

Ideology and Education in Post-Soviet Countries—Issue №2(13), 2019

Editors of this issue: Olga Shparaga and Mikhail Minakov

Ideology and Politics Journal

© 2019 Foundation for Good Politics

ISSN 2227-6068

Address: via Giuseppe Compagnoni, 33, Milan 20129 Italy

IPJ Editorial Board

Korine Amacher, University of Genève
Natalya Amelchenko, National University “Kyiv-Mohyla Academy”
Dominique Arel, University of Ottawa
Stefano Bianchini, University of Bologna
Valer Bulgakau, Arche Magazine, Minsk
Vitaly Chernetsky, University of Kansas
Alexander Etkind, European Institute University
Vladimir Fadeev, Institute of Philosophy, Kyiv
Alexander Filonenko, V.N. Karazin Kharkiv National University
Rory Finnin, University of Cambridge
George Grabowicz, Harvard University
Pavlo Kutuev, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute
Vadym Menzhulin, National University “Kyiv-Mohyla Academy”
Serhii Plokhii, Harvard University
Olga Shparaga, European College of Liberal Arts in Belarus/Center for European Studies
Maxim Trudolubov, School of Civic Enlightenment, London
Andreas Umland, Institute for Central and Eastern European Studies, Eichstätt,
Alexander Woell, Potsdam University

IPJ Editorial Team

Mikhail Minakov, editor-in-chief
Mykhailo Koltsov, deputy editor-in-chief
Christopher Donohue, deputy editor-in-chief
Tetyana Bezruk, editor
Pavlo Bakhmut, editor
Christy Monet Brandly, editor
Emily Couch, editor
Oleksandr Holubov, editor
Halyna Vasylenko, editor

Ideology and Education in Post-Soviet Countries — Issue 2(13), 2019

Content

Olga Shparaga and Mikhail Minakov	IDEOLOGY AND EDUCATION IN POST-SOVIET COUNTRIES. Editors' Introduction	4
Tatiana Shchytsova	WHICH CRISIS? WHOSE RATIONALITY? RETHINKING ARENDT'S CONCEPT OF NATALITY IN VIEW OF CONTEMPORARY CHALLENGES FOR UNIVERSITY EDUCATION (Rus)	8
Andrei Laurukhin	THE IDEOLOGY OF "RESOVYETIZATION" OF HIGHER EDUCATION IN BELARUS: BETWEEN MYTH AND REALITY (Rus)	21
Victoria Vengerska	EDUCATIONAL PRACTICES OF REPRESENTING THE «OTHER» IN MODERN UKRAINE: THE INFLUENCE OF INTERNAL AND EXTERNAL POLITICAL FACTORS (Ukr)	60
Pavel Kutuev, Maksym Yenin and Svetlana Kostyukevich	CHALLENGES TO THE SUCCESSFUL YOUTH EMPLOYMENT IN THE IMPACT OF MODERN IDEOLOGY OF UNIVERSITY EDUCATION (Rus)	76
Alexander Golikov	UKRAINIAN EDUCATION AFTER MAIDAN OF 2013: PRACTICES, EXPECTATIONS, (AC)KNOWLEDGE(MENT) (Rus)	104
Artem Kroytor, Denys Yakovlev and Kateryna Aleksentseva- Timchenko	'APOSTLES' OF INDOCTRINATION: IDEOLOGICAL PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF RELIGIOUS CHOICE IN THE SECONDARY EDUCATION (BASED ON ANALYSIS OF EXPERT INTERVIEWS) (Ukr)	128
Inna Khovrak	THE IMPACT OF UNIVERSITIES ON SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT: UKRAINIAN CONTEXT (Ukr)	147
Liudmyla Sokurianska, Ekaterina Bataeva and Vil Bakirov	UKRAINIAN VETERANS IN HIGHER EDUCATION: MILITARY IDENTITY AND EDUCATIONAL PRACTICES (Eng)	167
Aliaksei Lastouski	RETURN OF THE "LONG GENEALOGY" TO SCHOOL TEXTBOOKS ON THE HISTORY OF BELARUS (Bel)	185
Maryna Bessonova	THE COLD WAR IN POST-SOVIET INTERPRETATIONS (ON THE EXAMPLE OF UKRAINIAN AND BELORUSSIAN SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS) (Eng)	198
Nadiia Koval and Ivan Gomza	THE SPLENDID SCHOOL ASSEMBLED: STUDYING AND PRACTICING INTERNATIONAL RELATIONS IN INDEPENDENT UKRAINE (Eng)	214
Svitlana Storozhuk, Igor Hoyan, Oksana Fedyk, Nataliia Kryvda	WORLDVIEW AND IDEOLOGICAL PRIORITIES OF MODERN SOCIETY: UKRAINIAN AND EURO-ATLANTIC CONTEXT (Eng)	255

() — in brackets we inform about the language of the full article

IDEOLOGY AND EDUCATION IN POST-SOVIET COUNTRIES.

EDITORIAL INTRODUCTION

Olga Shparaga

European College of Liberal Arts in Belarus

Mikhail Minakov

Kennan Institute, Woodrow Wilson International Centre for Scholars and Basel University

ORCID: 0000-0002-0619-7321

The institutions, values and practices of the educational systems of post-Soviet societies have been molded by the process of “decommunization,” by which they have opened themselves to globalization (and thus to Westernization), and to the emergence of nation-state projects in the early 1990s.

Decommunization was an ambivalent process. On the one hand, the forms and contents of education were deprived of the ideological monopoly of Soviet Marxism, which made these elements much more pluralistic and open to change. On the other hand, over time these elements were exposed to new ideological influences, in which the influence and presence of nationalism, clericalism and demodernization worldview increased significantly (Silova 2009: 301ff; Stan 2009: 73ff).

Along with decommunization, the post-Soviet nations lived through “decolonization”, an ideological process that included the decoding of the “Soviet order” as non-normal, making “national” (often in ethnic, ethnolinguistic and/or class terms) a new norm (Pavlenko 2008a, 2008b: 61; Kogan et al. 2012: 79; Konstantinovskiy 2012). Among the concepts reopened for debate and reordering were the issues of social justice, equality of citizens and that of collective solidarity.

The transformation of post-Soviet societies into an integral part of political and educational globality has had a significant impact on how the new national educational systems have been organized. The language of science, the dictionaries of managers, the nomenclature of degrees, the qualifications and competencies of workers and bureaucrats, the significance and activities of universities and secondary schools—all this was determined in relation to the Western educational canon (Golovaha & Panina 2001; Elliott & Tudge 2007; Silova 2011; Myhajlychenko 2012).

Westernization was more concerned with the formal side of education. In this case, the content was more responsive to the needs of the new states, the economies, and the ruling elites, as well as the new social order behind them. First, educational systems sought to create new citizens of new states (Mincu 2009; Kutsyuruba 2011; Yenin 2018). These citizens were to internalize new national and political identities, the skills of specific post-Soviet capitalism regarding consumption, and consider normal socio-economic inequality (Patino & Caldwell 2002;

Janmaat & Vickers 2007; Eglitis 2011; Ryabchuk & Onyshchenko 2012; Катровский 2013; But'ko 2013; Kyriuhin 2018). As importantly, novel dichotomies between “Us” and “Them” arose and became “natural”.

These and other processes have created new, fairly similar post-Soviet educational systems and cultures. These new systems and cultures, as well as their respective political creativity and ideological production, are interesting phenomena for scholarly study. And it is precisely to this study that this new issue of the Ideology and Politics Journal (IPJ) is dedicated.

This IPJ issue consists of twelve research papers written in different academic styles and within diverse disciplinary frameworks. Many of the authors have focused on the ties between ideology and education in separate countries like Belarus and Ukraine. The rest of the essays are exercises in comparative perspective.

Special attention is paid to history as the dominant discipline in educational systems. There is one Belarusian and three Ukrainian cases studies in this issue. These articles demonstrate how the imaginary “Other,” the representation of “religion’s choice,”¹ the interpretation of the origins of national statehood and of the Cold War in school textbooks create incentives to and obstacles for critical thinking in national communities.

Another crosscutting theme in the issue is the state of the higher education in post-Soviet societies. Here the decisive differences that pre-determine the state of higher education are largely dependent on the political regimes. However, in conjunction with the neoliberal beliefs, on the one hand, and the unprocessed Soviet legacy, on the other, the political regimes in Belarus and Ukraine have fostered a specific combination of traditional academic liberalism with a “value paternalism” in higher education (cf. article by Alexander Golikov). This combination makes the participants of university administration detached—or even alienated—from making decisions regarding the goals and organization of higher educational institutions. Also this combination has led to the incongruity of the system of higher education and the labor market, as well as to an imbalance between education as a fundamental human right and education as a commercial service. In this case, the authors pay attention to the problems of access to education and to the culture of critical thinking and public rationality in universities. These scholars discuss the ways to solve these problems where (a) the classical Humboldt university model—focusing on the formation of national elites—has exhausted itself, while (b) the neoliberal strategies have subordinated the university and its graduates to the logic of the market.

Finally, the third important theme of this issue is the placement of (mainly Ukrainian) scientific and educational practices, as well as their ideological priorities in a wider international context (with the special attention to European and American contexts). This provides our authors with the possibility to demonstrate the major trends of educational and ideological practices in Ukraine, and to assess their strengths and weaknesses.

To these ends, one of the studies focuses on the manner of integration of Donbas war veterans into educational programs. This study unites analysis with a criticism of militarism, and

¹ I.e. the legendary choice of the Orthodox faith by great prince Volodymyr.

it demonstrates that militaristic culture is incompatible with education as an open and horizontal process. Such studies manifest the importance of a critical approach to militaristic cultures of post-Soviet societies. These cultures are based on paternalism and various kinds of power hierarchies that continue to play an important role and seriously hinder the democratization of not only education, but also of the entire society.

Altogether, this IPJ issue provides our readers with an opportunity to look into the long and diverse history of higher education, as well as the connection between education and the social, economic, political and cultural processes in post-Soviet societies. It also offers an opportunity to ask about the role of nationalism in the era of the conservative, illiberal turn and to uncover the power techniques that prevent education from adding to democratization—of itself and of its societies. The proffered research papers constitute an important step in the understanding of the connection between ideology and society, using the examples from post-Soviet societies.

Bibliography:

- But'ko, M. A. (2013). Zahal'ni osnovni napryamy transformaciyi vyshhoyi pedahohichnoyi osvity Bilorusi, Rosiyi, Ukrayiny v postradyans'kyj period. *Hileya: naukovyj visnyk* 72: 730–735.
- Eglitis, D. (2011). Class, culture, and consumption: representations of stratification in post-communist Latvia. *Cultural sociology* 5(3): 423–446.
- Elliott, J., & Tudge, J. (2007). The impact of the west on post-Soviet Russian education: change and resistance to change. *Comparative Education* 43(1): 93–112.
- Golovaha, E., Panina, N. (2001). Postsovetskaja deinstitutionalizacija i stanovlenie novyh social'nyh institutov v ukrainskom obshhestve. *Sociologija: teorija, metody, marketing* 12(2): 43–61.
- Janmaat, J. G., & Vickers, E. (2007). Education and identity formation in post-cold war Eastern Europe and Asia. *Compare* 37(3): 267–275.
- Katrovskij, A. P. (2013). Transformacija vysshego obrazovaniya na postsovetskom prostranstve: ekonomiko-geograficheskie aspekty izuchenija. *Regional'nye issledovanija* 4: 19–30.
- Kogan, I., Gebel, M., & Noelke, C. (2012). Educational systems and inequalities in educational attainment in Central and Eastern European countries. *Studies of Transition States and Societies* 4(1): 69–83.
- Konstantinovskiy, D. L. (2012). Social inequality and access to higher education in Russia. *European Journal of Education* 47(1): 9–24.
- Kutsyuruba, B. (2011). Education in the period of post-Soviet transition in Ukraine. *Demokratizatsiya* 19(3): 287–309.
- Kyriuhin, D. (2018). Neravenstvo i ego vosprijatie. *Ideology and Politics Journal* 2(10): 33–79.
- Mincu, M. E. (2009). Myth, rhetoric, and ideology in Eastern European education: Schools and citizenship in Hungary, Poland, and Romania. *European Education* 41(1): 55–78.

- Myhajlychenko, D. Ju. (2012). Radians'ka model' i postradjans'ki transformatsii vishhoi osvity v Ukraïni. *Visnik Kharkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni VN Karazina. Serija: Pitannja politologii* 20: 200–205.
- Patino, J., & Caldwell, M. L. (2002). Consumers exiting socialism: ethnographic perspectives on daily life in post-communist Europe. *Ethnos* 67(3): 285–294.
- Pavlenko, A. (2008b). Russian in post-Soviet countries. *Russian linguistics* 32(1): 59–80.
- Pavlenko, A. (2008a). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International journal of bilingual education and bilingualism* 11(3–4): 275–314.
- Ryabchuk, A., & Onyshchenko, N. (2012). From communism to capitalism, from production to consumption: the case of the Bilshovyk plant and shopping center in Kyiv. *Radical History Review* 2012(114): 29–37.
- Silova, I. (2009). Varieties of educational transformation: The post-socialist states of Central/Southeastern Europe and the former Soviet Union. In *International handbook of comparative education*. Dordrecht: Springer, 295–320.
- Silova, I. (ed.). (2011). *Globalization on the margins: Education and postsocialist transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: IAP.
- Smolentseva, A. (2012). Access to higher education in the post-Soviet States: Between Soviet legacy and global challenges. In *paper commissioned and presented at Salzburg Global Seminar*, Vol. 495: 2–7.
- Stan, L. (Ed.). (2009). *Transitional justice in Eastern Europe and the former Soviet Union: Reckoning with the communist past*. London: Routledge.
- Yenin, M. (2018). Ideolohichni formy ta tsinnosti modyfikatsii patriotyzmu ukrainskoi molodi. *Ideology and Politics Journal* 2(10): 61–93.

WHICH CRISIS? WHOSE RATIONALITY? RETHINKING ARENDT'S CONCEPT OF NATALITY IN VIEW OF CONTEMPORARY CHALLENGES FOR UNIVERSITY EDUCATION

Tatiana Shchytsova

European Humanities University

ORCID: 0000-0003-0014-3856

Abstract. *The crisis in higher education is a hot topic since at least the late 1990-s both in the Western and Eastern European societies. Focusing on the interrelation between education and political life in Arendt's thought, author suggests that Arendt's legacy encourages to analyze the crisis of contemporary university in terms of freedom, creativity and democracy. In this regard, Arendt's concept of natality is taken into consideration as an apparent cornerstone of any positive changes and development in human world. The concept combines three perspectives: the philosophical image of person as an initiator, the idea of politics as a free realization of individual initiatives in the public sphere on the principles of plurality and equality, and the idea of education as a field whose ultimate task is to help young people in realization of their existential mission to be initiators.*

Drawing on the critical re-thinking of Arendt's legacy in contemporary literature, the article is aimed at clarifying the question: To which extent Arendt's theory can be helpful for overcoming the institutional and moral crisis of university we are facing today? In the first part, the destructive consequences of the neoliberal shift to a consumer model of higher education are identified. Moreover, it is shown that in post-Soviet universities neoliberal logic is combined with authoritarian patterns. It is argued that the neoliberal and authoritarian models of management, despite their crucial difference as for genesis and constitution, are correlative in that both hinder solidary democratic initiatives aimed at developing alternative forms of life. In the second part, the ambiguity of Arendt's political theory (namely, its both democratic and antidemocratic character) is analyzed from the perspective of the contemporary challenges for university education which are conditioned by neoliberal ideology. It is revealed that the concept of natality is a result of conjunction of humanistic anthropology rooted in the Judeo-Christian tradition on the one hand and of Heidegger's existential ontology on the other hand. It follows that education built on the principle of natality has an ambivalent meaning as well. On the one hand, it can be seen as an antidote to consumer society, on the other hand it seems incommensurable with the ethos of democratic solidarity.

The author claims in this regard that Arendt's theory, despite of its strong democratic principles, can be inspiring and useful both for authoritarian leaders and for neoliberal

managers. For the former ones, because they can read her texts as a philosophical legitimation and existential heroization of their anti-democratic decision-making; for the latter ones, because they can borrow from her texts a concept of human authenticity which builds on an outstanding individualistic self-fulfillment and has nothing to do with political solidarity. Therefore, the question is risen: How to read Arendt's texts today given we want to be on the one hand as antiauthoritarian as Arendt was antitotalitarian and on the other hand as anti-neoliberal as Arendt was humanistic.

Key words: crisis of university, neoliberal ideology, authoritarian patterns, education, natality, democracy

**КАКОЙ КРИЗИС? ЧЬЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ?
ПЕРЕОСМЫСЛИВАЯ ПОНЯТИЕ НАТАЛЬНОСТИ ХАННЫ АРЕНДТ
В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ ДЛЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Татьяна Щитцова

Европейский гуманитарный университет

ORCID: 0000-0003-0014-3856

Резюме. Кризис в высшем образовании является острой темой последние два десятилетия как в западных, так и в восточноевропейских странах. В этой связи статья обращается к наследию Ханны Арентт, в котором была обозначена взаимосвязь образования и политической жизни в современных обществах. Подчеркивая, что наследие Арентт побуждает проанализировать кризис современного университета с точки зрения понятий свободы, инновативности и демократии, автор сосредоточивается на аренттовском понятии натальности, которое выступает концептуальным ядром любых позитивных изменений в человеческом мире. Понятие натальности объединяет в себе три перспективы: философский образ человека как новатора, представление о политике как свободной реализации индивидуальных инициатив в публичной сфере на принципах плюральности и равенства, а также представление об образовании как сфере, призванной содействовать молодым людям в реализации их экзистенциальной миссии быть инициаторами нового.

Опираясь на критическое переосмысление наследия Арентт в современных исследованиях, статья проясняет вопрос о том, в какой степени теория Арентт может быть полезна для преодоления институционального и морального кризиса университета. В первой части фиксируются разрушительные последствия неолиберального сдвига к консюмеристской модели высшего образования; отмечается, что в постсоветских университетах неолиберальная логика сочетается с авторитарными паттернами в управлении. Автор утверждает, что неолиберальная и авторитарная модели управления оказываются коррелятивны в том отношении,

что обе препятствуют солидарным демократическим инициативам, направленным на развитие альтернативных форм жизни. Во второй части неоднозначность политической теории Арендт (одновременно демократический и антидемократический характер этой теории) анализируется с точки зрения современных вызовов для университетского образования, обусловленных неолиберальной идеологией.

Автор также утверждает, что концепция натальности является результатом соединения гуманистической антропологии, укоренённой в иудео-христианской традиции, с одной стороны, и экзистенциальной онтологии Хайдеггера, с другой. Отсюда следует, что образование, построенное на принципе натальности, также может быть истолковано двояким образом. С одной стороны, оно может рассматриваться как противоядие по отношению к обществу потребления, с другой стороны, оно кажется несопоставимым с этосом демократической солидарности. В этой связи автор полагает, что теория Арендт, несмотря на свои сильные демократические принципы, может быть инспирирующей и полезной как для авторитарных лидеров, так и для неолиберальных менеджеров. Для первых, потому что они могут читать ее тексты как философскую легитимацию и экзистенциальную героизацию их антидемократического произвола в принятии решений; для вторых, потому что они могут почерпнуть из её текстов концепцию аутентичного человеческого существования, которая строится на исключительной индивидуалистической самореализации и не имеет ничего общего с политической солидарностью. Сказанное заставляет задаться вопросом о том, как читать Арендт сегодня, если мы хотим быть столь же антиавторитарными, сколь Арендт была антитоталитарной, и столь же антинеолиберальными, сколь Арендт была гуманистичной.

Ключевые слова: кризис университета, неолиберальная идеология, авторитарные паттерны, образование, натальность, демократия

Академическому сообществу, которого больше нет

...the capacity for action...is still with us

H. Arendt

Кризис университетского образования — острая тема академических и экспертных дискуссий, как минимум, с конца 1990-ых, когда вышла известная книга Б. Ридингса *Университет в руинах* (Readings 1997; Ридингс 2009). Можно выделить разные аспекты этого кризиса: собственно институциональный (речь идет о пересмотре места и способа функционирования университета в обществе); моральный, или ценностный

(имеется в виду постановка под вопрос этоса и ценностей академической жизни и в этой связи переосмысление задач университетского образования); в связи с ценностным аспектом отдельно выделяют также кризис в гуманитарных науках (свидетельством которого стало сильное сокращение преподавательских позиций и целых департаментов в области гуманитарных наук); методологический аспект (здесь подразумевается необходимость пересмотра методов обучения и образовательных практик с учетом дигитализации и влияния новых медиа, возрастающей роли кроссдисциплинарных исследований и общественного запроса на трансдисциплинарные компетенции). Нужно также подчеркнуть, что кризисный дискурс характерен как для западных, так и для восточноевропейских — в том числе постсоветских — обществ. Это позволяет говорить о некоей глобальной тенденции, связанной с логикой развития обществ позднего модерна, однако не отменяет необходимости учитывать особенности социокультурных контекстов в западных и восточноевропейских странах.

Наследие Ханны Арендт мотивирует к тому, чтобы проанализировать кризисную ситуацию в университетском образовании с точки зрения таких понятий, как свобода, инновативность и демократия². Она сама показывает пример такого рода анализа в эссе *Кризис в образовании* (Arendt 1954), где критически анализирует проблемы американского школьного образования в 1940–50-ые годы прошлого века. Определяя в качестве одного из труднейших вызовов для школы кризис понятия (и самого феномена) авторитета в американском обществе, Арендт видит решение проблемы в отделении сферы образования от сферы публичной жизни. Хотя ее рекомендации в этой связи представляются нерелевантными для сферы высшего образования³, теоретические положения более общего характера, изложенные Арендт в названном тексте, заслуживают обсуждения в контексте актуальной «кризисной» повестки в современном университете, так как касаются взаимосвязи образования и политической жизни в современных обществах. В данной статье я сосредоточусь на ключевом теоретическом тезисе Арендт, на который она опирается в своем эссе:

«Сущность образования — это натальность» (Arendt 1954).

Понятие натальности появляется в творчестве Арендт в 1953 году в тексте *Идеология и террор*, который войдет впоследствии отдельной частью во второе издание книги *Истоки тоталитаризма*. Однако систематическая разработка этого

² Данная статья подготовлена на основе доклада «Which Crisis? Whose Rationality?» *Rethinking Arendt's concept of Natality in View of Contemporary Challenges for University Education*, прочитанного в рамках международной конференции “Hannah Arendt — Thinking and Education in Times of Crisis” (23–24 сентября 2019, Европейский гуманитарный университет, Вильнюс).

³ В данном случае основанием для утверждения о нерелевантности является возраст учащихся вузов — их *совершеннолетие*, которое как социологическая и антропологическая категория исключает приложимость к ним аргументов, используемых Арендт в эссе. При этом следует отметить, что релевантность научно-практических рекомендаций Арендт для школьного образования также является дискуссионным вопросом в современной литературе (Higgins 2010, Schutz 2001, Schutz and Sandy 2015).

понятия осуществляется лишь в книге *Human condition*⁴, которая впервые была опубликована на английском в 1958 году. В этой работе Арендт выдвигает понятие натальности как философское основание своей плюралистической политической теории. Натальность рассматривается как ключевая экзистенциальная характеристика человека, приобретающая политическое значение в силу того факта, что человеку предстоит проживать свою жизнь в мире, разделяемом им/ею с другими людьми.

«Новое начало, присущее рождению, может сделать себя ощутимым в мире только потому, что новоприбывший владеет способностью начинать нечто новое, то есть действовать. Именно в этом смысле инициативы элемент действия и, следовательно, натальности присущ всем человеческим действиям» (Arendt 1958: 9).

