквізиції за часів Контрреформації або організація Хрестових походів) та їх художнім осмисленням.

Отже, релігієзнавство є необхідним в освіті, і абсолютно не буде тавтологією необхідність релігієзнавчого курсу і в школі, і у ЗВО. По-перше, це – різний рівень сприйняття; по-друге, володіючи хоча б уже найелементарнішою термінологією та знаннями здобувачі зможуть більш глибоко і різносторонньо зрозуміти релігійні традиції та їх специфіку – від символіки до віро-повчальних догматів, від практик до містичних одкровенень; по-третє, у ЗВО вже є можливість розширити виклад не лише на основі історії релігії, але й інших дисциплінарних одиниць релігієзнавства.

Слово «релігія» походить від латинського «religio» і означає «зв'язок». Для богословів релігія – це все те, що зв'язує, з'єднує людину з божественністю. Відомий православний богослов О. Мень, зауважував: «При визначенні релігії ми повинні включати поза людське начало, через зв'язок людини з яким і виникає релігія» [4, с. 33].

Для вченого, соціолога релігія – це передусім зв'язок між людьми, які мають спільні вірування та подібні ритуали і правила поведінки в соціумі.

Термін «релігія» увійшов у всі європейські мови завдяки християнству. Характерно, що спочатку ним позначали лише християнську віру. Відомий теолог Аврелій Августин (354–430) називав християнство релігією тому, що воно є для людини, яка відпала від Бога, шляхом поєднання, зв'язку і примирення з ним. Всі інші вірування в той час об'єднувалися поняттям «поганство», «язичництво» і розглядалися як хибні. З часом поняття релігії поширилося на різні вірування, але при цьому все одно зберігався поділ на природні релігії і духовні. Лише з ХІХ ст. термін «релігія» входить у науковий вжиток у сучасному його значенні. Відзначимо, що «релігії взагалі» не існує. Історично існували й існують нині лише якісь конкретні її різновиди. Релігієзнавці нараховують їх більш як п'ять тисяч.

У вітчизняному релігієзнавстві домінує філософсько-теоретичний, світоглядний підхід до релігії. Західне релігієзнавство – це, передусім, емпірична наука. Слід зауважити й те, що без обернення на емпіризм академічне релігієзнавство приречене на втрату наукового статусу. Тому перед релігієзнавством в Україні стоять важливі завдання проведення релігієзнавчих досліджень, узгодження теоретичного базису релігії та релігієзнавства з емпіричним рівнем та поглибленням теоретичних знань про релігію.

**Роль релігії в суспільстві.** У суспільному житті релігія, без сумніву, постає важливим фактором соціальної взаємодії людей, який може суттєво впливати на процес стабілізації чи дестабілізації суспільства, значною мірою зумовлювати напрям його розвитку.

Релігія в історії суспільства, як відомо, не завжди поставала як відносно самостійне духовне утворення. Так, в умовах первісного суспільства, для якого характерною рисою була синкретичність форм людської діяльності, вона була не окремою підсистемою, а якісною стороною життя спільноти. Тому такі релігійні вірування практично пронизували всі сфери суспільного життя людини, більш того, часто були його суттю. Через це релігійний фактор тією чи іншою мірою був наявним в усіх структурно-функціональних елементах суспільного життя того часу. Саме він зумовлював цілісність і вектор соціального розвитку самого первісного суспільства.

В умовах подальшого поглиблення і посилення диференціації усіх сфер життєдіяльності людини закономірно відбулося

виокремлення духовної діяльності як відносно самостійної системи в межах суспільного життя. М. Вебер створив теорію «відокремлення» та «автономізації» окремих сфер у суспільстві внаслідок процесу «раціоналізації». Відтепер відповідна сфера діяльності стала монополією певного прошарку людей і керується вона перш за все внутрішньою раціональністю. Саме з цього часу про релігію можна говорити як про автономний специфічний духовний комплекс, що має визначену мету і конкретні сфери діяльності та впливу, рольовий розподіл, власну логіку розвитку, свою історію.

Релігійний комплекс за таких умов уже міг, виходячи з власних потреб та інтересів, через конкретних священнослужителів ставити і перед суспільством певні вимоги. Більше того, він отримав здатність через віруючих та їх організації суттєво впливати на зміст та форми самого суспільного життя, визначати вектор його розвитку. У свою чергу, це, природно, змушує і конкретний соціум враховувати інтереси відповідного релігійного комплексу та певним чином до нього пристосовуватися. При цьому, як переконливо свідчить історія, такий комплекс завжди прагнув монополювати встановлювати суспільству свої «правила гри». Це не завжди вдавалося і тому в різні історичні епохи релігія відігравала різну роль. Відповідно до цього будувалися взаємодії релігійних інститутів з інститутами освіти.

За часів Середньовіччя освіта була практично монополізована Церквою. Тобто світських навчальних закладів майже не існувало і, відповідно, існуючі навчальні заклади базувалися на релігійному вченні. В процесі секуляризації мала місце поява світської системи освіти, потім перебирання цією системою на себе масової освіти, і врешті витіснення релігійного змісту з усього навчального процесу. Церква відділялася від школи, середня освіта здійснювалася виходячи з секулярних принципів (або дистанціюючись від релігії, не згадуючи про неї, або й узагалі здійснюючи навчання в атеїстичному дусі). Саме такий стан мав місце у сфері освіти на початку незалежності України, і протягом всього періоду незалежності ситуація змінилася дуже мало.

Заклади загальної та вищої освіти, як і раніше, функціонують на секулярних принципах, і навчання та виховання молодого покоління здійснюється саме в таких світських, секулярних закладах. І подібний стан переважно більшість населення України цілком влаштовує (ставлення до клерикалізації середньої школи є переважно негативним). Певна міра десекуляризації просліджується у введенні

до програм загальноосвітніх закладів предметів, у яких певною мірою транслюється зміст релігійних вчень, проте подібне введення не є системним і стосується обмеженої частини як освітніх закладів, так і здобувачів.

У 1991 р. Президія НАН України створює академічне Відділення релігієзнавства у складі трьох відділів – філософії релігії, історії релігії і соціології релігії. На базі Відділення функціонує Координаційна Рада з релігієзнавства країн Східної і Центральної Європи. Останнє свідчить про те, що українська релігієзнавча наука ввійшла у світовий релігієзнавчий простір.

Перед Відділенням релігієзнавства ставилося завдання здолати той негативний підхід до релігійного феномену, який домінував у працях про релігію радянських років, виявлену в них конфесійну упередженість, зорієнтованість на винайдення шляхів подолання так званих «релігійних пережитків». Також стояло завдання сформулювати до того відсутню в Україні нову галузь гуманітарного знання – релігієзнавство. І це Відділенню вдалося. Українське релігієзнавство в різноманітні своїх дисциплінарних виявів виступає не тільки в теоретичних, а й у практичних виявах. Воно – це не тільки Відділення, а й низка релігієзнавчих кафедр, викладачів і фахівців з релігієзнавства в університетах, культурно-освітніх установах, владних і громадських організаціях. Завдяки вищій освіті щорічно з'являються біля сотні молодих фахівців. У числі науково дипломованих з релігієзнавчого фаху науковців є вже понад сорок докторів наук, близько двохсот кандидатів.

Щодо подальшого розвитку релігієзнавства в Україні, у тому числі й запровадження цього курсу в сфері освіти існують певні проблеми, які потребують методологічних розробок та вивчення досвіду інших країн світу, зокрема країн Західної Європи. З цією метою проводяться міжнародні конференції, запрошуються фахівці із досвідом роботи в цьому напрямі.

І ось відомий релігієзнавець Тім Єнсен, професор університету південної Данії та Ганноверського Університету ім. Лейбніца, генеральний секретар Міжнародної асоціації історії релігії виступив у Києві з доповіддю, тезою якої стало імперативне гасло: «Освіта про релігію повинна існувати». Т. Єнсен неодноразово підкреслював відмінність між релігійною освітою та освітою про релігію, які суттєво відрізняються одна від одної. Якщо «релігійна освіта» – це освіта через призму певної релігійної традиції, то «освіта про

релігію» – це науково витримана програма подачі об'єктивної інформації про різні релігії світу. Освіта про релігію в школі, на думку Т. Єнсена, є необхідною для гармонійного розвитку демократичного, відкритого суспільства. Релігієзнавство як наука може виступати гарантом дотримання конституційного права людини на свободу совісті. Цінність релігієзнавства полягає у його науковості, що є також пріоритетом у формуванні освіти будь-якої світської держави. Саме після цієї тези Тім Єнсен додає ще один критерій світської держави – позбавлення «релігійного сприйняття релігії», тобто, позбавлення від будь-яких упереджень при погляді на релігію. Також у цей критерій обов'язково входить наукове дослідження релігії в університетах [5].

Крім цього, Тім Єнсен розділив обов'язки релігійних організацій та держави, які іноді плутають між собою. Займатись релігійною освітою мають право релігійні організації і це закріплено конституційно. Щодо держави, то вона має взяти на себе обов'язки ознайомити своїх громадян з різними релігійними традиціями, але використовуючи суто науковий підхід, і будь-які інші погляди держави на релігію припустимі. Таким чином, на думку Т. Єнсена, розвиток наукового дослідження релігії, позбавить державу теологічно-заангажованих підходів.

**Епоха Просвітництва та Модерну і секуляризм.** Ідея поступового занепаду релігійного світогляду і його заміни позитивним науковим була дуже популярною в епоху становлення капіталізму та наукової раціональності. Просвітницька модель усе більшого розширення ареалу знання, у якому не залишається місця сакральним смислам, стала панівною в дискурсі про секуляризацію майже на два століття. У ХХ ст. ідеологи говорили про «кінець сакрального», відхід від релігії, секулярність як необхідний етап модерності. Вважалося, що секуляризація розкриває природу самого модерну поряд із дискурсом про індустріалізацію чи «історію» переходу від традиційного суспільства до сучасного. Якби ці прогнози справдилися, то вивчення курсу релігієзнавства не було б настільки актуальним і важливим.

Теза про те, що модернізація суспільства і секуляризація населення тісно пов'язані, перестає бути безперечною. Ця теза базувалася на трьох основних положеннях класичної теорії секуляризації, які чітко сформулював Ю. Габермас:

1. Науково-технічний прогрес тягне за собою антропоцентричне розуміння «розчаклованих», тобто тих, що мають каузальне пояснення зв'язків у світі.

2. Церква і релігійні громади втрачають доступ до права, політики, культури, освіти і науки, залишаючи за собою тільки управління сакральними цінностями. Внаслідок цього процесу релігійні практики стають приватною справою та втрачають публічне значення.

3. Унаслідок вищого рівня забезпечення і більшої соціальної безпеки зникає необхідність у практиці, яка обіцяє перебороти невіддільні індивіду випадковості за допомогою комунікації з «потусторонньою» або космічною силою [6, с. 10].

Актуальність проблеми ролі релігії у суспільстві виявляється тісно пов'язаною з розумінням самого суспільства як соціальної системи, що розвивається. Соціологія як наука має філософські основи уявлень про суспільство, його історію та рушійні сили. Суспільне життя будується на певних теоретичних та ідеологічних засадах, його дослідження потребують нових стратегій пізнання соціуму як надскладної нелінійної системи. Прикладом можуть бути ідеї, висловлені у статті вчених ХНАУ ім. В.В. Докучаєва «Геокультурна стратегія пізнання сучасного соціально-економічного розвитку світу» [див. 7].

Суспільство в стратегіях секуляризації розуміється як соціальний організм, що керується об'єктивно-природними закономірностями. Секуляризація була, за своєю суттю, правом на свободу мати приватні вірування за умови, що вони не будуть негативно впливати на суспільне життя.

К. Маркс (1818–1883) остаточно сформулював матеріалістичне розуміння історії. У цій концепції виробничі відносини та продуктивні сили стають базисом, а сфера Духу – надбудовою. Марксистська концепція «природно-історичної закономірності» з її визнанням визначальної ролі економіки стосовно культури, розглядала людину як епіфеномен бездуховних і сліпих сил природи й соціуму.

Релігії не відводилася жодна інша роль, крім «опіуму», завдяки якому вдається тримати в неволі знедолений клас. Бог виступає примарним інобуттям суспільних відносин, а комуністичне подолання відчуження робить релігію зайвим елементом соціальної структури. Так, у філософії К. Маркса процес секуляризації не тільки

перетворюється на дискурс про секуляризацію, а й системно обґрунтовується атеїстичний його різновид. Після цього трансцендентне виганяється не тільки з онтологічної площини, але й у сфері приватного йому місця не залишається. Подібні ідеї розвивалися в епоху Просвітництва і в філософії, і в ідеології, і в новій науці – соціології.

О. Конт – французький вчений і філософ, якого вважають засновником соціології, розробив схему еволюції наук: від теологічної стадії – через метафізичну – до позитивної. Він вважав, що така модель розвитку притаманна не тільки наукам, а й суспільству. Тож розвиток думки (науки) і є прогресом самої історії, процесом «удосконалення» всього людства. І на цій останній стадії еволюції людина нарешті і в соціальній площині, як раніше в астрономії чи фізиці, отримує доступ до самих соціальних фактів. Тобто відтепер, спираючись на ці факти, які є настільки ж непорушними, як і в природничих науках, люди (звичайно, спеціально підготовлені люди – соціологи) зможуть вивести соціальні закони. Це й дозволить збалансувати суспільство, яке було розбалансоване при переході від метафізичної стадії до позитивної. А соціологія стане новою «позитивною» релігією вважав О. Конт.

Категорію секулярного у соціології почав розробляти Макс Вебер. Він запровадив термін «розчаклування світу», який позначає позбавлення світу релігійних ознак. Вебер прогнозував, що релігія врешті-решт повинна залишити соціальний, публічний простір і замкнутися в особистому, приватному просторі людини. Він вважав це об'єктивним секулярним процесом.

Ідеологія секуляризму вимагала знищення релігії взагалі, витіснення її із соціального простору як на Заході, так і на Сході. У країнах комуністичного блоку релігія знищувалася фізично, оскільки комуністичні режими розуміли релігію як несумісну з комуністично-соціалістичним суспільством. На Заході ж релігія так жорстко не знищувалася, але активно витіснялася, бойкотувалася.

Особливого протистояння з релігійною сферою набула сфера науки. Надзвичайно руйнівною для віри і релігії мала теорія Чарльза Дарвіна. Людина стала розглядатися не як творіння Бога, а як результат еволюційного розвитку природи.

У теорії психоаналізу З. Фрейда (1856–1939) віра в Бога стає похідною від лібідозних комплексів. Натуралістична інтерпретація призводить до розуміння її сублімативної природи, а релігія в такому



разі стає певним різновидом збочення. Під таким кутом зору вона втрачає будь-яку містичність та сакральний досвід і стає похідною від взаємовідносин Его та Супер-Его. Релігії відводиться роль простої ілюзії, яка повинна розтанути як примара, коли до неї торкнеться наукова метода, відкрита З. Фройдом.

Французький філософ і лауреат Нобелівської премії з літератури Анрі Бергсон (1859–1941) схилився до думки, що релігія виконує в житті людей захисну функцію стосовно небезпеки, яка надходить від інтелекту, егоїстичного за своєю суттю. Релігія, твердив він, це захисна реакція природи проти того, що може пригноблювати індивіда і бути руйнівним для суспільства у діяльності розуму.

Найбільш послідовно виступав проти релігії і християнства, які сформували європейську культуру, німецький мислитель Фрідріх Ніцше (1844–1900). Називаючи себе першим психологом християнства, він виніс християнству остаточний вирок у роботі «Антихрист. Прокляття християнству», і запевнив, що прийде час коли бути «християнином стане непристойним», Поняття Бога до сих пір, вважав Ніцше, було найсильнішим запереченням Існування, Буття або Життя. Немає сенсу жити, отже справжнє життя – після смерті, в іншому світі. Потоїбічний світ вигаданий лише для того, щоб краще принизити цей – один-єдиний рівень Життя. Насправді – це прагнення до ніщо, до кінця, до покою. Мораль заснована на таких цілях визнає тільки цінності, які є небезпечними та руйнівними і базуються на «волі до погибелі».

Однак є ще одна небезпечна воля, яка губить європейську культуру. Це – воля до знання, розуму та мислення. За Ф. Ніцше, із Сократа починається ера теоретичної людини, яка за думкою Хайдеггера, забула про Буття. З'явилася мрія та небезпечна ілюзія, що за допомогою мислення можна проникнути у найглибші безодні буття, пізнати його і, навіть, виправити.

Грандіозне завдання, яке ставить перед собою Ніцше – визволити Життя з-під гноблення хибних норм, ритуалів, прагматично-раціональних та християнських цінностей. Сучасні постмодерністи сказали б так – визволити індивідуальність з-під влади структур. Ніцше ставить діагноз сучасній йому епосі в роботі «Весела наука»: «Бог помер! Бог не воскресне! І ми його вбили» [8, с. 593]. Він створює вчення про надлюдину, вільну від тиранії розуму, здатну зробити власну переоцінку цінностей і керуватися волею до справжнього Життя.

Сучасний атеїзм, утім, залишається знаним та достатньо гучним явищем у західному інтелектуальному середовищі. Найбільш відомий з атеїстів англійський науковець, еволюційний біолог та інтелектуал – Річард Докінз (1941 р.н.) – автор книги «Бог як ілюзія». Він часто вступає в публічні дискусії, його доповіді красномовні, іронічні та емоційні з чіткими аргументами на користь науки. Р. Докінз визначає атеїста як «людину, яка вважає, що за межами природного, фізичного світу нічого не існує; за лаштунками Всесвіту, за які можна заглянути, немає ніякого надприродного розумного творця, душа не переживає тіло, а дива, – окрім ще не пояснених природних явищ, – не відбуваються самі собою» [9, с. 29]. Він описує позицію креаціоністів, які стверджують, що Всесвіт і людство були створені богом, а Землі всього кілька тисяч років, як «безглузду брехню, яка звужує розум». Позиція Докінза полягає в тому, що природний відбір повною мірою пояснює уявну практичність та складність біологічного різноманіття, і навіть якщо проводить аналогію з годинником (метафору годинникаря запропонував теолог В. Пейлі ще в 1802-му році), то лише як із бездушним, нерозумним і сліпим годинником.

Раціоналістично налаштованих науковців, філософів та публіцистів, до яких входять: Р. Докінз, К. Гітченс, С. Харріс, Д. Деннет, називають «новими атеїстами» та навіть «чотирма вершинами» нового атеїзму, натякаючи на Одкровення Іоанна Богослова та Чотирьох вершників Апокаліпсису. Значна присутність атеїзму в інтелектуальному середовищі обумовлена тим, що атеїстів чимало серед представників інтелектуальної еліти. Дослідження аналітичного центру (Pew Research Center ) у 2009 році виявило, що в США 41% вчених не вірять у Бога, що є вдесятеро більшим, ніж серед американців загалом (4% небоговірних) [див. 10]. Відтак, постає парадоксальна ситуація: з одного боку, атеїзм часто сприймається як вияв радянської спадщини та минулих часів раннього Просвітництва, а з іншого – він є суттєвим елементом світогляду багатьох західних учених та філософів, а також нерідко, і наших студентів.

**Дослідження релігії у постсекулярному суспільстві.** Вчені, філософи та ідеологи ХХ ст. були переконані, що в тому чи іншому плані та сенсі релігія втрачає свої позиції, а вони є свідками прощання з релігією. Дуже змістовно єдність цієї позиції узагальнив П. Бергер (1929–2017), хоча майже півстоліття по тому він повністю

переглянув свою концепцію. Він констатує: «Я вважаю, що написане мною та більшістю інших соціологів релігії в 60-і рр. про секуляризацію було помилковим. Ми виходили з переконання, начебто секуляризація і сучасність супроводжують одна одну. Чим більше модернізації, тим більше секуляризації. Це не було нерозумною теорією, оскільки існували факти, що підтверджували її. Але в основі своїй, я міркую, вона була помилковою. Більша частина світу сьогодні не є світською. Вона дуже навіть релігійна» [11, с. 974]. Його праця «Священна завіса» (1967), яка потім була перейменована на «Соціальну реальність релігії» стала класичною в соціології релігії та за впливом порівнюється з «Протестантською етикою та духом капіталізму» Макса Вебера.

П. Бергер висловлює занепокоєння через вплив релігії на політичне життя, атаки фундаменталістських релігій на модерний порядок. У цьому сенсі, П. Бергер говорить про «де-секуляризацію». Вже у 1999 р. він випустив збірку праць, присвячених аналізу десекуляризації, тобто поверненню релігії в публічний простір. Соціолог також уточнив, що зменшення впливу релігійних інституцій не веде до зменшення індивідуальної віри, а отже, секуляризаційні процеси не призведуть до зникнення релігійності. Дослідник зауважував, що секулярні ідеї є більш поширеними в західноєвропейських суспільствах, а також серед освіченої еліти.

Такі характеристики сучасного суспільства, як зростання соціальної ролі релігії, її посилення шляхом проникнення в політичні процеси та впливу на економіку, освіту і науку, потребують переосмислення секуляризму. Для соціологічних і політичних наук стало звичним говорити про «повернення релігії». Наприклад, В. Єленський видав книгу «Велике повернення: релігія у глобальній політиці та міжнародних відносинах кінця ХХ – початку ХХІ століття» [див. 12].

Світові дослідники релігійних процесів формують теорії про становлення епохи постсекулярності та постсекулярного суспільства. Слід зауважити, що словосполучення «пост-» останнім часом доволі часто вживані в соціальних та гуманітарних науках. Префікс «пост-» свідчить про виникнення якогось нового суспільного явища або стану, яке порівняно з попереднім станом є досить невизначеним, недостатньо ідентифікованим, проте має до нього певне відношення. Префікс пропонує зовсім іншу траєкторію, аніж префікс «де-». «Пост-» позначає рух по вертикалі так само, як і по горизонталі. Він

вказує на ситуацію: релігія у пост-секулярному суспільстві – це не те ж саме, що релігія у пре-секулярному суспільстві. «Повернення релігії» не є відродженням того, що панувало тут до цього. Коли ми мислимо «пост-» подібно до цього сюжету, то бачимо, що релігія, яка можливо «повертається», але водночас вона й змінюється.

Постсекуляризм, на думку Ю. Габермаса, не означає «повернення релігії» на панівні позиції. Мова йде про реалізацію принципу «рівності громадян держави при їх культурних відмінностях». Релігія і сучасність, зрештою, можуть бути сумісними. Юрген Габермас створює новий тренд – діалог між світським і релігійним світоглядами. Він відмічає необхідність такого діалогу і взаємного навчання. І такий діалог відбувся. У січні 2004 р. в Баварській Католицькій академії (Мюнхен) відбулася зустріч відомого німецького філософа та префекта Конгрегації віровчення Римо-Католицької Церкви кардинала Йозефа Ратцінгера, майбутнього Папи Римського Бенедикта XVI. Ліберальний мислитель і консервативний кардинал, яких можна назвати «інтелектуальними антиподами», виступили с доповідями. Тексти цих доповідей стали основою книги «Діалектика секуляризації. Про Розум і Релігію». Філософ і богослов обговорювали основи сучасної секулярної культури, перспективи європейського суспільства в глобальній цивілізації та фундаментальні ідеї для цього суспільства.

Ю. Габермас відмічає, що релігія «зберегла недоторканим дещо таке, що втрачено в інших сферах» [13, с. 66]. Це – релігійні цінності, які орієнтують людину на взаєморозуміння і жертвовність стосовно ближнього. Габермас закликає не просто поважати релігію і вірян, але і вчитися у них. Він зауважує, що такий досвід уже мав місце в європейській історії. Зокрема, ліберальна ідеологія багато чого перейняла у християнства, переклавши релігійні ідеї на секулярну мову. Наприклад, ідея богоподібності людини трансформувалася в ідею людської гідності, яка стала основою для ліберальної держави. Навчання є двостороннім процесом, тобто і релігія так само має навчатися у секулярного суспільства. Секуляризація має сприйматися, згідно з Ю. Габермасом, як двоякий і взаємодоповнювальний процес навчання. Цей процес, а також зміни та збагачення, що відбуваються дякуючи йому, складають сутність постсекулярної епохи.

Основне завдання релігії в постсекулярному суспільстві, як підкреслює Габермас, – «робити функціональний внесок у справу

виробництва бажаних мотивів та установок» [13, с. 70]. Релігійні цінності мають зміцнювати суспільні зв'язки, соціальну солідарність. І філософ робить висновок: «Таким чином, це в інтересах конституційної держави – з турботою ставитися до всіх культурних джерел, на яких засноване осмислення громадянами норм і сама солідарність між ними» [13, с. 69]. Отже, Ю. Габермас пропонує новий тип комунікації – «двосторонній процес навчання», в результаті якого секулярне суспільство збагатиться релігійними цінностями.

Й. Ратцінгер, у свою чергу, виділяє два фактори, що характеризують сучасний стан суспільного життя. Перший фактор – це розвиток можливостей та «розуму людства» до крайніх меж, коли піддаються загрозі руйнування підвалини людського буття. Це – і загроза атомної війни, і тероризм, і можливості розвитку біогенних технологій – наприклад, – клонування. Особливо кардинал акцентує увагу саме на клонуванні, яке здатне повністю перевернути сформовані відносини «людина – людина», «людина – світ». Він доходить висновку, що розум і засновані на ньому нові форми влади необхідно поставити під контроль.

Другий фактор – це процес формування всесвітнього суспільства, у ході якого відбувається зустріч і взаємопроникнення культур. Кардинал зазначає: «Інтеркультурність видається сьогодні виміром, необхідним для дискусії щодо основних питань людського буття, яку неможливо обмежити християнським світом і західною традицією, яка ставить у голову кута розум» [14, с. 99]. Релігійний діяч, католик визнає існування та значення інших культурно-історичних світів зі своїми різними релігійними традиціями, у яких є свої уявлення про мораль і право. Цей цивілізаційний підхід, що передбачає відмову від європоцентризму, завойовує все більше прихильників у західному, секулярному суспільстві. Водночас секуляризм ще не може змиритися зі своєю поразкою.

Й. Ратцінгер виділяє чотири основних культурних простори. Перший – західний культурний простір, який охоплює християнські та секулярні традиції. Другий – ісламський культурний простір. Третій – культурний світ індуїзму і буддизму. Четвертий – родоплемінні культури Африки та Латинської Америки. Останні три культурних простори стикаються із претензіями західної раціональності, яка намагається нав'язати свої секулярні, ліберально-демократичні цінності. Однак західна культура є далеко не

універсальною, а її світські і християнські цінності є актуальними лише для обмеженої частини людства. «Поняття секуляризації не може бути сприйнято всім людством, а тому воно існує для обмеженої його частини» [14, с. 102]. У цілому, розмірковуючи над можливістю створення якихось всесвітніх етичних норм, кардинал робить наступний висновок: «Всесвітній етос залишається абстракцією» [14, с. 103]. На його думку, культурні світи людства є настільки різноманітні, з притаманними їм внутрішніми і зовнішніми розбіжностями, що неможливо виробити єдину формулу, з якою погодився б увесь світ.

Й. Ратцінгер усе ж накреслює шлях мирного та гармонійного співіснування різних культур. Західна культура, у своєму внутрішньому просторі, повинна остаточно подолати просвітницький проект протилежності віри та розуму, абсолютно не актуальний на сьогодні. Кардинал проголошує необхідність «корелятивності розуму та віри, розуму та релігії, покликаних до обопільного очищення і освячення, необхідних одне одному і зобов'язаних це визнати» [14, с. 103]. Емансипований монологічністю розум має руйнівний потенціал. Відповідно, він повинен усвідомити свої межі, відкритися для діалогу, в ході якого необхідно навчитися слухати та чути доводи релігії. Ця корелятивність не тільки повинна бути присутньою у внутрішньому просторі західної культури, але також має реалізовуватися у всесвітньому інтеркультурному просторі.

Західній культурі необхідно знайти корелятивність з іншими культурами, відмовитися від притаманної їй західної гордині. Важливо включити всі, навіть найменші культурні світи у досвід поліфонічної кореляції, «де вони самі відкрилися б назустріч західній взаємодоповнюваності розуму і віри, щоб розвивався процес очищення» [14, с. 107]. У ході цього процесу зінтегруються і вдосконаляться єдині для всіх людей цінності і норми. Тоді можна буде предметно говорити про єдиний всесвітній етос.

Соціолог П. Бергер, вирішуючи проблему європоцентризму та діалогу національних культур, запропонував термін «альтернативна глобалізація» для позначення глобальних контркультурних рухів, що виникають за межами Заходу і впливають на нього все більшою мірою. Ці рухи мають на меті не стільки відмову від глобалізації, скільки варіативність її форм. Феномен «альтернативної глобалізації» свідчить про те, що «Захід» виступає не тільки як «донор» і «постачальник смислів» для інших культур, але і сам піддається

зворотному впливу. Наприклад, якщо в Індію вдираються сили культурної глобалізації, то й з Індії виходить усе більше моделей культури. Те, що зазвичай називають вправами нового покоління (New Age), які включають медитацію, йогу, духовне оздоровлення, масаж і тантризм, сьогодні користується великою популярністю на Заході. Такі гуру (або вчителі життя), як Діпак Чопра і Шрі Сатья Саї Баба, мають масу послідовників у Нью-Йорку, Сантьяго і Мюнхені. У Касселе (Німеччина) можна пройти восьмиденний оздоровчий курс аюрведи, що припускає харчування за рецептами аюрведи, трав'яний чай, масаж та індивідуальне лікування з частим зануренням в гарячі цілющі джерела. У Бірмінгемі (Велика Британія) можна покуштувати справжню masala dosa і курчата каррі. Значний вплив на західний світ свого часу здійснив так званий «японський менеджмент», хоча цей «продукт» важко приживався на західному культурному ґрунті. Джерелом «смислів» для багатьох західних «шукачів істини» стають такі релігії, як буддизм (або його японський варіант – дзен) і даосизм, язичницькі культури Африки та Латинської Америки. Постійно зростає інтерес до традиційного мистецтва різних народів.

Зрештою Бергер прийшов до ідеї плюралізації, коли релігійна система не занепадає, а співіснує із альтернативною світською системою цінностей. Це не значить, що вірян стає менше, у них просто розширюється можливість вибору світоглядної позиції. Канадський соціолог та політолог Ч. Тейлор (1931 р.н.) підтримуючи цю думку стверджує, що постсекулярне – це «рух від суспільства, де віра в бога була незаперечною і не піддавалася жодному сумніву до такого, де віру розуміють як певний результат вибору поряд з іншими, і часто цей вибір не є найлегшим» [15, с. 218]. Ч. Тейлор також досліджує ті цінності, які виховувалися релігією впродовж століть. Так він відзначав дезорієнтацію, тяжкий психологічний стан, меланхолію та нудьгу – це психологічні стани, що породжуються постійними кризами ХХ і початку ХХІ століть. Релігія морально і духовно орієнтує людину, допомагає спрямовувати наше життя та знаходити його сенс [15, с. 21]. У людини з'являється відчуття, що існує певне благо, вище за людське процвітання. І положення про те, що наше життя продовжується за «межами нашого життя» вчить повному сприймати багато психологічних проблем.

За свої книги та дослідження Ч. Тейлор був нагороджений Темплтонівською премією у 2007 р. Сама ця премія може бути прикладом важкого діалогу між релігійним, світським та науковим

світоглядами. Започаткована в 1972 р., ця премія стала більшою за Нобелівську премію оскільки її засновник вважав, що «духовність ігнорується» в Нобелівських преміях. Премія названа на честь засновника – сера Джона Темплтона (1912–2008), британського підприємця і бізнесмена, посвяченого в лицарі королевою Єлизаветою II в 1987 р. за свої філантропічні зусилля. До 2001 р. премія мала назву «Темплтонівська премія за успіхи в релігії», у 2002–2008 рр. була перейменована та існувала як «Темплтонівська премія за успіхи в дослідженні або відкриття у духовному житті». У журі та серед отримувачів премії були індуїсти, християни, юдеї, буддисти, мусульмани та атеїсти. Вручається премія людині, яка, на думку журі, «зробила визначний внесок у ствердження духовного виміру життя через розуміння, відкриття чи практичні роботи». Сер Джон вважав, що у ХХІ ст. наукові відкриття стануть золотою жилою для відновлення релігії, тому що Бог проявляє себе не тільки в Писанні та пророцтвах, але й у результатах досліджень сучасних вчених.

У 2017 р. найбільшу в світі Темплтонівську премію отримав філософ Алвін Плантінга. Проблема, яка його хвилює, знову та ж – як знайти порозуміння між наукою і релігією. Плантінга виклав свої теоретичні погляди у книзі «Де знаходиться реальний конфлікт: наука, релігія та натуралізм». Його висновки такі: конфлікт між наукою і теїстичною релігією насправді є поверхневим, а на глибшому рівні вони збігаються. Але на практиці він розкритикував книгу «God Delusion» відомого атеїста Річарда Докінза, порівнявши з «роботою другокурсника, якщо ми тим самим не образимо більшість другокурсників». У 2011 р. Плантінга вступив у дискусію з атеїстом Деніелом Деннеттом, а потім в інтерв'ю про результати дискусії сказав: «Ніякого консенсусу не було навіть і близько. Що ж стосується його аргументів – я не знаходжу їх хоч у чомусь переконливими. Взагалі-то в мене склалося враження, що він не дуже зацікавлений в аргументах, і що йому більше подобається баламутити – це, до речі, дуже характерна риса «нових атеїстів». Докінз стверджує, що «новим атеїстам» та їх прихильникам не слід вступати в дискусію з приводу релігії – він вважає, що з цього питання опонентів слід демонструвати виключно, цитую дослівно, «нічим не прикриті презирство». Які тут дискусії? Опонент дурень, ідіот, невіглас, релігійний фанатик і обмежена людина за визначенням. Такі ось методи» [16].