«Так как люди суть *initium*, новоприбывшие и начинатели в силу рождения, они выступают с инициативой, сподвигаются на действие» (Arendt 1958: 177).

Понятие натальности связывает факт рождения (рождения как явления человека в мир) и способность инициировать что-то новое в мире, указывая тем самым на экзистенциальное предназначение человека, его/её уникальную миссию как свободного мыслящего существа. Натальность — это одновременно и политическая категория, так как наиболее подходящим и приоритетным местом для реализации инновативности является публичная сфера. Личная инициативность, которая обновляет разделяемый с другими мир, составляет, согласно Арендт, ядро политической жизни. Таким образом, понятие натальности объединяет в себе три перспективы: (1) философский образ человека как новатора, (2) представление о политике как свободной реализации индивидуальных инициатив в публичной сфере на принципах плюральности и равенства, а также (3) представление об образовании как сфере, основной задачей которой является оказание молодым людям содействия в реализации их человеческого назначения — экзистенциальной миссии, которая оказывается, в первую очередь, миссией политической.

Концептуальный диапазон понятия натальности, его ярко выраженный гуманистический пафос и сильные демократические импликации обеспечивают ему статус воодушевляющего ориентира для ученых, касающихся вопросов образования (e.g. Bowen-Moore 1989; Mordechai 2001; Norris 2006; Schües 2008). Вместе с тем социально-экономические и политические трансформации, которые произошли в европейских обществах за последние полвека, привели к проблемам и противоречиям (в том числе в сфере образования), которые требуют критического пересмотра политической теории и антропологии Арендт. На Западе такое критическое перепрочтение началось со второй половины 80-ых годов XX века и сегодня отражено в многочисленных публикациях (Lefort 1986; Habermas 1992; Canovan 1992; Benhabib 1996; Wolin 2001, etc.). Что касается Восточной Европы, я ограничусь упоминанием международной конференции *The Legacy of Hannah Arendt in the early 21st Century*, которая была организована в 2007 году в Вильнюсе и по-своему содержанию отличалась от односторонне-позитивных референций к творчеству

⁴ Русский перевод книги имеет название *Vita activa, или О деятельной жизни* (опубликован в 2000), так как был выполнен (В. Библихиным) с немецкого и английского изданий. В немецком издании книга называется: *Vita activa oder vom tätigen Leben* (Stuttgart: Kohlhammer, 1960).

Арендт, до сих пор преобладающих в постсоветской академической среде и публицистике⁵. Настоящая статья посвящена вопросу о том, каковы следствия этого критического переосмысления для сферы университетского образования. Почему сегодня требуется более рефлексивный подход, более внимательный к амбивалентным сторонам арендтовской концепции? Чтобы ответить на этот вопрос, я сначала очерчу, в чем видится сегодня кризис университетского образования, а затем вернусь к теории Арендт. Учитывая тематический фокус её творчества, кризис далее будет рассматриваться в двух аспектах: институциональном и моральном (ценностном).

Американский философ Льюис Гордон определяет главный вызов, с которым столкнулся современный университет, «рыночная колонизация знания» (the market colonization of knowledge) (Gordon 2010). Под этим определением имеется в виду сдвиг к неолиберальным и неоконсервативным полиси, который коснулся самых разных сфер жизненного мира, включая высшее образование и науку. Гордон пишет:

«Этот сдвиг, знакомый всем нам, является сдвигом к корпоративной и консьюмеристской модели высшего образования. Это изменение повлияло на социологию академических институций. Одним из результатов стало появление академического класса менеджеров. Во многих университетах это привело к тому, что /.../ администраторы стали обходиться университету дороже, чем профессорско-преподавательский состав. Академический класс менеджеров работает, руководствуясь логикой, опирающейся на количественные модели оценки и потребления» (Gordon 2010).

Здесь следует добавить, что эта логика поддерживается и воспроизводится также и на государственном уровне, что является одним из решающих факторов в установлении своего рода soft totalitarianism неолиберальной модели. Многие нормативные документы (касательно классификации научных дисциплин и направлений, принципов осуществления и оценки научной и педагогической деятельности и т.д.) способствуют выполнению одной и той же экономической задачи: оптимизации производства, продажи и потребления знания как социально-экономического блага⁶.

Совсем недавно Стефан Плаггенборг (профессор истории Восточной Европы в Бохумском университете), размышляя о масштабе и последствиях экономически мотивированной бюрократизации высшего образования, охарактеризовал её как советизацию (Plaggenborg 2019). Такая характеристика хотя и может быть спорной в некоторых аспектах, однако же не является чем-то совершенно неожиданным. Вспомним, например, что Лакан отсылал к СССР как наиболее яркому примеру тотального бюрократического управления производством знания через централизованное планирование «сверху». В отличие от СССР, где централизованное планирование предполагало наличие «авторитета» (a political body), репрезентирующего идею абсолютного знания, современные западные университеты подчинены схожим процессам бюрократизации в конечном счете в силу

⁵ С материалами конференции можно ознакомиться в философско-культурологическом журнале *Toros* №2, 2008.

⁶ Ср. также: Shilman & Perepelitsa 2015.

повсеместной эффективности «невидимой руки» рынка, чье давление хотя и является менее прямым, однако же не менее неумолимым. Следует подчеркнуть, что неолиберальная логика стала определяющей и в восточноевропейских, в частности, в постсоветских университетах, однако здесь она, как правило, сочетается с авторитарными паттернами в управлении, которые проявляются по-разному в зависимости от типа университета (государственный или частный, большой или маленький и т.д.) и различных локальных особенностей. Говоря в целом, авторитарные паттерны в управлении академическими институциями формируются и сохраняются в силу советского бэкграунда администрации (люди, сделавшие карьеру в советское время, часто на уровне габитуса не расположены к демократической форме жизни) и/или в силу государственного авторитаризма (сочетание обоих факторов также возможно, примеры чего можно найти в вузах России и Беларуси).

Как уже отмечалось, неолиберальный сдвиг драматическим образом повлиял на социологию университета, а именно — привел к деструктивным противоречиям внутри университетского сообщества. Рональд Барнетт, профессор Института образования Лондонского университета, указывает в этой связи на фундаментальное противоречие «между прагматическими стремлениями и идеальным смыслом, иначе говоря, между аппаратом управления и профессурой» (Барнетт 1997). Барнетт поясняет:

«Невозможно одновременно руководствоваться утилитарными целями /.../ и при этом не ограничивать ничьих научных интересов» (Барнетт 1997).

Нет нужды говорить, что первыми жертвами таких ограничений в больших университетах стали гуманитарные науки, «недостаток» которых заключается в том, что они плохо поддаются количественной оценке и прямой монетизации. Что касается гуманитарных университетов, то здесь «нежелательными» инициативами оказались междисциплинарные исследования, которые неудобны тем, что не соответствуют принятым классификациям дисциплин и научных направлений и поэтому, опять же, с трудом поддаются логико-математически оптимизированной системе обработки единиц научной продукции.

Другим деструктивным противоречием стало раздвоение в позиционировании студентов: с одной стороны, они рассматриваются в категориях идеального смысла, то есть рассматриваются как члены академического сообщества, которые участвуют в совместном поиске истины и знания, с другой — в категориях рынка, то есть как клиенты и потребители. Этот амбивалентный статус был весьма удачно «запакован» в формулировку: студенто-центрированное обучение. Одним из следствий этого раздвоения стало переформатирование мотивационного дискурса в отношении высшего образования: ценность причастности академическому сообществу была оттеснена в пользу удовлетворения индивидуальных запросов на самореализацию и самопродвижение. Гордон подчеркивает в этой связи:

«Поскольку институции все более следуют за фигурой потребителя, интерес к исследованию падает, так как потребители ищут степеней и предсказуемых маркеров образованности вместо критической работы и трудных достижений настоящего образования» (Gordon 2010).

Нетрудно увидеть, что названные противоречия наносят удар по демократической культуре, которая была свойственна европейским университетам с момента утверждения университетской автономии⁷. Вместе с тем речь идет о диагностировании опасных тенденций, а не о приговоре. В этом отношении отличие западных университетов от постсоветских заключается как раз в сильных демократических традициях, которые являются необходимой предпосылкой для совместного рефлексивного преодоления деструктивных противоречий и в области высшего образования, и в обществе в целом. Что же касается постсоветских университетов, то здесь преобразующий ресурс коллегиальной критической рефлексии, как правило, не используется в силу указанного выше синтеза неолиберальной модели управления и авторитарных паттернов. Особенностью такого синтеза являются двойные моральные стандарты: опираясь на неолиберальную модель «эффективного менеджмента», авторитарные административные аппараты в полной мере используют либерально-демократическую риторику, не придерживаясь при этом соответствующих ценностей: преподавателей, которые выступают с критикой, лишают работы; на студентов оказывают административное давление, в худших вариантах — отчисляют.

Синтез неолиберальной и авторитарной моделей заслуживает отдельного анализа (в том числе с учетом «правого поворота» во многих европейских странах). Здесь я ограничусь лишь кратким комментарием. Современные западные исследователи показывают, что эффекты неолиберализма (в первую очередь, необходимость постоянной индивидуальной самооптимизации в конкурентной среде) таковы, что они препятствуют солидарным демократическим инициативам, в том числе, коллективному политическому протесту и системным экономическим изменениям. В этом смысле неолиберальная модель тоже контрдемократична. Таким образом, имея разный генезис и разное устройство, неолиберальная и авторитарная модели коррелятивны в том, что обе не приемлют солидарные демократические инициативы, нацеленные на развитие альтернативных форм совместной жизни⁸. Однако, как пишет Плаггенборг:

«Это в руках преподавателей — сопротивляться такому положению вещей» (Plaggenborg 2019).

⁷ Основным элементом демократической культуры в европейских университетах было формирование академического сообщества, включающего и преподавателей, и студентов. В этом отношении показательно, как сами студенты отслеживают и оценивают деструктивные тенденции неолиберальной логики: «Коммерциализация — понятная концепция: есть заказчик, а есть вуз как исполнитель. И когда выстраивается такая картина мира, получается, что вуз перестает быть сообществом, его разделили. Это приводит, на наш взгляд, к тому, что солидарность между студентами и преподавателями становится сложнее установить» («Университет в яме», [Поротиков] 2019).

⁸ Здесь важно помнить, что неолиберальная идеология, несмотря на свойственную ей специфическую эксплуататорскую логику, всё-таки опирается на базовые принципы либеральной демократии. Поэтому речь не может идти об уравнивании рассматриваемых моделей. Отмеченная коррелятивность означает, что при всей своей несводимости друг к другу они поразительным образом сходятся в своём политическом эффекте, суть которого — препятствование солидарным демократическим инициативам.

Действительно, борьба за альтернативы и построение таких альтернатив предстает сегодня исторической миссией университетских сообществ в глобальном масштабе⁹. И если Гордон, с примечательной аллюзией на концептуальный аппарат Арендт, отмечает, что «в рамках академии есть те, кто трудится (labor), работает (work) и действует (act) в соответствии с обязательствами, посредством которых они надеются трансцендировать мощное гравитационное притяжение рыночных сил» (Gordon 2010), то постсоветские преподаватели должны добавить также: надеются трансцендировать мощное давление (или искушение) обсессивного авторитаризма.

С социологической точки зрения, ключевыми агентами изменений в текущей кризисной ситуации могут выступать работники университета, которые являются одновременно топ-менеджерами и сильными учеными. Такое сочетание дает надежду на то, что соответствующее лицо, с одной стороны, не будет механически следовать бюрократическим регулятивам, препятствующим развитию науки, с другой стороны — не погрузится в коррупционный имманентизм авторитарных отношений. Люди с такой сдвоенной оптикой чрезвычайно важны еще и потому, что «чистыми» менеджерами рассматриваемый здесь кризис зачастую просто не опознается. Их рабочей повесткой является мобилизация на оптимизацию и «производительность»: с этой точки зрения кризис может быть только один — финансовый.

Давайте теперь посмотрим, в какой мере политическая теория Арендт может стать опорой для преодоления описанного институционального и ценностного кризиса высшего образования. С одной стороны, концепция политической жизни Арендт является радикально демократичной, так как основывается на принципах свободы, равенства и плюральности, трактуемой как различие индивидов как политических акторов. Эта концепция была разработана Арендт как альтернатива понятию тоталитаризма, проанализированному ею в знаменитой работе *Истоки тоталитаризма*. Как подчеркивает польский политический философ Мальгоржата Ковальска, понятие свободы Арендт объединяет республиканские и либеральные моменты и этим согласуется с современным понятием демократической свободы (Kowalska 2008: 90). Однако же, антитоталитарная направленность мышления Арендт не исключает проблематичной двусмысленности её теории, которая, с другой стороны, показывает себя как радикально анти-модерная и антидемократичная. Рассматривая в качестве ориентира политическую жизнь древнегреческого полиса, Арендт вводит различие политической и социальной сфер, которое в корне нерелевантно современной социально-политической реальности и не позволяет анализировать процессы современной демократии. Но дело не только в том, что ее подход не соответствует сложности социально-политической жизни современных обществ. Предложенная ею трактовка политической, деятельной, жизни является ярко выражено элитистской, в силу чего рассматривается многими исследователями как консервативная.

⁹ Есть два очень ярких и убедительных примера, которые показывают, что даже в нашем регионе построение альтернативных форм академической жизни возможно, — это Европейский университет в Петербурге и Украинский католический университет во Львове.

Здесь как раз настало время ответить на второй вопрос в названии моей статьи: *Чья рациональность?* — Современные исследователи сходятся в том, что теория Арендт в ключевых моментах опирается на онтологию Мартина Хайдеггера. Как пишет британский ученый Кельвин Найт:

«То, что Арендт пишет о политике, написано под влиянием того, что она взяла из философии Хайдеггера» (Knight 2008: 6)¹⁰.

Ричард Волин говорит в этой связи о политическом экзистенциализме Арендт, полагая, что «Политическая мысль Арендт предлагает нам параллельную, пускай и с легким левым уклоном, версию хайдеггеровского революционного витализма» (Wolin 2001: 68). Он показывает, в частности, что в своей теории Арендт опирается на хайдеггеровскую идею подлинного (*eigentlich*) существования, которая в политической плоскости означает, что 1) способностью к творческому политическому акту наделяются только избранные в противоположность ко «многим», или «пассивному большинству», что 2) в публичной сфере ключевая роль отводится лидеру, который своими инновативными действиями открывает новые возможности и несет за них исключительную ответственность, и что 3) меру своей исключительности политический лидер несет сам в себе, или, как говорит Арендт: «о самих великих людях судят по тому, что они суть» («*great people themselves are judged by what they are*»)¹¹ (Arendt 1958: 211).

Следует напомнить, что политическую жизнь Арендт понимает очень широко: она охватывает публичные выступления, действия, инициативы, которые открывают/привносят что-то новое и значимы для совместной жизни людей. Как было сказано в самом начале, способность человека реализовывать свой новаторский, креативный, потенциал Арендт определяет как натальность. Предложенная ею философская концептуализация рождения также восходит к Хайдеггеру, который кратко вводит экзистенциальное понятие рождения в *Бытии и времени* (Хайдеггер 1997: 374). Но, в отличие от Хайдеггера, который намечает понятие натальности (*Gebürtigkeit*) как формальную (нейтральную) экзистенциальную характеристику, равноисходную со смертностью (бытием-к-смерти), Арендт подхватывает и разрабатывает это понятие как конститутивную черту подлинной человеческой жизни, понимаемой как жизнь деятельная, или политическая¹². Что получилось в результате такого синтеза гуманистической антропологии, глубоко укорененной в иудео-христианской традиции, с одной стороны, и хайдеггеровской философии — с другой, было с предельной академической аккуратностью резюмировано в известном исследовании Маргарет Кэнован:

«По мере того, как мы исследуем теорию [Арендт], действие и самораскрытие, которые поначалу выступили как общие человеческие способности, кажется

¹⁰ Ср. также: (Grossman 2005: 78).

¹¹ Арендт цитирует здесь Исака Динесена (псевдоним датской писательницы Карен Бликсен).

¹² Сама Арендт, как известно, изначально возводит такую интерпретацию к Августину: «Начинание нового... это высшая способность человека; в политическом смысле она идентична со свободой человека. *Initium ut esset homo creatus est* — ‘чтобы имело место начинание, был создан человек’ — сказал Августин. Это начинание гарантировано каждым рождением; это действительно каждый человек.» (Arendt 1973 478–479).

сужаются вплоть до того, что становятся редкими человеческими достижениями» (Canovan 1992: 135).

Таким образом, натальность, которую с полным основанием можно назвать *программной* категорией в творчестве Арендт, приобретает амбивалентный характер. Эту амбивалентность важно сейчас прокомментировать с точки зрения вопроса о связи образования и политической жизни. Я думаю, не будет преувеличением сказать, что тезис «сущность образования — это натальность» является скрытым императивом книги *Vita activa, или о деятельной жизни (Human condition)*. Критикуя в этой работе бесконечную цикличность производства и потребления, которая ведет к конформному поведению в обществе и тем самым — к деградации политической жизни, Арендт связывает надежды на сопротивление культурной логике общества потребления именно с натальностью — со способностью к индивидуальным инициативным действиям в публичной сфере. Если добавить к этому, что надежда на обновление мира кристаллизуется для нее в библейском уповании «родилось у нас дитя», то образование, построенное на принципе натальности, выступает первой политической задачей и главной практической импликацией этой книги. Таким образом, в качестве антидота против «экономической колонизации политики» (Chandler 2005), диагностируемой Арендт в общественной жизни, выступает, в конечном счете, творческая природа человека, культивирование которой и должно стать задачей образования. Если оставаться на уровне такого рода обобщения, то гуманистический фокус позиции Арендт не вызывает сомнений, так что остается лишь определить, разделяем ли мы арендтовский оптимизм или же, подобно Бодрийяру, оцениваем ситуацию более пессимистично (ср.: Norris 2006).

Вместе с тем выявленный выше антидемократический, элитистский, аспект в арендтовской трактовке политической натальности усложняет вопрос. Если «инициатива, — как подчеркивает Арендт, — не обусловлена присутствием других; лишь в отдельных случаях таковое может действовать как стимул» (Арендт 2000: 166), то образование, построенное на *так* истолкованном принципе натальности, не может способствовать формированию демократического сообщества, этоса демократической солидарности (см. Щитцова 2006: 128–143). Этот тревожный вывод в равной мере касается и фазы «экономической колонизации политики», описанной Арендт, и фазы «рыночной колонизации знания», зафиксированной Гордоном¹³.

Каковы следствия описанной выше неоднозначности политической теории Арендт для наших попыток найти опоры (теоретические и практические) для осознания и преодоления негативных сторон актуальной кризисной ситуации в университете? Мы не можем игнорировать, что, несмотря на сильные

¹³ Очевидно, что между названными фазами можно смело провести параллель и усмотреть преемственность, что и делает, в частности, Чандлер, когда формулирует следующий очень важный тезис для понимания современной ситуации: «Я полагаю, однако, что при всей точности арендтовского указания на экономическую колонизацию политики эта колонизация имела и продолжает иметь место именно потому, что политика стала определяющей структурой экономики. Рыночная система, которая стала доминировать в глобальном масштабе, пришла к этому именно потому, что она оперирует в соответствии с самой логикой политического, которое Арендт отстаивает как идеальную противоположность этой системы» (Chandler 2005).

демократические принципы, теория Арендт может быть инспирирующей и полезной как для авторитарных лидеров, так и для неолиберальных менеджеров. Для первых, потому что они могут прочитывать её тексты как философскую легитимацию и экзистенциальную героизацию их антидемократического произвола в принятии решений (арендтовская критика тоталитаризма послужит в таком случае для создания удобных «риторических завес»). Для вторых, потому что они смогут почерпнуть из её текстов концепцию аутентичного человеческого существования, которая строится на исключительной индивидуалистической самореализации и не имеет ничего общего с политической (демократической) солидарностью (ср. Wolin 2001: 69). Поэтому необходимо также задаться вопросом: как читать Арендт сегодня, и в том числе, как читать её тексты со студентами, — если мы исходим из того, что хотим быть столь же антиавторитарными, сколь Арендт была антитоталитарной, и хотим быть столь же антинеолиберальными, сколь Арендт была гуманистичной. Говоря так, я полагаю, что именно арендтовский анализ тоталитаризма должен воодушевлять на сопротивление также и авторитарным паттернам и что именно гуманистические аспекты её политических размышлений должны вдохновлять на поиск альтернатив неолиберальной идеологии. Другими словами, нужно читать Арендт против самой Арендт, что означает: не закрывать глаза на «неудобные» стороны её наследия, а разбираться, как возникает и чем чревата подобная неоднозначность и искать концептуальные альтернативы, отталкиваясь от тех интуиций, которые не могут быть последовательно интегрированы в хайдеггеровский профиль её политической теории. В аудитории такая *критическая герменевтика* стала бы хорошей точкой отсчета для совместного — студенческо-преподавательского — прояснения идейных предпосылок как прежних, так и современных социальных патологий, включая патологии современной университетской жизни.

Библиография:

Арендт, Х. (2000). *Vita activa, или О деятельной жизни*. Спб.: Алетейя.

Барнетт, Р. (1997). *Осмысление университета* [Электронный ресурс], <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm> (проверено 23 ноября 2019).

Ридингс, Б. (2009). *Университет в руинах*. Минск: БГУ.

Университет в Яме. (2019). *Университет в Яме. Как выбраться?* Расшифровка дискуссии о проблемах студентов и преподавателей в современных российских университетах, а также опыте их решения инициативными группами и активистами (30.09.2019) [Электронный ресурс], https://doxajournal.ru/studproblem_discussion (проверено 23 ноября 2019).

Хайдеггер, М. (1997). *Бытие и время*. Москва: Ad Marginem.

Щитцова, Т. (2006). *Memento nasci: сообщество и генеративный опыт. (Штудии по экзистенциальной антропологии)*. Вильнюс: ЕГУ.

Arendt H. (1954). *The Crisis in Education* [Электронный ресурс], <http://www.digitalcounterrevolution.co.uk/2016/hannah-arendt-the-crisis-in-education-full-text/> (проверено 23 ноября 2019).

Arendt H. (1958). *Human condition*. Chicago: University of Chicago Press.

- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Benhabib, S. (1996). *The reluctant modernism of Hannah Arendt*. Thousand Oaks: Sage.
- Bowen-Moore, P. (1989). *Hannah Arendt's Philosophy of Natality*. London: Macmillan.
- Canovan M. (1992). *Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her Political Philosophy*. Cambridge University Press.
- Chandler, M. (2005). *Reconceiving the Political: Arendt, Levinas, and the Potential for Politics to Become Otherwise* [Электронный ресурс], <https://www.cpsa-acsp.ca/papers-2005/Chandler.pdf> (проверено 23 ноября 2019).
- Gordon R.L. (2010). *The Market Colonization of Intellectuals* [Электронный ресурс] Точка доступа: <http://truth-out.org/archive/component/k2/item/88870-the-market-colonization-of-intellectuals?Itemid=228article> (проверено 23 ноября 2019).
- Grossman A. (2005) *Heidegger-Lektüren: Über Kunst, Religion und Politik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Habermas, J. (1992). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Higgins, Ch. (ed.) (2010). Education, Crisis, and the Human Condition: Arendt after 50 Years. *Teachers College Record* 112(2): 375–575.
- Knight, K. (2008). Hannah Arendt's Heideggerian Aristotelianism. *Topos* 2: 5–30.
- Korsgaard, M.T. (2018). *Bearing with strangers. Arendt, education and the politics of inclusion*. London: Routledge.
- Kowalska, M. (2008). Politics, Democracy and the Social Question. *Topos* 2: 88–93.
- Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique. XIXe et Xxe siecles*. Paris: Editions du Seuil. Mordechai, G. (ed) (2001). *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*. Westview, Colorado.
- Norris, T. (2006) Hannah arendt and Jean Baudrillard: Pedagogy In the Consumer Society. *Studies in Philosophy and Education* 25: 457–477.
- Plaggenborg, S. (2019). Akademische Planwirtschaft: Die strukturelle Sowjetisierung der Geisteswissenschaften. [Электронный ресурс] Точка доступа: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/die-strukturelle-sowjetisierung-der-geisteswissenschaften-zur-lage-der-universitaeten-16263873.html> (проверено 26 ноября 2019).
- Riddings, B. (1997). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schües, Ch. (2008). *Philosophie des Geborensseins*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Schutz, A. (2001). Is Political Education an Oxymoron? Hannah Arendt's Resistance to Public Spaces in Schools. *Philosophy of Education* issue of 2001: 324–332.
- Schutz, A., Sandy, M.G. (2015). Friendship and the Public Stage: Revisiting Hannah Arendt's Resistance to «Political education». *Educational Theory* 65(1): 21–38.
- Shilman, M., Perpelitsa, O. (2015). (E)mission of University. *Topos* 2-3: 163–174.
- Wolin, R. (2001) *Heidegger's children: Hannah Arendt, Karl Löwith, Hans Jonas, and Herbert Marcuse*. Princeton: Princeton University Press.

THE IDEOLOGY OF "RESOVYETIZATION" OF HIGHER EDUCATION IN BELARUS: BETWEEN MYTH AND REALITY

Andrei Laurukhin

St. Petersburg branch of the National Research University "Higher School of Economics"

ORCID: 0000-0003-0832-2111

Abstract. *From the first years of existence of Belarus as an independent state the educational policies were directed at preserving the "best in the world" Soviet higher education. In realistic terms the Belarusian system of higher education was "resovetized". Meanwhile, the thesis of world supremacy of Soviet higher education has been critically rethought by modern researchers and has long been no longer self-evident. On this basis arise two questions: what allows us to call the Soviet higher education system "better"? Is it legitimate and in what respect to consider the Belarusian higher education system as an successor of the best achievements of Soviet higher education? The author of the article answers these questions based on the explication of the genesis and comparative analysis of the Soviet and Belarusian higher education systems in three key parameters: management, quality and the social dimension. The paper substantiates the thesis that the Belarusian system of higher education is close to the Soviet higher school of the 1930–40s in the style of management, in the 1950s in the quality of education, in the 1940–50s. by social dimension and the end of the 1980s. by the nature of the accumulated problems.*

Keywords: *higher education, Soviet education, higher education in Belarus, re-Sovietization, education management, quality of education, social dimension of higher education*

ИДЕОЛОГИЯ «РЕСОВЕТИЗАЦИИ» В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ БЕЛАРУСИ: МЕЖДУ МИФОМ И РЕАЛЬНОСТЬЮ

Андрей Лаврухин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Департамент социологии, Санкт-Петербургская школа социальных наук и востоковедения

ORCID: 0000-0003-0832-2111

Аннотация. *С первых лет существования Беларуси в качестве независимого государства в образовательной политике был взят курс на сохранение и развитие «самого лучшего в мире» советского высшего образования. Между тем утверждение о мировом превосходстве советской высшей школы критически переосмыслено современными исследователями и уже давно не является самоочевидным. На этом основании возникают два вопроса: что позволяет называть советскую систему*

высшего образования лучшей? правомерно ли и в каком отношении считать белорусскую систему высшего образования наследницей лучших достижений советской высшей школы? Автор статьи отвечает на эти вопросы, опираясь на экспликацию генезиса и сравнительный анализ советской и белорусской систем высшего образования по трём ключевым параметрам: управление, качество и социальное измерение. В работе обосновывается тезис, согласно которому белорусская система высшего образования близка советской высшей школе 1930–40-х годов по стилю управления, 1950-х годов по качеству образования, 1940–50-х гг. по социальному измерению и концу 1980-х гг. по характеру накопленных проблем.

Ключевые слова: *высшее образование в СССР, высшее образование в Беларуси, «ресоветизация», управление, качество образования, социальное измерение высшего образования*

Считается, что на всём постсоветском пространстве Беларусь выделяется целенаправленным сохранением советской идеологии в качестве ядра официальной политики в сфере высшего образования. Во многом этот имидж белорусской системы высшего образования обусловлен тем, что практически сразу после обретения независимости во главе государства стал Александр Лукашенко (президент Беларуси с 1994 г.), для которого советское прошлое представляет собой понятный, отчасти реализованный и по-прежнему притягательный нормативный идеал. Эта политическая установка нашла своё выражение и в сфере высшего образования.¹⁴ В последующем известный белорусский философ и социальный теоретик Владимир Фурс метко обозначил эту идеологию «ресоветизацией» (Фурс 2007: 44–51).¹⁵ Это обозначение было подхвачено рядом экспертов в сфере образования (в том числе автором этих строк) и стало общеупотребительным как нечто само собой разумеющееся. Между тем далеко не очевидно, насколько обоснованно называть

¹⁴ «За основу решено взять мощнейшую советскую систему образования. Нам нельзя потерять самую лучшую систему образования, которая была создана в мире за последние годы.», — сказал глава государства на церемонии вручения дипломов доктора наук и аттестатов профессора 28 января 2005г. Источник: <https://news.tut.by/society/49120.html> (проверено 20 ноября 2019 г.).

¹⁵ Содержание этого термина В. Фурс раскрывает через дескрипцию трёх наиболее существенных проявлений «государственной опеки» над высшим образованием Беларуси, которая превращает университет в «идеологический аппарат государства» (Альтюсер) и парадоксальным образом «возвращает» белорусский университет к советским временам: 1) «восстановление идеологической доминанты в системе высшего образования» (Фурс 2007: 45), 2) «рекомсомализация» через создание Белорусского Республиканского Союза Молодёжи как организации-преемницы советского комсомола (Фурс 2007: 49) и 3) «возвращение к практике обязательного государственного распределения выпускников» (Фурс 2007: 51). При этом Фурс понимает «ресоветизацию» не как «стихийный откат» к прежним (советским) временам, но как парадоксальный изоляционистский ответ официальной Беларуси на глобальные вызовы, как обозначение «регрессивной динамической тенденции, преобладающей сегодня в белорусском социальном ландшафте» и маркирующей специфику «территориального присвоения глобальных процессов» (Кальб) в Беларуси (Фурс 2007: 52–55).

советскую систему высшего образования лучшей и правомерно ли считать белорусскую систему высшего образования «ресоветизированной». Поскольку ни в случае с советским, ни в случае «ресоветизированным» белорусским образованием у нас нет чётких критериев, позволяющих верифицировать эти оценки, задача данной работы — попытаться найти их и провести процедуру верификации по трём ключевым параметрам: «управление», «качество» и «социальное измерение». Это одновременно позволит понять конкретное содержание и характер мифологизации образа прошлого в идеологеме «ресоветизации». Таким образом, объектом сравнительного анализа являются системы и политики высшего образования СССР (и БССР в особенности) (1921–1991) и постсоветской Беларуси (1991–2019). Предмет сравнительного анализа — три параметра советского и постсоветского белорусского высшего образования: «модель управления», «качество» и «социальное измерение». Результаты исследования могут быть интересны для заинтересованных групп (stakeholders) систем высшего образования постсоветских стран, среди которых миф о «лучшем в мире высшем образовании СССР» остаётся в силе, а со стороны полисимейкеров в образовательной политике всё чаще раздаются призывы к восстановлению советской модели высшего образования.¹⁶

Модели управления высшим образованием в СССР и постсоветской Беларуси

Сравнительный анализ моделей управления высшим образованием СССР и постсоветской Беларуси мы проведём на основе признаков, выделенных Бартоном Кларком (Clark 2011) (централизация/децентрализация, участие общественных групп в управлении и др.) и классификации Ван Вугта (Van Vught 1995), основанной на определении ключевой роли государства («контролёр или наблюдатель»).

Как отмечают эксперты, советская система высшего образования в своих основополагающих принципах сложилась к 1927г. При этом базовым стал принцип сверхцентрализованного государственного управления вузами, который исключал возможность университетской автономии.

«С 1921 г. деятельность вузов регулировалась специальным нормативным актом (до этого времени принимались Положения об отдельных университетах)... Положение о высших учебных заведениях утвержденное Декретом СНК РСФСР от 3 июля 1922г. приравнивалось к Уставу высшей школы. Устав закрепил высочайшую степень централизации в управлении вузами, «советский контроль высшей школы». Административная автономия упраздняялась. Руководители университетов, институтов и их подразделений признавались ответственными советскими работниками. Профессора избирались Государственным ученым советом. Исполнительный орган вуза — Правление — назначался Наркомпросом. Правлению подчинялись президиумы факультетов (в дальнейшем стали называться деканатами).

¹⁶ В январе 2017г. министр образования РФ О. Васильева выступила с заявлением о необходимости возврата к лучшим традициям советской школы. В апреле 2018г. Депутат Госдумы от «Единой России» Сергей Вострецов предложил ввести обязательное распределение для студентов, получающих образование за счет бюджетных средств. Законопроект Вострецова зарегистрирован в электронной базе Парламента.

Председателем Правления был ректор, назначаемый из выдвинутых вузом кандидатов и несший единоличную ответственность за работу вуза... Таким образом, вузы включались в общую, теперь уже советскую систему управления, высшее образование становилось частью государственного механизма по выпуску специалистов, а руководство высшим и среднеспециальным образованием признавалось частью культурной функции государства... С идеей самоуправления вузов было окончательно покончено в 1929 г., коллегиальные органы управления в вузах упразднены, введено единоначалие ректора. Высшей школой отражалась общая тенденция развития общественно-политической жизни страны в 30-е гг. Формировалась централизованная система управления высшей школой. Степень и масштабы централизации определялись возрастанием общего процесса централизации руководства в стране, созданием командно-административной системы. Программно-уставным документом для вузов стало постановление СНК и ЦК ВКП(б) от 23.06.36 «О работе вузов и руководстве высшей школы». Его основные положения сохранились в различных нормативных актах вплоть до 90-х гг.» (Земляная и др. 2011).

О степени автономии и включённости в «государственный механизм по выпуску специалистов» свидетельствует и тот факт, что до 1939г. вузы возглавляли *директоры* (их статус приравнивался к статусу директоров предприятий), а не ректоры. Должность ректора была восстановлена в 1939 г., но до марта 1961 г. согласно Типовому уставу высшего учебного заведения, утверждённому Постановлением Совнаркома СССР от 5 сентября 1938 г., руководители вузов (за исключением университетов) по-прежнему именовались директорами. Только с принятием «Положения о высших учебных заведениях, утверждённого постановлением Совета министров СССР от 21 марта 1961 г. «Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР», должность директора вуза была заменена на ректора.

Стоит, однако, отметить, что в конце 1980-х гг. в СССР появилась тенденция либерализации высшей школы, которая проявилась в расширении университетской автономии. Так, постановлением ЦК КПСС и Совмина СССР от 13 марта 1987 г. № 325 «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» был восстановлен институт выборности ректоров.

«В 1987 г. выборы проходили в высших учебных заведениях, подчиненных 30 министерствам и ведомствам, в десяти союзных республиках. Наибольшее число ректоров было избрано в вузах РСФСР — 51 чел. (60,7 %). В числе избранных ректоров 45 (53,6%) — члены-корреспонденты академий, доктора наук, профессора и 39 (46,4%) — кандидаты наук, доценты. Положением о порядке выборов ректоров вузов предусматривалось проведение отчетов после того, как ректор проработает в этой должности 5 и более лет» (Земляная и др. 2011).

Однако, расширение академической автономии путём введения института выборности ректора, имело в СССР чёткие границы и пределы, который задавались жёсткой контролирующей функцией государства: система карьерного роста в

академической среде имела ряд инструментов идеологического контроля и в случае проявления недостаточной преданности «партии и правительству» любой управленец мог быть уволен и наказан (лишением свободы или даже жизни). Авторитет компартии и ценности советской идеологии имели приоритетный ранг и значимость, которые превалировали над производными от них корпоративными ценностями и нормами научных и академических сообществ. Именно поэтому система управления советских университетов базировалась не только (и даже не столько) на внешнем по отношению к университету государственном контроле, сколько на имманентной самим академическим субъектам и акторам системе убеждений, норм и ценностей «государственных жителей» (Платонов). Эффективно работающая система «интерпелляции» (Альтюссер) обеспечивала высокую степень самоконтроля, самоуправления и самоцензуры в соответствии с «генеральной линией партии».

В независимой Беларуси, в силу достаточно быстрого установления авторитарного политического режима¹⁷, уже в 1996 г. Президент Лукашенко ликвидировал советскую традицию выборов ректора Указом от 29 августа 1996 г. №342 «О Белорусском государственном университете». При этом норма выборности руководителей учреждений образования сохранялась в «Законе об образовании» (1991) вплоть до 2002 года. Начало процесса упразднения самоуправления университетов и построения жёсткой централизованной модели управления вузами в масштабах всей страны приходится на 2001 г. — после президентских выборов, когда обнаружилась оппозиционность значительной части академического сообщества и власть стала рассматривать университетскую корпорацию как политического субъекта. Именно в это время появляется Указ Президента Республики Беларусь, устанавливающий новую процедуру назначения ректоров¹⁸, согласно которой ректоры двух вузов (БГУ и Академии управления) назначаются Президентом лично, а ректоры остальных государственных учреждений высшего образования назначаются Советом министров по представлению Министерства образования и согласуются Президентом Республики Беларусь.

Политизация высшей школы¹⁹ достигает качественно нового уровня в 2003/04 уч. г., который завершился прекращением эксперимента по переходу на

¹⁷ В 1994г. президентом страны был демократично избран А. Г. Лукашенко, а уже в 1996 г. в ходе политического кризиса распущен Верховный Совет и в результате референдума заложены юридические основания для построения авторитарной модели управления в Республике Беларусь: основных государственных лиц назначает президент, процедура импичмента президента усложнена, а роспуска парламента, наоборот, упрощена; президент получил право на издание временных декретов, обладающих большей, чем закон юридической силой; от должности президент освобождался уже не просто за «совершение преступления», а за совершение «тяжкого преступления» и т.д..

¹⁸ Указ Президента Республики Беларусь от 8 ноября 2001 г. № 645 «О порядке назначения (утверждения, освобождения, отстранения) и согласования назначения (освобождения, отстранения) Президентом Республики Беларусь на некоторые должности, включенные в кадровый реестр Главы государства Республики Беларусь».

¹⁹ Здесь и далее под «политизацией высшей школы» подразумевается такая образовательная политика, при которой политические интересы ставятся выше академических принципов и ценностей, в результате чего происходит (преднамеренное или непреднамеренное) позиционирование учреждений образования в качестве реальных или потенциальных политических субъектов, имеющих действительную или предполагаемую (символическую) силу и влияние на политическом поле.

двухступенчатую Болонскую модель, закрытием «прозападного» негосударственного Европейского гуманитарного университета (ЕГУ) и приостановлением принятия либерального закона «О высшем образовании», одобренного 29 июня 2004 г. в первом чтении Палатой представителей Национального собрания Беларуси. Политическая воля, узаконивающая себя в многочисленных разрозненных нормативно-правовых актах, нашла свою интегральную легитимацию сперва в законе «О высшем образовании» (2007), а затем в Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» (2011). Различия между законами 1991 и 2007 гг. были разительными. Прежде всего, бросалось в глаза отсутствие статьи 34, утверждающей базовые принципы автономии и свободы академического самоуправления. Если в Законе 1991 г. глава «Управление и контроль в сфере высшего образования» начиналась констатацией принципов гласности и демократии, то в Законе 2007 г. аналогичная глава «Управление в сфере высшего образования» начиналась с утверждения приоритетной роли президента.²⁰ В частности, эта роль находила свое яркое проявление в процедуре назначения ректоров.²¹ Прямое президентское правление распространялось и на органы академического самоуправления. В Законе 2007 г. этот пункт получил новую формулировку:

«Компетенция, состав и порядок организации деятельности Республиканского совета ректоров высших учебных заведений определяются Президентом Республики Беларусь» (Статья 17, п. 2, Закон 2007).

Кодекс 2011 г. придал прямому президентскому правлению в вузах завершённые формы²² и установил такую вертикаль власти, согласно которой все государственные университеты, Совет ректоров и Министерство образования в управленческой иерархии занимают маргинальное положение по отношению к институту президентства²³. Примечательно, что в Беларуси сроки ректорских полномочий не ограничены по времени ни Уставами вузов, ни Кодексом «Об образовании»: они целиком и полностью зависят либо от решения президента, либо от подконтрольного ему Министерства образования.

Таким образом, по данному параметру мы можем констатировать существенное сходство между советской и белорусской моделью в базовых

²⁰ «Государственное управление в сфере высшего образования осуществляют Президент Республики Беларусь, Правительство Республики Беларусь, республиканские органы государственного управления и местные исполнительные и распорядительные органы в пределах своих полномочий» (Закон 2007).

²¹ Пункт 2 статьи 16 «Управление высшим учебным заведением» гласит: «Руководство деятельностью государственного высшего учебного заведения осуществляет его руководитель (ректор, начальник), назначаемый на должность и освобождаемый от должности в порядке, определяемом Президентом Республики Беларусь» (Закон 2007).

²² Статья 107 «Компетенции Президента РБ в сфере образования» делает его полномочия безграничными: «Президент Республики Беларусь является гарантом реализации права граждан на образование, определяет государственную политику в сфере образования, гарантирует реализацию основных направлений государственной политики в сфере образования, обеспечение преемственности и взаимодействия государственных организаций в сфере образования и осуществляет иные полномочия в сфере образования, определяемые Конституцией Республики Беларусь, настоящим Кодексом и иными законодательными актами» (Кодекс 2011).

²³ См.: Статьи 105–111 (Кодекс 2011).

идеологических интенциях и ценностях — обе системы сориентированы на сверхцентрализованное, вертикальное государственное управление вузами и жёсткий государственный контроль над системой высшего образования. В обоих случаях участие общественных групп в управлении имеет навязанный и имитационный характер, а уровень институциональной автономии близок к нулю. Налицо также высокая степень политизации высшей школы. В то же время, между советской и белорусской системами высшего образования есть некоторые отличия. Перечислим и кратко охарактеризуем их.

Во-первых, в вузах СССР ни на законодательном уровне, ни на практике не осуществлялось персонифицированное («ручное») управление вузами страны лидером государства (или даже республики): в СССР и БССР назначение ректора вуза не входило в компетенции главы государства (республики), но было в юрисдикции и зоне ответственности соответствующих ведомств (Народного комиссариата просвещения, Всесоюзного комитета по высшей школе при СНК СССР, Министерства высшего образования СССР) и лиц, их возглавляющих.

Во-вторых, разрушение академической автономии и перевод на «ручное управление» главой государства привели к *существенному повышению степени политизации системы высшего образования*. Речь идет не только о прямой политической инструментализации высшей школы²⁴, но и о существенно возросшей степени влияния политики в узком смысле на стратегию развития системы высшего образования в целом. Политическая инструментализация вузов сделала ее полностью зависимой от президентской политики балансирования между Западом (Брюсселем) и Востоком (Москвой). Отсюда — бриколлажный эффект «реформ», существенно затрудняющий определение их направления даже в ретроспективе. Порядок «собранного из кусков» реформационного процесса подчиняется логике политической осцилляции (Брюссель – Москва), которая в каждом конкретном случае имеет свою специфику, порой очень далёкую от действительных проблем высшего образования.

В-третьих, стратегическим эффектом централизованной системы образования на «ручном управлении» стала *изоляция системы образования Беларуси от академического, экспертного и гражданского сообщества (как глобального, так и национального)*. Легитимированная сперва Законом (2007), а затем Кодексом (2011) бюрократическая вертикаль власти блокировала все формы академического или

²⁴ Политическая инструментализация подразумевает здесь использование системы образования в качестве административного ресурса для достижения политических целей (в том числе для политических репрессий против инакомыслящих). Наиболее яркое ее проявление можно найти в административной мобилизации представителей академической корпорации в предвыборную кампанию, а также отчисления протестно настроенных студентов и увольнения нелояльных преподавателей после выборов. В процессе политической инструментализации высшей школы Беларуси можно выделить три ключевых события-симптома: 1) 2004г.: превращение ЕГУ в политического субъекта (по словам главы государства, ЕГУ был изгнан за формирование политических элит, представлявших угрозу действующей власти); 2) 2006г.: баллотирование в президенты экс-ректора БГУ А. Козулина («Джинсовая революция» студенчества) и 3) 2010г.: действующий министр образования А. Радьков возглавил предвыборный штаб кандидата в президенты А. Лукашенко.

общественного самоуправления. Ни Закон 2007 г., ни Кодекс 2011 г. не проходили обсуждения с экспертным и академическим сообществами, работодателями или представителями гражданского общества. Процесс централизации управления высшей школой сопровождался сегрегацией политически нелояльных независимых экспертных сообществ и представителей гражданского общества, с одной стороны, и имитацией коллективных квази-субъектов («трудовые коллективы», «педагогическая общественность», «студенчество» и пр.), легитимирующих уже принятые в Администрации президента решения в «рабочем порядке», с другой.

Качество высшего образования в СССР: миф и реальность

Тезис о высоком качестве высшего образования в СССР - ключевой для утверждения представлений о советском высшем образовании как «лучшем в мире»: это то, чем в понимании многих сторонников восстановления советской модели высшего образования, можно оправдать и централизацию управления, и отсутствие свободы, и тотальную унификацию, и идеологическую индоктринацию, и репрессии в адрес инакомыслящих. Однако, когда речь заходит о качестве, необходимо определиться, что под этим подразумевается. Согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в., «качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, студентов, материально-техническую базу, работу на благо общества и академическую среду» (Всемирная декларация 1998). С таким определением трудно не согласиться, но ему явно не хватает операционализации: по каким именно критериям и по какой шкале можно замерять все указанные в определении качества?

С измерением качества советского высшего образования по глобальным меркам проблема состоит как раз в том, что, во-первых, на момент существования СССР никаких глобальных операционализированных систем ещё не было.²⁵ Во-вторых, в силу принципиально разных экономических систем целый ряд параметров, существенных для определения качества, оказывается нерелевантным для СССР. В странах с рыночной экономикой операторы рынка образования и рынка труда не идентичны, а все заинтересованные группы самостоятельно определяются со своим выбором. Поэтому в условиях рыночной экономики наивысшее качество по этому параметру получают те вузы, выпускники которых оказываются востребованными на рынке труда (причём как национальном, так и глобальном, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе) и получают высокую заработную плату, позволяющую вернуть затраченные на получение образования временные и финансовые ресурсы в кратчайшие сроки. В свою очередь, вузы конкурируют друг с другом за лучших абитуриентов с тем, чтобы сформировать превосходным образом все необходимые

²⁵ Например, первый регулярно обновляемый национальный рейтинг вузов был издан в США в 1983 году агентством US News & World Report, который измерил качество и ранжировал лишь 57 американских университетов. Эпоха глобальных рейтингов наступила в начале 2000-х, когда была выпущена первая версия Шанхайского рейтинга.

работодателю и студенту компетенции и тем самым повысить свою репутацию на рынке образования. В случае с советской системой плановой экономики и образования ситуация была принципиально иной: учредитель, инвестор и заказчик, будучи представленными в лице государства, могли «конкурировать» только с самими собой. Вузам не было необходимости бороться за абитуриентов, поскольку рынок труда также на 100% регулировался государством (прежде всего, благодаря институту обязательного распределения). Поэтому сам факт получения высшего образования (вне зависимости от качества знаний и компетенций) являлся тогда гарантией трудоустройства и выступал едва ли не единственным инструментом социального лифта: диплом о высшем образовании обеспечивал рабочее место и возможности дальнейшего продвижения по карьерной лестнице.