У березні 2019 р. Темплтонівською премією був нагороджений бразильський професор фізики і астрономії Марсело Глейзер (1959 р. н.). Він народився у Ріо-де-Жанейро і з 1986 р. працює у Сполучених Штатах Америки у галузі космології. Глейзер досліджував, як наука та релігія намагаються відповісти на питання про походження життя і Всесвіту. Людина має природну цікавість, вона є основою науки і релігії, але методи пізнання у них різні. Він наводить афоризм де Фонтенеля: «Вся філософія має два підґрунтя – цікавість і поганий зір». Наша діяльність спрямована на подолання нашої власної короткозорості. У книзі «Острів знань» він стверджував, що нам відома лише крихітна частинка світу: «Сприйняття реальності розвивається разом з інструментами, які ми використовуємо для пізнання Природи. Невідоме поступово стає відомим, і тому те, що ми називаємо реальністю, постійно змінюється» [17, с. 19]. У науки в пізнанні теж є нездоланні обмеження, наука має методологію, в якій гіпотези постійно критикуються та усуваються. І в цьому її цінність.

Релігія для Глейзера – це не тільки віра в Бога, вона дає людині відчуття ідентичності та солідарності. Він підкреслює важливість різних систем вірувань. Отже, духовність людини пов'язана з такими цінностями, як прагнення до знань, вміння вступати в діалог, знаходити аргументи, толерантність та розвиток власного розуму і моралі.

Важливим результатом тривалих дискусій найвідоміших вчених та інтелектуалів сучасності стало розуміння неспроможності претензій на абсолютну істину будь-якого світогляду та визнання неможливості пізнання граничних підстав буття. Це дає можливість брати участь на рівних у публічних неформальних дискусіях і світським, і релігійним громадянам. І в цих дискусіях модернізуються і гуманітаризуються обидві форми пізнання світу.

Тип раціональності, який є основою науки, акцентує увагу лише на об'єкті та засобах діяльності, що приводять до практичних та утилітарних успіхів. Класична наука мала «об'єктний» характер, що зумовлювало її мету – дати картину світу, незалежну від людини та її культури. Існувало уявлення про можливість та необхідність однозначного розв'язання проблем визначення об'єктів наукового пізнання. Під гуманізацією образу науки розуміється послідовне впровадження та включення до нього різного роду параметрів, що мають ознаку людського фактора (суб'єктивність). Необхідність

надання гуманістичного виміру науково-технічному прогресу зумовлює потребу формування нового образу науки, що у явному вигляді містить у собі гуманістичні орієнтири і цінності. Люди, які володіють хорошими технічними навичками, але не вміють критично мислити та культурно не розвинені – дуже небезпечні. Тому що вони не розуміють, куди спрямовувати свою силу. Технічні навички допомагають нам значно збільшити наші можливості впливу на природу, роблять нас могутніми. Але щоб розуміти, як саме слід застосовувати та використовувати цю міць, нам завжди буде необхідно те, що ми називаємо гуманітарною освітою.

Для неklasичної раціональності характерна ідея трансформації ідеалу «ціннісно-нейтрального дослідження». Об'єктивно істинне пояснення та опис «людино-мірних» об'єктів не лише припускає, але й передбачає введення аксіологічних чинників у зміст пояснювальних положень. Різниця у методологічних настановах та цілях призводить до розуміння існування багатьох варіантів опису одного й того ж об'єкту. Фізики відзначають, що їх завданням є навчитися описувати об'єкт дослідження всіма способами (Р. Фейнман). Також підкреслюють, що дослідження атомних об'єктів сутнісно пов'язане з поняттям неоднозначності (Н. Бор).

Уявлення класичної науки про «очевидність» можливості пізнання предмету самого по собі було поставлене під сумнів наукою початку ХХ ст., яку стали називати неklasичною, а наприкінці ХХ ст. – почали говорити про становлення етапу постнеklasичної науки. В цих умовах відбувається звернення вчених до філософії. Єдність філософії та науки отримала новий рівень свого існування. Висновки, до яких приходять вчені, збігаються з філософськими теоріями пізнання, з положенням про нерозривність суб'єктивного і об'єктивного в людській діяльності, в тому числі і пізнавальній. Ці положення потребують свого подальшого дослідження, яке має на меті створення не тільки нового образу науки, але й нового розуміння творчої природи людини й необхідності постійного вдосконалення її сутності.

Ідеї «підкорення» природи, на яких була заснована класична наука, були далекими від гуманізму, формували утилітарне та споживацьке ставлення не тільки до природи, але й до людини. Її домінантне положення у системі цінностей культури здебільшого було пов'язане з технологічною проекцією.

Свідомість, яка позбавлена духовних цінностей, породжує «бездуховну» природу та сприяє загостренню екологічних небезпек. Єдність людини та природи повинна стати усвідомленою метою – так вважав відомий вчений і філософ В. І. Вернадський. У його концепції людина – носій розуму – не тільки спостерігач світового процесу, але і його учасник. Поняття «ноосфера» розкриває перед нами картину світу, в якій людина є головною складовою. Отже, з точки зору сучасного природознавства, Всесвіт – це не тільки відкрита система що розвивається, але й «живий організм». Сьогодні важливим є органічне поєднання цінностей науково-технологічного мислення з такими соціальними та геокультурними цінностями, як моральність, мистецтво, релігія та філософське осягнення світу.

Звертаючись до історії філософії, можемо переконатися, що у багатьох мислителів ми зустрічаємо думки про те, що буття не обов'язково стабільне, незмінне, воно швидше пов'язане з подією, згодою, діалогом, інтерпретацією. Ідея множинності логосів, яка з цього впливає, повністю змінює обличчя сучасного світу. Принцип рівності громадян держави при їх відмінності у світоглядах виражає суть нормативної установки постсекулярного суспільства та обопільного процесу взаємного навчання релігійних та секулярних громадян.

Сучасність наполягає на можливості розвитку нових форм солідарності в постсекулярному суспільстві. З ізольованістю можна боротись одним методом – входячи в діалог. Коли людина з людиною розмовляє, то починають розуміти, що вони обоє – люди, що їх багато що об'єднує. Відкриваючи світ за допомогою діалогів, ми руйнуємо замкненість, магічне мислення, відкриваємо для людей можливість стати дорослішими. А доросла людина завжди приймає кращі рішення стосовно свого майбутнього.

З останньої третини ХХ ст. у світі спостерігається тенденція, пов'язана зі зростанням суспільного запиту на соціально-гуманітарне знання й виникненням поза межами університетського середовища нових форм гуманітарних знань зі специфічними способами трансляції знань, функціями, методами, інституціями, типом мовлення. Ця ситуація отримала назву публічного повороту в соціальних і гуманітарних науках. Зазначені тенденції на межі ХХ–ХХІ ст. сягають максимуму в західному світі, а згодом усвідомлюються і в Україні, й охоплюють усі галузі соціальних і гуманітарних наук. Разом зі ще одним освітнім трендом сьогодення –

виникненням нових освітніх форматів, як освіта протягом життя, освіта для дорослих, освіта з акцентом на здобуття універсальних компетенцій тощо – це зумовлює появу нових освітніх майданчиків, таких як відкриті лекторії, дискусійні клуби та кав'ярні, онлайн-курси. Проблеми, пов'язані з релігією, розвитком духовності, критичного осмислення сучасної кризи є найактуальнішими в публічних обговореннях.

Особливу актуальність дослідження проблем формування постсекулярності як характеристики сучасної суспільної свідомості має для України, яка після здобуття незалежності розпочала і до цього часу переживає надзвичайне релігійне відродження, залишаючись водночас секулярною конституційною державою. Релігійність має специфічні риси в кожній країні, кожному регіоні, оскільки на її формування впливають культура, менталітет, традиції певного етносу, різноманітні впливи на його розвиток. Звідси витікає значущість соціологічних досліджень стану релігійних конфесій в Україні [18]. Для визначення ролі релігійності у формуванні українського характеру доцільна необхідність кожному новому поколінню знати своє коріння, щоб мати змогу розв'язувати складні питання духовності та гуманізації сучасного плинного світу. У цьому зв'язку Г. І. Фінін підкреслює також значення закордонного досвіду досліджень впливу релігії на процеси громадянського, патріотичного виховання в системі освіти, яке може бути корисним для розв'язання проблем реформування вітчизняної системи освіти [19].

**Висновки.** На жаль, на сьогодні наявним є надзвичайний еклектизм світоглядних та релігійних поглядів сучасних студентів, не кажучи вже про недостатність базових знань. Слід зазначити, що найвагомішою проблемою на сьогодні є нерозуміння важливості врахування релігійних чинників не лише для виховання молоді, розвитку духовної сфери, але й для розуміння сучасної ситуації в соціумі, в тому числі і для пояснення політико-економічних реалій. Релігійні чинники є найважливішими в розумінні поняття «національна ідея» та геокультурної самобутності народів світу, які зумовлюють економічні та соціальні виміри всесвітньої історії.

Зміни в ціннісних орієнтирах призводять до світоглядного дискомфорту та почуття онтологічної небезпеки, що тягне за собою соціальне напруження. Новітній час вимагає певних змін в організації культурного простору, спричиняє потребу у новій формі регуляції суспільних процесів. Розв'язанню цих проблем значною мірою може

сприяти вивчення такої важливої сфери життя, як релігія. Тому необхідним є якісне і професіональне проведення заходів щодо зацікавлення молоді та створення реальних мотиваційних підстав для релігієзнавчих досліджень, які зможуть проводити студенти-соціологи аграрних ЗВО. Також важливим є залучення здобувачів до дискусій та обговорення етичних та духовних проблем у наукових гуртках, які традиційно проводяться гуманітарними кафедрами ХНАУ ім. В. В. Докучаєва.

Завдання аграрної освіти в усвідомленні пріоритетних трендів сучасної освіти: сприяти адаптації людини до умов багатомірного, мінливого світу, пошуку нових стратегій, моделей поведінки, стилів мислення. Сьогодні необхідно підготувати особистість нового типу, яка буде здатною «творити майбутнє», спираючись на отриману якісну наукову та гуманітарну освіту.

### Список використаних джерел

1. Джерела аграрної освіти і науки / О. В. Ульяновченко, А. І. Кравцов, О. М. Голікова та ін. Харків : Харк. нац. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2018. 108 с.
2. Заздравнова О. І., Кравцов А. І. Недогонов Д. В. Соціальні домінанти аграрної освіти і науки. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. Київ : Логос, 2018, вип. 37. С. 14–24.
3. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
4. Мень А. История религии. Т.1. Истоки религии. Москва : изд-во «Слово».1991. 287 с.
5. Мельничук Ю. Тім Єнсен у Києві. Нотатки про релігійну освіту та освіту про релігію. *Релігія в Україні*. URL: <https://www.religion.in.ua/main/21799-tim-yenson-u-kiyevi-notatki-pro-religijnu-osvitu-ta-osvitu-pro-religiyu.html> (дата звернення: 16.11.2019).
6. Габермас Ю. Діалектика секуляризації / пер. з нім. О. Ведров. *Критика*. 2009. № 1-2. С. 10–13.
7. Заздравнова О. І., Гаврилюк Ю. М., Волошан М. М. Геокультурна стратегія пізнання сучасного соціально-економічного розвитку світу. *Вісник ХНАУ ім. В.В. Докучаєва. Серія «Економічні науки»*. No 3. 2018.С. 141–152.

8. Ницше Ф. Веселая наука. Сочинения в 2 т. Т.1. Москва : Мысль, 1990. С. 491–719.
9. Ричард Докинз «Бог как иллюзия» / пер. с англ. Н. Смелкова. Москва : Изд-во Колибри, 2008. 512 с.
10. Ягіяєв Ілля Хто такі сучасні атеїсти? *Лабораторія релігієзнавства*. URL: <http://rellab.org.ua/hto-taki-suchasni-ateisty/> (дата звернення : 28.10. 2019).
11. Бергер П. Священная завеса. Элементы социологической теории религии. /пер. с англ. Р. Сафронова. Москва : Новое литературное обозрение, 2019. 208 с.
12. Єленський В. Велике повернення: релігія у глобальній політиці та міжнародних відносинах кінця ХХ – початку ХХІ століття. Львів : Видавництво Українського католицького університету. 2013. 504 с.
13. Хабермас Ю. Дополитические основы демократического правового государства. /пер. з нем. В. Витковский. *Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI). Диалектика секуляризации. О разуме и религии*. Москва : Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. 112 с.
14. Ратцингер Й. Чем держится мир. Дополитические моральные основы либерального государства / пер. з нем. В. Витковский. *Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI). Диалектика секуляризации. О разуме и религии*. Москва : Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. 112 с.
15. Тейлор Ч. Секулярна доба. Книга перша. /пер з англ. О. Панич. Київ : Дух і літера. 2013. 664 с.
16. Алвин Плантинга. Новый атеизм. URL: <http://antimodern.ru/plantinga/> (дата звернення : 28. 10. 2019).
17. Глейзер М. Остров знаний. Пределы досягаемости большой науки. /пер. с англ. М. Клиническая. С-Пб : Питер, 2017. 416 с.
18. Докаш В. Релігійний простір українського соціуму в його соціологічних вимірах. *Релігія та соціум*. 2017. №1 (25). С. 25–32.
19. Фінін Г. І. Постсекулярні тенденції у духовному житті сучасних соціумів і перспективи оновлення виховних практик освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія.*) 2017. № 1. С. 45–52.

## Розділ 8. ФІЛОСОФІЯ НАУКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Діяльність аграрного університету не може бути зведена лише до професійної підготовки вузьких спеціалістів. Аграрний університет не тільки дає знання зі спеціальних предметів, а й залучає до практичної аграрної діяльності, знайомить з історією та культурними традиціями аграрних суспільств. Для цього у програми навчання майбутніх фахівців-аграріїв включаються гуманітарні предмети – філософія, філософія науки, культурологія, релігієзнавство, соціологія та ін., які викладаються філософськими кафедрами.

Прилучення до культурних традицій завдяки викладанню філософії та інших гуманітарних дисциплін підвищує соціальну активність випускника аграрного закладу вищої освіти, дозволяє йому не тільки бути гарним фахівцем у своїй галузі, а й, за необхідністю, проявляти гнучкість мислення, більш успішно освоювати суміжні спеціальності.

Крім цього, варто зазначити, що ще в доволі недалекому минулому культуру на село несли дві найосвіченіші людини – учитель і агроном. Перший навчав основам наук, другий – основам технологій. Це були справжні інтелігенти, найбільш шановані люди в українській сільській громаді. Вважаємо, що є і необхідність, і всі можливості продовжувати сьогодні цю історичну культурну традицію.

В університетах не тільки навчають, у них робиться наука. Місія закладу вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб транслювати інформацію, а й у тому, щоб формувати нові знання. Своєю діяльністю аграрний університет має впливати на аграрне господарство за рахунок запровадження інноваційних ідей і розробок. Завдяки цьому він на практиці буде дієво брати участь у розвитку сільського господарства країни.

Варто підкреслити, що філософські дисципліни виконують особливу місію у процесі підготовки фахівців з вищою освітою. Вони відповідають за формування загальної гуманітарної культури (як дисципліни історичного циклу відповідають за формування національної гуманітарної культури), що забезпечує соціальну, національну і професійну адаптивність випускника. Якщо базову спеціальну освіту можна уподібнити до шестерень механізму, то

гуманітарні дисципліни, у тому числі й філософські – це немов би «мастило», що дозволяє цим «шестерням» обертатися. Без них вузький спеціаліст виявився би безсилим перед несподіваними завданнями, які потребують нестандартних рішень і швидкого освоєння принципово нового знання.

Виконання цієї місії потребує особливого підходу у навчанні. Недостатньо просто давати студентам інформацію з таких курсів, їх треба насамперед навчити мові дисципліни, що вивчається, якою вони самі змогли б ставити нові проблеми і висловлювати свою позицію.

Крім цього, в основі викладання філософських дисциплін має лежати інтегративний підхід, який об'єднує різні дисципліни на гуманітарній засаді. Головний принцип даного підходу полягає у подоланні редукованого розуміння окремих галузей знання, зокрема, механіцизму, технічного редукціонізму, біологічного редукціонізму, соціального редукціонізму тощо.

Слід відзначити, що, оскільки предметна область науки формується відповідно до методів абстрагування та ідеалізації, то для розв'язання приватних наукових проблем редуковане розуміння людини є цілком виправданим. Наприклад, для рішення практичних завдань у конкретних медичних дисциплінах зведення розуміння людини до поняття біологічного організму може бути доцільним, але розповсюдження такого розуміння на особисту і соціальну сфери некоректно і навіть небезпечно.

По-перше, подібний редукціонізм може призвести до трагічних помилок, які виникають тоді, коли фахівець починає вирішувати проблеми, що не відносяться до його спеціалізації (коли хірург почне вирішувати психологічні проблеми, а психолог – лікувати апендицит своїми порадами). По-друге, він заважає процесу адаптації молодих фахівців до реальних, швидко мінливих суспільних запитів. По-третє, він може компрометувати саму систему освіти, формуючи образ однобокого, обмеженого спеціаліста, не здатного поглянути на свою діяльність більш широко [1, с. 536].

Це ж можна сказати і про соціальний редукціонізм, який зводить людину тільки до соціальної функції. Бувши виправданим при вирішенні конкретних економічних завдань, даний підхід цілком неприйнятний для розуміння складного світу людської особистості.

У даному зв'язку насамперед виникає необхідність визволитися від редукованого розуміння людини (тобто тільки як біологічної чи



тільки соціальної істоти). Це потребує розширення самого поняття «людина», яке інтегрує біологічне, соціальне і філософське розуміння. А це, у свою чергу, тягне за собою розрізнення двох рівнів розуміння людини як такої. З позиції емпіричного спостерігача людина – це жива система, здатна вільно реагувати на біологічні, психологічні та соціальні фактори. З позиції внутрішнього сприйняття (сприйняття себе як особистості) людина – це розумна істота, яка володіє свободою волі. Як тільки це буде засвоєно, далі слід подолати редуковане розуміння навколишньої дійсності, світу в цілому [1, с. 537].

У зв'язку зі сказаним перед викладанням філософських дисциплін в університеті мають бути поставлені наступні завдання:

1. Виявляти межі та можливості наукового знання.
2. Сприяти подоланню редукованого підходу, пов'язаного з абсолютизацією будь-яких вузьких методів на шкоду іншим.
3. Забезпечити діалог між різними науковими традиціями.
4. Обґрунтувати можливість альтернативних шляхів наукових досліджень.
5. Формувати цілісне поняття людини, що дозволить розкрити місце окремих наукових дисциплін у вивченні людини.
6. Сформувати цілісне розуміння людської культури, що дозволить знайти основу для конструктивного діалогу з людьми різних світоглядів, культур і віросповідань, з якими доведеться стикатися майбутньому фахівцю.
7. Показати передумови, які лежать в основі наукового знання, навчити їх аналізувати і виділяти з комплексу отримуваних знань, чим забезпечити більш успішне засвоєння нових знань.
8. Надати ціннісні орієнтири, які дозволять студенту визначити пріоритетні життєві завдання і власне місце в світі, сприяючи тим самим підвищенню соціальної адаптивності випускника [Докладніше: 2].

Стосовно наукової роботи кафедри слід зазначити, що наукова робота філософів не повинна замикатися на собі, а навпаки – інтегрувати гуманітарні, соціальні, природничо-наукові і технічні дослідження. З цією метою спеціалісти в галузі філософії мають вести комплексні теми за напрямками «теорія науки» та «методологія наукового дослідження», надаючи отримані результати для широкого обговорення в університеті та використовуючи не тільки наукові

видання, а й інші засоби комунікації, включно з університетськими інтернет-порталами.

Розвиток наукової діяльності університету передбачає розширення наукових контактів учених у широкому науковому співтоваристві. Ключову роль тут повинні відігравати фахівці з філософії, історії й методології науки. Тут передбачаються такі два напрями діяльності:

1) виявлення науково-теоретичного ціннісного, гуманітарного значення теоретичних, природничо-наукових і технічних досліджень, що проводяться в університеті;

2) популяризація наукових досягнень університетських спеціалістів і наукових колективів.

На сьогодні формуються нові критерії оцінки закладів вищої освіти, наукових журналів і діяльності вчених. Серед цих критеріїв усе більшого значення набувають різні наукометричні методи, у тому числі й індекс цитованості. Утім, як свідчить практика, цитованість більшою мірою залежить не стільки від наукових достоїнств наукової роботи, скільки від її популярності й доступності в Інтернеті. Саме тому нині наукометричні показники дуже часто не відповідають реальному внеску вченого в науку.

Щоб подолати це, необхідна робота з популяризації наукових досягнень і розвитку наукових зв'язків університету. До неї мають бути залучені спеціалісти широкого профілю, насамперед філософи. Вирішувати це завдання зручніше за все поетапно, крок за кроком. На першому етапі доцільно максимально ознайомити громадськість із науковими досягненнями у галузі технічних, природничо-наукових та теоретичних дисциплін використовуючи інтернет-портал університету та інші університетські видання.

У ході цієї роботи неминуче буде розвиватися взаємодія між ученими різних напрямів. Це дасть змогу перейти до наступного етапу – створення гуманітаріями спільних із фахівцями математичних, природничо-наукових і технічних напрямів редакторських груп з метою популяризації результатів роботи наукових колективів і проблемних груп у друкованих та електронних виданнях університету.

Висвітлення наукової діяльності університету для широкої наукової аудиторії повинно мати особливе значення в роботі кафедри філософії, що працює в університеті. Необхідно перекладати наукові результати і досягнення науковою мовою для широкого наукового

загалу. Такою мовою може стати **мова філософії науки**. Популяризація університетських наукових шкіл і вчених передбачає опублікування публіцистичних статей не тільки в спеціальних виданнях, а і в ЗМІ, в яких би розповідалося про наукові ідеї та університетських учених.

Розширення аудиторії, зацікавленої у наукових дослідженнях університету, може здійснюватися не тільки силами профільних спеціалістів, а й спеціалістів суміжних наукових дисциплін, що придасть особливу актуальність міждисциплінарним дослідницьким напрямам, формуванню яких буде сприяти використання мови філософії науки.

У зв'язку із зазначеним можна визначити наступні напрями діяльності кафедри філософії у контексті виконання університетом своєї соціальної функції.

1. *Розвиток наукових зв'язків.* Університет, і в першу чергу національний університет, покликаний бути найважливішим науковим центром гуманітарних і міждисциплінарних досліджень, який залучає до наукової діяльності вчених з інших наукових центрів регіону, України, інших країн. Але для цього необхідно донести до них ті проблеми і підходи до їх вирішення, які лежать у засаді дослідницьких напрямів університету. І саме фахівці в галузі філософії, історії і методології науки повинні формувати мову, якою можна досягти взаєморозуміння дослідників з різних наукових центрів, що спеціалізуються у різних галузях знання.

2. *Розвиток міждисциплінарних досліджень* (найперспективніший напрям у сучасній світовій науці). Це передбачає розширення взаємодії між ученими різних спеціальностей і гуманітаріями. Викладачі кафедр історичного і філософського напрямів могли б відповідати за трансляцію інформації щодо наукових досліджень у своїх публікаціях, а також за висвітлення спільних наукових заходів та обмін науковою інформацією в академічному середовищі з використанням усіх технічних можливостей, що їх надають сучасні засоби комунікації.

3. *Формування інтересу до наукового життя університету у широкій громадськості* (адже від ступеня інтересу наукового співтовариства до конкретних напрямів досліджень залежить оцінка закладу вищої освіти в цілому). Це передбачає популяризацію наукових досліджень, наукових шкіл і вчених університету. Саме вчені-гуманітарії мають сприяти адаптації спеціалізованих наукових

знань до інтересів широкого наукового загалу. Тут важливо показати, що дослідження, які ведуть фахівці навіть вузьких галузей, не тільки важливі, а ще й можуть бути цікавими широкому колу читачів. Цьому має сприяти розміщення популяризаторських статей, висвітлення наукових новин і модерація дискусій на форумах.

4. *Просвітницька робота, що висвітлює наукові традиції університету.* Публікація мемуарів, оповідань про університетських учених та аналітичних статей про їхній внесок у розвиток науки.

5. *Формування власного обличчя університету, яке виділяє його серед інших закладів вищої освіти.* Це досягається читанням оригінальних авторських елективних курсів, використанням унікальних оригінальних освітніх методик. Дуже важливо, щоб це обличчя можна було впізнати на загальному тлі, тому гуманітарії покликані знайомити академічну спільноту з ексклюзивними програмами освітньої і педагогічної роботи університету не тільки в публікаціях і виступах на наукових конференціях, а й на різних дискусійних майданчиках, включаючи й інтернет-форуми.

6. *Підвищення наукового авторитету і формування наукового образу університету як передового наукового центру, співробітництво з яким взаємовигідне.* Прямим результатом цієї діяльності повинно стати укладення договорів про співробітництво університету з іншими науковими, технічними, гуманітарними, природничо-науковими, культурними та освітніми центрами, що відкриває нові перспективи співробітництва.

7. *Підвищення значення університету в соціальному житті регіону і України.* Представники університетської гуманітаристики можуть брати активну участь у регіональних, всеукраїнських соціокультурних, історичних, українознавчих, соціальних програмах і заходах. Необхідне висвітлення соціально значимої діяльності представників університету, їх рекомендацій у вирішенні актуальних соціальних і національних проблем та їх співробітництва із державними, місцевими органами влади, громадськими організаціями.

8. *Проведення соціогуманітарної експертизи наукових і технічних проектів.* Університетські фахівці-філософи та інші гуманітарні спеціалісти повинні активно сприяти реалізації інноваційних проектів університету. Успішності їх просування буде сприяти оцінка їх соціальної значимості авторитетним експертним співтовариством. Якщо оцінку науково-технічного обґрунтування і

практичної ефективності інноваційних розробок повинні давати спеціалісти відповідних галузей знання, то оцінка соціального і гуманітарно-етичного значення повинна здійснюватися силами фахівців-філософів, соціологів, істориків. Це дало б можливість не тільки посилити такі проекти на конкурсах грантів різного рівня, а і привернути увагу потенційних спонсорів. Адже обґрунтування значимості наукових і технічних проектів не тільки для цільової аудиторії, а й для широкої громадськості формує позитивну громадську думку, яка у низці випадків є необхідною умовою успішної реалізації інноваційного проекту.

9. *Формування у суспільстві атмосфери толерантності, зняття соціальної напруги і запобігання міжконфесійних конфліктів, релігійного екстремізму.* Вирішення цього завдання передбачає проведення широкої просвітницької роботи університетськими філософами, релігієзнавцями, істориками, політологами, культурологами не тільки в університеті, а й за його межами. І саме ця робота продемонструє те важливе місце у суспільстві, яке повинен посідати національний університет.

Вказані вище завдання стоять перед філософськими кафедрами будь-якого національного університету. Утім, поруч із цими загальними завданнями слід виявити конкретні – ті, які філософські кафедри повинні вирішувати у спеціалізованих закладах вищої освіти, у яких ведеться підготовка фахівців з орієнтацією на практичну сферу діяльності – медичну, технічну, аграрну.

Специфіка медицини у порівнянні з іншими науками полягає в тому, що медичне знання розглядається як співвіднесене з основоположними для медичної діяльності цінностями життя і здоров'я [3, с 340]. У медичній науці теоретичний підхід завжди спрямований на практичну реалізацію цінності здоров'я. Цим визначається необхідність навчання певним навичкам, яка вирішується філософськими кафедрами:

- навичці інтеграції практичного і теоретичного знання;
- навичці виявлення ціннісного змісту в медичній діяльності;
- навичці переходу з рівня природничо-наукового чи клінічного дослідження на рівень теоретичного узагальнення відповідно до ціннісного осмислювання;
- навичці аналізу ціннісних, культурних, етичних переконань, а також суб'єктивних настанов та забобонів усіх, хто залучений до медичної діяльності.

Специфіка технічних наук у порівнянні з іншими науками – у відсутності чітких меж предметної області дослідження, адже на якість технічної діяльності впливають різні чинники, багато з яких завчасно врахувати неможливо. Врахувати їх можна тільки по мірі накопичення технічної практики. Ось, фізик, хімік чи біолог, як правило, абстрагується від таких чинників, і це дозволяє йому строго визначити предметну область дослідження. Але представник технічних наук не може собі таке дозволити, оскільки має враховувати той факт, що до збою в роботі техніки може призвести усе, що завгодно.

Відповідно, технічне поняття повинно бути співвідносним із множинністю емпіричних характеристик, від яких абстраговані поняття у природознавстві. Наприклад, на роботу технічного механізму можуть впливати випадкові обставини чи психологічні чинники, які інженер повинен враховувати, але від яких абстрагується хімік чи біолог. При цьому неможливо завчасно якимось визначити предметну область, з якою має співвідноситися технічне поняття, оскільки необхідність такого співвіднесення обумовлена чисто практичними міркуваннями технічної експлуатації, а не завчасно визначеними науковими концепціями. Тому технічні поняття втрачають наукову строгість, завдяки чому можуть виходити за межі предметної області науки. Ця обставина формує специфічне технічне мислення, яке має враховувати викладач філософії при викладі матеріалу.

Технічне мислення не потребує узагальнюючої теоретичної концепції, адже розв'язує локальні проблеми в роботі техніки, які дуже часто викликані різними факторами і не пов'язані одна з одною. Тому при усуненні неполадок у роботі техніки більш ефективним буде знайти локальне пояснення даного випадку, а не шукати узагальнюючу причину, яка б пояснила збої в роботі техніки в цілому. Тож студентам технічних спеціальностей важко розуміти широкі теоретичні узагальнення, але саме ця обставина може дуже негативно позначитися у майбутній професійній діяльності, коли так станеться, що конче потрібно буде побачити проблему саме в цілому.

У зв'язку із цим перед філософськими кафедрами постає завдання навчити студентів технічних спеціальностей таким важливим для них навичкам:

– навичці переходу від аналізу приватних факторів до теоретичних узагальнень;

- навичці осмислення технічних практик у гуманітарному, соціальному і ціннісному контексті;
- навичці збереження цілісного осмислення при розширенні дослідження шляхом включення випадкових факторів, які необхідно враховувати при роботі техніки.

Усі ці завдання, які виникають перед філософськими кафедрами як у медичних закладах вищої освіти, так і в технічних, доводиться вирішувати і в аграрних університетах. Це пов'язано зі специфікою аграрних наук, які мають багато спільного як з медичними, так і з технічними науками.

Аграрний університет випускає фахівців різного профілю – агрономів, ветеринарів, механізаторів, екологів, технологів та ін., яким необхідні не тільки природничо-наукові й технічні, але й соціальні та гуманітарні знання. Тому в аграрному закладі вищої освіти, як і в медичному, викладаються дисципліни біологічного напрямку, при цьому точно так же, як і в медицині, особливо важливим є розуміння ціннісних засад діяльності фахівця і його етичної відповідальності. Разом із цим в аграрному ЗВО, як і в технічному, викладаються дисципліни технічного напрямку, при цьому точно так же, як і при вивченні технічних наук, майбутньому фахівцю необхідно розвивати вміння долати обмеженість вузького технічного погляду.

Окрім цього, підготовка спеціаліста в аграрному університеті потребує знань у галузі історії культури і суспільства для правильного розуміння розвитку аграрних традицій та особливостей аграрних суспільств. Оскільки аграрні науки розвивались у різних культурних традиціях, випускник аграрного університету повинен бути відкритим для міжкультурного діалогу. Для цього йому знадобляться найрізноманітніші знання в області історії, міфології, релігії, соціальної антропології, культурології.

Отже, можна побачити, що перед аграрним ЗВО стоїть надзвичайно важка проблема – необхідність формування цілісного освітнього комплексу, який має включати принципово різні області знання: природознавство, технічні науки, соціальні науки, історію, філософію, етику, культурологію, релігієзнавство та ін. Складність полягає в тому, що ці такі різні області знання передбачають і різні наукові парадигми та типи наукового мислення.

У зв'язку із цим перед філософськими кафедрами аграрних університетів постає завдання інтеграції різних форм знання, які

студент отримує від викладачів інших кафедр, у цілісний світогляд. Це завдання може бути вирішене тільки на засаді об'єднання трьох підходів у викладанні філософії – методологічного, соціокультурного і гуманітарного.

Методологічний підхід покликаний подолати фрагментарність технічного мислення розвитком навички теоретичного узагальнення. Але перед викладачами стоїть більш складне завдання, ніж просто навчити користуватися методом теоретичного узагальнення. Необхідно викликати живий інтерес до подальшого використання такого узагальнення у студентів, які раніше навіть і не думали про такі речі. «Унаслідок такого підходу у студента виникає відчуття набуття цілісного розуміння, яке дозволяє йому бачити проблему одночасно на різних рівнях осмислення. Це дозволяє йому при широкому теоретичному узагальненні зберегти переваги технічного складу мислення. Такий сплав стратегій мислення може відкрити принципово нові творчі можливості студента» [4, с. 114].

Утім, слід відзначити, що процедура теоретичного узагальнення в аграрних науках почасти не так проста, як у природничих, оскільки в дослідницькій практиці аграрних наук доводиться враховувати такі чинники, які не входять у предметну область природничих наук.

Соціокультурний підхід дозволяє розкрити архетипи аграрного суспільства, які структурують економічне, соціальне, політичне і духовне життя аграрного суспільства на етапі його формування і в подальшому його історичному розвитку та визначити роль і значення архетипів, що лежать у підвалинах міфології і релігії аграрних суспільств, у процесі структурування духовного життя, побуту, етичних уявлень людей. Це дозволяє виявити, як архетипи аграрного суспільства проявляються у житті сучасних аграрних співтовариств і общин, які прагнуть відродити його традиції і побут, як узагалі в світі, так і в Україні зокрема. Випускник аграрного університету повинен знати, як архетипи аграрного суспільства можуть формувати етичні, світоглядні, поведінкові принципи його майбутньої професійної діяльності.

Гуманітарний підхід дозволяє студенту співвіднести досвід практичної роботи і знання за профілем спеціальності зі своїм життєвим досвідом у більш широкому філософському контексті. «Викладання філософії формує контекст, у якому будь-які отримані знання, у тому числі й пов'язані з профільною спеціальністю, можуть бути співвіднесені із особистим життєвим досвідом» [5, с. 53]. Для



цього викладач філософії навчає студента філософській мові і розкриває проблематику філософських традицій, у кодексі яких можливо особистісно осмислити аграрні науки і практичну діяльність аграріїв.

У межах гуманітарного підходу можна виділити філософсько-антропологічне, соціально-антропологічне, аксіологічне та екзистенціальне завдання.

Філософсько-антропологічне завдання у викладанні полягає в тому, щоб розкрити специфіку аграрної діяльності у зв'язку із ціннісними, смисловими чи сутнісними передумовами розуміння людини, особистості і свободи волі.

Соціально-антропологічне завдання полягає в тому, щоб висвітлити різні концепції походження і розвитку людини та людського суспільства протягом історії, показати історію аграрних суспільств від давнини до сьогодення, особливості становища людини в них у історичному контексті, наполягти на необхідності поважного ставлення до культурних надбань різних народів світу. Соціально-антропологічне завдання дає можливість сформувати у студента різноманітні інструментальні, міжособистісні та системні компетентності [6, с. 9–10], які органічно доповнюють їхні професійні компетентності, що в кінцевому випадку позитивним чином вплине на їх діяльність в аграрній галузі. А антропологічний підхід до соціально-історичного матеріалу дасть можливість розкрити особливості генези світогляду людей різних цивілізацій, і насамперед – аграрних (традиційних) [Докладніше: 7].

Аксіологічне завдання полягає в тому, щоб розкрити традиційні культурні цінності аграрних суспільств та етичні основи сучасної аграрної діяльності.

Екзистенціальне завдання полягає в тому, щоб співвіднести аграрну практику із тим, що для людини є життєво важливим і що визначає її як особистість. Як вважає М. Ю. Немцев, «Рефлексія, яка повинна статися зі студентами – і з викладачами! – на заняттях, може мати силу екзистенційної події, а не тільки мовного факту. Викладач повинен постійно здійснювати інтерпретативні переходи від власного здорового глузду, що містить у собі елементи філософських концепцій і понять, до текстів, що репрезентують філософію «в чистому вигляді», і до текстів світогляду студентів, репрезентованим мовою їхнього здорового глузду» [8, с. 116].

Гуманітарні знання повинні виконувати роль метамови, якою перекладаються знання базових дисциплін аграрного університету. Це досягається не тільки шляхом освоєння фактологічного матеріалу, а й шляхом створення широкого асоціативного поля сприйняття, що об'єднує особистісний життєвий досвід студентів, архетипи аграрних культур, які формувалися протягом історії, аграрну практику зі спеціальними знаннями по профілю аграрних дисциплін.

І якщо завдання трансляції інформації забезпечується якістю навчальної програми, то асоціативне поле сприйняття формується майстерністю самого викладача у контексті філософських, філософсько-антропологічних, соціально-антропологічних та культурологічних теорій. Для цього викладач має знаходитися у стані діалогу зі студентами. Якщо він буде нав'язувати студентам свою мову розуміння, то зможе вирішити завдання трансляції фактологічного шару знань, але не більше. Введення учня у культурний контекст предмету, що вивчається, передбачає динамічну модель викладання, коли викладач і студенти рівною мірою беруть участь у формуванні мови, якою будуть перекладатися культурні знання, що освоюються.

Динамічна модель викладання передбачає не однобічне навчання студентів викладачем, але спільну діяльність, у якій студенти і викладач навчаються один у одного. Якщо різниця у мовах розуміння і студентів у традиційній моделі викладання завжди слугувала перепоною для навчання, то в динамічній моделі викладання вона є додатковим сприятливим чинником, адже сприяє розширенню розуміння культурного контексту предмету, що вивчається [2, с. 101].

Ефективність викладання філософії в аграрному університеті залежить від того, наскільки органічно будуть об'єднані гуманітарний блок і блок професійних дисциплін освітньої програми. Доповнюючи один одного, вони вирішують різні завдання, серед яких можна виділити наступні:

1. Завдання освоєння фактологічних базових знань, що складають основу підготовки фахівця.
2. Завдання розвитку професійних навичок та вмінь, які дозволяють застосувати отримані знання у своїй подальшій роботі за спеціальністю.
3. Завдання формування гуманітарної бази фахівця, яка дозволяє йому адаптуватися до мінливої соціокультурної ситуації та

викликів, що вимагають освоєння нових областей знання. Рішення цього завдання перетворює ЗВО у найважливіший фактор, який визначає тенденції сучасного суспільства.

Таким чином, кафедра філософії, як також і інші гуманітарні кафедри – це обов'язковий елемент механізму реалізації наукової, освітньої і соціальної стратегії національного аграрного університету, що відповідає вимогам сучасного життя і допомагає університету виконувати свою соціальну функцію.

### Список використаної літератури

1. Olha Borysova, Nikolai Karpitskyi, Tetiana Odyntsova. Development of individuality in higher education system // Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Part I. Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o, 2019. P. 532–545.

2. Карпицкий Н. Н. Тарнапольская Г. М. Личность в современной практике образования. Рига : Изд-во «Cita Europa», 2015. 142 с.

3. Карпицкий Н. Н. Выявление границ научного знания в процесс познания и преподавания. *Известия самарского научного центра РАН*. Научный журнал. Т.12. № 3 (2).2010. С. 340–342.

4. Карпицкий Н. Н., Радишевская Л. В. Стратегия преподавания философии студентам технических специальностей. *Высшее образование в России*. Научно-педагогический журнал. 2012. №8-9. С. 110 –115.

5. Карпицкий Н. Н. Неклассический подход преподавания философии. *Психология переходов*. Рига: Издательство : SPPA (Starptautiskā Praktiskās Psiholoģijas Augstskola). Международная Высшая Школа Практической Психологии. 2014. № 4. С. 53–59.

6. Борисова О. В. Соціальна антропологія. Підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2017. 412 с.

7. Борисова О. В. Соціально-історична антропологія. Луганськ : Альма матер, 2007. 326 с.

8. Немцев М. Ю. Опыт построения университетского курса философии. *Идеи и идеалы*. Научный журнал. 2011. Т.3. № 3(9). С. 105–119.

## Розділ 9. МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Характер аграрної освіти суттєво відрізняється від природничо-наукової, гуманітарної і навіть технічної освіти. Безумовно, студентам аграрних спеціальностей необхідно давати визначений набір профільних знань, проте цього недостатньо, адже основою аграрної діяльності є не тільки наукові знання, але і знання, визначені культурною традицією.

Безсумнівно, аграрна наука, як і будь-яка інша, повинна відповідати вимогам доказовості, загальної значимості й об'єктивності. Утім, вона орієнтована на практичну діяльність, у процесі якої аграрій змушений враховувати випадкові чи суб'єктивні чинники, які не відносяться до предметної області науки, але здатні цілком змінити результати його праці. І хоча їх почасти не можна обґрунтувати в межах строго наукового підходу, вони вже давно осмислені і враховані у практиці тієї чи іншої аграрної традиції. Це висуває перед аграрними закладами вищої освіти завдання інтеграції в освітніх програмах природничо-наукового, технічного, гуманітарного і культурно-історичного компонентів.

У той ж час виникають дві обставини, які необхідно враховувати при вирішенні цього завдання.

По-перше, аграрних традицій багато і часто аграрні практичні знання неможливо зрозуміти без розуміння культури цієї аграрної традиції. У зв'язку з цим виникає складність розуміння і засвоєння аграрних знань, якщо вони обумовлені контекстом чужої культурної традиції. По-друге, аграрне знання повинно мати практичний характер. При цьому у практичній діяльності аграрій керується не тільки теоретичними знаннями, а й інтуїцією, джерелом якої є приналежність до певної аграрної традиції. Вона дозволяє йому розв'язувати проблеми, що виникають у невизначених ситуаціях.

У східній традиції вчительства завдання ставилося так, щоб учень не тільки запам'ятав знання, а й засвоїв їх як життєві смисли, що змінюють його особистість. Завдяки цьому учень розумів традицію, з якою ідентифікував себе, не тільки теоретично, а й на рівні інтуїції. У сучасній системі освіти такий підхід неможливий, тому необхідним є інший шлях вирішення завдання трансляції досвіду аграрної практики в аграрній освіті.

Обидва вказані вище завдання вирішуються у процесі *міжкультурного діалогу*, який покликаний стати однією з методологічних стратегій аграрної освіти. У діалозі студенти засвоюють знання не просто як інформацію, а як значимі для їхнього життя смисли. При цьому вони починають розуміти значимість цих смислів для інших людей, у тому числі і представників інших культурних традицій. Крім цього, діалог дозволяє не тільки засвоювати знання на рівні теорії, але й досягати їх на інтуїтивному рівні, коли людина відчуває їх зв'язок із культурною традицією.

**Традиції вчительства в контексті міжкультурного діалогу.** Розуміння традицій вчительства в контексті міжкультурного діалогу дозволяє виявити способи реалізації міжкультурного діалогу як важливої стратегії аграрної освіти у практиці навчання.

Проте спочатку слід розібратися з тим, що таке культура.

Поняття «культура» складне і багатогранне. Чимало філософів та інших дослідників давніх і новітніх часів цікавились цим питанням. Сам термін «культура» латинського походження і означає «обробіток», «догляд». З часом це слово починає вживатися як синонім освіченості, вихованості людини, і в цьому розумінні входить у всі європейські мови. Самостійного значення слово «культура» набуло в XVII ст. Утім, і досі узагальненого, загальноприйнятого визначення культури немає. У світовій літературі можна знайти більш як 500 її визначень, у зв'язку з чим варто оперувати найбільш узагальненими поняттями.

Тож культура в широкому сенсі, як зазначив український філософ Мирослав Попович, «є тим проявом життя людей, який виражається у найрізноманітніших моделях їхньої поведінки та засобах і продуктах їхньої діяльності, у тому числі в ідеях, ідеалах, нормах та цінностях» [1, с. 477]. В історичному аспекті культура – це локальна ноосфера, яка складається із суми історично накопичених матеріальних та інтелектуальних знарядь впливу на навколишнє середовище, об'єднаних під іменем артефактів.

Поняття артефакту культури вживається до мови, релігії, літератури, архітектури, меблів, одягу та ін., що, подеколи не має сенсу поза їх призначенням в конкретній культурі. Піраміди Єгипту, як артефакти культури, здійснювали такий вплив на психіку єгиптян, що забезпечили кількатисячолітню стабільність їхньої цивілізації. Такий же вплив на психіку євреїв виказує Тора і вироблені від неї книги, що стали артефактом культури іудаїзму. Народи, які не

створили символів культури такого масштабу, втрачали здатність до еволюції, або, як мінімум, були не конкурентоздатними. Принцип побудови таких систем дали єгиптяни, закарбувавши: «Усе на світі боїться часу, а час боїться пірамід». У зазначеному чітко проявилось те, що Символ є виразом менталітету. Тому народи, які не змогли створити власні символи як прояви свого менталітету в культурі, мали проблеми саме із національним менталітетом. Навіть природа та її явища, що існують незалежно від людини, стають артефактами культури через назви, що їх дає їм людина. Індивід, який не має національно-культурної бази або таблиці соціальних символів, не є повною мірою людиною, він – раб сторонніх впливів [2, с. 213].

У розумно створеній культурній базі, як у таблиці хімічних елементів, присутні елементи культурної таблиці. Культури, що виникли з їх практик, несуть у собі різні базові цінності, котрі сприяють закріпленню цих практик. Культурна ізоляція ж здатна впливати на генетичний механізм у рамках відбору осіб, що найбільш успішно засвоюють ці практики. Як писав видатний психолог Лев Виготський: «Культура створює спеціальні форми поведінки, змінює функціонування психіки, будує нові сюжети у системі людської поведінки, що розвивається» [3, с. 64].

Культура створює контекст існування народу, являючи собою середовище, в якому протікає його еволюція. Уся діяльність людини, її здібності, розуміння дійсності залежать від артефактів-символів, визначених культурою суспільства так же, як властивості комп'ютера залежать від його операційної системи. Природний відбір не передбачає свідомого вибору. Культура ж рухається за допомогою наперед накресленого відбору практик. Питання полягає тільки в тому, хто, куди і як спрямовує еволюцію культури, адже культурна реформація може бути катастрофічно незворотною. ««Культурний» собака, – як казав американський психолог Майкл Коул, – може завести свого філогенетичного хазяїна в небезпечні обставини» [Цит. за.: 2, с. 214]. Втрата основ культури призводить до такої катастрофи. Тому, щоб обминути регрес, необхідно зберігати і підтримувати базові цінності, нематеріальні артефакти або соціальні аксіоми, які не можуть бути зрозумілі й перевірені раціональним мисленням, будучи водночас могутнім почуттєвим стимулом для людини.

Культура є статичною по суті. Як набір певних норм і правил, вона має тенденцію до канонізації і чинить опір будь-яким спробам її змінити. Філософи твердять, що людина, яка несе нове знання, –

ворог культури, але парадокс полягає в тому, що культуру творять саме її вороги. Цивілізації ж, які по своїй природі є соціокультурними утвореннями, зароджуються, розвиваються, досягають досконалості в соціальному захисті і... гинуть. Мета досягнута. Більше бажати немає чого. Хіба що насолода. І починаються збочення. При набутті ними масового характеру загибель цивілізації стає незворотною.

Що ж може запобігти такій дуже непривабливій перспективі? Спілкування між людьми-представниками різних культур, досягнення взаєморозуміння між ними, тобто міжкультурний діалог із послідуєчим взаємозбагаченням різних контактуючих культурних просторів. Тільки це може вирвати цивілізацію із матриці занепаду і загибелі.

Що таке міжкультурний діалог? Людина розкривається, як зазначив відомий філософ, теоретик європейської культури і мистецтва Михайло Бахтін, лише у взаємодії з іншими: «Бути – значить спілкуватися діалогічно ...небуття – це непочутість, невизнаність. Бути – значить бути для іншого і через нього для себе» [4, с. 270, 312]. Тож діалог – це спів-роздум, спів-розуміння, згода. Міжкультурне спілкування може розглядатися у таких аспектах:

1) ототожнюватися зі змістом поняття «діалог культур» як чинник соціальної комунікації;

2) бути соціокультурним механізмом стабілізації культурної комунікації, орієнтованої на активізацію інтегративних процесів духовного і матеріального життя суспільства.

У першому випадку зміст поняття «діалог культур» розкривається в культурно-історичній взаємодії етносів, спрямованій на згоду між ними, що досягається методом переговорів. У другому випадку мова йде про вужчий зміст поняття, робиться акцент на структурно-функціональному статусі компонентів діалогу культур.

Говорячи про діалог у міжкультурному спілкуванні насамперед необхідно розрізнити дві важливі речі:

1) коли йдеться про особистість у спонтанному особистісному спілкуванні;

2) коли фіксуються результати діалогу як певного знання.

Подібно до цього й освіта, яка, як відомо, формує стійкі і тривкі стереотипи мислення, розуміється у двох аспектах – як входження у світ культури і як трансляція інформації. У першому випадку освіта розуміється як процес формування особистості шляхом розширення її присутності в культурному просторі, у другому – як відсторонений

від формування особистості процес формального засвоєння нових знань [5, с. 12].

І, якщо в сучасній західній культурі друге розуміння почасти затіняє собою перше, то у східній культурі навчання розуміється саме як народження і розвиток особистості. У Давній Індії людей, що пройшли шлях учнівства, називали «двічі народженими»: фізично від батьків і духовно від учителя. Як стверджував філософ-сходознавець Всеволод Семенцов: «Головною ж метою було відтворення не тексту, а особистості вчителя» [6, с. 8]. Останнє було змістом, який за допомогою священного тексту передавався з покоління в покоління у процесі трансляції ведичної культури. Утім, знання, що передавалися учням у традиційній системі вчительства Індії, Китаю, Тибету, позбавлені сенсу, якщо їх розуміти суто інформативно. Знання вважалися засвоєними не тоді, коли учень інтелектуально їх сприйняв, а коли вони стали фактом життєвого досвіду, що формує особистість.

Особливе значення міжкультурний діалог має в полікультурних закладах вищої освіти, якими, по суті, є всі аграрні університети України. Безумовно, студенти ХХІ ст. відрізняються від своїх попередників. Вони у своїй більшості більш мобільні, з легкістю використовують можливості інтернету та інших інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні студенти аграрних ЗВО прагматичні, менш політизовані, ніж студенти класичних університетів, непогано адаптовані до існуючих економічних відносин. Сучасні іноземні студенти також уже не чекають, як раніше, місяцями листів з батьківщини, а в будь-який момент можуть зв'язатися із сім'єю та друзями за допомогою сучасних комунікативних технологій.

Однак і тим, і іншим треба в процесі навчання сформувати запас знань про мультикультурний світовий простір і значення здобутків культур різних народів, розвинути толерантне ставлення до «інших», забезпечити атмосферу взаєморозуміння, дружніх відносин, правопорядку [7, с. 222]. Для цього і потрібен міжкультурний діалог.

Утім, спочатку треба встановити діалогічне спілкування зі студентами взагалі. Для цього вищій освіті потрібна діалогічна модель викладання.

Що ж таке діалогічна парадигма (модель) освіти? Розглянемо приклад. Так, при викладанні студентам матеріалу, присвяченого східній філософії, доводиться пояснювати основоположну для



махаяни ідею тотожності сансари і нірвани. Вважається, що студент зрозумів ідею, якщо він зможе відтворити її вербально і розкрити теоретичне обґрунтування шкіл шуньявади чи віджнянавади. На цьому процес викладання вважається завершеним. У буддійській же традиції вчительства вважається, що розуміння тотожності сансари і нірвани впливає на формування особистості учня – людина розуміє це не тоді, коли може навести теоретичне обґрунтування ідеї, а коли та стане чинником її досвіду, реально дозволивши людині відсторонитися від життєвої суєти, страждань, ілюзій. Теоретичне засвоєння вважається не метою, а засобом викладання. Індійський студент це розуміє, наш – ні. На жаль, це подеколи незрозуміло і деяким викладачам.

У межах першого розуміння освіти ідея надається як об'єктивоване знання, безвідносно до особистісного досвіду, у другому – як засіб діалогу, який включає учня у світ буддійської культури. У не-діалогічній парадигмі освіти втрачається життєвий контекст, з-за чого ми отримуємо знання, відірване від свого джерела. Але вирване зі свого життєвого контексту знання можна перетлумачити як завгодно й інтерпретувати у відповідності до очікувань і забобонів людини. І тоді трансляція знання в освіті буде не діалогом, а двома монологіями вчителя і учня, які не чують одне одного. Якість відтворення формальної структури знання і стає критерієм оцінки знань студента.

Таке розуміння освіти виключає людину із діалогу з культурою, чим ізолює її в її власних інтерпретаціях. Культура перестає бути органічною цілістю, що відкривається у взаємному спілкуванні, а розпадається на замкнені світи окремих суб'єктів. Кожен світ має свій центр – ego, щодо якого визначається значимість усього іншого. Діючи у своїх інтересах, людина починає стикатися з інтересами інших людей, яких вона не розуміє. Виникає необхідність синхронізувати дії не розуміючих один одного суб'єктів.

У системі освіти цю роль виконує формальна сторона знання, в соціумі – ідеологія. Ідеологія виділяє найбільш просту емоцію, яку легко зробити загальною, зв'язавши з певною формою ідеї. Не має значення, як людина буде інтерпретувати ідею, важливо, щоб вона сприйняла її формальний бік. Роль освіти в цій системі зводиться до адаптації суб'єкта до вимог суспільства, тобто до синхронізації його поведінки. Й освіта починає транслювати разом із знаннями, що

викладаються у не-діалоговій об'єктивованій формі, соціальні забобони та стереотипи поведінки.

Тож, якщо культура є простором взаємного спілкування, простором діалогу, що розкриває істинну сутність особистості, то сурогатна картина світу соціуму, ізолюючи людину, відчужує її від особистісного змісту.

Якби монологічна парадигма освіти остаточно витіснила діалогічний підхід, то це можна було б уважати кінцем культури. Пострадянська система освіти характеризується *конфліктом між діалогічним і монологічним підходами*. Ми можемо зустріти прагнення викладача до самовиразу і виразу через себе певного шару культури, що реально залучає учня до цієї культури і допомагає йому самовизначитися. Але в освіті часто зустрічається і безособове відтворення знання, спотвореного ідеологічними настановами і суб'єктивними рефлексіями.

Діалог сприяє підвищенню ефективності процесу викладання, тому що приводить в активний рух думку співрозмовника, змушує студентів шукати потрібну відповідь на поставлене питання, прагнути Істини. Важливо розвинути у студента потребу в інтелектуальному діалозі, в активному пошуку відповіді не тільки на теоретичні питання, а й на проблеми самого життя. Життя бурхливе, складне, неоднозначне, подеколи важке для розуміння і кожен студент може мати свій, відмінний від інших погляд на процеси, що відбуваються в нашому житті. І хто ж, як не викладач-філософ підкаже дещо важливе для всіх, загальнолюдське, спираючись на досвід великих мислителів минулих епох, а викладач-історик прив'яже цей досвід до національного історичного контексту?

Особливо слід торкнутися теми діалогу викладача і студента на такому виді занять, як семінар. Іноді на семінарах з філософії чи історії України діалог мимовільно переходить у дискусію. А дискусія – це суперечка. Вона може виникнути на семінарі при розгляді проблемного питання, коли студенти займають різні, інколи навіть діаметрально протилежні позиції, або коли обговорюються основні поняття предмету та зміст, який в них вкладали / вкладають різні вчені. І тут уже важливою є майстерність викладача – бути модератором ситуації, володіти нею і не дати дискусії перетворитися на хаос, коли всі будуть кричати, а чому кричать і про що – не зрозуміло.

Дискусія доречна тоді, коли студент розкриває якусь проблему не розглянувши її всебічно, або коли він висловлює помилкову думку, а хтось із студентів хоче доповнити його виступ, уточнити деталі або виправити помилку. Тоді дискусія, що виникає між ними, за умови майстерного використання її викладачем, буде ефективною і корисною. І семінар буде визнано гарно проведеним.

Семінар буде найгіршим тоді, коли досвідчені студенти, яких завжди буває у вузах достатньо, самі починають ставити викладачу провокаційні питання, а той, захопившись, відповідає весь семінар, розкриває всю проблему, забувши, що в цей час він повинен опитати студентів та визначити рівень їхніх знань, а не вражати їх своєю ерудицією.

### **Два завдання вищої освіти. Завдання філософської освіти.**

Система вищої освіти покликана розв'язати два різних завдання. Перше – це трансляція відомих знань. Це відбувається при підготовці фахівців у певній галузі і реалізується у монологічній парадигмі викладання, у відповідності до якої викладач передає студенту певну суму знань. Друге завдання – це відтворення не тільки суми знань, а й культурної традиції.

І тут монологічний підхід викладання абсолютно не підходить, адже при його застосування під час осягнення досвіду культури виникає проблема: як автентично зрозуміти іншу культури? Культура – явище не тотожне саме собі, тому можна говорити лише про певні рівні її розуміння. Завдяки здатності універсально виражатися, культура зв'язує людей не зовнішнім чином, а зсередини. Але як тільки ми намагаємось по конкретних фактах судити про культуру, то тут же перестаємо її розуміти. Виявляється, що культура не виражається адекватно ні в чому певному, з-за чого неможливо знайти автентичного представника культури.

Як вважає філософ Галина Тарнапольська, «однозначного, правильного для всіх, зразка розуміння культурного досвіду не існує не тільки для дослідника, але навіть і для самих носіїв культури» [8, с. 3]. Наприклад, ми, спілкуючись із китайцями, бажаємо познайомитись з їхньою культурою. Але швидко виявляється, що вони не знайомі з класичними текстами своєї традиції, більш того вони нею не дуже-то й цікавляться. Треба прикласти зусилля, щоб знайти серед них освічену людину, що читала давні конфуціанські й даоські тексти, а коли нарешті вдається знайти таку людину, то

виявляється, що самі китайці вважають її диваком, не типовою для них особистістю.

Таким же викривленим буде враження від православної культури у китайця: він буде знайомитися з нею, спілкуючись зі звичайним відвідувачем храму, який порушує піст, щоб мати привід для покаяння перед причастям, або із насельником монастиря, який буде твердити, що останній православний п'яничка спасеться скоріше, ніж найправедніший католик, бо у п'янички більш правильна форма причастя. А коли цей китаєць все ж таки знайде людину, вільну від кричущих забобонів щодо православ'я, виявиться, що вона відчуває себе чужою у своїй країні.

Це так склалося тому, що, з одного боку, культура виражається у всьому, а з іншого – вона не відповідає нічому конкретному. І якщо ми змішаємо сприйняття культури з її внутрішнім становленням на конкретні форми прояву, то взагалі перестанемо її розуміти. При цьому брехливі інтерпретації культури можуть не тільки відмирати природним шляхом, а подеколи і породжувати нові культурні традиції. Культуру неможливо зрозуміти автентично, оскільки вона не є автентичною сама по собі.

Для розуміння іншої культури слід зануритися в її процесуальність, коли власна думка починає працювати синхронно зі становленням культури. Критерій такого занурення – не автентичне прочитання, а здатність всередині іншої культури породити щось нове, що могло б бути засвоєне самим цим культурним процесом. Тому другим завданням освіти є підхід, який дозволяє бути не спостерігачем, а учасником культурного процесу.

Це потребує переходу від монологічної до діалогічної парадигми, орієнтованої не на механічне відтворення знань, а на акцентуацію уваги на новому, на тому, що не суперечить власним переконанням і наперед заданій системі інтерпретацій. У системі освіти завдання зміни самої установки сприйняття знання належить викладанню філософії.

Традиційна вища освіта орієнтує студента на сприйняття знання у відповідності із заданою науковою парадигмою. У результаті людина почасти втрачає здатність сприймати факти самі по собі поза заданої системи інтерпретацій. Наприклад, якщо запитати студентів, які вивчають фізику, чи чули вони протягом свого життя хоча б про один доказ обертання Землі, то про маятник Фуко згадає лише один із тисячі. Найбільш розповсюджена відповідь відсилає до зміни дня і

ночі. Або ще краще: «Сонце ж сходить і заходить!». Ця відповідь – результат орієнтації монологічного підходу в освіті не на розширення світорозуміння, а на його спрощення у відповідності із трансльованими теоретичними системами. І вже у відповідності з цією орієнтацією студент сприймає не сам по собі факт, а тільки його спрощену інтерпретацію.

Схід і захід сонця ж – це факт, що спостерігається, а обертання Землі – теоретична інтерпретація даного факту. А студенти сприймають усе навпаки: обертання Землі як факт, а схід і захід – як теоретичне пояснення його. Самі по собі факти поза наперед заданої інтерпретації вже не сприймаються. Але ж, якщо людина не помічає навіть такого очевидного явища, як схід і захід сонця, то тим більше їй важко побачити менш помітні факти, що не вкладаються в її уявлення.

Інакше кажучи, трансльована в освіті теорія виступає в якості фільтру, який виключає зі сприйняття все, що в неї не вкладається. Подальше пізнання може ускладнювати і розвивати теорію, але не може виходити за визначені нею межі можливого. За умови погодження на таку пізнавальну редукцію стрибок думки, відкриття чогось нового, виникнення нового теоретичного погляду стає практично неможливим.

Тому в системі вищої освіти, зокрема аграрної, поруч із викладанням спеціалізованих предметів обов'язково повинно знайтись місце такому підходу, який націлений на розширення картини світу в цілому. Це завдання вирішує викладання філософського циклу предметів. Філософське мислення руйнує монологічний підхід разом з редукціоністськими установками при трансляції знання. Воно орієнтовано на сприйняття фактів безвідносно до того, чи суперечать вони наперед заданим пояснювальним схемам.

Щодо вивчення дисциплін філософського напрямку (філософія, філософія науки, філософія техніки, релігієзнавство, культурологія та ін.) в Україні сформувалося чимало стереотипів. І один із них такий: філософська освіта – «недієва», бо, мовляв, вона є лише вмінням репродукувати міркування мудреців минулого. Утім, цей аспект має й інакшу інтерпретацію. Адже спілкування зі смисловим ресурсом минулого можна і слід оживляти, опредметнювати, проблематизувати вістрам сьогодення. Побачити, відчути в думках людини минулої епохи те, що важливе і цінне для тебе сьогоднішнього, – хіба ж це не

духовна розкіш, яка переконує в тому, що життя не безглузде, надихаючи жити не менш осмислено, ніж наші попередники, які творили культуру? А це означає набувати потужнішого психологічно-суспільного імунітету проти бацил соціальної зневіри та пасивності у ціннісних ініціативах.

Як зазначили філософи Олександр Бродецький та Ірина Горохолінська, у суспільстві завжди був попит на фахівців із творчим та креативним мисленням, здатністю до прийняття якісних і правильних рішень, ерудованих та ввічливих, духовно та інтелектуально збагачених. Жоден із випускників аграрного університету не є відразу готовим професіоналом для конкретного роботодавця, адже кожна фірма, організація, урядова, держбюджетна чи приватна структура має свої особливості роботи, яких можна і слід навчитися вже у практичному, післядипломному форматі. А ось навчитися логічності та рефлексивності, аналітичності та завбачливості не так просто. Професійні навички – це важлива частина стратегії і тактики дій, але вони ніколи не будуть якісними без чіткого усвідомлення свої суспільної місії і свого арсеналу засобів – не тільки технологічних, а й ціннісних [9, с. 4].

Утім, конструктивне переосмислення цінностей – це теж справа філософії. У цьому зв'язку важливою є така думка Патріка Нулленса та Рональда Міченера – дослідників релігійної етики і шляхів її дієвості в умовах сьогодення: «Складні проблеми, з якими ми стикаємося екзистенційно в горнилі життя, часто спонукають нас піддати сумніву традиційні цінності. Саме так важливо розвивати у навчальних закладах і в особистій практиці навички серйозного етичного міркування, перш ніж нас наздожене емоційна криза в лікарняній палаті» [10, с. 25].

Тож усвідомлення вищості цінності розвитку і суспільного паритету над егоїстичною ізоляцією в безоглядному прагненні наживи на тлі ще слаборозвинутих соціальних та економічних структур – це теж може надати майбутньому фахівцю з вищою освітою саме філософський досвід. І така переорієнтація бачення буде ще і внеском у соціальне забезпечення нашого життя оновленими духовними формами структурування міжособистісної взаємодії. Для сьогоденішнього українського села фахівці з такою професійною і моральною настановою – надзвичайна цінність і водночас, на жаль, поки що рідкість.

А така дисципліна філософського циклу, як релігієзнавство, дозволить випускнику аграрного університету, фахівцю з тієї чи іншої спеціальності (як природничої, так і технічної) рель'єфніше бачити не лише ділянку своєї галузі, а й формувати широкий світогляд, розуміти горизонти і соціальну застосовність міждисциплінарного синтезу різних наук, вміти у протилежних, на перший погляд, уявленнях про світ віднаходити ті пункти дотику, які б сприяли порозумінню між людьми різних переконань та їхній координованій суспільній взаємодії. Релігієзнавство дає змогу глибше пізнати культуру, соціальну психологію, традиційний етос як власного народу, так і інших, оскільки історично взаємозв'язок між цими аспектами і релігійністю завжди був тісним та багато в чому зберігається і нині. Це сприяє виробленню більш осмисленої життєвої позиції, глибших переконань щодо цінностей, і дозволяє оптимізувати засади громадянського суспільства в сучасній Україні.