Тем не менее, несмотря на все вышеозначенные различия, сравнительный анализ качества высшего образования СССР и постсоветской Беларуси возможен, если за основу взять интегративный критерий *эффективности*,²⁶ который имеет ряд индикаторов, измеряющих разные уровни и степени эффективности в самых разных измерениях (экономическом, социальном, индивидуальном), и который, в конечном итоге, связан со *способностью системы высшего образования давать релевантный ответ на вызовы времени и эффективно решать экономические, социальные и индивидуальные проблемы, связанные с этими вызовами.*

По вопросу оценки качества советского высшего образования наш тезис *состоит в том, что оно смогло (при всех издержках) достаточно успешно ответить на индустриальные вызовы и, в целом, эффективно решить задачи и проблемы индустриальной эпохи, но оказалось нерелевантным постиндустриальным вызовам и неэффективным при решении задач и проблем общества знания.*

Начнём аргументацию данного тезиса с анализа этапов развития сети вузов в СССР. Поскольку идеологические и политические мотивы были определяющими в СССР, с приходом советской власти сеть существующих до 1917г. вузов была разрушена и радикально обновлена (по составу преподавателей и студентов), т.е. практически её начали отстраивать заново. При этом период с 1918 по 1922 гг. считается «тёмным» по причине отсутствия данных в советских статистических изданиях.²⁷ Сводные данные по численности вузов и студентов по учебным годам представлены в Таблице 1.

²⁶ Впервые критерий эффективности был введён при анализе качества высшего образования М. Трайбусом в работе «Создание организации качественного обслуживания», где Трайбус попытался применить концепцию «Всеобщего управления качеством» У. Деминга (Deming 1982) в сфере образования. Качество высшего образования определялось здесь как соответствие требованиям потребителей, под которыми подразумевались студенты, работодатели и общество в целом.

²⁷ Так, в одном из самых полных статистических сборников, специально посвящённых развитию сети образовательных учреждений в СССР «Культурное строительство СССР» (1956) никаких данных по этому периоду мы не находим. По мнению Чугунова, это может объясняться тем, что «в годы гражданской войны, разрухи и голода число работающих вузов было очень мало и число студентов в них тоже незначительно.» (Чугунов 1961: 8) Тем не менее, согласно советской статистике, 1922/23 уч.г. начинается в 248 вузах страны, т.е. существовавшая до 1917г. сеть вузов была использована и

Таблица 1. Численность советских вузов и студентов по годам

Учебный год	Учреждения высшего образования, ед.	Численность студентов, тыс. человек	
		Всего	В том числе студентов дневных отделений
1922/23	248	216	
1928/29	152	176,6	
1929/30	190	204,2	
1930/31	579	287,9	
1932/33	832	504,4	
1933/34	714	458,3	
1934/35	688	527,3	
1935/36	718	563,5	
1936/37	700	542,0	
1937/38	683	547,2	
1938/39	708	602,9	
1939/40	750	619,9	
1940/41	817	811,7	585,0
1945/46	789	730,2	539,2
1946/47	805	871,7	649,5
1947/48	807	963,6	705,6
1948/49	823	1032,1	734,4
1949/50	864	1132,1	778,2
1950/51	880	1247,4	845,1
1951/52	887	1356,1	918,2
1952/53	827	1441,5	971,5
1953/54	818	1562,0	1042,7

преумножена минимум в 2 раза (по расчётам Чугунова в СССР остался 91 вуз из 105, существовавших в дореволюционной России).

1954/55	798	1730,5	1146,5
1955/56	765	1867,0	1227,9
1956/57	767	2001	1177
1957/58	763	2099	1193
1958/59	766	2179	1180

Источник: (Чугунов 1961: 6–7)

Очевидно, в период индустриализации и коллективизации советскому государству потребовалось огромное количество новых специалистов, главным образом инженеров, агрономов и педагогов. Этим обстоятельством обусловлены впечатляющие темпы количественного роста вузов и численности студентов. Только за период с 1929 по 1931гг численность вузов возросла в 3 раза, а в целом за пятилетку индустриализации и коллективизации (1929–1933) — в 4 раза. Соответственно, почти в 3 раза увеличилась и численность студентов. *Понятно, что в данном случае качество образования не было приоритетным — нужно было создать инфраструктуру для функционирования массового высшего образования и заполнить новые рабочие места в быстро растущей индустриальной плановой экономике.* В частности, здесь возникает риторический вопрос: «когда и каким образом такое огромное количество преподавателей смогло получить свою квалификацию и какого качества она была?» И тем не менее, стоит признать — СССР успешно справилась с задачей создания инфраструктуры массового высшего образования и обеспечило индустриальную экономику необходимым количеством специалистов.

Но как только эта задача была решена, численность вузов снизилась, видимо, в силу отсутствия средств на их полноценное содержание: на этом уровне она оставалась вплоть до 1939г. С 1939 по 1941 гг. — новый рост численности вузов, прежде всего, в силу присоединения новых территорий (Западной Украины, Западной Белоруссии, Литвы, Латвии и Эстонии) и менее значительный — студентов. В первый послевоенный учебный год (1945/46) появляются новые изменения в составе студентов по формам обучения: на дневной форме обучаются 73,9%, а остальные 26,1% — на тех, что сегодня называются вечерней, заочной и прочь. Вплоть до 1951/52 уч.г. сеть вузов медленно растёт и при этом они укрупняются, становятся более массовыми по численности студентов, среди которых доля «очников» снизилась уже до 67,7%. С 1952 по 1959 гг. продолжается процесс роста численности студентов (среди которых доля «очников» составляла к 1958/59 уч.г. уже 54,1%) на фоне снижения количества вузов.²⁸ *Таким образом, мы видим, что в период с 1922 по 1959 гг. была создана сеть вузов, прежде всего, для получения массового образования и удовлетворения нужд т.н. «индустриальной» модели экономики: сперва она расширялась путём увеличения вузов, затем — путём их укрупнения и увеличения численности студентов, из которых к 1958/59 уч.г. почти половина проходила обучения не на дневном отделении.* Иными словами, созданная к 1959г. советская

²⁸ Данные приведены и рассчитаны по: Чугунов 1961: 5–11.

система высшего образования для нужд индустриального общества с плановой экономикой было вполне успешным, но, как мы видим, это был принципиально иной уровень качества знаний и умений, который не релевантен современной наукоёмкой экономике и обществу. Можно ли сказать, что советская система высшего образования смогла успешно ответить и на этот, новый вызов времени?

В качестве аргумента в защиту положительного ответа на этот вопрос обычно даётся ссылка на два эпохальных наукоёмких проекта — атомный и космический, — в результате успешного решения которых СССР создал атомную бомбу, достиг паритета в вооружении с США и первым запустил человека в космос. Действительно, «золотой век» советского образования и науки приходится на 1960-е годы, когда окончательно сформировалась советская система высшего образования и науки, а со стороны государства в связи с гонкой вооружений, появился постоянный заказ на разработку и эксплуатацию принципиально новых технических и технологических систем и, соответственно, — на новое качество специалистов: с фундаментальным образованием в области математики и естественных наук, с одной стороны, и инженерно-конструкторскими навыками, с другой. Именно в 1960-е гг. происходил рост высшего образования и науки: в отдельные годы темп прироста научных и научно-педагогических кадров составлял до 10% в год, т.е. численность кадров за 7–8 лет удваивалась. В результате к концу существования СССР насчитывалось ок. 1,5 млн. научных и научно-педагогических кадров. Правда, как справедливо замечает Б. Салтыков:

«...в силу методических особенностей (несоответствия эквивалентов полной ставки) эти цифры нельзя было напрямую сопоставлять со статистикой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), поэтому утверждение советской пропаганды о том, что в СССР работала четверть учёных всего мира, было некорректным» (Салтыков 2008: 6/23).

Однако, важным инфраструктурным обстоятельством, затрудняющим качественный рост высшего образования стало исторически сложившееся сперва в дореволюционной Российской империи, а затем в СССР институциональное, организационное и управленческое отделение образования от науки. Как отмечает Хромов, ещё в 1930-е годы была создана целостная иерархическая система управления научно-техническим и образовательным комплексами: в 1934 г. Академия наук СССР перемещается из Ленинграда в Москву и передаётся в прямое подчинение Правительства, в результате чего ей фактически были приданы права и полномочия самостоятельного ведомства, ответственного за всю фундаментальную науку (Хромов 1995: 108). В то же время, вузы остались в подчинении Народного Комиссариата Просвещения и выполняли преимущественно образовательную функцию. Стоит, однако, признать, что за 1960–70е гг. кадровый потенциал вузов, как минимум, количественно, существенно возрос и к началу 1980-х на долю вузовских учёных приходилось от 1/3 до половины всей их численности. Показателен в этом плане пример БССР, где в 1981 г. 36% от общей численности всех научных работников работали в вузах, а удельный вес специалистов с учёной степенью составляла 44,2% (из них: докторов наук вузов в общей численности докторов составлял более 60%, кандидатов наук – 53%) (Цыпарков и др. 1981: 7–9).

Не менее важным обстоятельством для понимания характера существовавшей в СССР системы высшего образования является её деление на два сегмента: «массовое» (для нужд гражданской экономики и общества) и «элитное» (для нужд оборонной промышленности). Это разделение отчётливо видно и по уровню финансирования. По расчётам Растопшина И.А., «отношение расходов на высшую школу к национальному доходу в период с 1950 по 1981 г. снизилось в два раза, а отношение расходов в расчете на одного студента к национальному доходу на душу населения сократилось почти в шесть раз».²⁹ Это привело к тому, что система массового гражданского высшего образования в СССР с увеличением контингента обучающихся³⁰ всё больше страдала от недофинансирования, а это, в свою очередь, неизбежно сказывалось на качестве образования. Как утверждает Салтыков, «из примерно пятисот ВУЗов, работавших в СССР к концу 80-х, лишь 60-70 давали ВПО (высшее профессиональное образование — АЛ.) действительно мирового уровня. Именно с этой группой университетов (технических и классических) связан миф о лучшей в мире советской системе образования. Большинство же советских (особенно провинциальных) ВУЗов давали довольно посредственное высшее образование, уступавшее лучшим отечественным и мировым образцам» (Салтыков 2008: 7/23).

О степени снижения качества знаний выпускников вузов красноречиво свидетельствуют результаты тестовой проверки лиц, окончивших различные гражданские технические вузы, проведенной профессором Ю.Д. Красниковым в конце 1980-х годов. Проверка показала:

«42% опрошенных не имели элементарных знаний по физике, химии, сопромату, не могли выполнить элементарных действий с дробными числами, определить площадь круга, треугольника и трапеции, 90–95% электриков не знали закон Ома, 90–95% механиков не знали, как рассчитать болт на растяжение, 50% опрошенных не знали названий столиц союзных республик, не могли назвать фамилии писателей Англии, Франции, Германии, не знали произведений русских и советских писателей и поэтов, 10% опрошенных не смогли ответить ни на один из 25 простейших вопросов теста. При этом руководящий состав на вопросы теста отвечал существенно хуже, чем среднестатистический специалист» (Зайцев 1990: 538).

При этом по количественным («валовым») показателям СССР был бесспорным лидером в мире. К началу 80-х гг. 40% жителей городов СССР имели дипломы о высшем образовании. Из 12 млн. граждан, имеющих в 1980 г. высшее образование, 4,7 млн. были инженерами. Их удельный вес с 1949 по 1979 гг. вырос с 22% до 49%, что неизбежно привело к перенасыщению рынка труда специалистами с высшим техническим образованием. Для сравнения: доля студентов аналогичного профиля в США составляла 12,3%, в Великобритании — 14,4%, во Франции — 4,6%, в Японии —

²⁹ Цитируется по: Луков 2005: 218.

³⁰ В 1970 г. каждый второй выпускник школы планировал поступление в вуз (Лукин и др. 2005). По состоянию на 1975 год в СССР действовали 856 вузов (в том числе 65 университетов), в которых обучались более 4,9 млн студентов. По числу студентов на 10 тысяч человек населения СССР значительно превосходил большинство развитых стран мира: Великобританию, ФРГ, Францию, Японию и другие (Народное образование 2012).

20,1% (Галаган 2007). В «застойный период» (1964–1986) СССР лидировал в мире и по количеству врачей (1,2 млн.), но их профессиональные качества, также как в случае с «массовыми инженерами», оставляли желать лучшего.

Негативно сказались на гражданском высшем образовании и результаты школьной реформы 1958 г., которая проходила под лозунгом связи школы с жизнью³¹, что было зафиксировано в Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972). Причём, эти негативные последствия стали прямым продолжением положительных социальных эффектов реформы: в результате существенного расширения доступа к высшему образованию и увеличения численности студентов, уровень подготовки абитуриентов вузов существенно снизился. *Тем самым «раскрывалось главное противоречие советских реформ образования: решение социальных проблем молодежи через расширение доступа к образованию оборачивалось понижением качества подготовки квалифицированных специалистов, а следовательно, тормозило модернизацию страны и в итоге ее социальное развитие»* (Луков 2005: 218).

Несмотря на то, что в период с 1960 по 1970 гг. сохранялся высокий уровень затрат на науку (в 1961–1975 гг. — 4%, в 1976–1985г. — 3,7% к общей сумме расходов) и образование (в 1961–1975 гг. — 12%, в 1976–1985г. — 10% к общей сумме расходов, без учёта расходов на науку) (Аравин и др. 2018), в силу структурной, институциональной и организационной разобщённости Академии наук и высшей школы, их использование в прикладных исследованиях, необходимых для построения новой, постиндустриальной экономики было неэффективным. В результате уже в начале 1980-х годов наметилась тенденция отставания СССР от США в освоении космоса, в прикладных областях науки и особенно в компьютеризации.

В результате количественного («валового») подхода к развитию системы высшего образования, с одной стороны, и экстенсивного индустриального подхода к развитию экономики, с другой, уже к концу 1970-х гг. появился феномен сверхквалифицированных специалистов, когда люди с высшим образованием занимались низкоквалифицированным трудом. В середине 80-х годов занятых неквалифицированным трудом насчитывалось свыше 50 млн человек. При этом в экономике ощущался дефицит квалифицированных специалистов среднего звена (уровень профессионально-технического образования). В свою очередь, уравниловка в оплате квалифицированного и неквалифицированного труда вела к падению престижа интеллектуальных профессий (инженер, учитель, врач и др.) (Агарёв 2005). К середине 1980-х гг. налицо были признаки не только символической, но и материальной девальвации высшего образования. Это было видно на падении коэффициента выгоды высшего образования как средства обеспечения жизнедеятельности, который можно приблизительно оценить соотношением зарплаты лиц с высшим образованием и средней по стране: оно упало с 2,1 в 1940 до 1,22 в 1985 г. (Лукин и др. 2005).

³¹ 24 декабря 1958 г. Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

В 1980-х годах руководство СССР сделало последнюю попытку усовершенствовать систему образования, объявив в 1984 г.³² одну из самых масштабных реформ профессионально-технического образования. Однако, как и прежде, она не имела системного и сбалансированного характера, в результате чего вновь (как и в случае реформы школьного образования 1958 г.) пострадало высшее образование. Реформа 1984 г. предполагала дополнить всеобщее среднее образование молодежи всеобщим профессиональным, чтобы нацелить молодежь на получение рабочих профессий и тем самым решить проблему дефицита квалифицированных кадров среднего звена. Поскольку ресурсы государства в это время уже были ограничены, реформа осуществлялась путём их перераспределения в пользу системы профессионально-технического образования за счет высшей школы. При этом вопрос о принципиальных идеологических (в направлении расширения свободы и разнообразия при определении содержания учебных программ) и управленческих изменениях (в направлении децентрализации и расширения институциональной автономии) даже не ставился. Поэтому реформа 1984 г., проходившая под инновативным лозунгом «ускорение», забуксовала на старте и свелась к введению 11-летнего срока обучения, частичному пересмотру учебных программ и повышению зарплаты учителям. Только в 1988 г. пришло понимание необходимости менять ключевые принципы идеологии и организации системы образования, когда был взят новый курс на отказ от тотальной унификации и профессионализации общеобразовательной школы, всестороннюю демократизацию и гуманизацию образования. Однако, было уже поздно — СССР и выстроенная в нём система образования распались.

Подводя итог анализа советской высшей школы по параметру «качество», отметим наиболее важные моменты для нашего дальнейшего анализа.

Во-первых, большая часть сети вузов в СССР была создана в рекордно короткие сроки — за пятилетку (1929–1933) индустриализации и коллективизации, что в условиях жёсткой централизации и плановой экономики *запрограммировало приоритет количества образованных граждан над качеством их образования как основополагающий принцип организации советской системы высшего образования*. В последующем (1933–1959), когда массовизация высшего образования происходила путём увеличения численности абитуриентов, укрупнения вузов и увеличения доли «заочников», эта тенденция усугубилась.

Во-вторых, «полное огосударствление всех активов в сфере образования и науки, включая результаты деятельности отдельных учёных и сверхцентрализованная система государственного планирования и управления всеми видами ресурсов, включая трудовые... привели к единообразию, избыточной унификации программ и методик обучения» (Салтыков 2008: 7/24). Это лишило систему высшего образования внешних инструментов измерения и контроля качества высшего образования, сделав её неспособной к самообновлению, неповоротливой, негибкой и нечувствительной к

³² В соответствии с постановлением Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы».

внутренним проблемам и, как следствие, неспособной к самообновлению при столкновении с нестандартными для системы внешними (глобальными) вызовами.

В-третьих, в силу заимствованного у дореволюционной России принципа институционального, организационного и управленческого отделения науки (в лице Академии наук) от образования (в лице вузов), исследовательская компонента высшего образования была развита слабо: вузы выполняли преимущественно образовательные функции и решали задачу «ковать кадры» для экономики страны. «Золотой век» 1960-х гг. и реформы 1980-х гг., увеличившие численность научных кадров в вузах страны несколько улучшили ситуацию, но не настолько, чтобы она стала переломной.

В-четвёртых, среди всех советских вузов были те, которые, тем не менее, давали первоклассное высшее образование мирового уровня и тем самым создали реальное (а не мнимое) основание для появления мифа о советской высшей школе как лучшей в мире. К ним относятся, например, Московский физико-технический институт (МФТИ), созданный в начале 1950-х гг. нобелевским лауреатом по физике Петром Капицей. Однако, они были немногочисленны (не более 7% от общей численности вузов и не более 5% от общей численности студентов) и, по сути, работали на ВПК СССР. В то же время массовый гражданский сектор высшего образования давал посредственное высшее образование.

В-пятых, советская экономическая парадигма навязывала вузам воспроизводство несбалансированной структуры специалистов: государственной централизованной плановой экономике не были нужны финансисты, экономисты, юристы, психологи и прочь. специалисты, необходимые независимым субъектам рыночной экономики. Одновременно, имело место многократное перепроизводство инженеров, многие из которых были специалистами низкого качества, не нужными экономике в таких количествах. Это обусловило появление сверхквалификации, а экстенсивное развитие экономики вызвало рост низкоквалифицированного и неквалифицированного труда, что, в итоге, привело к материальной и символической девальвации высшего образования уже в конце 1970-х – начале 1980-х гг..

В-шестых, господствующая в советском обществе идеология блокировала развитие прорывных инновативных направлений образования и науки и тормозила её «нормальное» развитие, поскольку «вступала в противоречие с самой сущностью научных исследований, по определению требовавших свободного поиска и открытой конкуренции идей» (Салтыков 2008: 7/23). Классический пример — гонения на генетику и кибернетику, последствия которых в 80-е гг. привели к отставанию СССР в биотехнологиях и информационно-коммуникационных секторах науки, образования и промышленности. Однако не менее драматичными и негативными были последствия практически полной идеологической индоктринации общественно-гуманитарных наук, в результате которой этот сектор образования и науки был обречён на деградацию и маргинализацию в мире. Пример СССР в этом отношении является, пожалуй, самой яркой иллюстрацией к выводам, которые констатировали авторы Всемирного доклада по социальным наукам «Разрывы в знаниях», подготовленного в 2010 г. по просьбе ЮНЕСКО:

«Из-за различий в способности государств наладить научную работу социальные науки не в состоянии найти должный ответ на актуальные проблемы современности, причём эти науки наименее развиты именно там, где в них есть самая острая нужда» (Разрывы в знаниях 2010).

В-седьмых, масштабные реформы, проведённые в системе образования в 1958 и 1984 гг. имели негативные последствия для высшего образования в силу ряда системных противоречий, конститутивных для советской модели экономики, образования и науки.

В результате кумулятивного эффекта всех этих факторов высшее образование СССР, построенное для решения задач по индустриализации и коллективизации в 1930-е гг., в силу внутренних системных противоречий, оказалось неспособным дать адекватный ответ на новый вызов времени, связанный с появлением постиндустриальной экономики и общества знания.

Качество высшего образования постсоветской Беларуси: миф без реальности

Переходя к анализу качества высшего образования в Беларуси в аспекте его преемственности к системе высшего образования СССР, стоит отметить, что достаточно долгое время белорусская система образования не имела никаких внешних инструментов измерения качества, последовательно и настойчиво сохраняя свою изолированность от международных систем мониторинга и контроля качества. Во многом эта самоизоляция была унаследована от советского позиционирования высшего образования на международной арене как «лучшего в мире» и потому не нуждающегося в заимствовании или использовании международного опыта. Долгое время эта стратегия являлась визитной карточкой Беларуси, которой президент Беларуси А. Лукашенко бравировал, подчёркивая, что именно белорусской высшей школе (в отличие от большинства постсоветских стран, которые активно проводили реформы), якобы, удалось сохранить и преумножить советское качество высшего образования. Тем самым имплицитно утверждался ложный тезис, согласно которому советская система высшего образования в состоянии эффективно решать круг проблем, связанных с вызовами постиндустриальной эпохи. Отсюда возникает вопрос, о каких именно заимствованиях советской модели высшего образования может идти речь в случае с постсоветской Беларусью? Мы будем называть такие заимствования «непрерывностями», подразумевая, что в этих моментах инерционное движение тех или иных тенденций продолжалось без существенных изменений в силу преемственности от БССР — к независимой Беларуси. Это первое измерение нашего анализа. Второе измерение связано с некоторыми новациями, отличающими белорусскую модель от советской в связи с новыми экономическими и политическими вызовами. Наконец, третье измерение будет связано с вступлением Беларуси в Болонский процесс (2015), когда появилась возможность оценить качество высшего образования Беларуси на основе анализа данных по релевантным ЕПВО индикаторам и в межстрановой перспективе.

Начнём с анализа непрерывностей. Первой советской непрерывностью в системе высшего образования Беларуси стал *монопольный государственный характер*

системы оценки качества. Процессы демократизации и децентрализации высшего образования, запущенные в конце 1980-х гг. в СССР нашли своё отражение и в белорусском законе «Об образовании» (1991), согласно которому инстанция, проверяющая качество образования, должна была назначаться не Министерством образования, как было прежде, а Правительством (Ст. 47, часть 7). Однако, несмотря на принятый закон и некоторые соответствующие его духу постановления³³, система контроля качества высшего образования Беларуси продолжала действовать в соответствии с советской нормативной базой (в том числе используя Постановление Совета Министров БССР от 25 марта 1969 г. № 11). По факту Министерство образования, опираясь на эту устаревшую даже по советским временам нормативную базу, взяло на себя функцию Госинспекции, в ведомстве которой находился контроль качества. Окончательное утверждение монополии Министерства образования на контроль качества в сфере высшего образования произошло с принятием *Кодекса* (2011) и появлением нового текста Положения о Министерстве образования.³⁴ Законодательно *Кодекс* допускает независимость Департамента контроля качества от Министерства образования, но (sic!) — только через институт президентства: именно президент уполномочен определять ответственные за контроль качества органы. Таким образом, *мы видим, что советская непрерывность монополии государства и сверхцентрализации институтов, ответственных за мониторинг и контроль качества образования, в её белорусской версии приобрела новый вид — она стала персонифицированной и перешла на «ручное» президентское управление.*

Второй непрерывностью стала дальнейшая *массовизация высшего образования.* За период с 1990/91 по 2004/05 г. количество вузов Беларуси выросло в 1,7 раза (причём большей частью за период с 1990 по 1994 гг.). Увеличение количества вузов произошло за счет появления частных вузов и повышения академического статуса ряда государственных вузов, что не было связано с улучшением качества образовательных услуг, но обусловлено повышенным спросом на высшее образование и стремлением академических и политических элит повысить статус национальной системы высшего образования простым увеличением численности вузов и университетов. Количественный рост вузов сопровождался коммерциализацией высшего образования (как частного, так и государственного), что при неэффективно работающей системе отбора в вузы существенно понизило уровень абитуриентов. На Таблице 2 приведена динамика роста численности вузов, а также доли студентов, обучающихся на платной основе в государственных вузах на фоне падения численности частных вузов и доли студентов, обучающихся на платной основе.