Завдяки вивченню філософських предметів студент аграрного ЗВО набуває здатності помічати принципово нове, що розкріпачує його творчий потенціал і дозволяє йому здійснювати стрибки думки до неочікуваних наукових відкриттів. Формування філософської культури передбачає такий діалогічний підхід у викладанні, за яким студент сприймає викладача не як авторитет, який наголошує на єдино можливій позиції, а як помічника в тому, щоб навчитися бачити різні позиції. Для цього потрібен *діалог між викладачем і студентом*.

**Діалогічна модель викладання.** Умовою виникнення діалогу є відмова учасників від попереднього знання істини. Діалог виникає в режимі незнання істини, її прихованості. Слова Сократа «Я знаю тільки те, що нічого не знаю» формулюють вихідну умову для входження в діалог. Згідно із Сократом, істина народжується в суперечці. Адже про те, що відомо заздалегідь, не сперечаються. Мудреці ж Сходу, яким істина була дарована згори, не входили між собою в діалог, тому легко уживалися з тиранами і деспотами, які відмовляли іншим у праві на власну думку. Східна мудрість, що існувала у формі прозріння, богоодкровенного знання, якщо і потребувала діалогу, то суто з Богом.

І тільки давні греки збагнули, що істина є результатом складного процесу пізнання, що вимагає участі у ньому різних людей. Ніхто в ньому не має монополії на істину. Будь-яка претензія на неї

може бути піддана сумніву та спростована протилежною стороною. Власне, із цього і народилася філософія.

На відміну від мудреця філософ не є знавцем істини, він – її друг, що шукає шлях до неї. У діалозі всі рівні перед істиною. Діалог не визнає жодної ієрархії звань чи авторитетів. Навіть діалог вчителя з учнем постає у формі не повчання, а аргументованої розмови, бесіди, що дістала назву сократівського діалогу. Звідси витікає інша умова діалогу – наявність вільних людей, здатних мислити самостійно.

Утім, діалог – це не просто обмін думками, а процес, що набуває форми аргументованого міркування. Він передбачає спілкування раціонально мислячих людей, які мають на меті пошук істини, якої вони не знають, але існування якої не викликає у них сумнівів. Відмова від пошуку істини позбавляє діалог сенсу. Іншими словами діалог – це спілкування людей, які живуть у ситуації свободи. Тільки для вільних людей діалог стає нормою соціального і духовного життя.

Викладання філософських дисциплін у системі вищої освіти, зокрема аграрної, вирішує три основних завдання:

- 1) формує позицію з тим, щоб оцінити межі і можливості наукового знання;
- 2) створює умови діалогу між науковими традиціями в різних культурах;
- 3) обґрунтовує можливість альтернативних шляхів розвитку наук [5, с. 14].

Вирішення цих завдань дозволяє не допустити редукування будь-якого отриманого знання у наперед заданій системі інтерпретацій. Спрямованість на розуміння не просто окремих фактів, але самої реальності є основою у процесі викладання філософських предметів. Ця спрямованість має супроводжувати роздуми під час розв'язання вузьких завдань навіть тоді, коли мова йде про інші дисципліни.

Наприклад, неможливим є філологічний аналіз літературного твору без розуміння внутрішнього світу його автора. Розуміння мови іншого народу не означає тільки формальне вивчення її граматичної структури, а й проникнення у сформований нею світ. Складність предмету історії дозволяє проводити зв'язки між фактами, що визначає різноманітність історичних концепцій. На цій різноманітності почасти паразитують конспірологічні теорії, які



пропонують замість історії ідеологічний сурогат. Історія ж – це насамперед реальність, яка залучає до себе людей. Зв'язана із почуттям цієї реальності історична інтуїція дозволяє відрізнити можливе від надуманих ідеологічних і фантастичних побудов.

І ця зв'язана із почуттям реальності наукова інтуїція характерна не тільки для гуманітарних дисциплін. Та ж фізика має експериментальний характер і вивчає певні властивості емпіричної реальності. І робити це можна без визначення онтологічного статусу явищ, що спостерігаються, тобто безвідносно до того, визнаємо ми реальність матерії чи вважаємо світ станом свідомості – закони фізики від цього не постраждають, адже вони відносяться не до речей самих по собі, а до емпіричних властивостей. При цьому останні можуть бути впорядковані у зовсім різні фізичні картині світу.

Вивчення фізики надає нового відчуття життю, коли новий рівень світорозуміння не просто відволікає від приватних проблем, але дає відчуття новизни життя. Заради відчуття новизни фізики прагнуть розкрити ті таємниці природи, які ніколи не будуть мати жодного практичного значення для людини. Зокрема, питання щодо того, що чекає Всесвіт через мільярди років абсолютно марне для людини, але має принципово важливе значення для її відчуття життя.

Власну реальність відкриває і, здавалося б, така абстрактна наука, як математика. На неї вказує відчуття причетності до істини, яке супроводжує зроблене математиком відкриття. Адже, якби математичне знання було просто інформацією, то неможливо було б зрозуміти трагедії, зв'язані з відкриттям ірраціонального числа давніми піфагорійцями чи, вже у наш час, із парадоксами Рассела. Відкриття нових геометрій виявилось не просто новим теоретичним знанням, а й подоланням обмеженості звичного світосприйняття. Найбільш вражаючі речі були відкриті в теорії множин Георгом Кантором, який довів, що у певних випадках частка може мати той же числовий вираз, що й ціле. Це було дивним як для сучасників, так і для нього самого, але в той же час відповідало його потребам розширити межі власного світосприйняття.

Про цей науковий пошук філософ і богослов Павло Флоренський писав так: «Кантор не знає, до чого поведе його робота, все каже проти можливості такого виправдання, всі з усмішкою хитають головою, але Кантор не створює собі кумирів. Він кидає свою роботу – ґрунт, що виростив його традиції і науки, і повз усі спокуси рушає в невідомість, у пустелю чистої думки. Чого він

прагне? Створити «храм», створити символи для Безкінечного. Він хоче бачити реалізацію божественних сил, хоче переконатися, що вона є можливою, і йому це потрібно якнайскоріше. Йому треба показати, що ідея Трансфініта не є суперечливою внутрішньо, що вона законна і необхідна» [11, с. 126].

Щоб не просто передати знання, а відкрити перед студентом нову реальність, слід показати дивовижність знань, що викладаються, а це потребує як глибоких знань з історії науки і техніки, так і особливої методики усного навчання.

**Специфіка методики усного процесу навчання.** Вочевидь, немає жодного сенсу зводити читання лекції тільки до трансляції інформації, адже за лекційний час можна багато більше всього встигнути прочитати, аніж прослухати. Зрозуміло, що тут можуть бути заперечення на кшталт того, що лектор узагальнює, виділяє головне тощо. Але тоді чому не можна просто записати лекцію, роздати її студентам, а потім просто відповісти на їхні питання? Сьогодні в умовах розповсюдження дистанційного навчання, особливо коли ця практика вже закріпилась у переміщених з окупованих територій українських ЗВО, це, власне так і робиться.

Утім, усна форма навчання має свою специфіку і її не можна ні безпроблемно відкинути, ні чимось замінити. Вона унікальна, і ось чому.

Усна форма навчання, яка здійснюється на лекціях і семінарських заняттях, принципово відрізняється від письмової передачі знання через підручники чи навчальні посібники. Завданням підручника є трансляція знання. Для цього у максимально простому, ясному і методично поясненому вигляді у підручнику систематизуються визнані науковим співтовариством ідеї та узагальнюючі висновки щодо тенденцій розвитку науки.

Якби лекція в якості головного завдання також мала трансляцію знання, то вона нічим би не відрізнялась від простого зачитування підручника вголос. Утім, це безглуздо уже хоча б тому, що лекційний час обмежений, та й слухове сприйняття великих обсягів інформації менш ефективне, ніж зорове. А відповідно, усне навчання спрямоване на інше завдання, яке неможливо вирішити тільки за допомогою читання підручників чи письмових текстів лекцій. І це завдання полягає у подоланні розриву між персональним досвідом студента, його світосприйняттям і новим теоретичним описом дійсності, що його дає викладач.

На перший погляд, методичне вирішення цієї проблеми цілком може бути втілене у письмових засобах навчання. Здавалося б, за їх допомогою можна відобразити всі необхідні логічні переходи від сприйняття студента до теоретичної системи, що вивчається. Утім, це неможливо.

По-перше, викладач не може завчасно знати особливості світосприйняття студента і його особистого досвіду; і по-друге – світосприйняття студента і викладача можуть бути такими різними, що жодних логічних переходів між ними може і не існувати. Відповідно, перехід від однієї форми сприйняття до іншої передбачає стрибок, який неможливо закласти наперед заданою методикою.

Ця принципова для викладача методична перешкода повинна компенсуватися перевагами усної форми навчання. І щоб студент міг здійснити стрибок від власного світосприйняття до нового теоретичного бачення, необхідна відмова від настанови сприймати тільки ту інформацію, яка відповідає наперед заданим уявленням. Пересічна людина сприймає лише те, що з її позиції хоч якось може бути пояснене. Речі, які уявляються неможливими, відфільтровуються у сприйнятті. Людина просто не бачить того, у що не вірить.

Ця система фільтрів перешкоджає розумінню принципово нового. Прийняти чи побачити навіть просту, але таку, що не відповідає власній системі світосприйняття, річ виявляється незрівнянно складніше, ніж розробити найскладнішу теорію. Очікувати від студента відмови від цієї настанови можна лише за умови, якщо викладач сам продемонструє відмову від неї своїм умінням чути питання і розуміти позицію студента безвідносно до власної позиції. Тут потрібна інтерактивна форма викладення матеріалу, орієнтована на питання, репліки, висловлювання і міру зосередженості студентів.

Найвищим досягненням тут буде встановлення з аудиторією емпатичного зв'язку, за допомогою якого викладач безпосередньо починає формувати емоційну атмосферу. Методика викладання повинна постійно модифікуватися у залежності від руху сприйняття студентів, аж до трансформації планів занять.

Якщо перехід від світосприйняття студента до нової теоретичної картини світу неможливо забезпечити логічними процедурами, то слід застосовувати інший мислений механізм – асоціативний, який дає різноманіття можливостей встановлення мислених зв'язків. Це

визначає активний характер сприйняття студента, від якого очікується творчій пошук і встановлення асоціативних зв'язків навчального матеріалу з власним досвідом.

Тут викладач отримує унікальну можливість не просто викласти матеріал, а і пов'язати його із персональним досвідом слухачів та їх індивідуальними особливостями. Завдяки цьому студент, здійснюючи стрибок на нову теоретичну позицію, не зависає у порожнині, а виявляє певні горизонти без втрати цілісності сприйняття.

Це дає можливість вирішити одну із найскладніших проблем викладання – лінгвістичну. Адже викладач і студент витоково говорять різними мовами. Думка, що можна заздалегідь віднайти зручну мову спілкування з усіма студентами, помилкова. Кожен новий набір студентів відрізняється від попереднього, тож те, що вироблене вже для однієї аудиторії, стає безсенсовним для іншої. Мова, смаки й інтереси студентів рік від року непередбачено змінюються. Тому викладання неможливо здійснювати ні мовою викладача, ні мовою студентів. І тільки поле асоціацій, що задається викладачем, дозволяє сформуванати загальну зі студентами мову викладання.

Найбільш розповсюдженою помилкою викладача є спроба в усному викладі дати якомога більше знань, хоча для цього існують підручники. Усно викладач не просто транслює знання, а розкриває їх у системі значимостей, що надзвичайно складно було б для письмового викладу. Людське мислення влаштоване так, що сприймає тільки те, що є значимим. Тому і навчальні тексти викладач в усній формі може зробити більш доступними до засвоєння, ожививши їх, наповнивши їх емоційно значущим змістом, завдяки чому студент зможе далі вивчати матеріал самостійно.

Здатність до навчання визначається не силою інтелекту, а свободою думки. Вона полягає у здатності формувати нову мотивацію думки, роблячи її вільною від емпіричної ситуації, яку породжує абстрактне мислення як інструмент розуму. Але людина не комп'ютер, її абстрактна думка рухається не автоматично, а в емоційно-асоціативному полі, яке формується естетичним очікуванням. Припустимо: ось студент починає читати нудний науковий текст. Якщо емпірична даність тексту не має в собі значимості, текст сприйматися не буде, бо людина просто не зможе втримати на ньому увагу. Мотивація вивчення тексту має бути

іманентна даності тексту, але не тотожна їй. Умовою цієї мотивації є естетичне очікування, яке і формує пізнавальний інтерес.

Подібно до того, як естетичне сприйняття картини виходить за межі часово-просторового емпіричного сприйняття фарб, пізнавальна новизна тексту виходить за межі уявлень, що випереджають його вивчення. А отже, й естетичний синтез і пізнавальний інтерес формуються одним і тим же естетичним очікуванням, тільки в першому випадку осягається естетичний зміст, а в другому – гносеологічна новизна.

Тож естетичне очікування є засобом реалізації свободи думки, яка забезпечує принципову здатність людини до навчання. Тому мистецтво викладача, який у живому діалозі зі студентами розкриває естетичну значимість знань, є таким же видом мистецтва, орієнтованим на осягнення прекрасного. Живий діалог викладача і студента дозволяє створити особливу реальність, в яку втягуються слухачі, і мистецтво вибудовування цієї реальності можна розкрити в аналогії з акторською майстерністю.

Сенс спектаклю полягає не в тому, щоб актор тілом зобразив щось потрібне за сюжетом, а у створенні особливого сценічного простору, в який втягуються глядачі. Цей простір створюється акторською дією, яка є для театрального мистецтва тим же, чим слово для художнього твору. Учень знаменитого режисера Костянтина Станіславського Петро Єршов писав: «Людська дія грає в акторському мистецтві абсолютно таку ж роль, яку відіграє слово в літературному мистецтві» [12, с. 37].

В акторській дії тіло сприймається не як річ, а як подія. Змістом подієвого тіла є не речове наповнення, а становлення відчуттів в у середині тіла, що супроводжують емоційне перетворення актора. Актору мало зображати емоції, треба передавати свої відчуття, що досягається розповсюдженням зовні цього почуттєвого поля.

Створювана лектором реальність відрізняється від сценічного простору тим, що тут виражаються не тіла, а смисли – реальність, яку споглядає розум. Так же, як актор демонструє своє тіло не як річ, а як подію, лектор повинен у своєму читанні виразити смисл не як наперед задану визначеність, а як смисловий акт. Цим він не дає готовий смисл, а породжує його.

Основне завдання лекції – не просто розкрити смисловий акт, а зробити його подією, співучасниками якої стають слухачі. Смисловий акт відрізняється від смислу так же, як тіло актора від акторської дії.

У дії актор перевтілюється, створюючи нову тілесність з її відчуттями. Так же і в смисловому акті відбувається взаємоперетворення смислів. Рушійною силою смислового акту є думка, точно так, як рух тіла актора лежить в основі акторської дії. Лектор розкриває смисловий акт у мисленій інтенції, яка зароджується у смутному і невизначеному передчутті. Тому, щоб смисловий акт став виразним, слухачі мають бути втягнені у поле невизначеності, із якого виривається думка.

Однак слухачі приходять на лекцію зі своїми уявленнями, установками і стереотипами, які захищають їх від будь-якої невизначеності. Лектор має подолати установки слухачів, чим відкрити для них можливість споглядати процес породження смислів. Але ж виникаюча думка не сліпа, її рух мотивується значимостями.

Тож лектор має не тільки подолати установки слухачів, а ще й створити значимо-асоціативне поле, в якому може розкриватися смисл. А отже, поганою буде та лекція, яка буде обмежена наочною демонстрацією смислів, а гарною – та, де лектор шляхом висловлення смислових актів створює нову смислову реальність.

**Мистецтво викладання і культурно-обумовлені відмінності сприйняття.** Мистецтво викладання дозволяє розширити життєвий світ людини через знання, що вводять її в нову реальність. Кожна дисципліна відкриває власний бік реальності, але досвід, який вони розкривають, зв'язаний із певною культурною традицією, що треба враховувати.

Візьмемо для прикладу сприйняття лекції китайськими і українськими студентами. Китаєць сприймає інформацію на підставі культурних передумов і специфіки китайської мови. Найменшою лексичною одиницею китайської мови є склад. Число складів обмежене, з-за чого кожен склад має багато значень, зрозуміти які можна тільки контекстуально. Українське речення будується на основі граматичних форм морфологічно мінливих слів, а китайське – на морфологічно незмінних смислових ядрах-складах. Умовою розуміння речення в українській мові є осягнення його граматично втіленої логічної структури, а в китайській мові – розуміння загального контекстуального смислу. Це відображається у відмінності структури китайського і українського наукового чи філософського текстів.

Структура українського тексту аналогічна структурі будь-якого європейського тексту: спочатку – вихідні передумови, які або

очевидні, або опираються на традицію, авторитет, потім – логічне їх розгортання, і нарешті – головна думка в якості висновку. Розуміння тексту – це розуміння логічних етапів виведення основної думки.

У китайському ж тексті головна думка виноситься на початок, а потім вона не обґрунтовується логічно і послідовно, а контекстуально ілюструється на різному матеріалі. Зрозуміти китайський текст – це встановити, як частини тексту осмислюються в контексті головної думки, що розміщена на початку. Це треба враховувати при побудові тексту лекції для китайських студентів.

Наш студент буде вважати гарною лекцію, в якій подано різні точки зору, позиції, з яких можна зробити висновки; важливою є логічна структура лекції, бажано також, щоб у ній були показані різні позиції, що відображають різні точки зору. Формальною ознакою якісної лекції може служити можливість зафіксувати її головні положення в конспекті.

Китайський студент сприймає все це навпаки. Відсутність загальної позиції у вихідних посилках, вказівка на початку лекції на різноманітність точок зору він сприймає не як її достоїнство, а як недолік. Якщо концептуальний смисл не проговорено на початку, то текст лекції у його сприйнятті розсипається, логічна структура її для нього не має особливого значення, а висновок, з-за того, що він розміщений в кінці, є недостатньо проілюстрованим, а тому здається необґрунтованим.

Гарною лекцією китаєць буде вважати ту, в якій ще на початку буде висловлений вихідний контекстуальний смисл, що ілюструється наочно протягом лекції на різноманітному матеріалі, не обов'язково зв'язаному між собою. Китайський лектор може написати за всю лекцію всього два ієрогліфи, а решту часу займе ілюстрацією супутніх смислів, і його студент буде вважати таку лекцію гарною, хоча крім цих двох ієрогліфів нічого більше законспектувати не зможе.

Китайська культурна парадигма – це парадигма «того, хто вслухується». Слухання спрямоване на мову, а вслухування – на контекст мови. Мови європейських народів втілюють енергію людської думки, спрямовану на розчленування смислу. Тут важливо не вслухуватися, а аналізувати.

Культурна парадигма європейця – це парадигма «того, що говорить». Це веде до певного перебільшення значення мови, з-за чого логічна структура мови стає системою фільтрів, які спрощують і

збіднюють досвід життя. Цим визначається проблема мови в європейській філософії. Абсолютизація говоріння призводить до виділення мови в автономну сферу, чітко відділену від іншого досвіду життя. Тому мовні суперечки в Європі – це суперечки про межі допустимого насилля над онтологією світу.

Китайська парадигма, якою визначена спрямованість вслухування в загальний зміст, розкриває у його контексті життя в цілісності. У ній прагнення розчленувати текст поступається устремлінню схопити його в такій граничній узагальненості, яка охоплює дійсність максимально цілісно. Мова не розчленовує речі, але цілісно виражає їх. Тому вона зливається з онтологією світу без насилля над ним.

Самосвідомість особистості передбачає співвіднесеність свого «я» із самістю як апріорним центром всього психічного життя. Сприйняття себе через співвіднесеність з якимсь моментом життєвого світу створює особливе почуття реальності, і новизна цього почуття спонукає молоду людину формувати в ученні нові реальності, в яких вона по-новому усвідомлює себе, посилюючи своє власне відчуття життя.

Водночас слід відповісти на пересторогу, що міжкультурний діалог приведе до розмивання власної національної і культурної ідентичності, яку система освіти повинна не нищити, а зміцнювати. Дослідження сучасних учених свідчать, що таке протиставлення міжкультурного діалогу і власної культурної ідентичності є помилковим. І, між іншим, це стало ясно на прикладі діалогу навіть у такій дражливій сфері, як релігія.

Так, філософ-релігієзнавець Костянтин Фількін, який безпосередньо брав участь у міжрелігійному діалозі з представниками двох десятків різних конфесій, дійшов висновку, що діалог не тільки не призводить до розмивання власної позиції, а навпаки, дозволяє глибше її зрозуміти. «Зокрема, – пише він, – раніше мали місце невиправдані побоювання, що переконаність і вміла аргументація можуть переконати когось перейти в іншу конфесію і відмовитися від своїх поглядів. Особливу стурбованість викликали зустрічі малопідготовлених представників однієї конфесії з освіченими і ерудованими представниками іншої. Результат на практиці виявився прямо протилежним. У процесі суперечок з більш підготовленими співбесідниками представники конфесій починали



краще розбиратися у власній традиції, що робило їх ще більш твердими і переконаними у власному віросповіданні» [13, с. 181].

Висновки вченого підтверджує інший вчений-релігієзнавець на прикладі освітньої діяльності християнських місій ХІХ століття у Північній Індії – Юлія Філь. Вона повідомляє, що християнські місії створювали освітні заклади для проведення християнізації, успіх яких залежав «від діалогу між релігіями, який відбувався переважно з висококастовими вестернізованими індійцями» [14, с. 170]. Однак цей успіх був обмеженим, оскільки багато учнів під час ознайомлення із християнським віровченням лише зміцнювались у своїх традиційних релігійних переконаннях, для захисту яких починали використовувати західні методологічні підходи: «у стінах місіонерських шкіл відбувалися дискусії на релігійні теми, які не тільки не наvertsали індійців у християнство, але й провокували захищати власну релігію опанованими у класах науковими методами» [14, с. 171].

Тож, якщо вже навіть міжрелігійний діалог тільки зміцнює учасників у власних релігійних переконаннях, то міжкультурний діалог у світській області життя здатен і укріпити його учасників у власній культурній ідентичності, і збагатити їхні знання про культури інших народів та їхні культурні традиції.

Підводячи підсумки зазначимо, що помилково зводити значення освіти до системи трансляції знання, адже освіта повинна стати основою формування особистості. Цим визначаються дві функції освіти: з одного боку, освіта сприяє вільні самореалізації особистості, з іншого – освіта розвиває соціальну адаптацію. Однак пристосування людини до суспільного середовища дуже часто перешкоджає реалізації її особистих якостей і навпаки. Ця суперечність знімається шляхом вирішення головного завдання освіти: ввести людину в загальний простір культури.

Для розуміння культури недостатньо володіти набором знань про культуру, необхідно також засвоїти апріорні передумови мислення і світогляду, на основі яких вибудовується космос цієї культури. Завдяки цьому особистість сприймає культуру як простір самореалізації. Як писав Мирослав Попович: «сама «культурна людина» надає значення (смысл) предметам чи явищам навколишнього світу» [1, с. 478]. При цьому людина не пристосовується до зовнішнього соціальної ситуації, а сама виступає активним учасником її формування.

Трансляція культури у практиці учнівства дозволяла стародавнім культурам століттями стабільно існувати. Прикладом є давньоіндійська культура, в якій людина, що пройшла шлях учнівства, називалася «двічі народженою»: фізично від батьків і духовно від учителя.

Однак зараз перед освітою стоїть багато більш складні завдання. Нині ми живемо у світі взаємодії різних культур. У зв'язку із цим виникає небезпека ксенофобії, заснованої на страху перед чужими культурами. Тому перед освітою виникає нове завдання – дати мову розуміння іншої культури на основі залучення до власної культури, подібно до того, як людина вчить іноземну мову на основі знання рідної мови.

З цією метою будь-яке навчання в системі освіти, у тому числі й підготовка фахівців аграрної галузі, повинно включати гуманітарні дисципліни, серед яких особливе значення має філософія. Завдання викладання філософії не в тому, щоб дати готові відповіді або нав'язати певну позицію учню, а в тому, щоб навчити його мови, якою він зможе висловлювати власну позицію і розуміти як позицію іншої людини, так і традицію іншої культури.

Отже, гуманітарні дисципліни є важливим елементом стратегії аграрної освіти, в основі якої має лежати міжкультурний діалог. У зв'язку з цим методики навчання, які передбачають діалог між студентом і викладачем, дозволяють відтворити всередині навчального процесу ситуацію діалогу між культурами. У цьому випадку викладач виступає не тільки як джерело знань для студента, а і як провідник у більш широкий культурний простір.

У відповідності до викладеного є підстави очікувати, що міжкультурний діалог як стратегія аграрної освіти буде сприяти глибшому розумінню інших культур й інших аграрних традицій, але це буде тільки сприяти ще більш глибокому розумінню студентами власної культурної приналежності.

### **Список використаних джерел**

1. Попович М. В. Культура в розмаїтості понять, явищ і схем поступу // *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2009. Т. 5. С. 477–486.

2. Борисова О. В. Соціальна антропологія. Підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Кондор- Видавництво, 2017. 412 с.

3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. *Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т.* Т.3. Проблемы развития психики. Под ред. А. М. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
5. Карпицкий Н. Н., Тарнапольская Г. М. Личность в современной практике образования: монография. Рига : Изд-во «Cita Eipora», 2015. 142 с.
6. Семенцов В. С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты. *Восток–Запад*. Москва : Наука, 1988. С. 5 – 32.
7. Помигуева Е. А. Межкультурный диалог в условиях современного полиэтнического образования. *Современные наукоемкие технологии*. Научный журнал. 2018. № 12-1. С. 220–224. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37291> (дата звернення: 12.11.2019).
8. Тарнапольская Г.М. Опыт чужой культуры. Томск : Издательство Томского ЦНТИ, 2014. 106 с.
9. Бродецкий О., Горохолінська І. Соціальна значущість філософсько-релігійознавчої та культурологічної освіти в Україні в умовах суспільних та ціннісних змін. 7 с. URL: <http://www.academia.edu/37659155> (дата звернення: 10.11.2019).
10. Нулленс П., Миченер Р. Многомерная этика. Нравственное богословие в контексте постмодернизма. Киев : Книгоноша, 2015. 304 с.
11. Флоренский П. А. О Символах бесконечности. *Флоренский П. А. Соч. в 4-х т.* Москва : Мысль, 1994. Т.1. С.79–128.
12. Ершов П. Технология актерского искусства. Москва : Всероссийское театральное общество, 1959. 308 с.
13. Карпицкий Н. Н., Филькин К. Н. Межрелигиозный диалог и трансформация понимания религиозной общности в современном сознании. *Религиоведение. LiveJournal*. 2014. №1. С.179–190.
14. Філь Ю. С. Освітній проект християнських місій Північної Індії ХІХ ст. *Сходознавство*. Збірник наукових праць, видається Інститутом сходознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України. 2014. № 68. С.16–175.

## Розділ 10. СОЦІАЛЬНІ ЕФЕКТИ ВИЩОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Освіта – це сфера творення, збереження, передачі, оволодіння знаннями. Їй належить важливе місце у поступі людства. Вона створює базу духовних, матеріальних, соціальних здобутків для цілих поколінь і відповідно визначає можливості країни на тривалу перспективу. Клімат освіти в першу чергу створює освітня політика держави. У той самий час освіта є специфічною нішею суспільного життя, однією з найважливіших передумов вирішення основних задач суспільства і держави. У Законі України «Про освіту» визначено, що «освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [1, Р.1, ст. 5, п. 1].

Висувати освіту в число пріоритетів держави означає визнавати її соціальну цінність, розвивати освіту – означає інвестувати успішне майбуття, використовувати освіту – означає мати гідний економічний і соціальний ефект. Визначити соціальний ефект освіти – означає встановити результат позитивних або негативних змін в освіті, що позначилися на соціальному середовищі і якості життя, та реакцію суспільства на них. Конкуренто-орієнтовані держави і суспільства прагнуть сповна використовувати, контролювати і розвивати соціальний інститут освіти. Якість освіти у суспільстві є показником його розвиненості.

Важливе місце у системі освіти відводиться вищій освіті. У той самий час сам факт існування інституту вищої освіти ще не означає вирішення проблеми досягнення максимальних позитивних – індивідуальних і суспільних – ефектів від вищої освіти. Так, зокрема, у рейтингу глобальної конкурентоспроможності Всесвітнього економічного форуму (ВЕФ) за 2017–2018 рік Україна зайняла 16-е місце за рівнем охоплення вищою освітою і 35 місце за вищою освітою і професійною підготовкою серед 137 країн [2]. За результатами досліджень шести показників (1. Академічна репутація; 2. Репутація роботодавця; 3. Співвідношення студентів і викладачів; 4. Цитування на факультет; 5. Співвідношення міжнародних факультетів; 6. Співвідношення іноземних студентів) у рейтингу 1000 кращих університетів світу за даними, оприлюдненими QS World University Rankings 2019, кращим із українських ЗВО став

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Його позиція – аж 481 місце [3]. Безумовно, що такі показники свідчать про здобутки та існуючі проблеми, про позитивні та негативні соціальні ефекти вищої освіти в Україні.

Ринковій системі відносин внутрішньо притаманна прагматична у своїй основі вища освіта і тому вона мусить забезпечувати функціональну відповідність майбутніх спеціалістів у різних сферах діяльності. В цьому контексті прагнення України здійснити стрибок у економічному розвитку держави і стати конкурентоспроможною в світі повинне знайти втілення у забезпеченні ефективних змін в тандемі «вища освіта – професійні навички».

Як зазначає український соціолог Л.Г. Ніколаєнко, капіталістичне суспільство висуває «перед освітою, як соціальним інститутом, завдання по забезпеченню функціональної грамотності – і не більше. Така грамотність, що далеко не у всьому корелює з вимогами культури, не загрожує капіталістичній системі, тому капіталістичне суспільство може навіть піти на забезпечення загальної вищої, але функціональної освіти» [4, с. 158].

Наразі в Україні до ЗВО потрапляє до 80% випускників шкіл [5]. Тож, Україну зі впевненістю можна віднести до країн з масовою вищою освітою, що висуває вирішення задач вищої освіти в число актуальних у державі. Варто зазначити, що в українській державній політиці у сфері освіти, крім інтеграції з ринком праці, серед засад та принципів освітньої діяльності чітко простежується соціо-гуманістична спрямованість: людиноцентризм; гуманізм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля тощо [1, Р.1, ст. 6].

Перехід розвинутих країн світу від індустріальних до науково-інформаційних технологій, від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства став початком загальносвітової тенденції утворення системи розвинутих країн нового типу, який прийшовся на середину 80-х – 90-х рр. ХХ ст.

Характерною особливістю постіндустріального суспільства є суспільне визнання інтелектуальної власності, знань як субстанції виробництва. Стан наукового потенціалу нації, якість і рівень розвитку знань у країні стали необхідною умовою конкурентоспроможності країн на міжнародній арені, що привернуло особливу увагу до дослідження вищої освіти і університетів.

Інтерес до організації та діяльності університетів існував ще з часів їх виникнення в Європі у Середні віки. Спеціальні інституційні дослідження університетів окремою галуззю знань почалися у 20-ті роки ХХ ст. у США, а їх пік прийшовся на 60-ті роки [6]. У Західній Європі університетські дослідження взяли старт у другій половині ХХ ст. Дослідженням теоретичних і практичних аспектів вищої освіти належить значне місце в сучасній науці. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в умовах ринково-орієнтованої трансформації сучасного українського суспільства, дослідження освіти, її суб'єктів, структур і процесів, що в ній відбуваються, знаходяться в центрі уваги В.Л. Арбеніної, В.С. Бакірова, І.М. Гавриленка, В.Г. Городяненка, М.П. Лукашевича, Л.Г. Ніколаєнка, А.О. Ручки, Л.Г. Сокурянської, В.В. Чепак та інших науковців. Науково-практичні аспекти формування ринку освітніх послуг висвітлено у працях Д.В. Горобця, А.С. Даниленка, М.Я. Матвіїва, Т.Є. Оболенської, О.В. Родіонова, С.Б. Семенюк та ін. Теоретична база дослідження проблем, пов'язаних з освітою і її роллю в суспільстві, представлена як сучасними вітчизняними, так і відомими західними соціологами: Л. Альтюсером, М. Арчер, Д. Беллом, Дж. Болі, М. Вебером, Е. Гіденсом, Г. Гінтісом, Е. Дюркгеймом, Р. Коллінзом, Т. Парсонсом, П. Сорокіним, Ю. Хабермасом та іншими.

Одним із аспектів досліджень вищої освіти є вивчення її аграрної галузі. Методологічну та теоретичну основу досліджень соціальних аспектів аграрної освіти становлять фундаментальні наукові праці українських та іноземних учених з філософії, історії, теорії та практики освіти; енциклопедичні, періодичні наукові видання, інтелектуальний доробок працівників міжнародних та вітчизняних організацій з питань освіти.

В Україні дослідженнями аграрної освіти займаються Л.А. Аврамчук, С.М. Амеліна, С.О. Білан, В.Ф. Бондаренко, О.І. Василенко, Т.О. Власенко, О.В. Вощевська, О.А. Дудзяк, С.Г. Заскалета, В.Д. Каричковський, А.С. Кобець, І.В. Ляшенко,

Д.О. Мельничук та інші. Важливе значення для дослідження аграрної галузі освіти мають праці з філософії освіти, авторами яких є В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, В.С. Лутай, В.О. Огнев'юк, а з філософії сучасних європейських освітніх концепцій – А. Гофрон, Р. Пітерс та інші.

Останнім часом дослідження становлення і розвитку аграрної освіти і науки в Україні з найдавніших часів до сьогодення проводилися науковцями Національного університету біоресурсів і природокористування України. Історичний аспект аграрної освіти у 90-ті роки ХХ – на початку ХХІ ст. став творчим доробком С.О. Білана. Організаційні засади діяльності та зміст, форми і методи навчально-виховного процесу в аграрних закладах вищої освіти України в ХІХ – на початку ХХ ст. були предметом дослідження для Л.Л. Білан. Серед українських вчених, у працях яких аналізуються проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі, Л.А. Аврамчук, А.А. Бугерко, А.І. Дьомін, С.Г. Заскалета, І.В. Ляшенко, Д.О. Мельничук, Н.А. Негруца, П.М. Олійник, Г.П. Педченко, В.І. Свистун та інші.

Наукові здобутки вчених з питань освіти служать методологічним підґрунтям при розробці нормативно-правових актів у галузі освіти. Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки», «Про сільськогосподарську дорадчу діяльність», Указами Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти», «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти», «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» тощо здійснюється правове регулювання навчання, виховання та професійної підготовки громадян України, у тому числі й аграрної, та визначаються шляхи і засоби реформування і розвитку вищої освіти в країні.

Статистичні дані, емпіричний матеріал і результати конкретно-соціологічних досліджень освіти утворюють систему показників, використання яких дозволяє здійснювати вивчення різних аспектів освіти у кількісному і якісному вимірах.

Аграрна освіта суспільно необхідна в країнах, у структурі економіки яких сільськогосподарський сектор займає важливе місце. До таких країн належить Україна. На сьогодні в Україні функціонує 22 аграрних ЗВО III-IV рівня акредитації [7].

Зміни в усіх сферах суспільного життя, що відбулися, та умови розвитку України на початку 20-х років ХХІ ст. зумовили необхідність реформування вітчизняної аграрної освіти. Навесні 2011 року Кабінетом Міністрів України було схвалено Концепцію реформування і розвитку аграрної освіти та науки. В ній було привернуто увагу до існування проблеми «підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів, фахівців з вищою освітою та впровадження вітчизняних наукових розробок в агропромисловому комплексі». Акцентувалася увага на тому, що «функціонування аграрної освіти та науки не повною мірою відповідає соціально-економічним потребам суспільства, рівню розвитку виробництва та продовольчої безпеки держави», а «стан економіки країни потребує створення нової системи інноваційного розвитку агропромислового сектору «аграрна освіта – аграрна наука – аграрне виробництво» і поглиблення співпраці центральних та місцевих органів виконавчої влади у вирішенні питань функціонування і розвитку аграрної освіти та науки» [8].

У даній Концепції було визначено те, унаслідок чого виникла вищезазначена проблема; можливості, умови, шляхи та способи її розв'язання; мета та строки виконання Концепції; очікувані результати; оцінка фінансових та матеріально-технічних ресурсів, необхідних для реалізації Концепції. На час її схвалення Кабінетом Міністрів України Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки вселяла оптимізм та надію на успішне її втілення у життя. Однак нестабільна політична і складна економічна ситуації в Україні у середині 10-х років ХХІ ст. не дозволили швидко і в повному обсязі реалізувати намічене Концепцією реформування і розвитку аграрної освіти та науки і досягти значного соціального ефекту.

До цього часу не втратили актуальності завдання здійснення нагальних перетворень у ході реформування вищої аграрної освіти України, визначені у середині 10-х років ХХІ століття, до яких дослідники, узагальнюючи накопичений український і зарубіжний досвід, включали наступні:

«- Оновлення змісту вищої аграрної освіти та визначення її стандартів на рівні досягнень аграрної науки, техніки і технологій, а також світового досвіду на основі використання ідей інтеграції загальноосвітньої та спеціальної підготовки.



- Визначення науково обумовленої номенклатури професій і спеціальностей відповідно до вимог соціально-економічного та культурного розвитку українського суспільства в конкретній історичній період, а також урахування особливостей регіону та його потреби у фахівцях.

- Посилення поєднання теоретичної та практичної підготовки студентів.

- Посилення навчально-матеріальної бази та науково-методичного забезпечення навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах.

- Різноманітність джерел фінансування вищих аграрних навчальних закладів та оплати за навчання для розширення можливостей доступу до отримання вищої аграрної освіти молоддю» [9].

З лютого 2015 р. управління сільськогосподарськими ЗВО України було віднесено до повноважень Міністерства освіти і науки України. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) діяльність закладів вищої освіти здійснюється на таких засадах, як поглиблення фінансової, академічної, кадрової та організаційної автономії закладів освіти у межах, визначених законом [10, Р.1, ст. 6 ]; самостійності прийняття рішень з будь-яких питань в межах автономії, визначеної Законом «Про освіту», спеціальними законами та/або установчими документами, зокрема з питань, не врегульованих законодавством [1, Р. 1, ст. 2, п.3]; створення рівних умов доступу до освіти [1, Р.1, ст. 3, п.2]; здійснення соціального захисту здобувачів освіти у випадках, визначених законодавством [1, Р.1, Ст.3, п.5]; інтеграції з ринком праці [1, Р.1, ст. 6] та інших, що відповідають засадам державної політики у сфері освіти та принципам освітньої діяльності [1, Р.1, ст.6].

Впровадження системи освітніх кредитів, розвиток конкуренції між навчальними закладами, державне замовлення на підготовку фахівців на конкурсних засадах, визначення рейтингу закладів вищої освіти та рейтингової оцінки діяльності професорсько-викладацького складу та здобувачів тощо стало кроками на шляху втілення на практиці ідей реформування української системи освіти в цілому, та аграрної освіти зокрема, в сучасних умовах.

Конкуренція і комерціалізація, як характерні ознаки змін у всіх сферах суспільного життя за часів розбудови ринкової економіки, в сучасній Україні знайшли відображення і правове підґрунтя в

законодавчих актах, зокрема і тих, якими регулюється освіта в країні. Законом України «Про освіту» визначено, що «джерелами фінансування суб'єктів освітньої діяльності відповідно до законодавства можуть бути: державний бюджет; місцеві бюджети; плата за надання освітніх та інших послуг відповідно до укладених договорів; плата за науково-дослідні роботи (послуги) та інші роботи, виконані на замовлення підприємств, установ, організацій, інших юридичних та фізичних осіб; доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, від надання в оренду приміщень, споруд, обладнання; гранти вітчизняних і міжнародних організацій; дивіденди від цінних паперів, відсотки від депозитів і розміщення коштів спеціального фонду на поточних рахунках банків державного сектору; добровільні внески у вигляді коштів, матеріальних цінностей, нематеріальних активів, одержаних від підприємств, установ, організацій, фізичних осіб; інші джерела, не заборонені законодавством [1, Р. X, ст. 79, п.1].

Конкуренція – динамічний процес. Заклади вищої освіти, як агенти соціально-економічної системи, включаються у конкурентні відносини, що зумовлює необхідність пошуку або створення переваг реального або потенційного задоволення освітніх і науково-дослідних потреб на ринку попиту та здобуття суспільного визнання і отримання позитивного соціального ефекту. Якщо університети США з самого початку їх утворення діяли в умовах платної вищої освіти, а також жорсткої конкуренції за студентів і фінансові ресурси за них, то для сучасної України, яка віднедавна розвиває ринкові економічні відносини, останнє стало новим явищем. З метою витримати конкуренцію (чи то перемогти у ній) українські ЗВО застосовують різноманітні засоби та прийоми: розширюють кількість напрямів професійної підготовки з орієнтацією на потреби інноваційної економіки і сучасні та перспективні потреби ринку праці; розвивають матеріально-технічну базу; формують високопрофесійний і результативний за різними видами діяльності трудовий колектив; підвищують якість підготовки випускників; оволодівають технологіями створення сприятливого іміджу установи; розвивають міжнародні зв'язки і готують кадри для інших країн; розвивають мережу співпраці із загальноосвітніми, професійними, середніми спеціальними закладами вищої освіти та працедавцями; налагоджують профорієнтаційну роботу та ін.

З метою досягнення більш позитивного соціального ефекту освіти засобами державних механізмів фінансування, починаючи з 2016 р., в Україні запроваджено нову модель розподілу місць державного замовлення між закладами вищої освіти. Хоча держава не втратила права визначати загальний обсяг місць для кожної спеціальності, які фінансуються за кошти бюджету, відтепер вступники стали активними суб'єктами впливу на коригування обсягів державного замовлення для тих чи інших ЗВО та додаткові для них бюджетні видатки на підготовку фахівців. Абітурієнти з найвищими результатами ЗНО, віддаючи перевагу навчанню у конкретному ЗВО, після зарахування «ведуть» державні гроші на освіту за собою у цей заклад. Така практика фінансування і грошових відносин має позитивний суспільний та індивідуальний ефект.

Державні асигнування – лише один із каналів фінансування вищої освіти. За результатами досліджень, проведених Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), в яких розглядається ситуація з освітою і зайнятістю в 35 розвинених і ключових країнах світу, що розвиваються, було опубліковано аналітичну доповідь «Погляд на освіту 2016. Індикатори ОЕСР». Як показують результати досліджень, ці країни «витрачають у середньому 5,2% свого ВВП на фінансування освітніх інститутів різного рівня, включаючи державні і приватні інститути. Біля третини усіх витрат виділяється на третинну освіту – напрям, у якому витрати на одного учня найбільш високі. Більш висока вартість викладацького складу і переважання науково-дослідницької діяльності в третинній освіті призводять до високої вартості цього рівня. Для того, щоб зменшити навантаження на державні бюджети, все більше країн переносять тягар вартості третинної освіти з державних плечей на плечі домашніх господарств. У середньому, 30% витрат на третинні навчальні заклади надходять із приватних джерел, що являє собою набагато більш значну частку, ніж на менш високих рівнях освіти, причому дві третини цього фінансування надходять від домашніх господарств, часто у формі плати за навчання» [11].

В Україні на початок 2017/18 навчального року питома вага студентів (%), які навчалися за рахунок коштів державного бюджету усього складала 44,5%, за рахунок коштів фізичних осіб – 50,3%. Освіта студентів в університетах, академіях, інститутах за рахунок коштів державного бюджету складала 45,8%, а в коледжах, технікумах,

училищах на 9,3% менше і дорівнювала 36,5% (ще 28,8% студентів цих закладів освіти навчалися за рахунок коштів місцевих бюджетів). Меншою була питома вага студентів у коледжах, технікумах, училищах, які навчалися за рахунок коштів фізичних осіб – 34,7% проти 52,7% в університетах, академіях, інститутах (див. табл.1) [12, Р.1, п.1.8].

Таблиця 1

Кількість студентів ВНЗ за джерелами фінансування їх навчання (у %%)

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Питома вага студентів (%), які навчаються за рахунок коштів державного бюджету	44,5	45,6	46,2	44,5
місцевих бюджетів	4,9	4,9	4,6	4,7
фізичних осіб	50,0	48,9	48,6	50,3
ЗВО I-II рівнів акредитації				
Питома вага студентів (%), які навчаються за рахунок коштів державного бюджету				36,5
місцевих бюджетів				28,8
фізичних осіб				34,7
ЗВО III-IV рівнів акредитації				
Питома вага студентів (%), які навчаються за рахунок коштів державного бюджету				45,8
місцевих бюджетів				1,0
фізичних осіб				52,7

У 2017/18 навчальному році у порівнянні з 2014/15 навчальним роком ситуація змінилася не суттєво. Питома вага студентів (%), які у 2017/18 н./р. навчалися за рахунок коштів державного бюджету лишилася без змін і складала 44,5%. На 0,2% зменшилася питома вага студентів, які навчалися за рахунок коштів місцевих бюджетів і на 0,3% зросла питома вага студентів, які навчалися за рахунок фізичних осіб. У 2017/18 н./р. у порівнянні з 2015/16 і 2016/17 навчальними роками питома вага студентів, які навчалися за рахунок коштів державного бюджету, зменшилася і зросла питома вага студентів, які навчалися за рахунок коштів фізичних осіб. Отже, Україна йде тим же шляхом, що й окремі держави світу, потроху перекладаючи тягар

вартості вищої освіти з державних плечей на плечі фізичних осіб і домашніх господарств.

За статистичними даними грошові витрати на освіту у структурі витрат домогосподарств за основними статтями споживчих витрат у 2017 році (у середньому за місяць у розрахунку на одне домогосподарство) у міських поселеннях склали 1,5 %, а в сільських – 0,6 % [14, с. 93]. Як бачимо, відносні показники вище названих витрат не є завеликими і, очевидно, на сьогодні це дозволяє досягнути компромісу між потребами громадян у здобутті вищої освіти та можливістю задоволення їх вищими закладами вищої освіти України державної і приватної форм власності.

Беручи до уваги результати Загальнонаціональних опитувань студентів ЗВО України, проведених Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс» у 2011 р. і 2015 р., бачимо, що у 2015 р. 69% студентів (у 2011 р. – 55%) хотіли б навчатися за кордоном (найбільше ті, що навчаються за технічним профілем – майже 80%). Основна перешкода навчанню за кордоном, яку назвали опитувані – нестача коштів. На це вказали 71% студентів. У 2011 р. їх було 52%. Можна зробити висновок, що вияви соціального ефекту вище названого компромісу досить суперечливі.

Найбільш серйозними проблемами вищої освіти в Україні, які потребують першочергового розв'язання, понад половини опитаних у 2015 р. студентів назвали невизнання дипломів більшості вітчизняних ЗВО у світі (51%), невідповідність викладання вимогам ринку (41%), корумпованість викладацького складу ЗВО (39%), низький рівень якості освіти в українських ЗВО порівняно зі світовим рівнем (32%) [15]. Очевидно, що вирішення складних для вищої освіти проблем потребує прийняття важливих рішень державою і її ефективних дій. Кроком у цьому напрямку став Середньостроковий план пріоритетних дій (СППД) на 2017–2020 роки. У ньому щодо вищої освіти і науки Уряд України першочерговими завданнями для Міністерства освіти та науки визначив забезпечення якості вищої освіти і створення нової системи управління та фінансування науки [16, С.79-80].

За останні п'ять років відбулося збільшення загального фонду бюджету освіти і науки з 16,2 млрд. грн. у 2015 р. до 28,8 млрд. грн. у 2019 р. (у 1,78 рази – розраховано нами) [13, Бюджет освіти та науки, 2013-2019. Загальний фонд. Частина 1. МОН]. На підготовку кадрів

та підвищення кваліфікації з нього відводилося у 2015 р. 19,4 млрд. грн., а на 2019 р. було закладено 30,6 млрд. грн. Зазначені видатки у 2019 р. у порівнянні з 2015 р. збільшилися у 1,58 рази (розраховано нами). Планувалося, що витрати на підготовку кадрів та підвищення кваліфікації, якими розпоряджатимуться у 2019 р. різні відомства, зростуть до 34,6 млрд. грн., з них академічні стипендії складуть 3,4 млрд. грн., соціальні – 680 млн. грн. Витрати на підготовку студентів у ЗВО III-IV рівнів акредитації, які підпорядковуються МОН, планувалося збільшити з 14,5 до 19 млрд. грн. На збільшення видатків, вочевидь, впливало також підвищення окладів науково-педагогічних працівників усіх ЗВО на 21%. Також частина підвищення – це 800 млн грн, які виділялися на фінансування 69 коледжів та технікумів, що залишилися структурними підрозділами університетів (раніше Уряд пропонував передати такі заклади на фінансування з місцевих бюджетів).

У 2018 році Уряд затвердив новий Порядок пільгового кредитування для здобувачів освіти у ЗВО незалежно від форми власності. У Держбюджеті на 2019 рік було передбачено майже 37 млн. грн. на програму кредитування. Відповідно до інформації з паспорту цієї бюджетної програми, очікуваний середній розмір кредиту в 2019 році мав становити понад 30 тис. грн, і такий кредит мали отримати більше тисячі осіб. Програма передбачала надання кредиту під 3% річних, що виплачується протягом 15 років [13, Бюджет освіти та науки, 2013-2019, Загальний фонд, частина 2]. Отже, в Україні спостерігається тенденція щорічного зростання загального фонду бюджету освіти і науки.

Соціально-економічна необхідність фінансування державою вищої освіти зумовлюється її роллю в розвитку країни. Крім того, великий часовий лаг між витратами на освіту і отриманням доданої вартості від спеціалістів стає однією з причин обмежених приватних інвестицій у розвиток освіти. Досліджено, що найбільш ефективна праця і найвища вартість спеціаліста з вищою освітою припадає на вік 35–45 років. А щоб окупилися інвестиції в освіту, потрібно більше 20 років.

В Україні необхідність підтримки аграрної освіти державою визначається державною політикою розвитку аграрного сектора економіки, соціальною політикою щодо розвитку села. Наразі, як державне фінансування, так і комерційна складова фінансово-економічних відносин у сфері освіти, включаючи аграрну, не дали

можливості позбавитися значних проблем у ній. Комерціалізація освіти у формі підготовки закладам вищої освіти фахівців-аграріїв на платних засадах якщо й не лишила відкритим питання про задоволення потреб ринку праці у молодих фахівцях за кількісними і якісними показниками, у той же час і не розв'язала його повністю. Вступ до ЗВО здобувачів за контрактом лишає відкритим питання про їх перспективи працевлаштування у майбутньому. Крім того, платоспроможний попит на освітні послуги не означає ефективного і збалансованого розвитку освіти і рівня освіченості, необхідного для суспільного розвитку. Виникає певний негативний соціальний ефект на фоні конфлікту інтересів між суспільством, закладом вищої освіти, здобувачем освіти. Розглядаючи одну із ситуацій, О.І. Василенко зазначає: «Студенти-контрактники розглядаються університетами як джерело надходження інвестицій. Зрозуміло, що студенти, які сплачують за навчання, планують завершити його протягом терміну, передбаченого конкретною програмою. Якщо певний університет не відповідає очікуванням студента, швидше за все, він матиме меншу кількість зарахованих студентів-контрактників у наступні роки. Отже, існує стимул не робити іспити надто вимогливими» [17, с. 47].

Гетерогенність студентського контингенту, зміна місця освіти і знань в структурі свідомості різних груп студентства, поява нових типів студентів і нових освітніх стратегій, зростання студентської мобільності, запровадження нових технологій змінюють звичну соціальну структуру студентів і призводять як до нового трайбалізму у вищій освіті, так і до своєрідних соціальних ефектів. Сенс нового трайбалізму полягає в новому способі життя і появі нових соціальних груп (спільнот) з іншими формами локального існування в умовах трансфігурації (недокорінного перетворення) суспільства і його інститутів. Гетерогенність студентського загалу з його соціокультурною неоднорідністю існує навіть у межах одного ЗВО. Різні групи студентів характеризуються неоднаковою системою цінностей, що впливає на їхні освітні та професійні орієнтири та визначає їх ставлення до накопичення знань, навичок, досвіду, розбудови кар'єри.

Вважаємо доречним щодо соціальної групи «студенти» виділяти дві протилежні форми трайбалізму: 1) орієнтаційно-функціональну, 2) нігілістично-прагматичну. Зокрема, орієнтаційно-функціональний трайбалізм пов'язаний з появою соціальних груп здобувачів вищої освіти, які, спираючись на ціннісні ідеали сьогодення, вибудовують

індивідуальні освітні траєкторії. Вони не бачать сенсу витратити час для навчання у формі аудиторних занять. Їм цікава інтернет-освіта на базі MOOC (mass open on-line courses), самоорганізація, самоосвіта, можливість дистанційного або он-лайн консультування викладачами, здача екстерном поточних і підсумкових навчальних видів робіт, можливість переривати навчання або навпаки інтенсифікувати його, уніфікувати свою професійну освіту, обирати освітні програми, змінювати спеціальність і напрями підготовки, одночасно здобувати освіту за різними напрямами підготовки, продовжувати навчання в інших закладах освіти, поєднувати навчання з роботою тощо.

Нігілістично-прагматичний трайбалізм в освіті пов'язаний зі спробою «зберегти гарну міну при поганій грі». Зокрема, в публікації «Сучасні проблеми функціонування вищих навчальних закладів аграрної освіти» О.І. Василенко зазначає, що за результатами соціологічних досліджень абсолютна більшість студентів аграрних закладів освіти (до 90%) не збирається пов'язувати своє життя із сільським господарством. Тому в них відсутня потреба у вивченні сільськогосподарських наук, отже, жодні заходи не зможуть мотивувати студентів засвоювати навчальні дисципліни навіть при найвищому рівні викладання [17, с. 47]. Поширення процесу утворення спільнот за певними інтересами, вкорінення їх в повсякденності, як вияв права вибору з-поміж багатьох варіантів в системі взаємодій свідчить про нові суспільні явища, мутації у суспільстві та окремих формах організації суспільного життя, зокрема в освіті.

Бажання закладів вищої освіти вистояти будь-якою ціною у жорсткій конкуренції в умовах ринкової економіки відтворює сумні реалії освітянського сьогодення і часто спричиняє дію нечесних «правил гри» – заниження вимог і фактичне існування подвійних стандартів у житті університетів. Готовність приймати на навчання всіх підряд, навіть із найнижчим прохідним балом, «зберігати» здобувачів, не придатних до навчання, терпимість до низького рівня знань, неякісного і несвоєчасного виконання завдань і навчальних видів роботи, демпінгова політика щодо вартості навчання і таке інше призводить до появи соціальних груп пристосованців-прилипал серед студентства. Упродовж всього часу навчання вони ведуть специфічний спосіб життя, який полягає у створенні ілюзії навчання. Маргінальне становище, тим не менше, частіш за все не веде до втрати ними статусу здобувача певного освітньо-кваліфікаційного



ступеню та місця у складі студентів, хоча їхня мета полягає не у набутті знань та вмінні використовувати їх на професійній ниві, а у профанації освіти, реалізації специфічних особистих інтересів (наприклад, уникненні хлопцями-студентами призову для служби у Збройних Силах України, отриманні диплому як «охоронної грамоти» на майбутнє для працевлаштування тощо).

Отже, існування баластної групи студентства (яку образно можна назвати «освітніми збоченцями»), оскільки цілі їх не пов'язані з навчанням, знаннями, здобуттям фахової підготовки), зумовлене не лише їх особистісними якостями і настроями, а й особливого роду «винахідливістю» закладів вищої освіти будь-яким чином зберегти студентський склад, а відповідно і штат співробітників, і власне університет. Це дає підстави говорити про недосконалі механізми функціонування системи вищої освіти і здійснення реформ, що спричиняє негативний суспільний ефект.

Сьогодні аграрний сектор України – один із провідних в економіці країни. У світі аграрна продукція України конкурує з такими визнаними країнами-лідерами сільськогосподарського виробництва як США, Канада, Бразилія тощо. Для утримання і підвищення зайнятих позицій Україні необхідно розвивати аграрну науку, як фундамент досягнень у сфері сучасної галузевої освіти і передового сільськогосподарського виробництва. Натомість у Держбюджеті на 2019 рік більш ніж на третину (з 441,6 до 286 млн. грн.) було зменшено фінансування Національної академії аграрних наук. Скорочення зазнали передусім видатки на проведення досліджень [13]. Швидше за все така бюджетна політика буде гальмувати розвиток аграрної науки, освіти і виробництва і не сприятиме досягненню позитивного соціального ефекту.

Стрімкому нарощенню ефективності сільськогосподарського виробництва можуть послужити висококваліфіковані кадри, рівень знань і вмінь яких відповідав би сучасному світовому рівню розвитку агроінновацій і технологій, дозволяв підвищувати рівень виробництва і мінімізувати його ризики, контролювати і забезпечувати якість продукції, раціонально використовувати ресурси, насамкінець повноцінно змінювати агробізнес.

Без високоосвічених фахівців у сфері сільськогосподарського виробництва не варто очікувати на гарні результати. Це висуває особливі вимоги до вітчизняних освітніх аграрних закладів, у першу чергу національних університетів, щодо забезпеченості їх

висококласними науково-педагогічними працівниками, які задіяні у міжнародних проектах, здійснюють власні наукові дослідження, володіють передовими знаннями, інноваційними технологіями, вміють використовувати новітні знаряддя праці та здатні навчити студентів їх експлуатації. Для забезпечення нагальних і випереджаючих потреби сьогодення освітніх послуг в науково-педагогічному арсеналі вищої освіти повинні бути як власні кадри, так і запрошені (у тому числі іноземні), які своїми знаннями і вміннями можуть підвищити ефективність навчального процесу.

На заваді досягненню більш значного позитивного соціального ефекту від функціонування української аграрної освіти стоїть ряд не вирішених проблем. До них відносять невідповідність вимогам сучасного виробництва програм навчання, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення аграрних навчальних закладів, рівня інноваційної компетентності науково-педагогічних працівників (у першу чергу їх вміння працювати з сучасним оснащенням і за новими технологіями). Техніка, що використовується у навчальному процесі, частіше за все застаріла або взагалі відсутня. І це в той час, коли, наприклад, робота сучасного агронома потребує знань і навичок з агрономії, агрохімії, ґрунтознавства, економіки, оволодіння ІТ-технологіями, новітніми знаряддями праці тощо. І якщо провідні сільськогосподарські організації застосовують технології точного землеробства, мають дрони, датчики, сенсорне обладнання, софти, мобільні додатки, інтелектуальні програми та інші сучасні інструменти праці, що значно підвищує ефективність сільськогосподарського виробництва при скороченні матеріальних і трудових витрат, то більшість аграрних закладів вищої освіти не в змозі здійснювати повноцінне оновлення і модернізацію матеріально-технічної бази, щоб забезпечити якість освіти і задовольнити попит агробізнесу на сучасних високо підготовлених випускників з розвинутим вмінням працювати на обладнанні останніх науково-технічних розробок.

Встановлення стійкого зв'язку на принципах мережевої взаємодії закладів вищої освіти як з вітчизняними, так і іноземними організаціями- і установами-партнерами є одним із способів досягнення позитивного індивідуального і суспільного соціального ефекту в сфері вищої освіти. У ході такої співпраці на виробництві здобувачі перевіряють на практиці набуті знання і одночасно набираються вмінь і досвіду від наставників, а викладачі і науковці –

обмінюються досвідом з виробничниками і співробітниками наукових установ, працюють над спільними проектами, вивчають здобутки, що служать адаптації освітнього контенту до вимог національного та іноземного замовника. За результатами загальнонаціонального опитування «Вища освіта в Україні. Громадська думка студентів», яке було проведене з 5 по 12 березня 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс», 43% опитаних здобувачів вважали налагодження співпраці з кращими світовими університетами одним із першочергових заходів, який слід здійснювати для покращення якості освіти [15].

Створюючи інноваційні форми інтеграції освіти, науки і виробництва, доцільно використовувати ефективні та перевірені на практиці форми. Вирішенню комплексу проблем якості освіти, формуванню випереджаючої системи освіти та поліпшенню кадрового забезпечення ЗВО сільськогосподарського профілю і виробничих організацій аграрного сектору економіки служить інтеграція наукової, освітньої і виробничої діяльності, зокрема, шляхом створення на засадах ринкової економіки регіональних навчальних науково-виробничих комплексів, єдиного освітнього, наукового, виробничого простору у формі регіональних аграрних університетських комплексів. Головна ідея аграрного університетського комплексу (кластера) – це можливість отримання синергетичного, соціально-економічного ефекту від інтеграції на регіональному рівні освіти, науки, виробництва.

У 2010 р. у системі вищої освіти Міністерства аграрної політики України працювало 23 ЗВО III-IV рівня акредитації. У п'яти з них були створені навчально-практичні центри: у Сумському НАУ на матеріально-технічній базі ТОВ «Агрофірма «Хоружівка», у Дніпропетровському ДАУ – ТОВ «Корпорація «Агро-Союз», Полтавській ДАА – ТОВ «Агрофірма «Маяк», Миколаївському ДАУ – ВАТ «Радсад», у Білоцерківському НАУ – на базі підприємств Білоцерківського, Ставищанського, Сквирського районів Київської області [18].

Інноваційні центри навчальної та практичної підготовки майбутніх спеціалістів із сучасним технічним і технологічним оснащенням, інформаційними ресурсами спроможні забезпечити наступне: можливість вивчати кращий вітчизняний і світовий досвід за рахунок подолання роз'єднаності освіти, науки і бізнесу; налагодити зв'язок між виробниками, науковцями, освітянами,

здобувачами освіти; прив'язати зміст освіти до реальних потреб ринку праці на поточний час і перспективу; актуалізувати вимоги роботодавців до підготовки кадрів; визначити напрями і необхідність професійного вдосконалення та забезпечити його; відстежити попит на ринку праці і визначити власні перспективи на ньому; навчитися відчувати і передбачувати тенденції змін та швидко і адекватно реагувати на них; активізувати наукові дослідження за пріоритетними напрямками. Поєднання інтересів суб'єктів діяльності у ході співпраці на базі таких комплексів дозволяє підвищувати ефективність використання коштів державного бюджету на аграрну освіту і науку, залучати недержавні кошти для фінансування навчання, наукових досліджень та науково-технічних розробок з проблем розвитку агропромислового комплексу шляхом застосування механізмів державно-приватного партнерства та отримувати відчутний соціальний ефект.

Однією із організаційних форм інтеграції освіти, науки і виробництва є інтегровані системи агроосвіти (ІСАО). До основних елементів її О.С. Балацька і Т.О. Власенко відносять наступні: аграрний ЗВО як інтегруюче ядро системи безперервної аграрної освіти; агрокласи, розосереджені по сільських територіях регіону; факультети середньої професійної освіти і комбінат робітничих професій, створені на базі ЗВО; науково-освітні центри та лабораторії на виробництві; агротехнопарк, до складу якого входять бізнес-інкубатор, виробничо-технологічні комплекси, виставковий центр, екстеншн-центр сучасних сільськогосподарських технологій, що інтегрують процеси освіти, науково-дослідної діяльності та виробництва; інститут підвищення кваліфікації кадрів агробізнесу, що дозволяє реалізувати принципи освітнього процесу [19, с.149].

Створення регіональних навчальних науково-виробничих комплексів в Україні як центрів навчально-наукового і кадрового забезпечення агропромислового комплексу розпочалося з 2013 р. у ході виконання Плану заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року [20]. У десяти регіонах України передбачалося створити освітньо-інноваційні центри, до яких мали увійти аграрні університети, технікуми, коледжі, професійні ліцеї (ПТУ), наукові установи Мінагрополітики, Національної академії аграрних наук, дослідні господарства. Діяти нові формування повинні були на

засадах консорціумів, тобто їх складові не втрачали самостійності, але працювали на спільний результат [8].

Однією із форм вирішення завдань взаємодії «аграрна освіта – сільськогосподарське виробництво» є регіональний кластер в АПК. Кластер в АПК являє собою регіональну модель, що включає органи державного і муніципального управління АПК, органи управління зайнятістю населення, наукові установи, освітні установи, інформаційно-консультаційні структури і роботодавців від АПК.

Для аграрної освіти входження її закладів до регіональних кластерів АПК має ряд безперечних переваг:

- поліпшення якості освітнього процесу за рахунок подолання розриву між змістом освіти і реальними потребами інноваційної економіки;

- розвиток навчально-лабораторної та матеріально-технічної бази для забезпечення навчального і наукового процесів;

- створення банку місць здобувачам освіти для практики, стажування, тимчасової, неповної зайнятості або працевлаштування;

- налагодження взаємодії ЗВО із службами зайнятості;

- приведення освітніх програм у відповідність потребам аграрного ринку праці та роботодавців в рамках кластера;

- можливість готувати кадри, які не тільки відповідають попиту, а й часто випереджають його відповідно довгостроковим цілям розвитку регіону;

- підвищення попиту на сучасні освітні послуги не лише з боку абітурієнтів, а й працівників АПК, які потребують підвищення кваліфікації або післядипломної освіти (подальший розвиток кадрів), оволодіння суміжними спеціальностями;

- додаткові джерела фінансування від замовників за підготовку цільових фахівців або інновації для виробництва;

- реалізація обміну досвідом між сферою виробництва і сферою освіти;

- гарантоване працевлаштування випускників, яких навчальний заклад готував під замовлення працедавця;

- підвищення кількості випускників, які працевлаштовуються за напрямом підготовки;

- розвиток некомерційного і бізнес-партнерства між освітою-наукою-виробництвом та його сприяння розвитку діяльності науково-дослідницьких центрів, технопарків, центрів трансферу технологій, ресурсних центрів, бізнес-інкубаторів для підтримки молодіжних

бізнес-проектів тощо – як умова створення університетів дослідницького типу;

- зростання позабюджетних доходів освіти;

- можливість апробації та комерціалізації розробок, практичного застосування наукових досягнень і, таким чином, підвищення ефективності діяльності професорсько-викладацького складу і наукових співробітників університету в системі регіонального кластеру як форма поступової реалізації програми/проекту створення університетів дослідницького типу і розвитку науково-навчальних центрів;

- розширення можливостей сфери освіти і науки завдяки залученню їх до реалізації великих програм і проектів економічного, технологічного, соціального, культурного спектру;

- залучення спеціалістів із досвідом практичної діяльності у АПК як позаштатних працівників у складі аграрних ЗВО для підготовки молодих фахівців;

- зростання престижу аграрного закладу вищої освіти і, як наслідок, збільшення абітурієнтів, забезпечення набору здобувачів та їх якісного складу.