³³ Как отмечают эксперты, «Формирование национальной системы обеспечения качества в образовании началось в Беларуси с создания Министерства образования Республики Беларусь (постановление Верховного Совета Республики Беларусь от 10 января 1992 г. № 1389-XII «Об изменении структуры Совета Министров Республики Беларусь»). (Белая книга 2018: 180–181)

³⁴ Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 4 августа 2011 г. № 1049.

Таблица 2. Численность вузов и удельный вес студентов, обучающихся на платной и бюджетной основе

Учебный год	Численность вузов, ед., из них:		Студенты		
	государственных	частных	Доля студентов, обучающихся в госвузах, от общей численности студентов, %	Доля студентов, обучающихся в частных вузах, от общей численности студентов %	Доля «платников», обучающихся в госвузах, от общей численности «платников» %
1990/91	33	-	100	-	-
1994/95	33	17 (30) ³⁵	92,64	7,36	2,4
1995/96	33	20	90	10	5,6
1997/98	33	17	84,6	15,4	15,7
2004/05	33	12	83,8	16,2	71,2
2010/11	45	10	86,4	13,6	79,5
2015/16	43	9	91,4	8,6	93,7
2018/19	42	9	93,5	6,5	89,8

Источники: Статистический ежегодник 2006: 205; Томашевская 2003; Наумчик 2009: 10; Образование в Республике Беларусь. 2018/2019 учебный год: 35–40.

Третьей советской непрерывностью стало сохранение *обязательного института распределения*, который является ключевым государственным институтом согласования рынка образования и рынка труда, и использование коррелятивной ему советской модели прогнозирования, основанной на заявительном принципе. Последняя предполагает, что по результатам заявки предприятий в органы государственного управления о дополнительной перспективной потребности в кадрах формируются контрольные цифры приема в учреждениях образования в соответствии с Общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Специальности и классификации», в котором содержится ряд морально устаревших специальностей и, напротив, отсутствуют многие из тех, что широко распространены на рынке труда (Белая книга 2018). При этом поведение государственных предприятий на рынке труда Беларуси сохранило советскую специфику: спрос предприятий на трудовые ресурсы является производным от директивно навязанных объемов производства (прогнозные показатели выпуска продукции) и количественных темпов роста, которые

³⁵ В официальной статистике частные вузы появились лишь в 1994/95 уч.г. и при этом лишь те, что получили лицензию на осуществление образовательной деятельности. Однако фактически их было почти в 2 раза больше (данные в скобках).

в условиях экстенсивного развития экономики и приоритета социальной занятости населения обеспечиваются предприятиями за счет роста кадрового ресурса. Между тем за скобками остаются качество продукции и эффективность использования имеющихся трудовых ресурсов: как правило, на предприятиях имеется избыток не только нереализованной продукции, но и кадров. Причем чем хуже финансовое положение и выше износ основных производственных фондов, тем больше текучесть кадров и выше потребность в кадрах (по данным за 2010 г., в сельском хозяйстве, строительстве и машиностроении она доходила до 60% от среднесписочной численности занятого в этих отраслях населения). Таким образом, как отмечают официальные эксперты, уже «на этапе прогнозных оценок потребности предприятий в специалистах предприятия подают необоснованную информацию на рынок образовательных услуг» (Ванкевич и др. 2010: 139–140).

Данная ситуация усугубляется необоснованной инициативой учреждений образования, заинтересованных в увеличении контрольных цифр приема и активно навязывающих предприятиям потребности в кадрах. Необоснованная инициатива вузов инициируется также обязательством вузов обеспечивать первое рабочее место для выпускников бюджетной формы обучения согласно действующему институту обязательного распределения. В результате «планы приема формируются самими производителями образовательных услуг на основе формирования инерционных экстраполяционных прогнозов кадровых потребностей в специалистах с высшим и средним образованием по принципу «от достигнутого»» (Ванкевич и др. 2010: 140). *Таким образом, модель прогнозирования, основанная на заявительном принципе и тесно связанная с институтом обязательного распределения, страдает существенными искажениями в прогнозах кадровых потребностей на рынке труда. Причем эти искажения вызваны ключевыми акторами — потребителями кадров (в лице госпредприятий) и учреждениями высшего образования (в лице госвузов), что негативно сказывается на реализации обеих политик согласования рынка образования и рынка труда: со стороны спроса и со стороны предложения.*

Кроме того, дефицит финансовых ресурсов подталкивает вузы увеличивать численность «платников» (по состоянию на 2018/19 г. их доля составила 56,2% от общей численности студентов) (Образование в РБ 2019: 40) и ориентироваться при предоставлении платных услуг на социальный спрос (со стороны потребителей образовательных услуг), а не на экономический (со стороны работодателей на рынке труда). В результате в силу превалирования спроса потребителей образовательных услуг над спросом потребителей трудовых ресурсов вузы ориентируются не столько на согласование интересов работодателей и потребителей образовательных услуг, сколько на удовлетворение социального заказа и решение своих финансовых проблем.

Четвёртой советской непрерывностью стала воспроизводимая вузами *несбалансированная структура специалистов и «дипломированная безработица»*. Однако, в отличие от советских времён, где имело место перепроизводство инженерных кадров, в Беларуси появилось перепроизводство специалистов дефицитных в СССР профессий — экономистов, юристов, финансистов, менеджеров и

прочь. Сперва это происходило на фоне глубокого экономического кризиса, поскольку с 1992 г. началось обвальное падение производства. В Беларуси только за 1990–1995 гг. валовой внутренний продукт сократился на 38%, производство промышленной продукции — на 41%, производство продукции сельского хозяйства — на 27%, объем капитальных вложений — на 60%. В результате количественных и качественных диспропорций развития образования и экономики в Беларуси к 2003 г. количество выпускников вдвое превышало потребности экономики, а в службах занятости было зарегистрировано более 13 тыс. безработных с высшим образованием, что составляло примерно треть объема выпуска дипломированных специалистов за этот год. С помощью государственной службы занятости работу нашла лишь пятая часть безработных с высшим образованием, в то время как больше половины из них вынуждены были довольствоваться рабочими профессиями. Однако, спустя 20 лет после «лихих 90-х» проблема «дипломированной безработицы» сохранила свою актуальность: доля безработных с высшим образованием среди всех лиц, зарегистрированных в органах по труду, занятости и социальной защите выросла почти в 2 раза — с 7,6% в 2000 г. до 14,6% в 2017 г. (Белая книга 2018: 219). Не менее существенна тенденция увеличения доли сверхкомпетентных выпускников в Беларуси: с 2013 по 2016 гг. это происходило более чем в 2 раза значительнее, чем в среднем по странам ЕПВО (2,8 п.п. против 1,2 п.п.). При этом наличие высокой сверхквалификации в Беларуси не отменяет проблемы дефицита кадров, обладающих знаниями и навыками, востребованными на рынке труда.

Показательны в этом смысле данные опросов, проведенных экспертами Всемирного банка в 2008–2009 гг.: в Беларуси процент компаний, которые не могут найти работников с «правильным» набором знаний и навыков был одним из самых высоких среди стран СНГ. Если сопоставить данные и выводы экспертов Всемирного банка десятилетней давности с актуальными данными Отчета 2018 европейских экспертов, а также оценками независимых экспертов по актуальному состоянию рынка образования и рынка труда Беларуси, то можно сформулировать следующую рабочую гипотезу: *возникшая в постсоветский период рассогласованность рынка образования и рынка труда за время существования Беларуси в качестве независимого государства усугубилась и привела к разрыву двух плохо согласующихся друг с другом систем координат — той, что существует в системе высшего образования и производит сверхквалифицированные кадры, и той, что действует на рынке труда и диагностирует постоянный дефицит квалифицированных кадров даже среди лиц с высшей квалификацией* (Белая книга 2018: 223–225).

Пятой советской непрерывностью стало *сохранение и усугубление проблемы отделения науки (в лице Академии наук) от образования (в лице вузов)*. Беларусь унаследовала от СССР не только кадровый потенциал, но и характер его распределение по организациям. Напомним, что в 60–70 гг. в СССР имела место контртенденция роста научных кадров в вузах и усиление так называемой «кафедральной науки». В результате даже в 1995 г. львиная доля работников, занятых НИОКР, всё ещё приходилась в Беларуси на Министерство образования (23,5%) и Министерство промышленности (16,9%). Национальная академия наук Республики Беларусь (НАН РБ) занимала почётное третье место с 15,0% (Наука РБ 1996: 37). Однако в силу

структурных трансформаций (преимущественно в период с 2001 по 2005 гг.) произошло радикальное перераспределение численности кадров по организациям, в результате которого к 2009 г. в НАН РБ оказалось 31,3% работников, выполнявших научные исследования и разработки, 31,6% исследователей, из них — 66,4% докторов и 58,7% кандидатов наук. При этом рост численности организаций был не пропорционален росту численности персонала. Если в 1990 г. на 107,400 персонала приходилось 312 организаций, то в 2011 г. на 31,194 человек персонала — 501 организация. Если в 1989 г. в БССР вузов было 33, а численность персонала, занятого в них научными исследованиями, составляла 37% от общей численности, то в 2011 г. вузов стало 55, а удельный вес их научного персонала упал до 13%. По данным независимых экспертов, «в настоящее время в системе высшего образования работают менее 3 тыс. занятых в секторе исследований и разработок, что составляет только около 11,2% от их общего количества. В государственном секторе (главным образом Академии наук) занято 6,8 тыс. исследователей, или 25,7%... На сектор высшего образования в 2017 году приходит только 9,36% расходов на научные исследования...» (Реформа сектора Research & Development 2019: 18–22). Присутствие белорусских журналов в международных базах данных по состоянию на 2017 г. имело символический характер: 7 в базах Scopus и 1 в WoS (из них ни одного по социальным и гуманитарным наукам). Таким образом, в результате образовательной политики в период с 2001 по 2019 гг. в Беларуси была восстановлена не модернизированная в 1960–80-е гг. советская модель вузовской науки, но более архаичная — образца 1940–50-х гг. с сопоставимой по тем временам наполненностью вузов страны научными кадрами, финансированием и продуктивностью учёных.

Поэтому не удивительно, что в этой непрерывности появилось новое для постсоветской Беларуси негативное качество: обвальное сокращение, снижение качества и старение научных кадров и профессорско-преподавательского состава. На сегодняшний день численность научных кадров Беларуси составляет лишь 24,7% от его численности на начало 1990 гг.: персонал, занятый научными исследованиями и разработками, сократился в 4 раза, в том числе исследователи — в 3,5 раза, среди них доктора наук — в 1,9 раз, кандидаты наук — в 5,3 раза.³⁶ Сокращение удельного веса исследователей в период с 1998 по 2005 г. преимущественно за счёт сокращения удельного веса исследователей с учёной степенью негативно сказалось на квалификационной структуре персонала, существенно снизив его качество. При этом, опережающее сокращение кандидатов наук в категории высококвалифицированных исследователей привело к деформации квалификационной структуры и появлению угрозы истощения ресурсной базы докторов наук. Соответственно, в силу уменьшения численности кандидатов и докторов наук за период с 2004 по 2011 г. существенно понизился средний квалификационный уровень профессорско-преподавательского

³⁶ В 1990 году численность «работников основной (научно-технической) деятельности» БССР составляла 107 296 человек (в 2017 — 26483), среди них: специалистов с высшим образованием (исследователей) — 59400 (в 2017 — 17089), из них: докторов наук — 1200 (в 2017 — 645), кандидатов наук — 15 000 (в 2017 — 2850). Сравнительный анализ проведён на основе данных: (Научный потенциал Республики Беларусь 1991: 57), (Наука Республики Беларусь 1996: 35), (Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь 2018: 46–48).

состава. Уже много лет актуальна проблема исчерпания ресурсной базы для подготовки кандидатов наук. По свидетельству экс-председателя Президиума НАН А. М. Русецкого, на протяжении ряда лет невозможно организовать конкурсный отбор в аспирантуру в силу совпадения количества выделенных мест с количеством поданных заявлений, а по словам главного научного секретаря НАН С. А. Чижика соотношение кандидатов и докторов наук в последние два года почти в три раза ниже (на 1 доктора 4 кандидата наук), чем в «лихие 90-е» (когда на 1 доктора приходилось 9–10 кандидатов наук) (Атэстацыя 2011). В силу нарастающего старения научных кадров Беларуси ещё в 2005 году официальные эксперты Института социологии НАН РБ констатировали реальную угрозу деформации возрастной структуры и разрыва поколений в белорусской науке (Научные кадры 2007: 44). Сегодня вследствие исчерпания ресурсной базы и сокращения доли наиболее продуктивных научных кадров высшей квалификации³⁷ стабилизация их общей численности на пороговом уровне воспроизводимости достигается за счет ученых в возрасте 60 лет и старше, что интенсифицирует процесс старения научных кадров. Непрозрачная и вялая ротация управленческих кадров породила клановость бессменных возрастных управленцев. Пренебрежение принципами автономии и самоуправления в научных и академических сообществах создало разлагающую трудовой научный этос атмосферу конформизма, приспособленчества и безынициативности. В свою очередь, деградация научных сообществ усиливает позиции администраторов, мобилизующих безынициативных ученых силовыми методами. В отличие от советской системы высшего образования, где существовало несколько высокочастотных вузов мирового уровня, в современной Беларуси нет даже таких исключений. В далеко не самый престижный международный рейтинг Scimago Institutions Rankings за 2018 г. попали только три вуза: БГУ (658 место), БНТУ (735 место) и БГУИР (745 место). Именно поэтому в официальных статистических изданиях в последнее время указываются рейтинги, по которым вузы Беларуси входят уже не в сотни, а в тысячи лучших вузов мира.³⁸

Шестая непрерывность — деградация и маргинализация экономических, социальных и гуманитарных наук и дисциплин, которая приобрела в независимой Беларуси своё новое качество. Три отрасли наук — гуманитарные, естественные, социально-экономические и общественные науки — за годы независимости РБ претерпели вымывание кадров в самых больших масштабах и радикальным образом изменили ситуацию с кадровым наполнением в этих отраслях наук и их удельным весом в структуре персонала. Однако произошло это не только в «лихие 90-е», но и в не менее лихие для белорусской науки 2000-е. Но к концу 1990-х, но к 2011 г. удельный вес гуманитарных наук уменьшился в 4,7 раза в сравнении с 1993 г. и в 7 раз в сравнении с 1988 г.. Так, в сравнении с 1988 г. общая численность исследователей в гуманитарных науках сократилась в 14,6 раз (на 6222 человек), в

³⁷ За период с 2006 по 2017 г. доля кандидатов наук в возрастной когорте 40–49 лет сократилась с 39,6% до 21,8% (Артюхин 2011: 50–53), (Наука и инновационная деятельность 2018: 52).

³⁸ Так, в сборнике «Беларусь в цифрах» указаны 4 вуза, входящие в 4000 лучших вузов мира по рейтингу Webometrics Ranking of World Universities и 2 вуза, входящих в 1000 лучших вузов мира по рейтингу Quacquarelli Symonds Ranking. (Беларусь в цифрах 2019: 19)

естественных науках — в 2,6 раза (на 5686 человек), в технических науках — в 1,4 раза (на 5253 человек), в социально-экономических и общественных науках — в 3 раза (на 2691 человека). В силу этого, установившиеся к 2004 г. соотношения между кадровым потенциалом по отраслям наук существенно изменило аналогичные соотношения советской поры. Если в 1988г. соотношение между т.н. отраслями наук, сориентированными на производственную и социальную сферы составляло 74,5% к 25,5%, то к 2011 г. это соотношение составляло уже 81,9% к 9,1%. Радикальное изменение в соотношении между кадровым потенциалом наук, сориентированных на производство и на социальную жизнь — с 4:1 в 1989 г. до 11:1 в 2011 г., а также существенные качественные трансформации кадрового потенциала белорусской науки привели к маргинализации социальных и гуманитарных наук и тем разрывам в знаниях и компетенциях, которые особенно ярко проявляются в публикационной активности. Публикации белорусских сотрудников отделений гуманитарных и социальных наук в международных базах данных (прежде всего, Web of Science и Scopus) практически не отражаются по той причине, что их цитируемость составляет менее 1%, а вклад в общемировую социальную и гуманитарную науку колеблется от 0,02 до 0,04%. При этом редкие, исключительные случаи самостоятельных исследовательских и организаторских инициатив неординарных личностей жёстко подавляются цензурой. Так, например, Независимый институт социально-экономических и политических исследований (НИСЭПИ) известного и цитируемого в мире проф. О. Манаева был закрыт в 2016 г. по политическим причинам.

Седьмая, интегративная, непрерывность — это *неспособность Беларуси модернизироваться адекватно современным вызовам постиндустриальной экономики и общества знания*. С принятием в 2006 г. Концепции национальной инновационной системы и Государственной программы инновационного развития (ГПИР) Республики Беларусь на повестку дня был поставлен вопрос об интеграции высшего образования в национальную инновационную систему (Аналитический обзор № 13 2006). Однако это амбициозное притязание натолкнулось на финансовые, инфраструктурные и кадровые проблемы. Одной из ключевых причин весьма скромных результатов инновационного развития³⁹ является хроническое недофинансирование науки в целом, и университетской в особенности.⁴⁰ Таким образом, белорусская модель

³⁹ В глобальном рейтинге инновационных стран (Global Innovation Index, сокр. ГИИ) Всемирной организации интеллектуальной собственности (WIPO) за 2018 год, Беларусь занимает 86 место из 127 возможных. В страновом рейтинге уровня инновационной эффективности Беларусь на 110 месте. Если масштабировать позицию Беларуси по группам стран и регионам, то получается следующая картина: 27-е место среди 34 стран со средним уровнем дохода в ГИИ-2018 и 39-е место среди 39 стран Европы (ГИИ—2017).

⁴⁰ Внутренние затраты на научные исследования и разработки (в % к ВВП) достигли своего максимума (0,98%) в 2007 г., затем опустились до уровня 0,65% к 2009г. и оставались в этих пределах до 2013г.. В 2014 затраты снизились до 0,5% и сохранялись на этом уровне вплоть до конца 2017г. По итогам 2018г. этот показатель составил 0,59%. При этом доля расходов государственного сектора (включая сектор высшего образования) на НИОКР в % к ВВП снизились с 0,31% в 2000 г. до 0,29% в 2011 г. (Статистический ежегодник 2011: 496), а в 2017 г. — упал до 0,19% (Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь 2018: 35). Для сравнения: аналогичные расходы на науку в СССР в 1960 г. составляли 2,7%, в 1970-м — 3,7%.

высшего образования, как некогда советская, оказалась не в состоянии дать адекватный ответ на вызовы современности. Интегральным показателем здесь является тот факт, что уровень наукоёмкости экономики Беларуси за всё время её независимого существования не поднимался до 1%, колеблясь последние 18 лет в районе 0,5-0,6%. По итогам 2017 г. он составил 0,59% (Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь 2018: 13). Между тем, минимальной нормой, согласно стандартам ЕС, является 2%.

Вступление Беларуси в Болонский процесс в 2015 г. во многих участников высшего образования и представителей экспертных сообществ внушило надежду на осуществление реформ, прежде всего, модели мониторинга и контроля качества. В специально созданной для этих целей Дорожной карте (2015) проблемам качества посвящен раздел, в котором указано, что Беларусь возьмет на себя «обязательства по обеспечению к концу 2017 г. правовой основы для создания независимого агентства контроля качества в соответствии с Европейскими стандартами и руководствами (European Standards and Guidelines — ESG)», а также «до конца 2015 г. разработает график создания такого агентства» и «через BFUG пригласит иностранных экспертов по контролю качества для помощи как в разработке графика и планов, так и самого создания агентства» (Белая книга 2018: 186–187). Однако, выполнение этого обязательства уже на законодательном уровне натолкнулось на непреодолимые препятствия: целый ряд положений национального законодательства противоречит принципам ЕПВО и положениям ESG. Как показывает экспертный анализ проекта новой редакции Кодекса, все основные организационные и содержательные моменты организации системы мониторинга и контроля качества, существовавшие до вступления РБ в ЕПВО сохраняются в неизменном виде и их изменение даже не планируется (Там же). Таким образом, Беларусь «держит оборону» монополии государства на «ручном управлении», не допуская к мониторингу и контролю качества высшего образования внешних по отношению к нему акторов и даже студентов (Там же 187). Оценки независимых белорусских экспертов в значительной степени совпадают с заключительным отчетом международных экспертов, входящих в BFUG-2 по Беларуси и в целом раздел по обеспечению качества Отчета–2018 завершается констатацией отсутствия прогресса во внедрении обновленного в 2015 г. ESG в Беларуси.

Социальное измерение высшего образования в СССР и постсоветской Беларуси

Позиционируя Беларусь как «социально ориентированное государство для народа», А. Лукашенко неоднократно подчеркивал максимальную доступность высшего образования для своих граждан.⁴¹ В этом он видел преимущество по отношению к высшей школе СССР, тем самым, видимо, давая понять, почему советское высшее образование — лучшее в мире: потому что оно самое доступное и бесплатное. Все эти

⁴¹ В 2012 г. на встрече с министром образования С. Маскевичем А. Лукашенко публично задался риторическим вопросом: «Если мы пойдем сейчас на платное образование, то мы отсеем многих трудяг, которые из бедных семей, и они не попадут в вузы. Это что, нашему государству надо, это наша политика? Нет!». Источник: <https://news.tut.by/society/301269.html> (проверено 23 ноября 2019 г.).

параметры объединяются в современной экспертной терминологии понятием «социальное измерение» высшего образования. Здесь мы попытаемся ответить на два вопроса: соответствует ли широко распространённое мнение о высоком уровне инклюзивности высшей школы в СССР действительному положению дел? Имеет ли место по этому параметру преимущество высшего образования РБ по отношению к СССР и в каком смысле?

Начнём с доступности, под которой мы будем понимать право и действительную возможность получать высшее образование без каких бы то ни было дискриминаций и ограничений внеакадемического характера. Прежде всего, стоит отметить, что в СССР со времени его основания и до конца существования политические и идеологические приоритеты превалировали над образовательными и научными. В частности, это проявлялось в допуске к высшему образованию по «классовому принципу»: в вузы принималась молодежь преимущественно рабоче-крестьянского происхождения, имеющая «правильные» политические взгляды и национальность, а представителей социальных слоёв, «чуждых» советской власти (дворянства, духовенства, торговцев, богатых крестьян, дореволюционной интеллигенции) — с большой неохотой и только «при условии, если они уже состояли в партии или комсомоле» (Чугунов 1961: 67–68). В результате такой политики уже за несколько лет после революции радикально изменился социальный состав студенчества советских высших учебных заведений: в начале 1920-х гг. представители рабоче-крестьянской среды представляли 50% обучающихся в университетах и 53% — в высших технических школах (Т.ж.). Несмотря на то, что Конституция 1936 г. формально провозгласила равное право всех граждан на образование, реальность была иной: дети дореволюционной аристократии и буржуазии, раскулаченных, лишенных гражданства родителей и «врагов народа» этим правом воспользоваться не могли. После смерти Сталина дискриминация уже не имела таких жёстких форм, но она по-прежнему сохранялась.