Прискоренню позитивних змін у системі «освіта – виробництво» між сторонами взаємодії служить реалізація політики партнерства. Для АПК економічними важелями такого роду бізнес-партнерства є: 1) мінімізація або скасування податків на кошти, витрачені на навчання персоналу; 2) податкові пільги організаціям, що передають освітнім установам обладнання, необхідне для розширення навчально-матеріальної бази; 3) система преференцій підприємствам АПК, які приймають активну участь у залученні провідних працівників та фахівців галузі до розроблення комплексних навчальних планів, впровадження нових форм і методів навчання; забезпечують стажування науково-педагогічних та педагогічних працівників аграрних закладів вищої освіти на підприємствах агропромислового комплексу, де запроваджено інноваційні технології виробництва та ін.

Україна зацікавлена у розробці і реалізації міжнародних проектів співробітництва з країнами Європейського Союзу щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі. Одним із них є спільний навчальний проект AgriStar, фундаторами якого стали компанія AgriLab і Національний університет біоресурсів та природокористування (НУБіП). Його презентували у травні 2017

року. За мету визначалося відкриття доступу студентам і викладачам аграрних спеціальностей до новітніх технологій, залучення до світових агрономічних практик, сприяння практичній реалізації в агровиробництві здобутих теоретичних знань, щоб у результаті підготувати висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку [19, с.147]. Такі та подібні їм проекти є привабливими і служать зростанню позитивного соціального ефекту освіти.

Освіта нерозривно пов'язана з наукою. Статтею 48 Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» на науку і науково-технічну сферу передбачається фінансування на рівні 1,7% валового внутрішнього продукту (ВВП) країни. Чинності ця норма Закону, як значиться у пункті 1, розділу VI набирає з 1 січня 2020 р. [21]. Фактичний розмір фінансування науки і науково-технічної сфери у попередні роки був значно менший. У Держбюджеті на 2019 рік на сферу науки було закладено близько 9,8 млрд. грн., що на 18% більше за показник попереднього року. Утім, українська наука залишається на рівні видатків з державного бюджету України в обсязі 0,23% від ВВП [13].

Необхідною умовою розвитку наукових досліджень на рівні світових вимог є наявність сучасного обладнання. На сьогодні в Україні приблизно 80% наукового обладнання експлуатується більш ніж чверть століття і безнадійно застаріло. За такого становища немає підстав сподіватися на те, що Україна займе місце серед високорозвинених країн світу.

В умовах обмеження фінансових ресурсів на розвиток науки і освіти, відсутності привабливих умов роботи для провідних і перспективних молодих учених, не відповідних вимогам сучасності умов навчання та сумнівних перспективах працевлаштування за фахом випускників, високої вірогідності поповнення ними лав «трудова бідняків» Україна стрімко втрачає матеріальні, духовні та соціальні ресурси сфери освіти і її престижність, а отже, втрачається основа зростання позитивного ефекту вищої освіти. Станом на 2015–2016 навчальний рік число українців на студіях в іноземних університетах становило 66 668 осіб. Динаміка зростання з 2009 по 2016 роки складала 176%. Найбільше українських громадян навчалася у Польщі (30 041 осіб). Частка українців серед іноземних студентів Польщі у 2015–2016 роках складала 57%, тенденція до лідерства простежувалася також у Словаччині [22].

З метою скорочення відтоку українських абітурієнтів до закладів вищої освіти інших країн за умов лібералізації міграційних процесів важливо збільшувати інвестиції у капітальні наукові проекти, які є основою розвитку національної освітньої системи. Вони, разом з належними організаційними та педагогічними умовами, можуть на додаток стати факторами залучення іноземних громадян до навчання у закладах вищої освіти України [23, с. 29]. Зрештою іноземні студенти є важливим джерелом заробітку для університетів, бо вартість навчання для них є набагато вищою, ніж контрактне навчання для українців.

В умовах системної трансформації соціально-економічних відносин зростають вимоги до якості освіти, рівня підготовки випускників ЗВО. Вимоги висувають установи, які займаються питаннями вищої освіти, споживачі освітнього продукту в широкому сенсі, у тому числі бізнес-структури, платники податків, власне випускники. Великі сподівання на подолання розриву між компетенціями студентів і вимогами ринку праці покладаються на створення системи забезпечення якості освіти, зокрема через розробку нових стандартів вищої освіти Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО).

Недостатньо використовуваним соціальним ресурсом розвитку освіти в Україні є громадянське суспільство. У цій галузі воно покликане стати виразником і провідником інтересів вільних громадян, націлених на отримання і використання необхідних для життя у швидко мінливому глобальному світі знань, обмежувачем адміністративних механізмів управління, інституцією регулювання соціально-культурних процесів, впливовою силою боротьби з корупцією, прийняття рішень щодо діяльності і розвитку ЗВО на засадах якості освіти, інформаційної відкритості та академічної, фінансової, господарської прозорості тощо.

Одним з утворень громадянського суспільства, яке формулює і артикулює запити суспільства стосовно вищої освіти і здійснює громадський вплив на її зміст, є Асоціація випускників ЗВО. Випускники ЗВО працюють у тих організаціях, які у майбутньому надають місця праці здобувачам вищої освіти. З власного досвіду та з результатів роботи молодих спеціалістів їм відомо про якість і характер освітнього продукту. Вони знають про привабливість чи дефіцит того чи іншого напрямку підготовки спеціалістів закладами



вищої освіти, користь і недоліки освітнього продукту, потребу в ньому і т. ін.

На сьогоднішній день роботодавці диктують свої умови і висувають високі вимоги до молодих спеціалістів, яких наймають на роботу. Чим привабливіші умови працевлаштування вони можуть запропонувати (високотехнологічна оснащеність робочого місця, високий зарібок, професійні тренінги, кар'єрний ріст, соціальний пакет), тим більшого очікують від молодих фахівців – знань з базових дисциплін за напрямом підготовки і спеціальністю, аналітичного мислення, вміння комплексно/системно розв'язувати завдання, володіння іноземними мовами, менеджментом, корпоративною культурою, вияву здатності до сприйняття інновацій та професійного росту.

Науково-технічний прогрес, конкуренція, динамізм суспільного життя, лавиноподібні інформаційні потоки актуалізували необхідність неперервної освіти впродовж трудової діяльності людини. Процеси підвищення освітнього рівня і кваліфікації, здобуття декількох видів освіти з різних галузей знань набувають стійкого характеру. Наразі рівень отриманих знань частіше за все оцінюють компетентністю – здатністю людини застосувати знання, вміння, навички в тій чи іншій сфері діяльності. І чим вища її оцінка, тим більш позитивним буде соціальний ефект освіти.

Вимоги до якості освіти будуть задовольнятися, якщо вона справлятиметься з вирішенням таких завдань сучасності, як підготовка людини до життя в динамічному середовищі, отримання нею навичок навчатися, формування потреб у освіті та самоосвіті, готовність змінюватися особисто і змінювати реальні ситуації на краще, а не обмежуватиметься необхідністю нагромадження здобувачами знань як таких. Іншими словами, мова йде про необхідність у спеціалістах з високим рівнем соціальної спроможності, інноваційним мисленням, орієнтацією на постановку і ефективне вирішення особистих, соціальних і виробничих завдань.

Щоб випускник ЗВО впевненіше почувався як продавець робочої сили, він мусить не лише мати професійні знання і навички, але і вміти виявляти свою ерудицію та ініціативність, спроможність до безперервності освіти та саморозвитку, професійного зростання і професійної мобільності, діяльності у трудовому колективі, соціальну розвиненість і навички суспільно-громадської активності.

Студенти – творча активна соціальна група, яка займає особливе місце у складі молоді. Притаманний студентам життєвий максималізм, жага до самоствердження рухає ними до участі у різних формах суспільно-громадського життя. Не лише навчальний процес, але і позанавчальний час, сфера дозвілля і суспільно-громадське життя характеризують студентське життя. Наразі студентські співтовариства виконують ряд делегованих їм організаційних, управлінських і господарських повноважень, як це було прийнято в епоху зародження європейської університетської системи. Як повноправні партнери в управлінні процесом вищої освіти студентські суспільно-громадські утворення та їх представники беруть участь у якості експертів у суспільних слуханнях з питань якості освіти в навчальних закладах, є членами вчених рад факультетів і університетів, де представляють інтереси студентства, зокрема, стосовно навчального процесу і якості освіти. Не припиняючи значення здобутків діяльності у цьому напрямі, студентам з активною громадянською позицією необхідно рухатися вперед, зокрема, здійснити низку заходів з подальшого перетворення студентських рад з фактично виконавчого в дійсно самоврядний орган з досконалою нормативно-правовою базою і дієвими механізмами виявлення, артикуляції, представництва, захисту, реалізації інтересів.

Студентські лідери повинні краще за студентський загал володіти теоретичними знаннями громадянської освіти і вмінням застосовувати їх на практиці. Гострота цієї проблеми була актуалізована на I Харківському міжнародному юридичному форумі, який проходив на початку жовтня 2017 р. На ньому в рамках роботи круглого столу «Громадянська освіта і освіта на основі компетентнісного підходу у ВНЗ України як основа для досягнення верховенства права і формування справедливого суспільства» обговорювалася низка питань розвитку громадянської освіти в українських ЗВО [24].

Здатність випускників ЗВО в умовах динамічних змін проходити жорсткий відбір на внутрішньому і зовнішньому ринку праці – це не лише їх особиста якість і власна заслуга, а й один з видів вияву закладами вищої освіти спроможності випускати специфічний високосортний товарний продукт – витребуваних працедавцями випускників, що в обох випадках свідчить про гарний соціальний ефект вищої освіти.

У той самий час, можливість конкурентоспроможних випускників ЗВО працевлаштовуватися на роботу з кращими умовами, включаючи і інші галузі, і не лише на внутрішньому ринку праці, може викликати дефіцит кадрів у системі АПК. Тому підприємствам АПК є сенс налагоджувати стійкі зв'язки з аграрними закладами вищої освіти, укладати договори на цільову підготовку фахівців, у яких повинна бути передбачена можливість проходження практики, стажування, отримання стипендії за рахунок майбутнього працедавця.

Важливою передумовою як забезпечення АПК висококваліфікованими кадрами з вищою освітою, так і якості аграрної освіти є профорієнтаційна робота, що має на меті привернути увагу зацікавлених і вмотивованих на освіту в аграрних ЗВО молодих людей. Помилковий вибір абітурієнтами місця навчання і напряму підготовки може у подальшому перетворити їх на «випадкових» здобувачів, що певним чином буде відображати погані результати проведення професійно-орієнтаційної роботи. З часом «випадкові» здобувачі, як правило, стають не налаштованими на високий рівень оволодіння загальними, професійними, науковими компетентностями, необхідними для діяльності у майбутньому за певною спеціальністю чи в сфері зайнятості, де потрібна вища освіта, що у підсумку негативно відобразиться на здобувачу освіти, показниках діяльності ЗВО, оцінці вищої освіти взагалі.

Завдяки профорієнтації майбутні абітурієнти заздалегідь повинні мати змогу визначитися з вибором свого професійного шляху, отримати відповіді на питання стосовно своїх професійних очікувань, свідомо обрати заклад освіти, який би задовольняв потребам здобуття професії за сільськогосподарськими групами спеціальностей. Профорієнтаційна робота повинна показувати цінність і суспільне значення аграрної освіти, перспективи та інновації в освіті і аграрному секторі економіки, формувати повагу до аграрних професій, визначати можливості, переваги праці у сільському господарстві, формувати уявлення щодо соціального ефекту аграрної освіти. Важливою при проведенні профорієнтаційної роботи є інформація про місця та умови підвищення можливостей працевлаштування, перспективи проходження практики на вітчизняних та іноземних виробництвах, неперервність освіти, перспективи кар'єрного розвитку та інше. Доцільними в цьому плані є зустрічі представників аграрних закладів вищої освіти (включаючи

студентство), керівників і спеціалістів підприємств АПК зі школярами.

Профорієнтаційну роботу необхідно проводити постійно. Аграрний освітній заклад має бути представлений на всіх заходах, які стосуються сільського господарства і сільських територій. Активна участь ЗВО у житті сільських громад через співпрацю з об'єднаними територіальними громадами і сільськими радами (участь у екологічних заходах, сільських святах, фестивалях та ярмарках тощо) формує сприятливий імідж аграрної освіти і респект до неї громадськості.

Профорієнтаційна робота, здійснювана у просвітницькому аспекті з акцентом на теоретичну інформацію, має обмежений характер. Варто застосовувати активні форми і методи профорієнтації, які залучають школярів до практичної діяльності: здійснювати додаткову довузівську підготовку учнів загальноосвітніх шкіл, формувати елементарні навички сільськогосподарської праці, прищеплювати ази сільськогосподарських професій, культивувати навички проведення дослідів та експериментів. Це сприятиме формуванню поважного ставлення до аграрної праці та підняттю престижу аграрної освіти. Здійснювана освітніми закладами сільськогосподарського профілю профорієнтаційна робота буде, без сумніву, цікавою і корисною для слухачів Малої академії, членів екологічних загонів, гуртків природи, шкільних дослідних товариств, юних натуралістів тощо.

Профорієнтація на аграрну освіту в умовах проведення державою політики, спрямованої на розвиток сільського господарства, не може здійснюватися в обхід міських шкіл. Та все ж пильну увагу слід приділяти профорієнтації на аграрну освіту серед сільської молоді, тому що бажання зайнятості в АПК у фахівців-вихідців із села більше, ніж у містян, та й виховання, яке склалося в тісному взаємозв'язку із сільськогосподарською працею, мотивує до цього.

Ефективне вибудовування профорієнтаційної роботи серед сільських школярів може здійснюватися на базі освітніх комплексів сходиноквої моделі, до складу яких входять спеціалізовані агрокласи загальноосвітніх сільських шкіл, сільськогосподарські професійно-технічні, середньо-спеціальні, вищі освітні заклади, інститути післядипломної освіти. Існування таких освітніх комплексів та використання всього їхнього потенціалу повинно плекати професійні

орієнтири суб'єктів навчання та створювати можливості для здобуття достатнього сучасного рівня освіти і кваліфікації у ході реалізації суспільних, колективних, особистих інтересів. Отже, на вимогу часу освітні комплекси сходинкової моделі є, по-перше, одним із інструментів системи неперервної підготовки аграрних кадрів і спадкоємності освітніх програм різного рівня і, по-друге, засобом наскрізної профорієнтаційної роботи від школи до трудового колективу.

Проведення ранньої профорієнтації з метою упередження дефіциту кваліфікованих кадрів у сільському господарстві здійснюється також із власної ініціативи організацій та їх керівників. У їх числі компанія О. Бахматюка Укрлендфармінг (Ukrlandfarming) – лідер у сфері сільськогосподарського виробництва в Україні. Агрохолдинг Укрлендфармінг (Ukrlandfarming), вибудовуючи власну систему профорієнтації, підходить до вирішення проблеми стратегічно і проводить роботу з підготовки висококваліфікованих кадрів, починаючи з дитячого віку. Тут прагнуть зацікавити і мотивувати дітей та підлітків на побудову кар'єри в аграрному секторі.

У 2012 р. компанія Ukrlandfarming заснувала свій корпоративний університет. Він забезпечує систему безперервного навчання від наймолодших школярів до топ-менеджерів. Так, було розроблено профільні тематичні ігри, ознайомчі та розвиваючі матеріали. Спеціально для школярів були впроваджені навчальні та виховні заходи. Проект під назвою «Маленький фермер» дозволяє школярам у доступній формі через ігри, квести, різні цікаві заняття, ознайомитися з усіма процесами, що відбуваються в сільському господарстві. Дітей знайомлять з аграрними професіями і використовуваним обладнанням, їм розповідають про сільське господарство. Школярам пропонуються навчальні та інформаційно-довідкові матеріали, тематичні щоденники «Світ аграрних професій». Компанія запрошує учнів різних шкіл до себе на виробництво, знайомить з агрохолдингом та його інноваціями, у тому числі IT. Крім цього, агровиробник прагне переорієнтовувати, навчати новим професіям не тільки сільське населення (свою першочергову цільову аудиторію), але і міських жителів. Такий підхід, зокрема, вже зараз може допомогти згладити негативні демографічні тенденції, не чекаючи, доки виросте молоде покоління аграріїв [25].

У розвинених громадянських суспільствах найбільш дієвим інструментом стеження суспільства за освітою визнано створення рейтингів ЗВО, факультетів і окремих спеціальностей у ЗВО. Ці рейтинги здійснюються незалежними громадськими організаціями за прозорими і зрозумілими критеріями. Вони є інформаційно доступними і регулярно оновлюються. Населення користується цією публічною інформацією і довіра до неї є досить високою.

Інвесторами проектів профорієнтації, ініціаторами акцій та заходів, що сприяють іміджу університету, популяризації його здобутків, просуванню освітянських ідей, впровадженню наукових здобутків тощо часто виступають асоціації випускників ЗВО.

Благодатним середовищем, у якому реалізується ідея профорієнтації дітей на вищу аграрну освіту, є батьківська сім'я. «Студент-спадкоємець», який реалізовує свій сімейний, набутий з дитинства від батьків культурний капітал землеробця, на сьогоднішній день має можливість обирати будь-який із сучасних напрямів підготовки на базі вищої аграрної освіти.

Конкуренція в освітньому просторі за абітурієнтів налаштовує на відновлення старих, але з доброю славою, та створення нових форм освіти. Апробованою формою налагодження зв'язку закладу вищої освіти та майбутніх абітурієнтів з метою забезпечення набору до ЗВО в умовах жорсткої конкуренції за поповнення лав студентів є підготовчі для здачі ЗНО курси, літні школи-табори, предметні олімпіади, організовані університетами, академіями, інститутами. З радянських часів іде традиція створення при окремих ЗВО спеціалізованих шкіл і шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням певних дисциплін (математики, фізики, мови, музики, фізкультури тощо). Для закладів вищої освіти вони служать реалізації інтересів мати серед майбутніх студентів обдарованих юнаків та дівчат з високою мотивацією навчання і здобуття високого рівня знань за напрямами підготовки саме в цьому ЗВО і в подальшому – студентів з високими показниками успішності і науково-дослідної роботи.

У профорієнтаційній роботі застосовуються як її традиційні форми і види, так і інноваційні. Розвиток засобів масової комунікації надає більші можливості для подачі і отримання необхідної інформації майбутнім абітурієнтам. Швидкість доступу до неї за допомогою мережі Інтернет та он-лайн комунікації в соціальних мережах дозволяє оперативно отримувати відповіді на широке коло питань і формувати уявлення про освітні заклади, віддавати перевагу

тим чи іншим з їх числа, зважувати власні шанси і вибудовувати рейтингові пріоритети вступу на різні спеціальності. Виходячи з того, що конкретні рішення вступати/не вступати абітурієнтами приймаються стосовно того чи іншого ЗВО під впливом інформації, отриманої в тому числі і з його офіційного сайту, останній виступає одним із засобів формування іміджу ЗВО та інструментом профорієнтації у справі досягнення успіху у проведенні вступної кампанії.

Останнім часом в освіті все активніше застосовують різні засоби телекомунікації. Для студентів заочної форми навчання, інклюзивної і дистанційної освіти вони відіграють дуже важливу роль. Для забезпечення зручного, швидкого зв'язку викладача зі студентом з метою організації освіти, підвищення ефективності навчання їх значення переоцінити складно. Розширенню простору і засобів співпраці ЗВО з майбутніми абітурієнтами у цьому ж напрямку служать інтернет- і он-лайн школи. Ті з них, які працюють на базі освітніх комплексів сходиноквої моделі або інтегрованої системи агроосвіти (ІСАО), про які йшлося вище, дають значно більше можливостей для отримання позитивного соціального ефекту від освіти окремим групам дітей, для яких за інших форм навчання існували б важко здолані перепони. Так, вони дають змогу скористатися гнучкими і зручними графіками організації роботи інтернет- і он-лайн шкіл старшокласникам з віддалених регіонів; молоді, яка практично професійно займається балетом, музикою, спортом і має дефіцит часу для навчання у звичному режимі традиційної освіти; інвалідам; дорослим людям, які працюють, але хочуть відновити знання матеріалу шкільної програми з тих чи інших предметів для здачі ЗНО і т. ін.

Важливим соціальним ресурсом популяризації аграрної освіти і профорієнтаційної роботи виступають випускники аграрних ЗВО. Ті, хто пов'язали свою трудову діяльність із сільським господарством, мають здобутки і чий бажані сподівання виправдалися, можуть різними засобами створювати позитивний імідж своєї Альма матер. Їх слова і життєвий успіх пропагуватимуть цінність знань, які дають вищі аграрні заклади освіти, і перспективність праці в АПК. Використання ними соціальних Інтернет-мереж є дієвим інструментом впливу на поінформованість широких верств населення із зазначеного кола питань і формування усвідомленого професійного вибору молоддю.

У 2019 р. за Умовами прийому до закладів вищої освіти України для вступу до бакалавріату за рахунок державного фінансування навчання можна було подавати максимум 7 заяв на 4 спеціальності. Кількість подання заяв на конкурсні пропозиції для навчання за кошти фізичних та/або юридичних осіб не обмежувалася [26, VI, п.1]. Характер проведення вступної кампанії до закладів вищої освіти в Україні дає певний позитивний соціальний ефект, оскільки створюються рівні умови доступу до вищої освіти; надається можливість скористатися правом на якісну і доступну освіту, на доступ до публічних освітніх та інформаційних ресурсів, у тому числі до Єдиної державної електронної бази з питань освіти; на безоплатну освіту на конкурсній основі за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку встановленому законодавством тощо. Утім, широкі можливості подання заяв абітурієнтами призводять до атмосфери певної невизначеності і додаткової напруженості у кожному із закладів вищої освіти аж до часу оприлюднення результатів конкурсного відбору і подачі оригіналів документів вступниками. Одночасно вони спричиняють негативні наслідки для ЗВО та зарахованих на перший курс здобувачів, чий інтереси щодо навчання за кошти державного бюджету не реалізувалися (за діючими у 2019 р. Умовами прийому до закладів вищої освіти України). 12,9% з числа усіх, хто вступив на бюджетну форму навчання, а по пріоритетах 1-й – 4,2%, 2-й – 16,8% відмовилися від бюджету [27]. Ті, хто через так званий широкий конкурс вступили до ЗВО (часто з найвищим пріоритетом), але не здали оригінали документів, спричинили втрату грошей, виділених на освіту за державний кошт, якщо не знайшлися на ту ж саму галузь знань вступники пільгової категорії. Перекидати місця державного замовлення із однієї галузі знань на іншу закладам вищої освіти урядом заборонялося. Утворився негативний соціальний ефект – передбаченими державою коштами на навчання не змогла скористатися певна кількість абітурієнтів. За оцінкою ректора Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП України) С. Ніколаєнка «запропонований нині державний механізм розподілу бюджетних місць передбачає свідоме невиконання державного замовлення». Також, на його думку, державне замовлення необхідно формувати з урахуванням потреб розвитку країни, інакше принцип «гроші ходять за абітурієнтом» найперше призведе до «загибелі» складних, високотехнологічних



спеціальностей, де треба знати математику, фізику, хімію [28] і невдовзі дасть негативний соціальний ефект.

На теперішній час в Україні формування державного замовлення на аграрні спеціальності, визначення потреби в кількості навчальних місць у аграрних ЗВО лише частково впливає на аграрну освіту і вирішення проблем підготовки кадрів для села. Зміна парадигми вищої освіти, як відповідь на виклики часу, – розбудовувати суспільство знань на засадах конкуренції, викликає втрату державою своєї виключності односуб'єктно визначати зміст освіти і чисельність підготовки кадрів. Тепер автономність і високий рівень самостійності закладів вищої освіти, дають їм можливість шукати нові моделі і підходи в освіті, знаходити нестандартні рішення, щоб адекватно реагувати на сучасні виклики і разом із тим, як мінімум, вистояти на ринку освітніх послуг, а як максимум – ефективно реалізувати завдання, які стоять перед вищою освітою.

Структурні елементи цінностей освіти – державні, суспільні, групові, особисті зумовлювали специфіку формування впродовж століть різних систем освіти у світі, зорієнтованих, зокрема, на універсальні знання; на оволодіння цінностями культури, духовні, моральні цінності розвитку людей; на потреби держави і суспільства у високоосвічених фахівцях; на вирішення завдань соціально-економічного розвитку; на задоволення групових інтересів і потреб; на розвиток кожної окремої особистості тощо. Останнім часом люди майже у всіх країнах світу сенс освіти вбачають у пріоритеті користі певного знання для кожної окремої особистості.

Ще П. Сорокін у свій час довів, що освіта виступає одним із критеріїв соціальної стратифікації суспільства та є засобом підвищення соціального статусу. Особливо роль освіти зростає в сучасному світі. Більшість людей у розвинутих країнах та країнах із стійким розвитком усвідомлюють, що оволодіння загальними і спеціальними знаннями є необхідними для соціального утвердження та забезпеченого життя.

Позитивні економічні, політичні, соціальні, культурні зрушення у сучасному світі призвели до великого соціального попиту на вищу освіту та її масового характеру. У багатьох країнах світу вища освіта стає стійкою цінністю для значної кількості людей. За результатами досліджень, проведених Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), 60% молоді з 35 розвинених і ключових країн світу планують отримати вищу освіту впродовж життя. У той самий

час очікується, що практично половина молодих людей з цих країн почне здійснювати свої наміри до 25 років [29].

Освітня реформа в Україні, необхідність якої зумовлена потребами суспільного розвитку, розбудови інформаційного суспільства, інтеграції в європейський простір, структурними змінами в економіці, адаптацією до ринкової економіки викликає певні зміни в соціальній структурі суспільства. Однак на теперішній час у нашій країні здобуття вищої освіти і професійних знань не є безсумнівною запорукою особистого успіху. Дипломи, знання та професіоналізм часто поступаються впливу грошей, статусних батьків, великих зв'язків, через що реальна рівність вихідного старту молодих фахівців є досить умовною. У реаліях українського сьогодення для зайняття гідного місця і просування вгору по сходинках стратифікаційної структури наявність високої освітньо-кваліфікаційної підготовки є необхідною і бажаною, але не достатньою умовою. Ускладнюють чи взагалі унеможливають цей процес кризи, нестабільна соціально-економічна і політична ситуація в країні, за яких шанси молодих фахівців працевлаштуватися за отриманим освітньо-кваліфікаційним рівнем і напрямом підготовки досить малі. Які шанси в цьому сенсі мають випускники вищих аграрних закладів освіти? Якщо взяти до уваги, що для переважної більшості з них це стало б першим офіційним працевлаштуванням, то згідно статистичних даних за 2017 рік при навантаженні 7 осіб фахівців (які раніше мали роботу) на одну вакансію сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства [14, с. 59] перспективи молодих фахівців-випускників працевлаштуватися виглядають мало оптимістично. За даними статистики кількість випускників, які отримали направлення на роботу у 2017 році, у відсотку до загальної кількості випускників ЗВО за сферою управління Міністерства освіти і науки України складало 12,6% [12, Р.2, табл.2.52].

Втрата популярності аграрної освіти в значній мірі спричинена песимістичним передбаченням молоддю свого майбутнього у сільській місцевості та у сільськогосподарському виробництві. Відсутність фінансової, інфраструктурної, побутової та культурної мотивації, важкість сільськогосподарської праці, обмежена сфера застосування інтелектуальних і фізичних можливостей не надихають молодь на здобуття аграрної освіти і призводять до дефіциту

абітурієнтів як таких і, зокрема, з високими балами за результатами ЗНО.

У подальшому вже випускники аграрних закладів освіти, прагматично підходячи до оцінки перспектив свого майбутнього, беруть до уваги досить важкі умови праці в аграрному секторі економіки, у середньому нижчу, ніж у промисловості заробітну плату, нерозвиненість сільської інфраструктури і роблять вибір не на користь роботи у сільськогосподарській галузі. «Втрата» випускників-аграріїв, більшість з яких не йдуть працювати на землю, створює соціально-загрозливу ситуацію в АПК. Лише половина молодих фахівців прибувають у перший рік після випуску до місць розподілу на підприємства АПК. А через рік залишається працювати там лише кожен п'ятий. Про це твердять і чиновники від АПК, і роботодавці, і дані досліджень Німецько-українського аграрного діалогу [30].

Державні програми розвитку сільських територій і аграрного сектору економіки можуть опосередковано сприяти розвитку аграрної освіти, оскільки визначають напрями і засоби змін, які зможуть підтримати надію її потенційних здобувачів на успішне майбутнє для життя і праці у селі.

На теперішній час завдання із забезпечення ефективного функціонування освіти і зростання її позитивного соціального ефекту вимагає постійного пошуку і виявлення нових чинників підвищення її конкурентоспроможності, створення умов, за яких наявні конкретні переваги системи і закладів вищої освіти будуть максимально реалізовані, дозволять їм зайняти міцні позиції на ринку освітніх послуг.

Важливе значення для конкурентоспроможності ЗВО і вищої освіти в цілому (у сенсі вміння досягати успіху) має ресурсна забезпеченість. Без належного фінансування, розвинутої інфраструктури, достатнього обсягу матеріально-технічної бази та відповідності її сучасним вимогам вища освіта не в змозі в повному обсязі реалізувати цілі та завдання, що стоять перед нею.

Визнаючи неминуще значення освіти, її соціальний ефект слід сприймати як стійкий, відтворюваний феномен, який містить у собі не лише здобуте, але ще є джерелом для відтворення і подальшого розвитку суспільного життя.

## Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.08.2019, підстава – 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n8> (дата звернення: 16.11.2019).
2. Позиція України в рейтингу країн світу за Індексом глобальної конкурентоспроможності 2017-2018. URL: <http://edclub.com.ua/analitika/pozyciya-ukrayiny-v-reytingu-krayin-svitu-za-indeksom-globalnoyi-konkurentospromozhnosti-2> (дата звернення: 16.11.2019).
3. Рейтинги університетів. QS World University Rankings 2019. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>. (дата звернення: 06.09.2019).
4. Ніколаєнко Л. Г. Соціальна структура знання (Полемічні нотатки): монографія. Київ : ДАКККиМ, 2004. 251 с.
5. Совсун І. Р. По справедливості, а не по домовленості. *Дзеркало тижня*. 2016. Випуск №27, 6 серпня-12 серпня. URL: [https://dt.ua/EDUCATION/po-spravedlivosti-a-ne-po-domovlenosti\\_.html](https://dt.ua/EDUCATION/po-spravedlivosti-a-ne-po-domovlenosti_.html)
6. Saube J.L. How Old Institutional Research and How Did It Develop? Remarks at Annual MidAIR Conference. 2005. 10 Nov. URL: <http://www.mid-air.org>
7. Довідник ВНЗ. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-0-475.html> (дата звернення: 08.11.19).
8. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 6 квітня 2011 р. № 279-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/279-2011-%D1%80>
9. Кориліук С.І. Аграрна освіта в Україні та за кордоном : компаративний аналіз. *Педагогіка вищої школи: особливості підготовки молодших спеціалістів в Україні та за кордоном*. 2014. Жовтень. URL: <http://acup.poltava.ua/files/Koriliuk.pdf>. (дата звернення: 07.09.19).
10. Про вищу освіту : Закон України. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.08.2019, підстава - 2745-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.11.2019).

11. Оpubлiкован доклад «Взгляд на образование 2016. Индикаторы ОЭСР». 29.09.2016. ГО Центр міжнародних проектiв «Євроосвіта».

URL: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=4932>.  
( дата звернення: 16.11.2019).

12. Вища освіта в Україні у 2017 році. Статистичний збірник. / Відп. за випуск О.О. Кармазіна. Київ. Державна служба статистики України. 2018. zb\_vo.pdf / Статистичний збірник «Вища освіта в Україні» 2017 рік. ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\_u/publosvita\_u.htm /Освіта. URL: [www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publosvita\\_u](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u) (дата звернення: 06.09.19).

13. Філіпчук Л., Ломоносова Н. Бюджет освіти і науки 2019. Аналітичний центр Cedos. 23 липня 2019.  
URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/biudzh-et-osvity-ta-nauky-2019> (дата звернення: 08.11.19).

14. Статистичний щорічник України за 2017 рік. Київ, Державна служба статистики України. 2018. 541 с.

15. Вища освіта в Україні: громадська думка студентів. Загальнонаціональне опитування. Фонд «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва. URL: <https://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv> (дата звернення: 08.11.19).

16. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року. Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 квітня 2017 р. №275-р. – 60бс. /Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік. Розпорядження від 3 квітня 2017 р. №275-р URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249935442> (дата звернення: 08.11.19).

17. Василенко О. І. Сучасні проблеми функціонування вищих навчальних закладів аграрної освіти. *Агросвіт*. 2018. № 19. С. 44-49.  
URL: [http://www.agrosvit.info/pdf/19\\_2018/7.pdf](http://www.agrosvit.info/pdf/19_2018/7.pdf) (дата звернення: 24.08.19).

18. Ладика В. Готуємо кадри для аграрного сектору. *Пропозиція*. Facebook. 05.05.2010.  
URL: <https://propozitsiya.com/gotuiemo-kadri-dlya-agrarnogo-sektoru>  
(дата звернення: 10.11.19).

19. Балацька О. С., Власенко Т.О. Теоретичний і практичний аспекти інноваційної підготовки фахівців аграрної галузі. *Управління розвитком складних систем*. Київ, 2018. № 34. С. 146–151.

URL:<http://urss.knuba.edu.ua/files/zbirnyk-34/22.pdf> (дата звернення: 22.08.19).

20. План заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року (279-2011-р)  
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1112-2011-%D1%80>

21. Про наукову і науково-технічну діяльність. Закон України. Документ 848-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 16.07.2019, підстава - 2704-VIII.  
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

22. Стадний Є. Українські студенти за кордоном: факти та стереотипи. 19 грудня 2017. Аналітичний центр CEDOS.  
URL: <https://cedos.org.ua/uk>ukrainski-studenty-za-kordonom-fakty-ta-stereotypu> (дата звернення: 16.11.19).

23. Каричковський В.Д. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів в університетах аграрного профілю: порівняльний аналіз. Автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. Київ. 2018. 43с.  
URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/21415/1/Karychkovskiy.pdf> (дата звернення: 21.09.19).

24. Топалова С. Гражданская и элитарная компетентность: цена отсутствия для Украины. /Аналитический центр «Обсерватория демократии», для «Хвилі». 20.10.17. *Хвиля*.  
URL: <http://hvylya.net/analytics/society/grazhdanskaya-i-elitarnaya-kompetentnost-tsena-otsutstviya-dlya-ukrainyi.html>

25. Предприятия Бахматюка готовят специалистов и будущих топ-менеджеров еще со школьной скамьи /УНІАН.  
URL: <https://www.unian.net/economics/agro/10285941-predpriyatiya-bahmatyuka-gotovyat-specialistov-i-budushchih-top-menedzherov-eshche-so-shkolnoy-skami.html>.

26. Умови прийому на навчання до закладів вищої освіти України в 2019 році. Наказ Мін-ва освіти і науки України. Затверджено 11 жовтня 2018 року №1096. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2018 р. за №1456/32908.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1456-18>

27. Підсумки вступної кампанії – 2019.  
URL: <https://vseosvita.ua/library/pidsumki-vstupnoi-kampanii-2019-151732.html> (дата звернення: 25.09.19)

28. Станіслав Ніколаєнко: Вступна кампанія, як БГПО — «будь готовий до праці та оборони» в умовах виснаження організму.

Інтерв'ю. 12 серпня 2019 р. *AgroPortal*.  
URL: <http://agroportal.ua/ua/publishing/intervyu/stanislav-nikolaenko-vstupitelnaya-kampaniya-kak-bgto-bud-gotov-k-trudu-i-okhrane-v-usloviyakh-istoshcheniya-organizma/>

29. Новые публикации ОЭСР. Взгляд на образование: показатели ОЭСР 2013. URL: <https://globalcentre.hse.ru/nletter1.8> (дата звернення: 16.11.19).

30. Гришко Л. Агрономи, але не землероби – особливості аграрної освіти в Україні. *DW*. 25 травня 2012 г. URL: <https://www.dw.com/> (дата звернення: 25.09.19).

## **Розділ 11. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АГРОСФЕРИ ТА ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ У ЇХ ВИРІШЕННІ**

Можна по-різному ставитися до твердження про те, що Україна є аграрною державою. Можна критикувати пріоритетність розвитку аграрного сектору і довести, що у якості пріоритетного слід обрати інший напрямок. Утім, навряд чи будь-хто поставить під сумнів той факт, що Україна володіє дуже цінним, «дефіцитним» (з огляду на весь світ) і вкрай важливим ресурсом – родючою землею. Як відомо, чим більш дефіцитним є ресурс, тим більшою є його цінність і значущість як для всієї країни, так і для окремої людини. Приміром, сучасний середньостатистичний американець, який турбується про своє та членів своєї сім'ї здоров'я для того, щоб отримати можливість споживати екологічно чисті овочі та фрукти, вимушений у вільний від роботи час працювати (на волонтерських засадах) у спеціально утворених теплицях. Придбати такий продукт у звичайному супермаркеті майже неможливо. Є магазини, які спеціалізуються на продажі екологічно чистого продукту, але їх цінова політика не відповідає бюджету середньостатистичного громадянина Америки. Така ситуація є наслідком дефіциту якості земельного ресурсу. Для того, щоб неродюча земля дала певні «плоди» у вигляді овочів, бобових, важливих зернових культур тощо, необхідно використати велику кількість хімічного добрива, що вкрай негативно позначається на хімічному складі врожаю.

Родюча земля – це ресурс, який формується та акумулюється протягом мільйонів років, але при недбайливому використанні може витратитися протягом життя декількох поколінь. Так склалося історично і географічно, що Україна стала і є його щасливим володарем у досить великих об'ємах. Більш того, протягом віків українці навчилися дбати про нього, оберігати від вичерпання, отримуючи при цьому максимально можливу врожайність. Доведено, що нераціональне і легковажне ставлення до землі може мати глобальні наслідки не тільки для сільського господарства країни і добробуту кожного представника її населення, але й для всієї екологічної системи світу. Утім, чим далі – тим швидше і активніше відбувається безповоротне вилучення земель з аграрного виробництва та їх експлуатації в інших економічних цілях, які не мають ніякого відношення до аграрного сектору. Така тенденція є



характерною для всього світу. Слід зазначити, що для окремих держав (тих, що ніколи не володіли значними об'ємами якісного земельного ресурсу) вона є цілком виправданою і справедливою. Але для інших країн, до числа яких відноситься й Україна, вона не є природною, а тому й може призвести до всього комплексу тих негативних наслідків, про які йшлося вище.

Відомо, що сільське господарство України формує приблизно 17 % ВВП. Сучасний агросектор України зараз налічує до 40 тис. малих, середніх і великих підприємств. Майже кожен п'ятий українець працевлаштований у цій галузі. Кожен третій долар, який приходить в Україну, йде саме від аграрної продукції. І все таки слід зазначити, що показники кількості населення, зайнятого у сфері сільського господарства, має тенденцію на зниження: від 2860,7 тис. осіб у 2013 р. – до 1577,5 тис. осіб у 2017 р. Так само з року в рік знижується і кількість найманих у сфері сільського господарства робітників: від 724,8 тис. осіб у 2010 р. – до 565,1 тис. осіб у 2017 р. Разом із тим помітно виросла валова додана вартість: з 8,4 % у 2010 р. до 12,1 % у 2017 р. (хоча у попередні 2015 і 2016 рр. ці показники були дещо вищими і коливались близько 14 %) [9, с. 20].

В цілому ж, погодимся з О. Жмеренецьким – автором статті «Селяни без майбутнього. Або як ІТ врятують агросектор» [4] який наголошує, що у вітчизняного агропромислового сектору, є реальні перспективи успішного функціонування і розвитку за наявності двох основних умов: активна взаємодія з сучасною ІТ-сферою і, відповідно, постійне навчання і перенавчання аграріїв (як спеціалістів, так і звичайних селян). Іншими словами, вкрай важливим фактором розвитку аграрного потенціалу нашої країни є якісна освіта і висока кваліфікованість спеціалістів у цій галузі.

Зазначимо, що майже всі сфери діяльності людини так чи інакше залежать від аграрного питання. Як то кажуть «земля годує всіх». Разом із тим, з огляду на принципи системності, на яких базується життєздатність, самовідтворюваність і функціонування всіх нештучних сфер та підсистем нашого суспільства, у тому числі й аграрної, розвиток останньої залежить не тільки від якостей самих аграріїв як таких (які є її внутрішніми елементами), але і від інших підсистем і процесів, які утворюють її зовнішнє середовище: політичних, економічних, освітніх тощо, як і таких глобальних для України соціально-демографічних процесів, як скорочення і старіння населення, масові зовнішні та внутрішні міграції (у тому числі, з села

у місто), значне розширення сфери послуг, стрімкий інформаційний розвиток, поглиблення та багато інших.

Саме тому розвивати аграрний сектор мають не тільки ті спеціалісти, які є носіями спеціального знання про її внутрішній устрій, але й ті, які володіють знанням про принципи та механізми взаємодії аграрної системи з іншими підсистемами соціуму. Причому це знання має бути, по-перше – комплексним, а по-друге – не абстрактним, а прикладним.

На підтвердження такої нашої думки є багато фактів з сучасного життя. На практиці стан аграрного сектору тісно пов'язаний зі станом вітчизняних сіл. Останній же навряд чи можна охарактеризувати позитивно. Наведемо цитату з інтерв'ю відомого експерта у сфері аграрного сектору Валерія Чопенка, текст якого оприлюднено у Інтернет-виданні «Агроіндустрія»: «...З 2016 року чисельність сільського населення зменшилася на 1,2% і на початок 2018 року складала 13015,4 тисяч осіб. Найбільше скорочення населення відбулося у Чернігівській (-3,3%), Сумській (-2,7%), Вінницькій (-2,4%), Кіровоградській (-2,3%) та Харківській (-2,2%) областях.

Перш за все, зменшення чисельності населення відбувається через його природне скорочення. Нині смертність у сільській місцевості в середньому по Україні майже в 1,8 разу перевищує народжуваність: у 2017 р. коефіцієнт народжуваності становив 9,9 особи, тоді як коефіцієнт смертності – 17,3 особи на 1000 осіб наявного населення.

Найбільш загрозлива ситуація спостерігається у деяких регіонах Центральної та Північної України. У 2017 р. у Чернігівській області смертність сільського населення перевищувала народжуваність у 3,8 разу, Сумській – у 2,9 разу, Черкаській – у 2,6 разу, Полтавській – у 2,5 разу.

Загалом в сільських територіях України майже вичерпаний потенціал відтворення населення. Станом на початок 2018 р. чисельність людей, старших за 60 років (3047,6 тис. осіб), майже в 1,4 разу перевищила чисельність дітей у віці до 14 років (2202,8 тис. осіб). Людей у найбільш продуктивному дітородному віці – 20-39 років – було 3603,9 тис. осіб, тобто лише 27,5 % від загальної чисельності сільського населення України. При цьому на кожних 1000 чоловіків зазначеного віку припадало лише 923 жінки.

Існуюча демографічна криза на селі поглиблюється внаслідок еміграції, насамперед, трудової до Польщі, а останніми роками також

до Чехії, Словаччини та країн Балтії. За даними Міністерства закордонних справ України, у 2018 р. кожен місяць країну залишає понад 100 тис. осіб, з них повертаються назад лише 30–40 %. При цьому, станом на початок вересня 2018 р., тільки у Польщі вже працює близько 1,4 млн. українців. За оцінками польських офіційних джерел, чисельність легально працевлаштованих у Польщі українців значно вища – очікується, що у найближчі декілька років їх кількість буде постійно збільшуватися. Отже, уже в найближчі 5–7 років Україна може зіткнутися не лише з проблемою трудової міграції, але й з тотальною еміграцією, особливо нинішнього молодого та підростаючого покоління...» [1].

Економічна руйнація цілих регіонів, таких як північ Чернігівщини і Сумщини, тотальне безробіття серед низькокваліфікованої робочої сили та повна відсутність молодих кваліфікованих фахівців, розвалена інфраструктура, проблеми з екологією, відсутність нормальної медицини та освіти призводять до зuboжіння і стрімкого скорочення сільського населення, а разом із тим і негативних соціальних, економічних і екологічних наслідків для всієї країни.

Розуміючи таку ситуацію і свою залежність від кількісних і якісних показників людського капіталу на селі, сучасні агрохолдинги роблять багато для розвитку сільської інфраструктури. У кожній великій агрокомпанії, чий виробничі об'єкти знаходяться в сільській місцевості, є більш-менш продумана і реалістична програма відродження села, відповідно до якої в населених пунктах реалізуються різноманітні заходи щодо покращення соціальних, культурних, економічних, медичних та інших умов життя на селі [11].

Але зусилля агрохолдингів не є і не можуть бути достатніми. Вони частіше мають фрагментарний, вузькогалузевий і несистемний характер, тому що їм не під силу комплексно підійти до вирішення проблем села, оскільки вони не володіють ні необхідними повноваженнями, ні необхідним досвідом і ресурсами (в тому числі, науковим відповідними компетенціями).

На думку науковців Інституту аграрної економіки, змінити ситуацію на селі можна лише шляхом запровадження комплексу заходів, спрямованих на поліпшення відтворення населення і його збереження в сільській поселенській мережі та покращення умов праці і проживання на селі.

Вони стверджують: «...Насамперед потрібно запровадити прогресивну систему допомоги при народженні дітей залежно від їх чисельності, віку, типу сім'ї, а також підтримки молодих сімей, надання їм пільгових довгострокових кредитів, преференцій щодо придбання житла.

Водночас доцільно розробити регіональні та місцеві програми зайнятості населення на селі з урахуванням диверсифікації господарської діяльності та стимулювання підприємництва.

Крім того, слід приділити першочергову увагу проблемам охорони здоров'я на селі. Йдеться, зокрема, про розробку Національної програми профілактики та лікування особливо небезпечних інфекційних захворювань – СНІД, туберкульоз, гепатит С, а також Національної програми боротьби із серцево-судинними захворюваннями. Адже у 2017 р. саме від них померло майже 158 тис. селян, а це – 70,6 % від загальної смертності у сільській місцевості України.

Великого значення набуває і пропаганда на рівні державної політики здорового способу життя, формування соціальної та особистісної мотивації до збереження й зміцнення здоров'я, регулярних занять фізичною культурою та спортом.

Забезпечити оперативне й цілеспрямоване реагування на майбутні можливі виклики у цій сфері допоможе постійний моніторинг демографічної та міграційної ситуації в регіонах для своєчасного виявлення проблем і пріоритетних заходів щодо їх розв'язання...» [1].

У соціологічному аспекті спустошення сільської місцевості і депопуляція села розглядаються як складні соціальні явища, в основі яких лежать такі процеси урбанізації суспільства (стрімкого розвитку і набуття великого економічного, культурного, освітнього значення міст). Звертають на себе увагу швидкість здійснення і масштаб цих процесів. Немає жодної різкої суспільної зміни, яка не спричинила б ряд інших суспільних змін, що вплинули на основу суспільства, виробництво, споживання, а також на життя населення в цілому. Сучасні соціологічні дослідження депопуляційних рухів і тенденцій в сільській місцевості зазвичай починаються з припущення, що існують два основні чинники, які істотно змінюють суспільну структуру сучасного села і сільської родини: 1) різке зменшення чисельності селянства як демографічно-статистичної категорії і його соціокультурний перехід до міського способу життя; 2) відхід від

сільського господарства як джерела доходу тих людей, які живуть на земельних ділянках, в результаті чого виникає розбіжність між сучасним селом, яке стає більш урбанізованим, і сучасним сільським господарством, яке знаходиться в процесі індустріалізації.

З соціологічної точки зору, проблеми села залежать далеко не від сільського господарства чи від величини підприємства, тому що багато з них не є суто сільськогосподарськими, як от, наприклад, проблема недостатнього розвитку, а подекуди навіть занепаду сільської освіти.

Дієвість освітніх інституцій з секторів як формальної так і неформальної освіти, є ключовою складовою системи життєзабезпечення малих населених пунктів. Утім за сучасних умов вони не можуть діяти і функціонувати достатньо ефективно, оскільки вкрай примітивним і обмеженим є їх матеріально-технічне оснащення, кадровий корпус і потенціал, відсутні можливості отримання «на місті» представниками сільського населення спеціальної професійної освіти, перенавчання, підвищення кваліфікації тощо. Окреме проблемне поле пов'язане з навчанням і соціалізацією людей з інвалідністю. У сучасних селах відсутні будь які, навіть найелементарніші (у вигляді пандусів та подібного) умови інклюзії.

У сільській місцевості проживає близько 30 % громадян України, тому низька наповнюваність, зношеність матеріальної бази, непопулярність освітніх змін – це велика соціальна проблема для села, яка породжує виникнення багатьох інших проблем, оскільки школа, шкільні вчителі, шкільний колектив є одним із найважливіших агентів вторинної соціалізації.

Зниження престижу професії педагога, замала чисельність учнів, особливо старшокласників, у сільських школах, нерелевантна витраченим зусиллям заробітна плата зумовлюють небажання молодих спеціалістів працювати у школах. Нестача спостерігається і на рівні висококваліфікованих управлінських кадрів у сфері освіти, директорів шкіл, їх заступників. Сучасний директор – це не просто вищий керівний орган для вчителів і учнів, це ефективний менеджер, який здатний оптимально розпоряджатися матеріальними і нематеріальними ресурсами закладу освіти, вести діалог між «освітою», яку він уособлює та «громадою», «освітою» і «політичною владою», формувати громадську думку для впровадження освітніх змін. До речі, у містах таких директорів-менеджерів серед

представників педагогічної спільноти теж не так багато, як того потребує освітня система, але все ж таки, таких кандидатур у місті значно більше чим на селі. Окреме коло проблем утворюють протиріччя, викликані недостатньою підтримкою населенням сучасних освітніх реформ. Недовіра до цих реформ збоку громадян є серйозною проблемою не тільки для села, але й для міста. Утім, слід брати до уваги, що на селі вона має більш виразні негативні соціальні наслідки, зокрема такі, як зростання соціальної напруженості, оскільки в середньому по сільській громаді, послуги освіти стосуються не менше 30 % населення (діти, батьки, педагоги), а школа є ключовим «працедавцем» і забезпечує до 25 % робочих місць у сільській місцевості [5].

Батьки, педагоги і учні є основними стейкхолдерами (зацікавленими групами) будь-якого закладу освіти [7, с. 200]. Незадоволення цих груп суттєво позначається на функціонуванні усієї освітньої системи того чи іншого населеного пункту та / або всієї країни. Слід зазначити, що на сьогоднішній день таке незадоволення є досить поширеним, навіть домінуючим явищем, особливо на селі. Напруження серед вчителів викликає реорганізація малокомплектних шкіл, адже для педагогів це може означати втрату робочого місця. Напруження серед батьків пов'язане з перспективами утворення опірних шкіл, які будуть розташовані далеко від дому. Звичайно, цю напругу можна знизити або нейтралізувати, якщо довести переваги навчання дитини на новому місці, але на отримання цих переваг потрібен час. Напруга серед учнів починає визрівати особливо на етапі навчання у старших класах, у зв'язку з вкрай недостатньою підготовкою до ЗНО.

Всі ці і ще багато інших проблем, з якими стикається сучасне село, не є проблемами аграрної науки. Утім, як то кажуть, «нема школи – нема села», тому вирішення цих проблем є вкрай важливим для успішного функціонування і розвитку сільського господарства. Якісна школа і взагалі система сільської освіти, як така, дійсно, могла б стати двигуном соціальних змін у селі. З соціологічної точки зору, це цілком природна її роль.

Освітні, як і багато які інші, проблеми сучасного села потребують кропіткої та наполегливої роботи соціологів, що спеціалізують на питаннях соціології освіти, соціології управління, економічної соціології і звичайно ж аграрної соціології (соціології села тощо).

Ми впевнені, що соціологія може слугувати теоретико-методологічною основою реалізації комплексного підходу до вирішення проблем села. Соціологічний підхід до розгляду будь яких явищ і процесів, що мають місце і відбуваються у суспільстві, сприяє формуванню цілісного і системного їх бачення [10, с. 40]. В самому абстрактному значенні соціологія є наукою про суспільство і соціальну взаємодію, що відбувається на макро-, мезо- і мікрорівнях соціальної системи. Вона не має конкретного об'єкту дослідження, оскільки таким є «суспільство в цілому». З цієї причини соціологія має чисельну кількість різних галузей (спеціальних і галузевих соціологій), увага яких концентрується на конкретних сферах суспільства, на певних соціальних групах, процесах, станах, явищах. Утім, як теоретичні, так і емпіричні дослідження всередині кожної спеціальної чи галузевої соціології ніколи не можуть бути автономними і відокремленими від всього соціального цілого, не брати до уваги тих процесів, що відбуваються у всіх інших підсистемах соціуму. Це суперечить загальному базовому принципу соціології як науки. Саме тому будь-яка галузь соціологічного знання здатна конструювати гнучкі і динамічні теоретико-методологічні конструкти, моделі будь якої сфери соціального життя, причому не тільки моделювати, але й емпірично обґрунтовувати їх дієвість. Отже, на нашу думку, соціологія, і зокрема, така її галузь, як аграрна соціологія – соціологія села, соціологія сільського господарства тощо – має як значні теоретичні напрацювання, так і міцну емпіричну основу для того, щоб слугувати таким собі теоретико-методологічним майданчиком для поєднання зусиль представників різних наук, що безпосередньо та опосередковано стосуються аграрної проблематики.

Об'єктом аграрної соціології є аграрна (сільського господарства) сфера. У цьому вона співпадає з багатьма іншими суто «аграрними» науками – агрономія, агроінженерія, захист рослин тощо. Предмет аграрної соціології не є настільки однозначним. Деякі джерела наголошують на тому, що предметом вивчення цієї галузі слід вважати аграрні співтовариства і сільське господарство, інші вказують на, так би мовити, інституційну специфіку предмету агросоціології та ін. На нашу думку, предмет будь якої спеціальної або галузевої соціології слід розглядати як окремий аспект предмету соціологічної науки в цілому, яким на сьогоднішній день прийнято вважати соціальну взаємодію у всій її багатогранності і багатомірності, а не спільноти, групи, соціальні інститути. Тобто

предмет сучасної соціології має складну структуру. Його сучасні обриси продиктовані трансформацією соціології як науки. Отже буде природним розглядати у якості предмета аграрної соціології систему соціальних взаємодій, які відбуваються в аграрній (сільськогосподарській) сфері та сільській місцевості. Такі взаємодії досліджується соціологами на трьох різних, утім невідривно і гармонічно пов'язаних між собою, рівнях – макро-, мезо- і мікро. Слід зазначити, що до недавнього часу в соціології йшлося тільки про макро- і мікрорівень. Згодом вчені усвідомили, що розмежовуючи поля соціологічного аналізу таким чином, вони багато втрачають, оскільки є такі стосунки і взаємодії, які неможливо віднести ні до макро-, ні до мікро-. Саме такі взаємодії і утворюють мезорівень суспільства і, відповідно, соціологічного аналізу [6, с. 107; 8, с. 14]. Саме тому, описуючи кожен з рівнів «аграрної» взаємодії, до мезорівня звернемося в останню чергу.

Макрорівень – це найбільш високий рівень наукового абстрагування, оскільки він представлений взаємодією великих соціальних підсистем, сфер суспільства, соціальних інститутів. Отже соціологічний мікроаналіз передбачає вивчення механізмів взаємодії аграрної сфери (сільського господарства) з екологічною, економічною, політичною, освітньою та іншими сферами суспільства, а також з державою в цілому. Також вивчаються процеси і принципи взаємодії між аграрними сферами, ринками, соціальними інститутами різних держав (наприклад, такі, як міжнародна співпраця, обмін досвідом тощо). Крім того, макрорівень передбачає дослідження великих соціальних спільнот та груп включених у аграрні процеси, залучених до сільського господарства (наприклад, аграрії, сільські та ін.). З позиції макроаналізу соціолога може цікавити дистанція між статусами сільського і міського мешканця не як конкретних осіб, а як певних неусоблених соціальних типів, характер взаємодії між сільськими мешканцями і ринком праці країни, стосунки між аграріями і бізнес-середовищем тощо.

Мікрорівень представлений міжособистісними взаємодіями представників аграрної сфери та /або мешканців сільської місцевості тощо. Тут соціолога може цікавити, наприклад, структура аграрних мікроколективів, організації, різних сільських установ – шкіл, закладів управління, освіти, комунікацій, характер взаємовідносин у цих колективах та ін. Соціолог, який здійснює свій науковий пошук на соціологічному мікрорівні, також намагається з'ясувати, носіями



яких особистісних якостей, диспозицій, ціннісних орієнтацій є сільські жителі або мешканці конкретної сільської місцевості на відміну, наприклад, від мешканців міста. Слід зазначити, що соціальні мікропроцеси, тобто такі, що відбуваються на індивідуальному, особистісному і міжособовому рівнях соціолога цікавлять не самі по собі, а як такі, що призведуть або можуть привести до певних значущих соціальних наслідків.

Інтеграція мікро- і макропроцесів здійснюється на мезорівні соціальної взаємодії. До мезорівня також можна віднести взаємини між селами, домовлення між їх управлінськими структурами, взаємодію села з конкретними підприємствами та підприємцями, політиками та ін. Соціологічний мезорівень передбачає дослідження традицій того чи іншого села або сільського життя в цілому, порівняльний аналіз цих традицій, наприклад, з міськими, або інших країн. Розвиваючи уявлення про мезорівень суспільства і, відповідно, соціологічного аналізу, соціологи приходять до висновку, що мезорівненеві соціальні взаємодії – то є буденні соціальні практики, тобто рутинізовані, «озвичаєні» (щоденні, звичні, звичайні) індивідуальні і групові дії і взаємодії, а також типи поведінки. Іншими словами, мезорівень соціуму – це повсякденність. З одного боку, те яким є наше повсякденне життя, залежить від правил, норм, цінностей суспільства, у якому ми живемо. Те яким є повсякденне життя тих соціальних груп, до яких ми включені, безумовно впливає на наші власні думки і дії. Утім, якщо хто-небудь з людей порушує повсякденність і починає робити що-небудь не «за правилами», незвичайним для всіх чином, якщо йому вдається поширити це серед інших людей, переконавши, що так – «краще», «зручніше», «ефективніше» тощо, це може стати причиною інституційних змін, відмирання певних правил, загальноприйнятих зразків поведінки і виникнення натомість нових. Тобто очевидним є те, що зміни на мезорівні, спровоковані певними мікрорівневими діями або взаємодіями, накопичуючись і помножуючись, можуть дати значний макроефект у вигляді інституційних змін, змін соціальної структури суспільства, його соціального устрою тощо.

Слід зазначити, що деякі процеси і явища, наприклад такі, як міграція, маргінальність, девіація, можуть досліджуватися з позиції кожного з описаних вище рівнів, в залежності від того, чи то розглядаються вони у масштабах всієї країни (макрорівень), окремого села (мезорівень) або сім'ї (мікрорівень).

Очевидним є те, що аграрна соціологія – міждисциплінарна область досліджень. Окрім власне соціологів, до неї долучаються історики, економісти, географи, антропологи, культурологи, політологи. Ця галузь має яскраво виражену прикладну значущість. Початок проведення масштабних емпіричних соціологічних досліджень сільського стилю життя, міграційних настроїв тощо припадає на початок ХХ ст. (У. Томас, Ф. Знанецький «Польський селянин в Європі та Америці» та ін.). Згодом на історичну арену виходять т. з. країни «третього світу», в яких значно переважало саме сільське населення, що викликало значний інтерес до вивчення особливостей сільського образу життя.

1950–1980-ті рр. вважаються періодом бурхливого розвитку аграрної соціології. Основні результати соціологічних досліджень, проведених у цей період, знайшли відображення у працях Р. Редфілда, Е. Вольфа, Дж. Скотта, К. Гірца, Т. Шаніна та ін. На підставі цих результатів було переосмислено і науково обґрунтовано значення традиційних сільських спільнот для сучасного суспільства в цілому. Саме у цей період сформувався такий окремий напрямок наукових досліджень, як «селянознавство». У радянській соціології також проводяться цікаві дослідження, наприклад таке, як «Образ життя сільського населення» (1979 р.) під керівництвом Т. Заславської і Р. Ривкіної.

Сучасна аграрна соціологія звертає свою увагу здебільшого на екологічні, гендерні, культурно-рекреаційні проблеми і питання сільського життя, «неформальну» економіку і агробізнес, глобальні тенденції трансформації села, що спостерігаються у всьому світі.

Окрім того, завжди актуальними залишаються структурно-стратифікаційні дослідження села, особливо у порівняльній перспективі. Свого часу такі відомі радянські соціологи, як вже згадувана Т. Заславська і Ю. Арутюнян застосували методику конструювання профілів стратифікації. В результаті порівняльного аналізу профілів різних населених пунктів, вони виявили, що профілі страт столиць і більшості великих міст у чомусь наближаються до профілів розвинених країн Заходу (тобто мають вигляд ромба). Що ж стосується більш дрібних (провінційних) міст, то їх стратифікаційні профілі мали вкрай усічену частину у секторі, що відповідає розташуванню середнього класу (прошарку) і дуже широку основу, що відповідає розташуванню нижчого прошарку (низькостатусних, малозабезпечених індивідів і груп). Щодо селищ, то вченим взагалі

не вдалося підвести їх під єдину стратифікаційну модель, утім в будь-якому випадку, отримані профілі були дуже далекі від того «ідеалу», де середній прошарок є найбільш масово представленим. Для побудови профілів стратифікації використовувалися такі показники, як дохід на душу населення, рівень безробіття, наявність або відсутність певних предметів повсякденного користування та деякі інші. Виявилось, що індивідів і груп, які живуть в селі і статусно підіймаються над рештою маси, практично немає. Селяни за шкалою самооцінки їх матеріального стану виявилися в 2-3 рази біднішими за міських жителів. Основний висновок, зроблений соціологами за результатами цього дослідження, полягав у констатації таких суттєвих розбіжностей у рівнях життя і соціального благополуччя сільських і міських жителів, які могли би спостерігатися при порівнянні різних держав. Не менш цікавими були і висновки про деякі розбіжності їх культурного життя: показники відвідуваності селянами різних місць культурного життя (театрів, музеїв, кінотеатрів тощо) були значно нижчими, з причини їх віддаленого розташування і недешевого трансферу, але з читання книг сільські жителі майже не відставали від своїх міських сучасників [2, с. 34; 3, с. 20].

В цілому аграрна соціологія має досить розвинену систему підготовки спеціалістів. На цьому фоні, видається досить дивним, що в Україні – державі, яка володіє великими об'ємами якісного земельного ресурсу і міцним потенціалом розвитку аграрного сектору, аграрна соціологія не є «популярною» та затребуваною галуззю соціологічного знання. Вітчизняних вчених, що спеціалізуються на аграрній соціології можна перелічити по пальцях однієї руки (В. Тарасенко, А. Шатохін та ін.). Не пишуться і не захищаються дисертації. Сучасні наукові конференції (міжгалузеві або власне соціологічні) вкрай рідко організують і наповнюють секції з аграрної (сільськогосподарської, сільської тощо) проблематики, а якщо й організують, то вони видаються вкрай нечисельними і включають у себе переважно представників «провінції». Попри те, що на теоретичному рівні село, дійсно, артикулюється як важлива складова українського соціуму, реальних масштабних прикладних досліджень проводиться замало. Здебільшого вони вузькоспрямовані, мають локальний, в кращому випадку – регіональний характер. Окремою проблемою соціологічних досліджень, що проводяться з аграрної проблематики, є неузгодженість і, як наслідок, несумісність дослідницьких

інструментів і методик, що значно обмежує можливості корпоративного аналізу і узагальнення висновків.

Більш того, аграрну соціологію (соціологію села, соціологію міста та села) все рідше можна побачити у переліку навчальних дисциплін, які входять до складу освітніх програм підготовки фахівців-соціологів. Якщо взяти до уваги досвід зарубіжних країн, то соціологів, які спеціалізуються саме на аграрній проблематиці готують в університетах соціо-гуманітарного профілю. З огляду на це, досить актуальною, на наш погляд, є думка А. Шатохіна, який у своїй статті «Проблеми та перспективи викладання соціології села в аграрних вишах» [12, с. 96], наголошує на необхідності посилення зв'язку викладання соціальних дисциплін з профілем ЗВО. Вчений зауважує, що, у першу чергу, це стосується негуманітарних (галузевих) вищих навчальних закладів. Шлях до вирішення цього питання вчений вбачає у створенні модульних програм із навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу, насиченні існуючих нормативних курсів (зокрема з соціології) тематикою, яка б враховувала особливості профілю підготовки спеціалістів. Він підкреслює, що це буде сприяти підвищенню якості освіти студентів, актуалізує наукові дослідження тощо. Від себе додамо, що якщо вести мову конкретно про агросоціологію, то ми впевнені, що нарощування ресурсу і потенціалу соціологів-фахівців саме у цій галузі, сприятиме вирішенню багатьох нагальних проблем сучасного села, які мають місце як на загальнодержавному (макро)рівні, так і на рівні окремих сільських спільнот.

### Список використаних джерел

1. Агроиндустрия. URL: <https://infoindustria.com.ua/v-ukrayini-zberigayetsya-trivozhna-tendentsiya-do-zmenschennya-silskogo-naselennya> (дата звернення: 28.11.2019).
2. Арутюнян Ю. В. Опыт социологического изучения села. Москва. 1968. С. 33–48.
3. Арутюнян Ю. В. Трансформация постсоветских наций. По материалам этносоциологических исследований. Москва: Наука, 2003. С. 12–24.
4. Жмеренецький О. Селяни без майбутнього. Або як ІТ врятують агросектор URL: <https://www.epravda.com.ua/publications/2018/02/7/633808> (дата звернення: 28.11.2019).