«В начале 50-х годов поступающие в ряд вузов страны, заполняя анкету, отвечали на такие вопросы, как: “Чем занимались Ваши родители до 1917 г.”, “Ваше социальное происхождение”, “Национальность”. И это не было простой формальностью. В анкеты внимательно вчитывались работники “первого отдела”, имевшие огромное влияние на решение вопроса о приеме в вуз потомка дворянина, ребенка врага народа или представителя тех народностей, которые подвергались репрессиям в годы сталинского режима» (Логвинович 2018: 188).

Наконец, всем поступающим в вузы необходимо было пройти идеологическую индоктринацию путём вступления в ряды комсомола и/или партии. В период до Второй мировой войны численность индоктринированных студентов достигала 50% (из них ок. 40 % «комсомольцев» и 10% «партийных»). После Второй мировой войны вступление в комсомол фактически стало условием возможности обучения в вузе. Показательны в этом плане свидетельства Ж. Никола, гражданина Франции, прожившего 11 лет в СССР (1943–1954) и автора книги «Одиннадцать лет в раю»:

«Все молодые люди и девушки должны теперь вступать в комсомол. Для некомсомольцев двери высших учебных заведений закрыты» (Чугунов 1961: 71).

Кроме того, во время «Хрущёвской оттепели» каждый поступающий в советские вузы должен был предоставить рекомендацию местных общественно-политических организаций. Но даже прохождение идеологической индоктринации не могло гарантировать студентам сохранения их права на получение высшего образования на весь период обучения. По предварительным данным только за период с 1952 по 1958гг. были отчислены 138,6 тыс. студентов из вузов СССР «по мотивам политической неблагонадёжности» (Т.ж. 77).

Другим не менее важным препятствием являлась невозможность получить высшее образование по причине низкой урбанизации (университеты были в городах) и преднамеренно затруднённой мобильности жителей сёл и деревень (крестьян).⁴² Особенно остро эта проблема сказалась на тех республиках, в которых крестьянское население доминировало. По данным переписи населения СССР 1926 г. численность городского населения БССР составляла лишь 17%. Массовое переселение беларусов в города пришлось на 1950–1980-е гг. По данным переписей населения СССР, численность городского населения БССР на 1959 г. составляла 31%, на 1970 г. — 43%, на 1979 год — 55%, на 1989 г. — 65%.

К этому дискриминационному принципу с 1958г. добавился новый — «связь с производством», согласно которому преимущество отдавалось студентам со стажем на производстве (Лукин и др. 2005). В целом, в силу плановой экономики доступ к высшему образованию был также плановым, т.е. полностью зависел от решения государства и коллективно-абстрактного понимания степени удовлетворения «потребностей народного хозяйства», а не воли и желания отдельно взятых граждан. Так, «если в 1970 г. каждый второй окончивший школу, стремился продолжить образование в вузе, то в 1980 г. — только каждый третий. Когда потребности народного хозяйства в специалистах были удовлетворены, то в полном соответствии с той ролью, которая отводилась высшей школе (“кузница кадров”), с 80-х годов началось еще и плановое сокращение контингента студентов. В 1980 г. общий контингент студентов вузов составлял 3045,8 тыс. человек, в 1985 г. уже — 2 966 тыс., 1990 — 2 824,5 тыс.» (Лукин и др. 2005).

Наконец, в вузах часто практиковались такие ныне неприемлемые (с точки зрения принципа соблюдения прав человека на образование) дискриминации как: по признаку пола (на ряд гражданских и военных специальностей); по состоянию здоровья; по территориальному признаку (гражданам, поступающим на заочные

⁴² Несмотря на то, что паспортная система была введена в СССР с 27.12.1932 г., до 21.10.1953 г. паспорта выдавались только городским жителям. Но даже с 1953 г., когда Совет министров СССР утвердил положение «О паспортах», это право распространялось только на горожан районных центров, городов, поселков городского типа, работников совхозов. Однако крестьяне, численность которых по состоянию на 1970-й г. составляла ок. 50 млн. человек (более 20% от всего населения страны), с 1935 г. по 1974 г. не имела права покидать своё село более, чем на 30 дней — для этого необходимо было брать справку в местном сельсовете. Паспорта (а вместе с ними и равный с горожанами доступ к высшему образованию) крестьяне получили в СССР только в 1974 г.

отделения, рекомендовалось подавать документы в ближайшие к их месту жительства вузы); по социальному положению (при приеме на заочные и вечерние факультеты требовалась справка о работе по специальности); по возрасту (в ряд художественных вузов принимались лица не старше 30 лет). В СССР удельный вес приёма в вузы от числа выпускников десятых классов составлял: в 1960 г. — 56 %, в 1962 — 87%, в 1965 — 63%, в 1970 — 35%, в 1975 — 28%, в 1977 — 25%, в 1985 — 50 % (Кочетов 1994: 145). Если же сравнить абсолютный показатель «доля студентов (%) среди молодёжи в возрастной когорте от 17 до 25 лет» с аналогичными показателями в США по состоянию на 1958/1959 уч. г., то мы увидим, что в США эта доля составляла 25%, а в СССР — 12% (Чугунов 1961: 18). Таким образом, мнение о том, что высшее образование в СССР было «самым доступным» в мире на протяжении всего существования СССР, не соответствует действительности.

Несколько иная ситуация с другим социальным параметром — «бесплатное». С 1931 года был введен «культрилсбор» — налог на образование и культуру. Крестьяне были обязаны платить ежегодно 20-80 рублей с одного двора. Сельские жители платили и за образование своих детей, колхозники в складчину оплачивали учебники и тетради, письменные принадлежности, ремонт и строительство школ. В середине 1930-х гг., в силу дефицита средств на индустриализацию и военную промышленность, советское правительство сильно сократило стипендиальный фонд и выработало новые правила: стипендии выдавались только «отличникам» и «хорошистам» (Чугунов 1961: 68). В 1940 году вышло постановление СНК СССР «Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и в высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначений стипендий»⁴³, согласно которому с 1 сентября 1940 года вводилось платное обучение в 8–10 классах средних школ, в техникумах, педагогических училищах, сельскохозяйственных и других специальных средних заведениях, а также в высших учебных заведениях. Обучение в высших учебных заведениях стоило от 300 до 500 рублей в год (400–500 рублей в год в Москве, Ленинграде и столицах республик, 300 рублей в год во всех остальных городах), что составляло в 1940 году в среднем примерно 10% от семейного бюджета (при одном работающем), в 1950 году и далее вплоть до отмены оплаты в 1956 — около 5% (Видяпин 2004: 25).

Поскольку выходцы из рабочих и особенно крестьянских семей не могли оплатить образование, существенно изменился социальный состав студенчества: рабоче-крестьянский слой в конце 1950-х-начале 1960-х составлял уже не более 30%, а большую часть составляли дети «служащих и интеллигенции». При этом, как отмечает Чугунов, самой многочисленной была группа «детей партийно-советских чиновников» — представителей того привилегированного номенклатурного сословия, которое уже к этому времени было самым обеспеченным в СССР (Чугунов 1961: 68). Примечательно, что именно эта группа была «партийным оком» студенчества и сыграла самую активную и неблагоприятную роль в политических чистках студенчества. В то же время, именно благодаря широкой представленности этого сословия в вузах, вскоре обучение становится бесплатным и даже дотируемым стипендиями: сперва для

⁴³ Постановление СНК СССР от 26.10.1940 № 638.

студентов, показывающих отличные и хорошие академические результаты, «высокую сознательность и трудовую дисциплину», а затем даже для тех, у кого оценки были «удовлетворительными» (Там же).

С 1956г. обучение в вузах становится бесплатным с частичным или полным возмещением оплаты проживания, расходов на учебные материалы, проезд, регистрационные взносы, оплата сертификатов и др. расходов. Однако, право граждан СССР на получение бесплатного образования всех уровней — от начального до высшего — было закреплено лишь в Конституции 1977 г. (Ст. 45), где также всем отличникам, обучавшимся на очных отделениях вузов, а также в средних специальных учебных заведениях гарантировалось право на получение государственной стипендии.

«В 1986–87 учебном году порядка 78% студентов дневного отделения получали ежемесячные стипендии, в размере до 100 рублей. Университеты также бесплатно обеспечивали студентам базовое медицинское обслуживание, предоставляли бесплатное посещение домов отдыха и путевки на летние и зимние курорты страны» (Гемранова 2018: 10).

Таким образом, если взять за основу максимальную стипендию в 100 руб., в 1986/87 уч.г. она составляла 1 680 USD в год или 57,1% к ВВП на душу населения.⁴⁴

Теперь посмотрим, можно ли назвать систему высшего образования Беларуси преемницей по отношению к СССР и если да, то в каком смысле. Прежде всего, очевидно, что по параметру «бесплатное высшее образование» Республика Беларусь с самого начала своего независимого существования не может считаться преемницей советской высшей школы 1970–80-х годов. Такое утверждение имеет свои основания не только потому, что в начале 1990-х гг. появилась разрешительная норма на осуществление образовательной деятельности на платной основе⁴⁵ и начался бурный рост негосударственных (частных) вузов. Гораздо важнее то, что *сам государственный сектор высшего образования активно позиционировал себя в качестве оператора платных образовательных услуг, завоёвывая всеми имеющимися у него средствами и ресурсами монополию на этом рынке*. Так, в период с 1995 по 1998 гг. был узаконен ряд запретительных норм и форм контроля в виде процедуры государственной аккредитации вузов, которые в последующем позволили существенно ограничить долю негосударственных вузов, а затем и установить абсолютную монополию государственных вузов на рынке платных образовательных услуг. Как видно из данных в Таблице 2 за период с 1994/95 по 2018/19 уч.г. численность негосударственных вузов сократилась с 30 до 9 единиц, а государственных, напротив, — увеличилось с 33 до 42. Аналогичная тенденция в случае с развитием сектора платных образовательных услуг: львиная его доля (89,8% от общей численности «платников») сегодня (2018/19 уч.г.) приходится на государственные вузы. Далек не

⁴⁴ Расчёты произведены на основании открытых данных по ВВП на душу населения в СССР за 1986-1987гг. (среднее арифметическое по годам составило 2939USD), курса доллара к рублю в СССР в 1986-1987гг. (среднее арифметическое курса доллара по годам – 0,714 коп.).

⁴⁵ В принятом 29 октября 1991 г. Законе Республики Беларусь «Об образовании» право на получение бесплатного высшего образования гарантировалось уже с одной существенной поправкой: «на конкурсной основе» (Ст. 3 «Право на образование»).

в последнюю очередь это было обусловлено систематическим существенным сокращением бюджетного финансирования образования в целом и высшего в особенности: в условиях недофинансирования вузы пытаются компенсировать дефицит средств за счёт платных услуг. *Учитывая высоко централизованную и тщательно контролируемую властью систему высшего образования, приходится понимать столь высокий уровень государственной коммерциализации высшего образования как результат целенаправленной образовательной политики и это существенно отличает беларускую модель от советской модели высшей школы 1970–80-х гг., но роднит с советским периодом платных образовательных услуг 1940–1956 годов.* Для завершения сравнения по показателю «бесплатное образование», отметим, что, по оценкам независимых экспертов, «Беларусь относится к странам с самым высоким относительным уровнем оплаты обучения среди стран ЕПВО, разделяя первые места с другими постсоветскими государствами... В 2018 г. средний размер платы за обучение составил 2 200 беларуских рублей, что на момент объявления новых тарифов соответствовало 1 058 долларам США, или 19% ВВП на душу населения. Однако на престижных специальностях в столичных и провинциальных университетах уровень годовой оплаты приближается к 30% ВВП на душу населения» (Белая книга 2018: 20). *Таким образом, стоимость платного образования в независимой Беларуси в 2-3 раза выше стоимости платного образования в СССР 1940–50-х гг. (по доли к ВВП на душу населения).*

Тем самым мы подошли ко второму индикатору «социального измерения» высшего образования в Беларуси — его доступности. Эксперты «Белой книги» отмечают, что многие очень существенные вопросы социально-экономического неравенства, религиозно-национальных особенностей и миграционного статуса абитуриентов остаются вне поля зрения официальной статистики. Более того, «ни в одном программном документе по развитию образования не удалось обнаружить какие-либо измеримые показатели доступности» высшего образования (Белая книга 2018: 13). Это создаёт определённые трудности для решения поставленной задачи, но, одновременно, на наш взгляд, является красноречивым симптомом абстрактно-декларативного (а зачастую и откровенно популистского) характера политических заявлений о построении социально-ориентированного высшего образования как одного из ключевых институтов «социально-ориентированного государства».

Конъюнктурный популизм и политическая инструментализация высшего образования в полной мере проявляются в политике планирования доступа к высшему образованию для социально уязвимых групп населения. Так, например, после президентских выборов 2001 г., когда представители беларуского академического сообщества массово продемонстрировали нелояльность к А. Лукашенко, было принято политическое решение ввести привилегии для сельской молодежи при поступлении в вузы: эта мера была призвана «ослабить критицизм в студенческой среде, поскольку сельское население рассматривалось как лояльный президенту электорат» (Белая книга 2018: 14). Тогда, в конце 1990-х – начале 2000-х это решение вполне укладывалось в интерпретативную схему «социально ориентированного государства», открывающего доступ к высшему образованию наиболее уязвимым группам населения. Однако, спустя 13 лет, «20 марта 2014 г. под

давлением ректорского корпуса, аргументировавшего свою позицию заботой о качестве абитуриентов, президент Лукашенко подписал Указ № 130 «О внесении изменений и дополнений в Указ Президента Республики Беларусь от 7 февраля 2006 г. №80». Этим указом была утверждена новая редакция правил приема в учреждения высшего образования, установивших единые требования к поступающим. В результате доля выпускников сельских школ среди студентов, вновь зачисленных в вуз, сократилась в 2017/18 г. по сравнению с 2010/11 г. на 40% (с 12,1 до 7,3%). В то время как среди выпускников средней школы (получивших общее среднее образование) они составляют 20%» (Белая книга 2018: 14). Мы бы в этой связи лишь добавили, что экономический фактор также сыграл существенную роль в столь сильном снижении доли этой целевой группы в вузах страны: высокая (относительно уровня доходов) плата за обучение является непреодолимым барьером для выходцев из села, чей уровень зарплат по официальным данным Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2018 г. — самый низкий в стране.

В целом риторика политического лидера радикально изменилась в сравнении с 2012 г. (см. цитату в начале этой рубрики) и тем более с периодом относительного благополучия 2004–2011 годов. На «Большом разговоре с президентом» 1 марта 2019 г. А. Лукашенко озвучил принципиально новую максиму в социальной политике государства:

«Публично говорю: за 50% благосостояния вашего отвечаю я, а 50% — за себя отвечаете вы. Давайте такой социальный контракт заключим».⁴⁶

Учитывая, что доля «платников» в государственных вузах страны составляла на начало 2018/2019 уч.г. 57,4%, можно сказать, что в случае с высшим образованием условия «нового контракта» уже перевыполнены со стороны государства на 7,4%. При этом, как отмечают эксперты, «широко практикуемое в странах ЕПВО льготирование с помощью снижения требований к абитуриентам из социально уязвимых групп применяется в Беларуси в очень ограниченном масштабе и распространяется только на детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также уволенных военнослужащих, сотрудников МВД и других силовых ведомств в случае, если они поступают на соответствующие специальности в пределах установленной квоты 30%. Широко практикуемые в СССР (а теперь и в странах ЕПВО) «вечерние школы (классы)» в качестве «опосредованного маршрута», облегчающего доступ к высшему образованию представителям социально уязвимых групп, которые не смогли по каким-то причинам успешно завершить обучение в средней школе, в Беларуси постоянно сокращаются. В 2012–2014 гг. даже стоял вопрос об их закрытии по экономическим причинам» (Белая книга 2018: 17).

Если мы сравним политику доступа в аспекте инструментов финансовой поддержки студентов (стипендии, снижения платы, субсидии, субсидирование питания, жилья, проезда в общественном транспорте), то заметим существенные различия между ними в СССР и современной Беларуси. Как отмечают авторы «Белой книги 2018», «удельный вес студентов, получающих стипендию, в общей численности

⁴⁶ Источник: <https://naviny.by/article/20190301/1551436434-lukashenko-narodu-za-50-vashego-blagosostoyaniya-otvechayu-ya-50-vy-sami> (проверено 23 ноября 2019 г.).

студентов, получающих образование в дневной форме, с 2005/06 до 2016/17 г. снизился с 58,0 до 54,6%. Социальную стипендию, которая назначается нуждающимся студентам, инвалидам, сиротам и другим социально уязвимым категориям обучающихся, в 2016/17 г. получали всего 1000 человек. В период с 2005/06 по 2016/17 г. число таких стипендиатов сократилось более чем в 3 раза» (Белая книга 2018: 21). Напомним, что в 1986–87 учебном году в СССР порядка 78 % студентов дневного отделения получали ежемесячные стипендии, в размере до 100 рублей. Таким образом, если взять самую высокую (т.н. «именную») стипендию в 200 руб. в БГУ на начало 2018/19 уч.г., то её размер составит 1 153,8 USD в год или 19,2% к ВВП на душу населения⁴⁷, что в 3 раза меньше, чем у советского студента с его максимальной стипендией в 100 рублей.

Несмотря на существенную государственную коммерциализацию высшего образования, в Беларуси не развит институт предоставления кредитов на образование: кредитами пользуется лишь 10–20% студентов, получающих первое высшее образование. При этом, как отмечают эксперты, «беларуская система льготного кредитования не распространяется на студентов частных вузов и студентов-заочников, не покрывает иные расходы, кроме стоимости обучения, ограничивает размер выплаты суммой, необходимой для оплаты одного года обучения, требует обеспечения в виде залога или поручительства. Кроме того, погашение кредита начинается сразу после получения диплома и ограничено пятью годами» (Белая книга 2018: 21). В целом эксперты отмечают низкий уровень заботы об облегчении доступа к высшему образованию для уязвимых групп населения в образовательной политике Беларуси. Напротив, отмечается «свертывание некоторых старых (т.е. унаследованных от СССР — А.Л.) преференционных инструментов» взамен которых не предлагается никаких новых европейских механизмов обеспечения инклюзивности (Белая книга 2018: 22).

Наконец, в Беларуси, как и в СССР, практикуется отчисление студентов по политическим мотивам. По данным правозащитного центра «Весна», самые массовые репрессии в адрес протестно настроенного академического сообщества были в начале 2000-х, когда после выборов президента в 2001 г. власти начали рассматривать вузы в качестве организаций, воспитывающих в своих стенах политически неблагонадёжных граждан. В 2004 г. был закрыт Европейский гуманитарный университет по политическим мотивам, в результате чего из вуза оказались отчисленными и уволенными более 1000 студентов и преподавателей⁴⁸. По итогам выборов президента 2006 г. преимущественно из государственных вузов страны были отчислены по политическим мотивам более 200 студентов. После выборов президента в 2010 г. счёт шёл уже на десятки студентов. Однако снижение численности репрессированных не означало прекращения репрессий — они приобретали всё более изощёренный систематический характер. Несмотря на

⁴⁷ Расчёты проведены на основании открытых данных по ВВП на душу населения в РБ на 2019г., информации о размерах стипендий в БГУ и курса валют на 20.05.2019г.

⁴⁸ Стоит, правда, отметить, что подавляющее большинство студентов ЕГУ было зачислено в государственные вузы страны. Однако для многих преподавателей, в том числе автора этих строк, сотрудничество с ЕГУ обернулось негласным запретом на профессию в вузах Республики Беларусь.

вступление Беларуси в Болонский процесс в 2015 г. только за 2 года (с 2015 по 2017) были отчислены 20 студентов по политическим мотивам. При этом в результате протестов весной 2017 г. репрессии в адрес студентов, занимающих активную гражданскую позицию даже усилились.

Как и в СССР, в Беларуси налицо симптомы идеологической индоктринации: Белорусский Республиканский Союз Молодёжи (БРСМ), организация-преемница комсомола, — единственная молодёжная организация, деятельность которой в вузах официально разрешена и активно поддерживается администрацией. В свою очередь БРСМ стремится завоевать всё более привилегированное положение в доступе своих членов к высшему образованию. Так, в 2015 г. секретарь ЦК БРСМ, координатор волонтерского движения Виктория Меннанова, выступила с инициативой облегчить поступление на специальности социальной направленности членам БРСМ, имеющим личную книжку волонтера (Спасюк 2015).

Тем не менее, несмотря на все вышеозначенные ограничения доступа к получению высшего образования, охват высшим образованием выпускников школы в Беларуси значительно выше, чем в СССР⁴⁹. Вот как выглядит статистика по этому показателю за период с 2010 г. по 2016 г.: 2010 — 82,3%, 2011 — 85,6%, 2012 — 84,3%, 2013 — 71,0%, 2014 — 69,8%, 2015 — 70,2%, 2016 — 68,6% (Белая книга 2018: 13).

Подводя итоги сравнительного анализа по параметру «социальное измерение» в образовательной политике СССР и Беларуси, отметим наличие как сходств, так и существенных различий. Сходство состоит, прежде всего, в том, что в обеих политиках высшего образования доступ к высшему образованию является плановым, т.е. практически полностью зависит от решения государства и коллективно-абстрактного понимания степени удовлетворения «потребностей народного хозяйства» в СССР и экономики в Беларуси, а не воли и желания отдельно взятых граждан, даже если они платят за образование или обучаются в частных вузах.

Не менее важным сходством является превалирование политических приоритетов над академическими. На примере изменений политики доступа к высшему образованию сельского населения в 2001–2014 гг. мы видим, что в Беларуси используется такие же, как в СССР, методы и способы политической манипуляции социально уязвимыми группами населения, доступ которых то расширяется, то ограничивается в зависимости от той или иной политической конъюнктуры и политических интересов власти. Как в СССР, так и в Беларуси практиковались (а в РБ практикуются до сих пор) отчисления студентов из вузов «по мотивам политической неблагонадёжности». В Беларуси, как и в СССР, используются инструменты индоктринации студентов политически ангажированным союзом молодёжи – БРСМ.

⁴⁹ В белорусской официальной статистике сопоставимый показатель называется «коэффициент приёма в учреждения высшего образования», который выражает отношение численности принятых на обучение в УВО к численности населения в возрасте 17 лет (%).

Как и в СССР есть обязательные курсы образовательной программы, специально предназначенные для «промывки мозгов».⁵⁰

Стоит, однако, признать, что в РБ это происходит в гораздо менее жёстких и интенсивных формах, а также в меньших масштабах, чем в СССР⁵¹. Это объясняется не только «смягчением политических нравов» в связи с распадом СССР и под давлением мирового сообщества, но и открытостью границ, а также возможностями продолжить высшее образование за пределами Беларуси: специально для этой целевой группы существуют ЕГУ в Литве и программа Кастуся Калиновского в Польше.⁵²

К отличиям стоит также отнести существенную содержательную эрозию идеологии как фактора, влияющего на образовательную политику: если в СССР образовательная политика базировалась на достаточно внятных идеологических принципах, нормах и ценностях, то в Беларуси их содержание размыто и неопределённо, превалирует конъюнктурно-популистская стратегия инструментального использования то советских, то рыночных принципов, норм и ценностей. При этом мера того и другого, равно как и «модель сборки» новой стратегии в политике доступа к высшему образованию имеет подчёркнуто персоналистский и окказиональный характер. Тем не менее, можно с уверенностью констатировать, что экономический фактор приобрёл в Беларуси гораздо более весомый характер и подавляющее большинство ограничений доступа (среди которых коммерциализация высшего образования – ключевой) связано с экономической и прагматической (а не идеологической) структурой мотиваций. Поэтому, при всех ограничениях в Беларуси мы видим значительно больший охват высшим образованием выпускников школы (в некоторые года более, чем в 3 раза!) в сравнении с аналогичным показателем в СССР, которое выглядит элитарным на фоне массового высшего образования в Беларуси.