5. Миклашук І. Якою має бути реформа шкільної освіти в сільській місцевості. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2019/04/8/236451> (дата звернення: 28.11.2019).
6. Нечитайло І. С. Педагогический дискурс как объект социологического исследования: цели, методы, перспективы. *Вчені записки ХГУ «НУА»*. Харків: «НУА», 2013. Т. XIX. – С. 106–114.
7. Нечитайло І. С. Роль вуза в определении социальных перспектив его выпускников. *Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве*: монографія / под. общ. ред. Е. А. Подольской. Харьков: «НУА», 2011. С.160–252.
8. Нечитайло І. С. Соціологія освіти: від соціологічної теорії до освітньої практики. Київ: Кондор, 2019. 225 с.
9. Сільське господарство України: статистичний збірник / відп. за випуск О. М. Прокопенко. Київ: Державна служба статистики України, 2017. – 245 с.
10. Тарасенко В. И. Научный интеллект социологии. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2008. № 1. С. 33–49.
11. Фундамент успішної економіки. Або як відродити українське село. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/fundament-uspishnoyi-ekonomiki-scho-roboti-schob-vidroditi-ukrayinske-selo-1231206.html> (дата звернення: 28.11.2019).
12. Шатохін А. М. Проблеми та перспективи викладання соціології села в аграрних вишах. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2017. Вип. 38. С. 96–99.

## **Розділ 12. СУПЕРЕЧНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ ПРАКТИК В СІЛЬСЬКИХ СПІЛЬНОТАХ УКРАЇНИ**

Відомо, що інтенсифікація глобалізаційних процесів спричиняє появу нових форм діяльності людей в економічній, політичній та культурній сферах суспільного життя. Процеси розвитку сучасних трудових практик свідчать про їх безпосередній зв'язок з тенденцією поглиблення глобальної соціальної драми, яка відображує нові суперечливі реалії диференціації людської цивілізації на постіндустріальний центр, індустріальну напівпериферію та аграрну периферію. Саме ця диференціація має специфічні наслідки, які фактично призводять до зниження якості життя працездатного населення, росту безробіття та масової міжнародної міграції. Важливо підкреслити, що нові хвилі глобальної технологічної модернізації є також специфічними чинниками дегуманізації суспільного життя. І ця обставина цілком справедливо сприймається і визначається як важлива наукова та практична проблема вченими, які вивчають сучасну інституціональну кризу трудових практик в міських та сільських спільнотах.

Зазначимо, що протягом останнього часу вчені приділяють значну увагу вивченню проблем праці та трудових відносин. Ситуації «кризи і руйнації трудового суспільства», «кінця праці», «дестандартизації зайнятості» стали важливим об'єктом наукового аналізу у працях Е. Аткинсона, З. Баумана, У. Бека, Ж. Бодрійяра, Р. Дарендорфа, Е. Гіденса, Б. Латура, Д. Норта, Дж. Рітцера, Л. Склейра, Дж. Стігліца, Ч. Тіллі, О. Тофлера та ін. [див.1]. Загалом основні наукові результати проведених аналітичних розвідок зараз доцільно розглядати як позитивні когнітивні стимули розвитку подальших інноваційних досліджень сучасних трудових відносин. Водночас, важливо підкреслити, що науковому вивченню перспективних тенденцій розвитку аграрної праці та питань ефективного використання людського капіталу на селі не приділяється належної уваги. У даному зв'язку доцільно вказати, що на сучасному етапі ринкових трансформацій українського суспільства особливої актуальності набули дослідження процесів соціальної диференціації в сільських спільнотах України.

Відомо, що політичні та економічні трансформації ХХ–ХХІ ст. спричинили кардинальні соціально-економічні зміни в сільському

господарстві та повністю змінили сам спосіб життя селянина. Процеси розвитку ринкової економіки на селі та розвитку фермерських господарств нині позитивно змінили масові уявлення про образ селянина саме як хазяїна землі та активно діючого соціального суб'єкта, що здійснює сільськогосподарську діяльність [2]. Проте, саму таку діяльність в Україні зараз не можна однозначно визнати як підґрунтя соціального прогресу, демократизації та гуманізації суспільства. Сам рівень життя у його кількісних вимірах, на думку переважної більшості фахівців, залишається доволі низьким в сільських регіонах країни.

Слід вказати, що наукове вивчення дослідження сучасних проблем села стало важливим об'єктом дослідження вітчизняних вчених-соціологів. Так В. Тарасенко, А. Шатохін, М. Сакада, В. Чигрин, О. Гончарук, Ю. Сурмін, А. Черній, О. Іваненко, Я. Баланивський у колективній монографії «Аграрна реформа в Україні (соціологічна діагностика)» [3] по суті вперше привернули увагу науковців до важливості створення якісно нової інформаційної бази наукових даних стосовно ситуації в аграрному секторі економіки та стану сільського соціуму після зміни політичного та економічного устрою в Україні. У зазначеній фундаментальній праці автори констатували важливість здійснення аналізу причин стабільного відтворення соціальних нерівностей в сільських спільнотах України, які є джерелами соціальних конфліктів, посилення соціальної напруженості, девіантної поведінки та злочинності.

Варто взяти до уваги, що у сучасній соціологічній науці різноманітні спроби визначення соціального статусу сільських спільнот навіть у енциклопедичних виданнях загалом характеризуються виразною концептуальною аморфністю. Селянство традиційно розуміється як «специфічна складова зайнятого в сільському господарстві населення, основним джерелом існування якого є організована в одноосібно-сімейній або кооперативно-колективній формах аграрна праця, що обумовлює системність соціальних зв'язків та характер способу життя, просторово-територіальну локалізацію, а також соціальні відносини, що складаються при цьому в певній органічній єдності з наявними природно-біосферними умовами» [4, с. 509].

На наш погляд, таке традиційне тлумачення селянства не повною мірою розкриває зміст того наукового факту, що поняття

«селянин» та «сільська спільнота» відображують складну та історично змінну форму соціального самовизначення сільського трудівника. Саме тому важливо врахувати принципову відмінність понять «сільське населення» і «селянин», які часто змішуються в сучасних дослідженнях. Вочевидь важливо враховувати, ту обставину, що на селі (особливо в сучасний період) живе велика кількість людей, безпосередньо не зайнятих сільськогосподарською працею, яка при будь-якому рівні її механізації ніколи не стане функціональним аналогом та різновидом промислової праці.

У даному зв'язку, на наш погляд, важливо взяти до уваги точку зору Л. Когана, який наголошує на важливості виділення та розрізнення певних соціальних груп сільського населення. Вчений зокрема вказує, що певна частина сільського населення традиційно зайнята роботою на підприємствах переробної сільськогосподарської продукції в промисловості, будівництві, на транспорті і підприємствах зв'язку, в сфері культури і управління. Інша велика група сільського населення приміських селищ здійснює трудову діяльність на підприємствах сусідніх міст. Особливу соціальну групу, опосередковано пов'язану з реаліями сільського життя, утворюють городяни, що мають свої оселі в селі. Однак цю групу, як вважає Л. Коган, не що не можна відносити до категорії сільських мешканців. Оскільки ця група не є селянами як носіями сільської культури. Саме тому поняття «селянин» змістовно відображує культуру та спосіб життя всіх людей, професійно зайнятих сільськогосподарською працею, незалежно від форм власності та організації їх праці» [5, с. 42–44].

Дане пояснення, на наш погляд, виокремлює статус селянина від статусу людини, що лише опосередковано має відношення до селянського способу життя, до процесів відтворення соціальних нерівностей в системах економічних, політичних та культурних відносин в окремих соціальних групах на визначеній території у конкретний період часу.

Доречно зауважити, що на даний час ще не існує спеціальної соціологічної теорії сільського господарства, яка б відповідала сучасним викликам нових форм господарювання, змінам територіального устрою, та новітнім глобальним викликам. Саме тому слід звернути увагу на складні форми прямої та опосередкованої залежності наявного стану економічних відносин на селі до традиційного способу життя селян, що формувався протягом багатьох



століть. На відміну від міського ринку, який є більш технологічно-розвинутим, інноваційним та динамічним, сільський ринок відрізняється своєю консервативністю. Такі відмінності цілком можна пояснити контрастами сільського та міського менталітету, а також звичаєвим правилам відтворення певного способу життя. Відмінність сільського менталітету визначається схильністю до народних традицій, посиленої релігійності, шанобливим ставленням до культурної спадщини, що передається з покоління в покоління. Як зазначає Е. Гіденс, «традиційним культурам властиве шанування минулого, і символи цінуються тому, що містять і увічнюють досвід поколінь» [6, с. 101-102].

Суттєва різниця спостерігається в споживчій поведінці селянина та міського мешканця. Для городян здебільш сприйнятливою є споживча поведінка як члена «суспільства споживання». Саме такий поведінковий стереотип виникає внаслідок економічної та культурної глобалізації, а також утвердження нових моделей споживання, зокрема, символічного споживання. Споживчі переваги сільських жителів, як відомо, є більш близькими до усталених споживчих традицій дефіцитного споживання і є більш аскетичними.

Варто зазначити, протягом останніх трьох десятиліть в українському суспільстві сформувались нові соціально-економічні категорії населення, які суттєво відрізняються рівнями доходів та накопиченого багатства, що позначає істотний розрив між багатими та бідними групами людей. Ще одна проблема, яка останні роки постала досить гострою – це відсутність робітників на селі як суб'єктів не традиційно ручної, а кваліфікованої праці. Відомо, що цілком певні труднощі конструктивного вирішення цієї проблеми, гальмують процеси становлення і розвитку індивідуальних господарств та фермерства в Україні. Водночас, значно поширились масові уявлення щодо низької престижності професійної роботи на селі, що значно вплинуло на відтік молоді з села в місто, та призвело до зниження трудового потенціалу села.

Тут доречно згадати, що в 50–60-ті рр. минулого століття ідеологічна політика передбачала активну пропаганду соціального престижу селянина, що відображувалося в популярних кінофільмах, піснях та художній літературі. У великій пошані був статус колгоспниці як доведеного архетипу сільської жінки, яка працює на ланах, на фермі, на посаді керівника колгоспу, та являє собою господиню не лише власної оселі, а є достойним співвласником

колективних господарств та шанованим суб'єктом з боку держави. Прикро визнати, що зараз соціальний статус селянина (селянки) прийняв нову негативну форму – нерозвиненого, недоосвіченого, обділеного інформацією індивіда, і саме тому, слово «село» навіть стало набувати використання у якості образи для людини.

Вочевидь, що цілком реально існують певні соціальні підстави для поширення у суспільстві негативного соціального образу селянина. Приймаючи до уваги дану обставину, доцільно визнати, що здійснення наукової ідентифікації змісту даних підстав має важливу не лише теоретичну, але й практичну значущість. Насамперед важливо звернути увагу на відмінності інтегративних засад міської та сільської культури, які суттєво впливають на усталене відтворення певних способів життя людей. У даному зв'язку доцільно визнати, що ресурсна база міської та сільської культури загалом обумовлена різними можливостями соціальної інтеграції великих груп населення. Самому характеру праці у місті і селі притаманні різні можливості розподілу системи трудових функцій.

У даному зв'язку, слід вказати на вагому значущість соціологічних досліджень проведених групою українських соціологів під керівництвом В. Тарасенка. Результати цих досліджень переконливо засвідчили важливість розвитку земельних відносин та особливостей праці селян на землі в умовах сучасних ринкових реформ. Дані дослідження дозволили повною мірою виявити складні драматургічні реалії сільського життя, які загалом обумовлені монофункціональним характером сільської праці та її слабким ресурсним забезпеченням як з боку власних коштів селян, так і з боку державних та недержавних комерційних інститутів. Тому і зараз не втрачає своєї наукової актуальності наступний висновок: «Загальна картина подій як в системі земельних відносин, так і в сфері політичної боротьби навколо них вельми суперечлива. З одного боку, набирає обертів чорний ринок землі, що функціонує на ґрунті певних «нестиковок», а загалом недосконалості земельного законодавства, корупції держчиновників та чиновників місцевої влади, юридичної «темноти» селян, проникливості ділків. Цей ринок засвідчує, що сьогодні основним прицілом тіньових покупців є насамперед земельні паї тих селян, котрі не мають змоги їх обробляти. До таємного продажу своєї землі штовхає цих власників безперспективність володіння паями, нужденність, неймовірний стрибок цін на землю, особливо поблизу міст, здоровий глузд: навіщо

така земля, яка не дає очікуваного доходу, а податок за неї плати» [7, с. 137].

Слід підкреслити, що саме стихійний характер ринкових трансформацій В. Тарасенко вважав найбільш суттєвим чинником дегуманізації суспільного життя в Україні. Особливо актуальною темою його досліджень було наукове вивчення глибинних причин соціального занепаду українського села. Варто нагадати, що у своїх виступах він аргументовано доводив помилковість прийнятого у владних інституціях дихотомічного поділу сільських поселень на «перспективні – неперспективні». Як вчений-соціолог він аналізував різноманітні ситуації, які приводили до зникнення понад 500 сіл на мапі України, і тому болісно переживав суперечливі реалії «дикого капіталізму» на селі.

Саме тому слід визнати, справедливий характер наукової аргументації, згідно якої отримавши землю, селяни не стали реальними власниками, бо не мали змоги самостійно її обробляти і користуватися плодами своєї праці на ній. З самого початку держава не створила для них іпотечного банку, який надавав би селянам кредити хоча б на стартове облаштування господарств. Тому селянство змушене було здавати свої паї в оренду. Орендатор виявив себе тим господарем, котрий реально володіє чужими гектарами землі, перетворивши орендодавця на «паперового» власника. Він може цього так званого власника навіть не взяти на роботу в своє господарство [7, с. 141–148].

Таким чином, приймаючи до уваги зазначені результати доцільно зробити висновок, що існуюча система соціально-економічних нерівностей є однією з причин подальшої невизначеності тенденцій розвитку соціальної інфраструктури, застарілість та ресурсна недорозвиненість якої є чи не найважливішим стримуючим фактором розвитку людського капіталу сільських спільнот. До сказаного додамо, що на офіційному сайті Міністерства аграрної політики та продовольства України розміщені шокуючі статистичні дані щодо інфраструктурного занепаду українських сільських поселень. «Сьогодні у понад половини загальної кількості сіл відсутні фельдшерсько-акушерські пункти, лише третина забезпечена дитсадками, школами – 41 %. Дороги з твердим покриттям мають тільки 58 % сіл, дорожнє освітлення – 33 %. Це вже не кажучи про те, що обладнання газом становить 84 %. Мешканці багатьох сіл не мають гарантованих джерел якісного

водопостачання, зростає кількість неорганізованих звалищ побутових та промислових відходів. Невирішеність житлових проблем – одна з причин відтоку з села молодих фахівців, більшість сільських жителів не в змозі придбати собі житло. Ніхто не буде їхати працювати у сільську місцевість, якщо там немає житла, медичного обслуговування, освіти та інфраструктури. І всі цифри говорять про те, що у цьому напрямі треба багато ще чого зробити» [8].

У результаті аналізу наведених цифрових даних, цілком закономірно виникає питання чи здатне взагалі українське село бути надією, ресурсною основою збереження та подальшого накопичення людського капіталу.

Важливо зазначити, що на процеси поглиблення соціальних нерівностей в сільських спільнотах на сучасному етапі розвитку українського суспільства усе більшою мірою вливають інформаційні процеси дисфункціонального характеру. Так значне зростання впливу інформаційного ринку пропозицій у сферах трудової зайнятості, надання послуг і торгових преференцій призводить до відтоку фахівців і простих робітників з сільського господарства в інші галузі економічної діяльності. А ця тенденція суттєво поглиблює існуючу економічну кризу, призводить до скорочення обсягів виробництва сільськогосподарської продукції та посилює трудову міграцію. Дані Державної служби статистики України в таблиці 1 доволі виразно демонструють відтік кадрів з сільськогосподарських підприємств. За визначений період кількість прийнятих на роботу практично дорівнює кількості звільнених за причини плинності кадрів, а в кінці року показник звільнених збільшується майже втричі [9].

*Таблиця 1*  
*Рух кадрів в сільському господарстві у 2018 році в Україні*

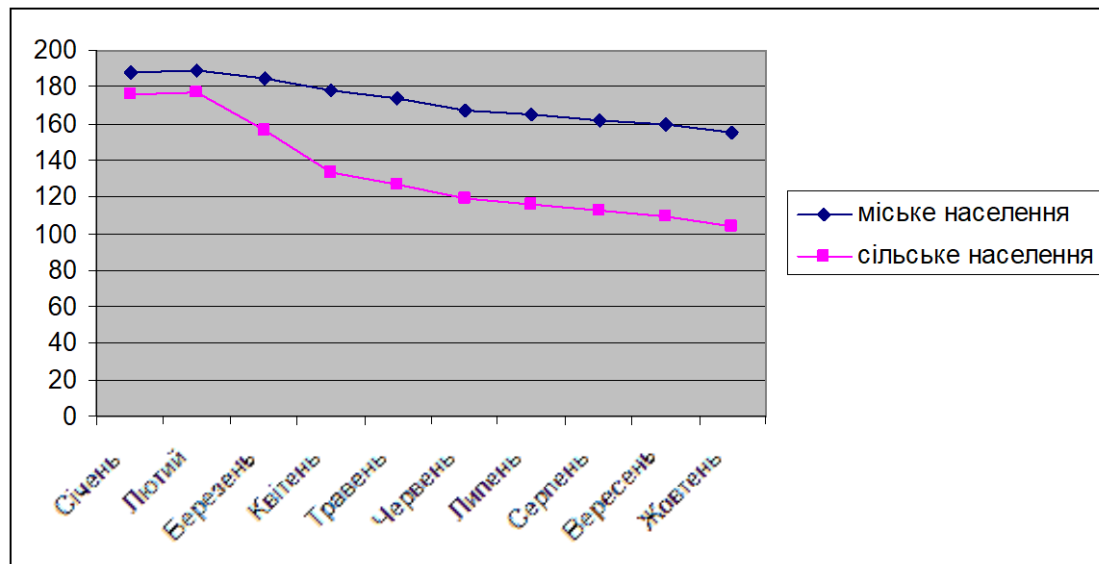
Рух кадрів в сільському господарстві 2018 році в Україні											
перший квартал			другий квартал			третій квартал			четвертий квартал		
Прийнято тис. осіб	вибуло тис. осіб	з них із причин плинності кадрів	прийнято тис. осіб	вибуло тис. осіб	з них із причин плинності кадрів	прийнято тис. осіб	вибуло тис. осіб	з них із причин плинності кадрів	прийнято тис. осіб	вибуло тис. осіб	з них із причин плинності кадрів
42,5	41,0	39,5	94,1	35,0	32,8	43,3	39,1	35,9	30,7	100,3	90,5

Вочевидь, що показники відтоку кадрів на селі цілком доцільно розглядати як закономірний наслідок тенденцій поглиблення соціальних нерівностей в сільських спільнотах та посилення соціального відторгнення у різних регіонах України. Слід підкреслити, що детальне вивчення змісту наданих тенденцій потребує розвитку спеціалізованих соціологічних досліджень.

Варто підкреслити, що важливим науковим напрямком таких досліджень повинно бути вивчення тенденцій зайнятості та безробіття на селі. Зазначимо, що існуючі статистичні дані не дають чіткої картини змісту цих тенденцій [10, табл. 2].

*Таблиця 2*

*Кількість зареєстрованих безробітних за статтю та місцем проживання у 2019 році (тис. осіб)  
(за даними державної служби зайнятості)*



Слід констатувати, що на даний час науковцями не розроблена систематизована база емпіричних даних стосовно поточної демографічної ситуації в депресивних сільських регіонах України. Загалом відомо, що саме в таких регіонах більшість населення, як працюючого так і непрацездатного, стикаються з проблемами виживання, бідності, та гнітючого тиску суперечливих та деструктивних наслідків глибоких соціальних нерівностей, обумовлених виразними контрастами існуючого системи трудових практик. Насамперед, це соціальні нерівності: 1) між адміністративно-управлінською та виконавчою працею; 2) між розумовою та фізичною працею; 3) між автоматизованою (механізованою) та ручною працею.

На наш погляд, спеціалізоване вивчення змісту саме цих соціальних нерівностей на наданий час обумовлене певними труднощами загального наукового розуміння складного комплексу чинників: 1) інтеграції національної економіки у ринкову світову систему господарювання, 2) інфраструктурної кризи українського села, 3) низької ефективності сільської праці, її невисокого соціального престижу, 4) зростання дисфункціонального впливу інформаційного ринку пропозицій у сферах трудової зайнятості, надання послуг і торгових преференцій.

Вочевидь, що пошук ефективних шляхів гуманізації існуючих суперечностей соціальної диференціації трудових практик в сільських спільнотах України є неможливим без інноваційної наукової розробки концептуальних засад спеціалізованого аналізу відмінностей в характері праці у місті і селі. Саме ці відмінності цілком реально відображують різні можливості для соціальних груп сільського населення в системі розподілу трудових функцій, що значною мірою впливає на інтеграцію сільських груп населення у міське середовище, внаслідок чого особливої актуальності набуває конструктивне вирішення проблеми збереження людського капіталу на селі. На жаль, слід констатувати, що вітчизняними вченими на даний час ще не розроблена як наукова концепція, так і національна стратегія збереження людського капіталу на селі. З розробкою такої концепції, на наш погляд, слід пов'язувати подальші перспективи розвитку трудових практик в сільських спільнотах України на основі впровадження нових форм господарювання на селі з обов'язковим врахуванням набутого прогресивного соціокультурного досвіду.

### **Висновки і перспективи подальших досліджень:**

1. Підсумовуючи зміст представленого, слід зазначити, що проведене дослідження загалом є підтвердженням актуальності розробки інноваційного аналітичного соціологічного підходу, спрямованого на ідентифікацію та характеристику причин відтворення суперечностей соціальної диференціації трудових практик в сільських спільнотах України як джерел соціальних конфліктів, посилення соціальної напруженості, девіантної поведінки та злочинності.

2. Існуючі теоретичні соціологічні підходи до визначення статусу селянства як соціальної спільноти не повною мірою розкривають зміст того наукового факту, що поняття «селянин»

відображує складну та історично-змінну форму соціального самовизначення сільського трудівника.

3. В сільських спільнотах сучасного українського суспільства на сучасному етапі його розвитку стабільно відтворюються соціально-економічні, політико-юридичні та культурні нерівності, які обумовлюють суперечливий характер процесів соціальної диференціації трудових практик сільського населення. Стабільне функціональне відтворення даних нерівностей загалом детерміноване складним комплексом причин, серед яких слід відзначити труднощі інтеграції національної економіки у ринкову світову систему господарювання, інфраструктурна криза українського села, низька ефективність сільської праці, її невисокий соціальний престиж, а також зростання дисфункціонального впливу інформаційного ринку пропозицій у сферах трудової зайнятості, надання послуг і торгових преференцій.

4. Характеру праці у місті і селі притаманні різні можливості в системі розподілу трудових функцій, що значною мірою впливає на інтеграцію сільських груп населення у міське середовище, внаслідок чого особливої актуальності набуває конструктивне вирішення проблеми збереження людського капіталу на селі. Саме тому подальші перспективи розвитку трудових практик в сільських спільнотах України слід пов'язувати з розвитком нових форм господарювання на селі з обов'язковим врахуванням набутого прогресивного соціокультурного досвіду.

### Список використаних джерел

1. Sudakov V. I. The causal determinants of social tension in the contemporary global and regional labor markets: conceptual approach to identification and measurement. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2017. №1(32). С. 3-10.

2. Lapina V. V. Archetype of the peasant: the problem of accumulation and practical use of the human capital in Ukraine. *Public management: collection*. № 3 (18) — June 2019 (Special edition). Kyiv: ДП “Видавничий дім “Персонал», 2019. Р. 260-273.

3. Аграрна реформа в Україні (соціологічна діагностика) / За ред. В.Тарасенка. Київ: Інститут соціології НАН України, 2007. 576 с.

4. Крестьянство. *Социологическая энциклопедия*. В 2-х т. / Гл. ред. В. Н. Иванов. Москва : Мысль, 2003. Т.1. С. 509–511.

5. Коган Л. Н. Социология культуры: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГУ, 1992. С. 42–44.
6. Гидденс Э. Последствия модернити. Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. Москва : Academia, 1999. С. 101–122.
7. Тарасенко В., Сакада М. Проблема земельного ринку в Україні. *Українське суспільство. 1992–2008. Соціологічний моніторинг* / За ред. д-ра екон. наук В. Ворони, д-ра соціол. наук М. Шульги. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2008. С. 131–148.
8. Ковальова О. Сільський розвиток можливий через партнерство держави, бізнесу та громад. URL: <http://minagro.gov.ua/uk/pressroom?nid=24571> (дата звернення: 28.11.2019).
9. Державна служба статистики України. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2017/gdn/rkd/rkd\\_ek/rkd\\_ek\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2017/gdn/rkd/rkd_ek/rkd_ek_u.htm) (дата звернення: 28.11.2019).
10. Державна служба зайнятості України. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2019/rp/sz\\_br/sz\\_br\\_u/kzbr\\_m\\_u2019.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2019/rp/sz_br/sz_br_u/kzbr_m_u2019.htm) (дата звернення: 28.11.2019).



## ПІСЛЯМОВА

Утвердження у свідомості світової спільноти розуміння значення освіти як головної рушійної сили прогресивного розвитку покладає на вищу освіту функцію вивести українське суспільство на якісно новий ступінь економічного, соціального, політичного і культурного розвитку. Внаслідок цього сучасна аграрна освіта має надавати не тільки необхідні професійні знання майбутнім фахівцям, але й формувати особистість, яка поєднує професійну компетентність з гуманним відношенням до самої себе й до природи та здатність стати повноцінним творцем майбутніх реформ в Україні. Гуманізація науки та гуманітаризація освітянського простору є безумовною домінантою аграрних ЗВО.

У монографії простежена історія ХНАУ ім. В. В. Докучаєва і доведено, що з моменту його заснування цей аграрний заклад вищої освіти розвивався під впливом традицій європейської освіти у кордонах етнічної Польщі. Навчальний заклад було засновано за часів існування Королівства Польського як автономного державного утворення у складі Російської імперії. Як підраховували польські дослідники, це був четвертий вищий аграрний навчальний заклад в Європі. Минуле Харківського НАУ – це початкова точка в становленні вищої аграрної освіти і науки сучасних України, Польщі та Росії. За 200 років своєї діяльності ХНАУ підготував понад 100 тисяч фахівців аграрної справи та лісівників для України та понад 90 країн світу.

30 серпня 2020 р. відзначатиметься 200-річчя першого прийняття студентів до Інституту землеробського господарства в Маримонті (Королівство Польське), правонаступником якого є Харківський НАУ ім. В. В. Докучаєва. З огляду на унікальність докучаєвського університету в Харкові як найстарішого в Україні й одного з найперших в Європі аграрного ЗВО, важливим напрямом наукових досліджень є вивчення впливу ХНАУ на формування європейської системи академічної аграрної освіти і науки. Доведено, що з моменту його заснування цей вищий аграрний заклад розвивався під впливом традицій європейської освіти і суттєво вплинув на формування сучасної європейської системи аграрної науки і освіти.

Викладачі ХНАУ зберігають і розвивають ці традиції, використовуючи в навчальному процесі новітні парадигми наукового

знання і нові методики виховного процесу. На основі аналізу сучасної ситуації й історії взаємовідносин філософії і науки стверджується неминучість трансформації науки у філософію науки як основи формування цілісного геокультурного світогляду, що ставить відповідні завдання і перед системою аграрної освіти в її становленні філософією освіти геокультурного суб'єкта. Звернення до вивчення духовного потенціалу аграрної освіти у світлі сучасного інтегративного знання призводить до пошуку нових парадигм і домінант вищої освіти. Геокультурна світоглядна парадигма як методологічна основа діяльності геокультурних суб'єктів стверджує органічну єдність природи і культури, сприяє розумінню геокультурної самобутності народу. Духовні цінності формують світогляд, визначають зміст життя людини, запобігають процесам дегуманізації усіх форм проявів людської життєдіяльності. У контексті подолання духовної кризи досліджується проблема викладання курсу релігієзнавства в системі вищої освіти та наголошується на важливості такого курсу в умовах зміни ролі релігії у сучасному суспільстві.

Сучасна аграрна наука інтегрує в собі практично усі досягнення інших наук, набуваючи ознак ноосферного мислення. У монографії досліджено значення прилучення студентської молоді до ідей біоетики та ноосферного мислення. Глобальна цифрова революція та мультикультурні тенденції світового розвитку ставлять перед освітою нові виклики та проблеми. Сучасне інформаційне суспільство породжує необхідність формування нового образу системи виховання та освіти на основі гуманітарних наук та інформаційної складової, що зумовило аналіз поняття «інформаційна культура», дослідження сучасного світового досвіду інноваційного навчання та його впливу на розвиток особистості майбутнього фахівця. Однією з методологічних стратегій аграрної освіти є всебічно досліджений у монографії міжкультурний діалог, який сприяє виробленню більш осмисленої життєвої позиції, глибших переконань щодо цінностей, і дозволяє оптимізувати засади громадянського суспільства в сучасній Україні.

Проведений детальний аналіз соціальних ефектів вищої аграрної освіти в Україні з залученням широкої бази досліджень аналітичних центрів, нормативно-правових актів, статистичних показників дав можливість встановити результат позитивних або негативних змін в освіті, що позначилися на соціальному середовищі та якості життя.

Наукове вивчення та дослідження сучасних проблем села здійснюється аграрною соціологією, яка може слугувати теоретико-методологічною основою реалізації комплексного підходу до розв'язання проблем села. Аграрна соціологія – міждисциплінарна область досліджень, яка постала на стику різних дисциплін: історії, економіки, географії, антропології, культурології, політології. Ця галузь має яскраво виражену прикладну значущість. На практиці стан аграрного сектору тісно пов'язаний зі станом вітчизняних сіл, тому необхідна реалістична програма відродження села. Змінити ситуацію на селі можна лише шляхом запровадження комплексу заходів, спрямованих на поліпшення відтворення населення, його збереження в сільській поселенській мережі та покращення умов праці та проживання на селі. Так, важливим об'єктом дослідження у монографії став аналіз причин стабільного відтворення соціальних нерівностей в сільських спільнотах України, які є джерелами соціальних конфліктів, посилення соціальної напруженості, девіантної поведінки та злочинності. Нарощування ресурсу і потенціалу соціологів-фахівців саме в аграрній галузі, сприятиме розв'язанню нагальних проблем сучасного села, які мають місце як на загальнодержавному, так і на рівні окремих сільських спільнот.

Отже, важливим фактором розвитку аграрного потенціалу нашої країни є якісна освіта, висока кваліфікованість спеціалістів у цій галузі поєднані з розвитком власної геокультурної ідентичності, що дозволить репрезентувати себе як країну з самобутньою культурою за своїм корінням і духовністю. Докорінні зміни, що відбуваються в аграрному секторі, земельна реформа та її наслідки актуалізують соціально-філософське осмислення проблем глобалізованого світу, в якому панують майнове розмежування людей, посилення бідності, екологічна та інформаційна небезпеки, вичерпність ресурсів і непередбачуваність наслідків діяльності людини. Зростає потреба в осмисленні світоглядних засад техно-наукової цивілізації та формуванні нового цілісного світогляду, в якому інтегруються природознавство й суспільствознавство та зберігаються фундаментальні першооснови життя. Отримавши освіту, засновану на міцному філософсько-методологічному підґрунті, особистість не підвладна ніяким маніпуляціям, має власний погляд, позицію, зрушити з якої може лише завдяки власним сумнівам, роздумам, сподіванням та уявленням про історію та майбутнє.

## НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Заздравнова Ольга Іванівна  
Кравцов Анатолій Іванович  
Голікова Олена Михайлівна  
Гаврилук Юрій Миколайович  
Волошан Михайло Михайлович  
Мокрецова Надія Яківна  
Борисова Ольга Василівна  
Карпіцький Миколай Миколайович  
Дерід Ірина Олександрівна  
Довбня Олена Миколаївна  
Нечітайло Ірина Сергіївна  
Судаков Володимир Іванович  
Лапіна Вікторія Вікторівна

## АГРАРНА ОСВІТА І НАУКА: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ

Монографія

За загальною редакцією  
д-ра філос. наук, проф. О. І. Заздравної

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 20,23. Обл.-вид. арк. 17,13. Тир. 300 прим. Зам. 735-20.  
Видавець та виготовлювач ФОП Бровін О.В.

61022, м. Харків, вул. Трінклера, 2, корп.1, к.19. Т. (057) 758-01-08, (066) 822-71-30

Свідоцтво про внесення суб'єкта до Державного реєстру  
видавців та виготовників видавничої продукції серія ДК 3587 від 23.09.09 р.

**СТИЛЬ**®  
**-ИЗДАТ**  
ТИПОГРАФІЯ  
[www.stil-izdat.com](http://www.stil-izdat.com)