⁵⁰ Курс «Основы идеологии государства Республики Беларусь» был введён в качестве обязательного с 2003/2004 уч. г. К настоящему моменту существует уже около 10 утверждённых Министерством образования учебных пособий.

⁵¹ Если взять за основу период с 1952 по 1958 гг. в СССР и сравнить его с аналогичным (по продолжительности и интенсивности репрессий) периодом в РБ с 2004 по 2010 гг., то доля отчисленных студентов по политическим мотивам от общей численности студентов, обучающихся за эти годы в вузах стран, составит 0,1% в РБ и 1,3% в СССР. Расчёт произведён по данным, приведённым в источниках: (Чугунов 1961: 7) и (Образование в РБ 2013: 144).

⁵² Европейский гуманитарный университет после закрытия в 2004 г. властями РБ с 2005г. продолжил свою работу в качестве *university in exile* в Вильнюсе (Литва). Ежегодная численность студентов, обучающихся в ЕГУ, составляет в среднем 1000 человек. Программа Калиновского была учреждена 30 марта 2006 года в Варшавском университете премьер-министром Польши и ректорами высших учебных заведений этой страны специально для поддержки репрессированной студенческой молодежи Беларуси. В этом же году состоялся первый набор в польские университеты. Тогда на учебу было принято более 200 человек. За десять лет по программе обучалось более 900 студентов из Беларуси.

Выводы

Подведём итоги нашего исследования. Отвечая на первый вопрос (о релевантности присвоения советской системе высшего образования признака «лучший»), стоит отметить, что по каждому из параметров у нас получились разные выводы. По параметру «управление» трудно назвать её лучшей, если рассматривать последствия сверхцентрализованного государственного управления в долгосрочной ретроспективе и в контексте его исторически засвидетельствованной неспособности адекватно ответить на вызовы постиндустриального общества и наукоёмкой экономики. По параметру «качество» мы должны констатировать разный в разные периоды характер: оно оказалось достаточным (удовлетворительным) по качеству, чтобы решить задачи индустриализации (в 1920–30-е годы); оно, видимо, было оптимальным для удовлетворения нужд плановой экономики (вплоть до середины 1980-х гг.); оно было превосходным в случае некоторых вузов, преимущественно работающих на оборонный сектор экономики и во вполне определённый период времени («золотой век» 1960-х); оно стало неудовлетворительным для вызовов постиндустриального общества и наукоёмкой экономики в 1970-е и 1980-е годы. По параметру «социальное измерение» в целом нельзя назвать советское высшее образование лучшим, прежде всего, по причине дискриминации студентов и преподавателей по идеологическим и политическим основаниям, которая сохранялась на протяжении всего существования СССР. В то же время, мы вынуждены признать, что в 1960-е и особенно 1970–80-е годы советское образование в целом отвечало двум очень важным параметрам: оно было доступно и бесплатно для всех социальных групп советского общества.

Отвечая на второй вопрос («правомерно ли считать белорусскую систему высшего образования “ресоветизированной”?»), мы также вынуждены давать разные ответы по разным параметрам. В советский сверхцентрализованный государственный принцип управления, Беларусь вносит свою особенную специфику: сверхцентрализация венчается волюнтаризмом главы государства, который лично принимает решения практически по всем ключевым вопросам (от назначения ректоров до «оргнабора» иностранных студентов).⁵³ Это сближает белорусскую модель управления с советской моделью 1930–40-х гг., но существенно отличает от советской модели 1960–70-х гг. и тем более 1980-х гг. с её демократизацией, децентрализацией и развитием институтов академического самоуправления.

Самые большие различия мы обнаружили по параметру «качество» высшего образования. С одной стороны, можно найти формальное сходство в создании сети вузов в СССР (1929–1933) и Беларуси (1990–1994) за рекордно короткие сроки. Мы также отмечали важное сходство в институциональном отделении науки от высшего образования, негативно повлиявшее на качество высшего образования той и другой

⁵³ 50% от общей численности иностранных студентов, обучающихся в белорусских вузах в 2018/2019 уч. году, составляют граждане Туркменистана (Беларусь в цифрах 2019: 18). Это стало возможным благодаря договору, заключённому между президентами стран в 2008г. Российский политический обозреватель А. Дубнов в этой связи отмечает, что «в Беларуси, известной советскими традициями своих спецслужб, их коллегам из Туркмении легче всего контролировать туркменских студентов».

систем. С другой стороны, налицо ряд существенных отличий, связанных, прежде всего, с тем, что в Беларуси не было своего «золотого века», аналогичного советским 1960-м, а также элитных вузов, которые могли бы дать реальное основание для поддержания мифа о «лучшем в мире» высшем образовании. Не менее существенное различие в понимании качества мы зафиксировали с точки зрения отдачи экономике и релевантности знаний и компетенций рынку труда. Не имея аналогичной СССР 100% плановой экономики⁵⁴, Беларусь, тем не менее, сохраняет советские инструменты прогноза (по валовым прогнозным показателям) и согласования рынка образования и рынка труда (через институт обязательного распределения). Это создаёт специфическую ситуацию, в которой сочетаются продолжающие советскую традицию «непрерывности» (государственная монополия на оценку качества, массовизация, дисбаланс в структуре специалистов, «дипломированная безработица», деградация социальных и гуманитарных наук) с новыми негативными эффектами (рассогласованность рынка образования и рынка труда, сверхквалификация, вертикальное несоответствие, обвальное сокращение, снижение качества и старение научных кадров и профессорско-преподавательского состава). Результатом наложения этих негативных тенденций является существенное снижение качества высшего образования в Беларуси (в сравнении с советским) и девальвация его имиджа на международном рынке образования (маргинальные позиции в международных рейтингах).

Наконец, по параметру «социальное измерение» высшего образования мы пришли к не менее двусмысленным результатам. С одной стороны, по уровню охвата высшим образованием выпускников школ Беларусь выгодно отличается от СССР. Однако, с другой, за этим показателем стоит монополия государственных вузов на платные образовательные услуги: расширение доступа к высшему образованию осуществляется, прежде всего, за счёт расширения платного образования государством. Оплата обучения в вузах независимой Беларуси в 2–3 раза выше, чем в период платного образования (1940–50-е гг.) в СССР, а максимальная стипендия в 3 раза меньше, чем в советских вузах конца 1980-х гг. Это частично сближает белорусскую модель с периодом платных образовательных услуг в СССР 1940–50-х гг. и существенно отличает её от советской системы конца 1980-х. При этом государственная коммерциализация высшего образования в Беларуси сохраняет некоторые советские принципы ограничения доступа к высшему образованию студентам и преподавателям с активной гражданской позицией, достаточно широко и умело применяя инструменты и методы политической инструментализации вузов и идеологической индоктринации академических сообществ.

Таким образом, близость белорусской системы высшего образования 1930–40-м годам СССР по стилю управления, 1950-м годам по качеству образования, 1940–50-м гг. по социальному измерению (в аспекте «платное/бесплатное») и концу 1980-х гг. по характеру накопленных проблем создаёт весьма специфический интегративный смысл термина «ресоветизация». Действующие на официальном уровне советские

⁵⁴ По оценке Национального статистического комитета Республики Беларусь, в 2018г. доля населения, занятого в государственном секторе экономики, составила 39,7%, в частном секторе — 56,1%.

методы цензуры, устанавливающие негласный запрет на критику и публичное обсуждение проблем, напускной пропагандистский «оптимизм» вкупе с самодовольным изоляционизмом и циничным саботированием взятых на себя обязательств в рамках Дорожной карты Болонского процесса, создают белорусской системе высшего образования имидж пугающего анахронизма самых трудных и тёмных советских времён, а вовсе не наследницы мифического «золотого века» советской системы высшего образования.

Библиография:

- Agarjov, A.F. (2005). Otechestvennaja istorija: uchebno-metodicheskiy kompleks. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet.
- Analiticheskij obzor № 13. (2006). Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet
- Aravin, K., Ivanov S. (2018). Traty na socialku: SSSR vs RF, <https://www.vestifinance.ru/articles/100927> (accessed 29 May 2019).
- Artjuhin, M.I. (2011). Jelitnye gruppy v nauke: problemy identifikacii i tipologii. Science and Innovation 1: 50–53.
- Atestacija. (2011). Jelektronnyj nauchno-tehnicheskij i informacionno-metodicheskiy zhurnal 3.
- Belarus' v cifrah (2019). Belarus' v cifrah. Statisticheskij spravocnik 2019. Nacional'nyj statisticheskij komitet Respubliki Belarus'. Minsk.
- Boldov O., Ivanov V., Suvorov A., Shirokova T. (2002). Dinamika i struktura sfery obrazovanija v Rossii v 90-e gody. Problemy prognozirovaniya 4: 122-133.
- Ciparkov, V.L., Gurina, V.L., Enin, J.I. (1981). Nauchnyj potencial vysšej shkoly BSSR. Minsk: Belorusskaja nauka.
- Chugunov, T.K. (1961). Vysshee obrazovanie v SSSR. München: Publishing House ZOPE.
- Creating the quality service organization. Deployment Flow Charting by Dr. Myron Tribus revised by Prof. Henry Neave a workbook to accompany the videotapes Deployment Flow Charting Improving the interaction of people and processes 1-2: British Deming Association.
- Deming, W.E. (1982). Out of the Crisis. MIT CAES. Cambridge: MA.
- Dounaev, V., ed. (2018). White book 2018. Belarusian Higher Education: European perspectives. Vilnius: Socialinės ir politinės ekspertizės agentūra.
- Education at a Glance 2017: OECD Indicators. (2018). Paris: OECD Publishing.
- Egorova, E.A., Smelov, P.A. (2006). Statisticheskij analiz sostojanija i problem rossijskogo obrazovanija. Jekonomika, statistika i informatika 4: 33-46.
- Evel'kina, G.M., ed. (2007). Nauchnye kadry Respubliki Belarus'. Sociologicheskij analiz. Minsk: Belorusskaja Nauka.
- Furs, V.N. (2007). "Resovetizacija" belorusskih universitetov. In Proceedings of the International Conference Higher education in Belarus: challenges of internationalization. Vilnius: European Humanities University Press, 44-56.
- Galagan, A.I. (2007). Obrazovanie, nauka, kul'tura, jekonomika: vzaimozavisimost' i otvetstvennost' pered obshhestvom. Social'no-gumanitarnoe znanie 4: 158–160.

- Gemranova, A.D. (2018). K istorii vysshego universitetskogo obrazovanija SSSR v period perestrojki (80-90 gody XX veka). In *Proceedings of the 4th International Conference*. Krasnodar: 9-11.
- Gorbunov, A.P., Stayenko, R.A. (2004). Obshhestvennaja vysshaja shkola pod vozdejstviem zamyslov i rezul'tatov politiki "perestrojki" (seredina 80-h - nachalo 90-h godov XX veka), <https://www.dissercat.com/content/rossiiskaya-vyssshaya-shkola-pod-vozdjeistviem-obshchestvennykh-peremen-konets-70-kh-gg-xx-v-n> (accessed 25 May 2019).
- Global Innovation Index 2017 (GII-2017). (2018), <https://www.globalinnovationindex.org> (accessed 29 May 2019).
- Haritonov, D.J., Utjashova O.V., (2007). Finansirovanie sistemy obrazovanija. *Finansy i kredit* 27 (267): 51-56.
- Hromov, G.S. (1995). *Nauka, ktoruju my terjaem*. Moscow: Kosmosinform.
- Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii (2011), <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (accessed 29 June 2019).
- Kazakevich, A., Goroshko, K. (2019). Reforma sektora Research&Development v Belarusi: vyzovy i vozmozhnosti, <http://palityka.org/2019/05/10368> (accessed 31 May 2019).
- Klark, B.R. (2011). *Sistema vysshego obrazovanija: akademicheskaja organizacija v kross-nacional'noj perspektive*. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki.
- Klinova, M.A. (2014). Uroven' zhizni gorodskogo naselenija RSFSR (1946-1991) v otechestvennoj istoriografii. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet.
- Kochetov, A.N. (1994). Professional'noe obrazovanie v 60-80-h godah: put' k infljácii. *Otechestvennaja istorija* 4-5: 143-158.
- Logvinovich, G.V. (2018). Razvitie i krizisnye cherty v sisteme vysshego obrazovanija SSSR v 1970-1980-h godah. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* 3 (192): 186-193.
- Lukin, V.N., Musienko, T.V., Fedorova, T.N. (2005). Razvitie sovetskoj vysshej shkoly (istoricheskij i sociokul'turnyj aspekty), <http://www.ru-90.ru/content> (accessed 27 May 2019).
- Lukov, B.A. (2005). Reformy obrazovanija. *Enciklopedija gumanitarnyh nauk* 3: 217–219.
- Narodnoe obrasovanie (1987). *Narodnoe obrasovanie, Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija*, <https://slovar.cc/enc/bse/2021314.html> (accessed 27 May 2019).
- Nauka Respubliki Belarus' (1995). *Nauka Respubliki Belarus' Statisticheskij sbornik 1995*. Minsk: Nacional'nyj statisticheskij komitet Respubliki Belarus'.
- Nauka i innovacionnaja dejatel'nost' v Respublike Belarus' (2018). *Nauka i innovacionnaja dejatel'nost' v Respublike Belarus'. Statisticheskij sbornik 2018*. Minsk: Nacional'nyj statisticheskij komitet Respubliki Belarus'.
- Naumchik, A.A., (2009). Dejatel'nost' chastnyh vuzov: sostojanie, problemy i puti povyshenija kachestva podgotovki specialistov. In *Proceedings of the Republican Council of rectors of higher educational institutions of the Republic of Belarus*, Minsk.
- Obrazovanie v Respublike Belarus' (2018). *Obrazovanie v Respublike Belarus' (2018/2019 uchebnyj god). Statisticheskij bjulleten'. Nacional'nyj statisticheskij komitet Respubliki Belarus'*. Minsk.
- Paraunaljni analiz rasviccja adukacii (2008). Paraunaljni analiz rasviccja adukacii u regienah Respubliki Belarus' (pa stanu na pachatak 2008/2009 navuchal'naga goda), *Glavnyj informacionno-analiticheskij centr Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus'*, <http://www.giac.unibel.by/ru/main.aspx?guid=16611> (accessed 27 May 2019).
- Rastopchin, I.A. (2004). Uroki reformirovanija vysshej shkoly vo vtoroj polovine XX veka. *Vysshee obrazovanie dlja XXI veka* 3: 24-37.

- Saltykov, B. (2008). Vyssee obrazovanie v Rossii: mezhdru naslediem proshlogo i sovremennymi vyzovami, *Oxford Russia website*, http://oxfordrussia.ru/media/files/ifri_saltykov_education_RUS_avril_2008.pdf (accessed 25 May 2019).
- Spasjuk, E. (2015). BRSM lobbiruet l'goty pri postuplenii v vuzy dlja svoih chlenov, *Naviny.by website*, 12 aprielia 2015, https://naviny.by/rubrics/society/2015/12/04/ic_articles_116_190416 (accessed 27 May 2019).
- Support for the Belarus Roadmap. Final report. (2018). Support for the Belarus Roadmap. Final report. Advisory Group 2. by the Co-Chairs Frank Petrikowski, Germany, and Friedrich Becina, Holy See to be submitted to the BFUG meeting in April 2018 in Sofia. *European Higher Education Area and Bologna Process website*, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/3/MEN_conf-EHEA_AG2_03_950723.pdf (accessed 17 Juny, 2018).
- The EHEA in 2018. (2019). *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tomashevskaja, O. (2003). Ch'i universitety?. *BelGaseta* 20 [387]: https://naviny.by/rubrics/society/2003/06/04/ic_articles_116_143504 (accessed 15 November 2019).
- Vankevich, E., Vojtehovslaja, I., Korobova, E., Scharstnev, V. (2010). *Rynok obrazovatel'nyh uslug i rynok truda Respubliki Belarus': napravlenija soglasovanija*. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet.
- Van Vught, F.A. (1995). Policy Models and Policy Instruments in Higher Education. The Effects of governmental policy-making on the innovative behaviour of higher education education institutions. *Political Science Series* 26: 46.
- Vidjapin, V. (2004). Problemy finansirovanija vysshej shkoly. *Ekonomika i obrazovanie segodnja* December: 20-35.
- World Declaration (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: approaches and practical measures*. Paris.
- Zajcev, J.V. (1990). Narodnoe obrazovanie i budushhee obshhestva. In Mel'kum'jan, M.I. (Ed.). *Drama obnovlenija*. Moskva: Progress, 535–547.
- Zakon Respubliki Belarus' "Ob obrazovanii" (1991), <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=V19101202> (accessed 29 June 2019).
- Zakon Respubliki Belarus' "O vysshem obrazovanii" (2007), https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_vysshem_obrazovanii.htm (accessed 29 June 2019).
- Zemljanaja, T.B., Pavlicheva, O.N. (2011). Stanovlenie sistemy vysshego obrazovanija v sovetskij period. *Zhurnal nauchno-pedagogicheskoi informacii* 7, <http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/154-zemlyanayapavlicheva> (accessed 27 May 2019).

**EDUCATIONAL PRACTICES OF REPRESENTING THE «OTHER»
IN CONTEMPORARY UKRAINE:
THE INFLUENCE OF INTERNAL AND EXTERNAL POLITICAL FACTORS**

Victoria Vengerska

Zhytomyr Ivan Franko State University

ORCID: 0000-0002-8936-8893

Abstract. *Historical education in schools has mainly a function of civil and patriotic upbringing. Therefore, the content and presentation features of various topics like interpretation of the image of the «Other» or of the «different» are the subject of constant attention and discussion. Educational practices and the peculiarities of the presentation of the Ukrainian «Other» in the program and universities textbooks were changed constantly and with phases from the moment of independence. Those were associated with the process of «nationalization» of history. The article focuses on the analysis of the activities and types of scientific activity of the main promoters of the new approaches in the system of Ukrainian historical education focusing on certain aspects of the presentation of Russians, Jews, and Poles as the key «Other» in the university curriculum and textbooks. This article is considering different aspects of the activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine in the context of the above-mentioned topic.*

Keywords: *Education, the «Other», historical policy, «nationalization» of history*

**ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ПРЕДСТАВЛЕННЯ «ІНШОГО» В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ:
ВПЛИВ ВНУТРІШНЬО– ТА ЗОВНІШНЬОПОЛІТИЧНИХ ЧИННИКІВ⁵⁵**

Вікторія Венгерська

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID: 0000-0002-8936-8893

Анотація. *За історичною освітою (перш за все, шкільною), закріплена функція громадянського та патріотичного виховання. Саме тому зміст та особливості викладу тих чи інших тем, як і подання, трактування образу «Іншого» залишаються предметом постійної уваги та обговорення. Освітні практики та особливості представлення українського «Іншого» в програмах та університетських підручниках видозмінювались поетапно від моменту проголошення незалежності й пов'язувались із процесом «націоналізації» історії. В статті зосереджена увага на аналізі діяльності*

⁵⁵ Статтю підготовлено на основі доповіді на семінарі, що проходив 9 листопада 2018 р. у Центрі міської історії Центрально-Східної Європи (Львів) та за підтримки Інституту розвитку освіти.

та видах наукової активності основних промоутерів нових підходів у системі історичної освіти та окремих аспектах презентації в університетських навчальних програмах та підручниках росіян, євреїв, поляків як ключових «Інших» в історії України. Розглянуті різні аспекти діяльності Міністерства освіти і науки України в контексті окресленої теми.

Ключові слова: *освіта, «Інший», історична політика, націоналізація історії*

Попри зусилля з боку частини професійної історичної спільноти, історична освіта так і не змогла дистанціюватись від політики та протистояти інструменталізації історії з її боку. У ХХІ ст. історична політика перетворилась на невід'ємний атрибут функціонування сучасних держав, яка певною мірою регламентує й сферу міждержавних стосунків. Оскільки за історичною освітою (шкільною, перш за все) закріплена функція громадянського та патріотичного виховання, зміст та особливості викладу тих чи інших сторінок історії, як і подання, сприйняття, трактування образу «Іншого» залишаються предметом постійної уваги та обговорення. Освітні практики, особливості представлення українського «Іншого» в програмах та університетських підручниках видозмінювались поетапно від моменту проголошення незалежності й пов'язувались із процесом «націоналізації» історії. Наголошуючи на очевидності змісту «Іншого» в національних історіях, Георгій Касьянов звернув увагу на “небезпеки, в яких інтелектуальні виклики переплітаються із моральними дилемами, ідеологічні конструкти вступають в суперечність з науковими методами, а культурні контексти... тісно переплітаються з політичною кон'юнктурою...” (Касьянов 2008: 14–15).

Серед стимулюючих факторів, що від середини 1990-х років сприяли створенню критичної маси викладачів, вчителів шкіл, які спробували відійти від етноцентричного підходу у викладанні історії України, стала серія заходів, що була ініційована інститутами громадянського суспільства, міжнародними донорами, Вони підтримали в цей період ініціативи у сфері розвитку гуманітарних та суспільних наук. У перехідний період такі кроки були особливо важливими. Помітну роль в окреслених процесах відіграв Міжнародний фонд «Відродження». За його фінансової підтримки та під егідою Міністерства освіти, у 1994 році розпочалася реалізація програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні».

Одним із головних завдань, які проголошувались ініціаторами програми, була підготовка сучасних підручників, навчальних посібників у сфері гуманітарних наук. Саме з реалізацією окресленої програми пов'язувалась поява двох, цілком відмінних від попередніх, підручників з історії Ярослава Грицака (Грицак 1996) та Наталії Яковенко (Яковенко 1997). У передмові до другого видання Н. Яковенко окреслила головну мету власної концепції історії України:

“... перевернути впевненість у тому, що в історії все наперед визначено «за нас і без нас» якимось таємничими закономірностями», котрі штовхають якщо крокувати вперед/назад — то гуртом, якщо любити/ненавидіти — то

одностайно. Перевернути, врешті, зацикленість на власних звитягах та бідах...” (Яковенко 2006: 9).

Авторці вдалося реалізувати свій план, кращого підручника з окресленого періоду в Україні створено не було, й навряд чи з’явиться в найближчій перспективі.

Логічним продовженням започаткованих перетворень стала реалізація цими ж інституціями протягом 2001–2003 рр. Міжнародного мегапроекту «Вища школа: лідерство заради прогресу» (директором освітньої програми фонду «Відродження» та куратором Мегапроекту в той час був Георгій Касьянов). За його ініціативи та фінансової підтримки фонду «Відродження» у 2005 р. в Інституті історії України НАН України відбулася конференція під назвою «Образ Іншого в сусідніх історіях» (Касьянов 2008). Проблематика конференції зібрала представників різних країн (Україна, Білорусь, Польща, Росія, Швеція) та методологічних напрямків. Учасники зібрання розглянули загальнометодологічні підходи, проаналізували історіографічні надбання, зупинились на аналізі історичних міфів та рівні їх впливовості. Не залишилась без уваги й політична сфера та її впливи на історичну освіту. Проте, ключовою проблемою стало обговорення образів «Іншого» в сусідніх історіях. Плідні дискусії учасників конференції спонукали до «роботи над помилками» й руху вперед на шляху вдосконалення національних наративів у сенсі уявлення «Іншого».

В цей же період з’явилась й серія публікацій, присвячених його презентації в українських шкільних підручниках. Зокрема: Наталії Яковенко (Яковенко 2002), Георгія Касьянова, Олексія Толочко (Касьянов & Толочко 2012), Леоніда Зашкільняка (Зашкільняк 2011) та ін. На думку Наталії Яковенко, однією з найбільших проблем, яка характеризує стан вітчизняної історичної науки полягає у тому, що «на жаль, не для всіх істориків, які пишуть в наш час, є очевидним, що описування домодерного політичного організму мовою сучасного націоналізму є, м’яко кажучи, непорозумінням» (Яковенко 2002: 335). Ще однією характерною рисою є збереження, за висловом Наталії Яковенко, «рецидивів єдино вірної методології» (Там само: 335).

Аналіз ситуації, окреслення проблемних місць та запропоновані рецепти їх розв’язання вселяли оптимізм щодо можливостей змін в освітніх практиках, які б дозволили відійти від етноцентричності у викладанні історії, подолати віктимне позиціонування української нації, уникати продукування негативних стереотипів по відношенню до найближчих сусідів, та сприяли б адекватному трактуванню їх як «Інших», проте не обов’язково «Чужих».

Особливо плідним у сенсі підготовки нових навчальних матеріалів для учнів шкіл, вчителів та студентів-істориків став період від 2008 до 2014 р. Протягом 2008–2009 рр. функціонувала Робоча група, на чолі із професоркою Н. Яковенко, у складі вчених та викладачів, які представляли різні академічні установи та університети країни. Група розробила проект «Концепції та програми викладання історії України в школі». Метою шкільної історичної освіти автори проекту проголошували:

«Формування вільної особистості, яка визнає загальнолюдські й національні цінності...»

Виховання засобами історії громадянської свідомості, зорієнтованої на патріотичні почуття приналежності до власної країни...;

Прищеплення толерантності й поваги до різних поглядів, релігій, звичаїв і культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми заради досягнення суспільно значущих цілей» (Яковенко 2009:5).

На жаль, проект так і не було затверджено в якості діючого документу, а зміни у статусі та керівництві Інституту національної пам'яті, під егідою якого він реалізовувався, відтермінували його запровадження на невизначений час. Вже колишній директор Інституту, Володимир В'ятрович виступав одним із активних промоутерів «ексклюзивної національної/націоналістичної моделі колективної/історичної пам'яті» (Касьянов 2018:28). Його позиція, яка мала достатню кількість прихильників й в освітньому середовищі, не зупинила руху, який вже набрав незворотного характеру. До процесу модернізації історичної освіти активно долучились представники громадського сектору, вчителі та науковці. Помітну роль у просуванні поліетнічної версії історії, побудованої на загальнодемократичних принципах толерантності та поваги відіграє громадська організація «Нова доба». Налагодження міжкультурного діалогу у формуванні образу «Іншого» перетворилось на одне із ключових завдань її функціонування.

Серед найвідоміших результатів діяльності організації стали: підготовка експериментального підручника для школи «Разом на одній землі. Історія України багатокультурна» (рекомендованого Міністерством освіти для використання у загальноосвітніх навчальних закладах, протокол №1 від 01.02.2012 р.), навчального посібника для університетів «Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного середовища» (2012), інтерактивного електронного посібника для вчителів «Спільні історії для Європи без кордонів» (опубліковано 2014 р. за підтримки Міністерства науки та освіти Норвегії) Методичними орієнтирами у підготовці названих видань стали напрацювання Ради Європи в галузі історичної та полікультурної освіти.

Згаданий університетський курс («Нові підходи...») запропонували віднести до циклу професійно-орієнтованих та спеціалізованих (за вибором навчального закладу). Оскільки кількість аудиторних годин з кожним роком радикально скорочується, дисципліни, які потрапляють у цю категорію зазначаються у робочих планах для проформи, й випадають із навчального процесу. Подібна ситуація витісняє з університетських програм експериментальні курси. Не варто відкидати й такий фактор, як методологічні вподобання викладачів, рівень їх залученості до наукового процесу в країні та світі, мобільності-активності й готовності до розвитку. На жаль, серед викладачів ЗВО залишається сталий відсоток тих, хто після захисту дисертацій ставить крапку на своєму науковому розвитку. Для декого такі крапки були поставлені десятиліття тому.

Особливість маркування «Своїх», «Інших», «Чужих» традиційно залежить від методологічних вподобань викладачів, їх підходів та оцінок тих чи інших сторінок історії України. Ситуація в кожному університеті, як і використання різних

методологічних підходів викладачами в межах одного університету, може радикально різнитись.

У випадку університетської освіти, Міністерство освіти і науки не встановлює жорстких стандартних вимог до змісту програм. Викладачам ніхто не забороняє розробляти авторські курси в межах блоку дисциплін «за вибором студентів». Однак, формально «нові» курси у багатьох випадках можуть викладатись за «жовтими» конспектами, написаними в 1990-х рр. у руслі народницької школи XIX ст., або державницької, початку XX ст.

Проголошені академічні свободи зіштовхнулися із труднощами не лише суб'єктивного, а й об'єктивного характеру. Специфіка поділу ставок та закріплених за викладачами дисциплін/годин ускладнює самостійний вибір студентами дисциплін, які віднесені до відповідного блоку. Хоча, формально й існує градація на «нормативні» та дисципліни «за вибором», однак, «вибір», як правило, здійснюється на рівні деканатів. Звичайно, завжди є винятки. Відійшли від формального підходу у наданні студентам права вибору навчальних дисциплін такі університети: Національний університет «Києво-Могилянська академія», Харківський національний університет ім. В. Каразіна та ряд інших навчальних закладів, що є радше винятком, ніж правилом.

Події 2014 р., перш за все анексія Російською федерацією Криму, початок фактичної війни на південному сході України, негативно позначились на загальному психологічному (та не лише) стані нашого суспільства. Попри проблеми, переважна більшість наукових та освітніх осередків продовжували свою діяльність у звичному для себе режимі. Тематика презентації «Іншого» стала нарізною у серії конференцій, які протягом 2014–2019 рр. проходили у Рівному, Житомирі, Вінниці, Харкові та інших містах.

Восени 2018 р. з ініціативи БФ «Інститут розвитку освіти», Інституту історії України НАН України та за підтримки Інституту ім. Дж. Кеннана, в Одесі та Львові пройшли семінари із серії заходів, присвячених розгляду та аналізу образу «Іншого» в суспільно-політичній, науковій та освітній сфері.

Найбільш демонізованим «Іншим» у вітчизняних підручниках та освітніх практиках залишаються поляки та росіяни, третю сходинку в цій ієрархії посідають євреї. Розглянемо (у формі окремих кейсів) представлення цих груп у навчальних, робочих планах, підручниках, іншій навчально-методичній літературі.

Росія та росіяни. У 2013 році одночасно вийшло два навчально-методичні посібники з історії Росії, рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Це посібник професора Київського національного університету імені Тараса Шевченка В'ячеслав Мордвінцева (Мордвінцев 2013) та доцента Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника Миколи Вітенка (Вітенко 2013), (на електронній сторінці кафедри історії слов'ян, співробітником якої є автор видання, зазначається, що він фахівець з історії українсько-польських відносин у XIX ст. та історії Польщі).

Текст першого посібника (авторства В. Мордвінцева) написаний у стриманій, інтелігентній манері, властивій і лекціям професора, побудований за хронологічним принципом, на чому особливо наголошує автор. Текст не містить різко негативних та/або позитивних оціночних суджень. Наприклад, автор трактує причини підписання Переяславської угоди 1654 р., наголошує на тому, що:

«Пошуки допомоги у боротьбі проти шляхетської Польщі змусили Хмельницького укласти угоду з московським царем як з найбільш імовірним союзником і протекторатом. Порівняно із іншими можливими спільниками, Туреччиною та Кримським ханством, Росію з Україною поєднувало етнічне походження, єдина православна віра (хоч і підпорядкована різним патріархатам), традиційна дружба між українськими й російськими козаками, інші багатоаспектні зв'язки..., що свідчили про близькість історичних доль українського й російського народів» (Мордвінцев 2013: 216).

Пасаж про «спільність історичних доль» має місце в обох виданнях, й зустрічається у текстах. Так, М. Вітенко на початку викладу матеріалу підкреслює, що

«Росіяни — сусіди українців — упродовж багатьох століть відігравали помітну роль у світовій історії. Їх споріднює з нашим народом етнічна, мовна, релігійна та культурна близькість, схожість історичної долі, а на багатьох етапах історичного розвитку — й спільне минуле» (Вітенко 2013: 4).

Аналізуючи юридичні аспекти угод, які підписувались між московськими послами та Богданом й Юрієм Хмельницьким, В. Мордвінцев констатує, що «українсько-московська угода була юридично оформлена не чітко, обидві сторони вкладали в неї різний зміст і кожна по-своєму розуміла суть цих відносин» (Мордвінцев, 2013: 218).

Другий підручник підготовлений у західному регіоні, а саме в Івано-Франківську. Симпатії автора до предмету дослідження виявляються вже у вступному слові й обґрунтуванні до актуальності видання. Особливий акцент він робить на важливості «витворення позитивного іміджу Росії в українському соціумі, усвідомлення світового значення цієї країни, величі культури її народу» (Вітенко 2013: 4).

Він вводить в текст поняття «російська цивілізація» (Там само: 10–11), скромно констатуючи, що «українська наукова література академічного рівня з цієї проблематики на сьогодні відсутня» (Вітенко 2013: 11). Запропоноване автором визначення більш ніж промовисте, тому наведу його повністю:

«Цілісна сукупність духовно-моральних і матеріальних форм існування російського народу, що визначила його історичну долю і сформувала його національну свідомість. Унікальність її полягає у багатонаціональності й поліконфесійності, створенні і постійній модернізації ідеології, яка **об'єднує і веде за собою до великої мети значну частину людства**, що населяє одну шосту земної суші впродовж тривалого часу» (Вітенко 2013: 11).

Одна із ключових складових «іншування» українців та росіян, започаткована у 2004 р. пов'язується із Другою світовою війною та використанням різних термінів для означення подій 1941–1945 рр. М. Вітенко так характеризує ці відмінності:

«Велика Вітчизняна війна — складова частина Другої світової війни. Українські історики використовують для її означення ще термін «Німецько-радянська війна». Російські історики не ставлять жодних сумнівів щодо загальнонародного і справедливого характеру цієї війни для народів СРСР і не піддають ревізії назву, яка закріпилася ще в радянську добу» (Вітенко 2013: 172).

Головна відмінність між двома підручниками полягає у тому, що виклад матеріалу у першому завершується XVIII ст. В другому, його автор окреслив верхню хронологічну межу таким чином: «до наших днів». Звісно, що посібник у зв'язку з таким підходом, не міг не містити характеристики В. Путіна та його політики. Пропонуючи оцінку правління Путіна, автор окреслив його політику як «цілеспрямовану та далекоглядну» (Вітенко 2013: 225). «Першим його заходом стало **вирішення чеченського питання**» (Вітенко 2013: 225).

Головною причиною популярності Путіна автор називає рішучість та послідовність, помножені на наявність чіткої програми дій. Саме це, як стверджується у посібнику, «отримало схвалення більшої частини російського суспільства, що стомилося від політичної та економічної невизначеності 1990-х рр., а тому радо сприймала встановлення влади «сильної руки», «хорошого господаря (Вітенко 2013: 225). В посібнику надається детальний перелік всіх «досягнень» В. Путіна (винятково у позитивному ключі), включаючи трагедію із підводним човном «Курськ», боротьбою із олігархами та вибудовуванням міцної владної вертикалі (Вітенко 2013: 227–228). В якості висновку, автор запропонував таку оцінку перспектив:

«Російська держава залишається одним із важливих центрів впливу у сучасному багатополісному світі, стратегічним політичним, економічним та культурним партнером і сусідом України» (Вітенко 2013: 228)

Від моменту анексії Криму та початку фактичної війни, за Росією, вкотре, закріплюється образ ворога, який керівництво цієї держави підтримує протягом всього періоду. Однак, при цьому, попри звинувачення України, а особливо її попереднього керівництва у «фашизмі», російські ідеологи продовжують просувати міфи про «братерські народи» та «спільність долі».

Польща та поляки. Польща, яка від моменту проголошення незалежності України перетворилася на її адвоката та надійного зовнішньо-політичного партнера, разом із тим, в системі історичної освіти продовжує утримувати за собою статус одного з головних «Інших», якій в окремих випадках містить компоненту ворожості. Зміни у ставленні до українців у Польщі також мають хвилеподібний характер, із тенденцією до погіршення. Причини подібного стану речей надзвичайно іронічно та одночасно влучно охарактеризував Г. Касьянов:

«...[О]бидві країни справді виробляють більше історії, ніж здатні перетравити їх політичні та культурні еліти та активне населення, втім, і страви на цій кухні далеко не завжди призначені для гурманів» (Касьянов 2018Ж 323).

Перший ґрунтовний аналіз представлення Польщі та поляків в українських шкільних підручниках здійснила ще у 2002 р. Н. Яковенко (Яковенко 2002). Й від початку 2000-х рр. ситуація з презентацією «Себе» та поляків як «Інших», в системі

підготовки українських підручників, змінюється на краще дуже повільно. У своїй роботі Н. Яковенко запропонувала чітку систематизацію основних проблем, пов'язаних з окресленою проблематикою:

- «а) через демонізоване сприйняття кожного сусіда як ворога, породжене «закритістю» (а точніше — герметичною закупоркою) радянської історіографії;
- б) через панування анахронізмів «національної історіографії»;
- в) поняттєву плутанину, зумовлену браком фахових знань сучасного рівня» (Яковенко 2002: 372).

Одним із найбільших фахівців у галузі історичної полоністики є професор Львівського університету Л. Зашкільняк. У своїх дослідженнях він окреслив основні причини формування стійких негативних стереотипів по відношенню до нашого західного сусіда. Розглядаючи джерела подібних установок, він наголосив:

«Від перших історичних праць Миколи Костомарова, згодом Володимира Антоновича, Михайла Грушевського, Дмитра Дорошенка та багатьох інших тогочасних істориків у свідомості українських патріотів укорінився стереотип «багатовікової боротьби Русі з Польщею», «головного ворога» української незалежності, носія «ворожих західних цінностей і католицизму» (Зашкільняк 2011:69).

Іншим, не менш важливим фактором формування подібних уявлень стали оцінки, які продукувалися радянською ідеологією та пропагандою. До стандартних звинувачень на адресу Польщі та поляків, які були сформовані ще у XIX ст., від середини 1950-х рр. додалися маркування Польщі, «як держави, що прагнула розірвати зв'язки українського народу з братнім російським народом» (Зашкільняк 2011: 69). Всі згадані стереотипи виявились напрочуд живучими.

У 2015 р. Польський інститут національної пам'яті випустив книгу, підготовлену спеціально для українського читача (Менджецький 2015). Аналіз основних положень книги у контексті презентації власної історії «на експорт», як і подібних українських варіантів, було здійснено авторкою в одній із попередніх публікацій (Венгерська 2016).

Зараз складно спрогнозувати зміст історичної політики, яку рано чи пізно має запропонувати команда нового президента. Проте, із високою долею ймовірності, можемо говорити про відхід від правих вподобань в офіційній політиці пам'яті, що гіпотетично, повинно позитивно позначитись на стосунках із нашим західним сусідом.

Єврейська тематика. Цей блок розпочну із короткого історичного екскурсу, пов'язаного із введенням сюжетів єврейської історії в історію України. Перший період розвитку єврейських студій в Україні пов'язувався із міжвоєнним часом, та реалізацією протягом 1923–1932 рр., в умовах радянської України, політики коренізації. При ВУАН було створено Гебраїстичну історико-археографічну комісію. Її керівником було призначено Іллю Галанта, який обіймав цю посаду до моменту ліквідації структури у 1929 р. Історик-археограф І. Галант, який був не лише ініціатором створення комісії, а й автором праць з історії євреїв України, загинув 30 вересня 1941 р. у Бабиному Яру (Гриневич 2004).

З кінця 1920-х рр. зупиняється розвиток єврейських студій в радянській Україні, як і в цілому в Радянському Союзі. Юдаїка зникає з академічного середовища та освітньої сфери разом зі сходознавством, наслідки чого даються взнаки й до сьогодні. Одним із перших серед університетів, який вже в умовах незалежної України спробував відродити традиції єврейських студій, став Соломонів університет, який, на жаль, не зміг проіснувати довго. У трьох університетах України, а саме: Києво-Могилянській академії, Українському католицькому університеті та університеті «Острозька академія» єврейські студії представлені в якості окремих освітніх програм, поява яких була б неможливою без серйозної зовнішньої підтримки.

Освітні практики, представлені в Україні та пов'язані із вивченням Голокосту та єврейськими студіями складно уявити без конкретних людей, з науковою та громадською діяльністю яких пов'язується просування в освітньому просторі України поліетнічного варіанту історії, вивчення всіх пластів культур та взаємовпливів. Серед генераторів процесу розвитку, поширення, введення до навчальних програм відповідних курсів, розширення наукових досліджень, запровадження магістерських програм з юдаїки — Ярослав Грицак, Анатолій Подольський, Ігор Щупак, Максим Гон, Віталій Черноіваненко, Сергій Гірик, Юрий Радченко, Артем Харченко та інші.

Не варто відкидати й факту визнання й підтримки з боку держави ідеї необхідності викладання історії Голокосту та історії євреїв. Хоча, безумовно, подібна ініціатива безпосередньо пов'язана із загальноєвропейськими тенденціями, у відповідності з якими, як наголосив у своєму виступі Георгій Касьянов (Касьянов 2016: 5), за Голокостом закріплено статус базової рамки, цінності, спільної для країн-членів (та претендентів до вступу) Європейського Союзу.

Розвал Радянського Союзу став одним із стимулюючих чинників розвитку знань з історії євреїв та Голокосту. На початку 90-х ХХ ст., ізраїльські чиновники від освіти створили так звану «Російську програму» на базі одного із восьми університетів країни — Відкритого університету Ізраїлю. Викладання на програмі здійснюється російською мовою, що за задумом засновників, мало стимулювати прагнення до здобуття історичної освіти в Ізраїлі вихідців із пострадянських країн. Включення теми історії Голокосту до програми цього університету відбулось фактично одночасно з Україною. Починаючи з 1993–1994 навчального року Міністерство освіти України офіційно включило тему Голокосту до навчального плану (Щупак 2012). У 1996 р. в курсі загальної історії з'явилися теми про Голокост в Європі.

В «Російській програмі» цей курс отримав назву «Катастрофа європейського єврейства». Особливість навчального процесу цього університету полягає в наявності так званих «просунутих курсів». До таких в програмі було віднесено курс під назвою «Скорбота пізнання: проблеми викладання Голокосту й геноциду», в межах якого студенти отримують загальне уявлення про специфіку викладання навчальних дисциплін й окремих тем, присвячених Голокосту зокрема, й проблемам геноциду загалом (Відкритий університет).

Коротко зупинюся на окремих сюжетах в системі історичної освіти у вітчизняних університетах. У шкільних та університетських програмах єврейська тематика з'являється у курсах з давньої історії, й пов'язується із Хозарським каганатом.

У підручниках, які використовуються у вищій школі цей сюжет представлений нерівномірно. Так, у підручнику Олександра Бойка (Бойко 2007), який у 2007 р. був рекомендований Міністерством освіти в якості підручника для університетів, взагалі відсутня навіть побіжна згадка про хозарів. Найповніше історію взаєностосунків між слов'янськими племенами та хозарами викладено в «Нарисах історії..» Наталі Яковенко (Яковенко 2005), який було рекомендовано в якості навчального посібника для учнів гуманітарних гімназій і ліцеїв та студентів історичних факультетів у 2005 р. Окрім відомостей про особливості поширення хозар, головних населених пунктів, їх діяльності, віросповідання та стосунків зі слов'янами, Н. Яковенко згадує хозарську версію походження назви Київ (Яковенко 2005: 30), а також зупиняється на аналізі хозарської компоненти у творах так званих канцеляристів початку XVIII ст. — Григорія Грабянки, Пилипа Орлика та Самійла Величка. Характеризуючи підходи Пилипа Орлика, Наталія Яковенко оцінює характеристику “войовничого прадавнього козацького народу, що раніше звався хозарським” як “місток тяглости між «козаками-хозарами» та сучасністю, преамбула легко перелітає від Хозарії у Київську Русь, а звідти до Речі Посполитої” (Яковенко 2005: 439).

В Україні ситуація у сфері викладання та поширення знань про Голокост з кожним роком демонструє позитивну динаміку. Антисемітизм, який має місце на побутовому рівні на територіях колишньої смуги осілості (й не лише), скоріше результат поширюваних з радянських часів стереотипів та наслідок відсутності знань про сусідів, які тривалий час жили разом. Серед учнівської та студентської молоді, завдяки роботі вчителів, згаданих центрів, ситуація змінилась на краще. Регулярно проводяться освітні семінари, літні школи з методик викладання тем Голокосту для вчителів шкіл, аспірантів, викладачів ЗВО. Видаються методичні рекомендації.

У 2011 р. в Рівному вийшов підручник Максима Гона для студентів історичних спеціальностей університетів «Геноциди першої половини XX ст.: порівняльний аналіз», а в 2012 р. у Львові — навчальний посібник авторства Андрія Козицького «Геноцид і політика масового знищення мирного населення в XX ст.».

Професор Рівненського гуманітарного університету М. Гон запропонував підхід, який на його думку, є найбільш оптимальним у контексті вивчення Голокосту. Йдеться про паралельне ознайомлення із різними геноцидами, які були спрямовані, від початку XX ст., на представників різних етнічних груп. Досвід практичної роботи дозволив Автору прийти до висновку про «влучність вислову В. Їльге щодо атмосфери «змагання жертв» геноцидів, у свідомості щонайменше частини студентів» (Гон 2009).

На початку 2019 року з'явився новий посібник для вчителів історії «Історія Голокосту: освіта та пам'ять». У ньому містяться розділи, присвячені рекомендаціям щодо викладання історії Голокосту методами шкільної освіти, використовуються нові методичні підходи, розглядаються особливості пам'яті про Голокост, контroversійні питання історії.

В Україні ще існують проблеми, пов'язані з місцями пам'яті жертв Голокосту та презентацією в ландшафтах сучасних міст України єврейської складової історії, які вимагають свого вирішення.

У 2016 р. було опубліковано дослідження Павла Роберта Магочія та Йоханана Петровського-Штерна (Магочій and Петровський-Штерн 2016). Книжку, написану англійською мовою переклали на українську протягом одного року. Вона стала лауреатом Львівського книжкового форуму 2016 р. Співфінансувала публікацію книги у рамках проекту «Взаємо-Дія: Програма грантів і підтримки мультикультуралізму» недержавна організація «Українсько-єврейська зустріч», разом із урядом Канади (Міністерство громадянства й імміграції). Автори, які працювали нарізно, у вступі так охарактеризували мету свого дослідження:

«Хоча ми прагнули пояснити нашим читачам специфічність культурного життя та відмінність історичних доль цих народів, з наших паралельних оповідей постала єдина історія, в якій в українців і євреїв спільного так само багато, як і того, що їх різнить» (Магочій and Петровський-Штерн 2016: 1)

Попри зусилля з боку частини професійної історичної спільноти, у напрямку дистанціювання науки від політики, вона продовжує активно втручатись в історію. Не минуло це втручання й сфери викладання та написання підручників. Анексія Криму, фактична війна на Сході України та в Сирії, еміграційна криза разом із кризою Євросоюзу призвели до чергових коливань вбік посилення націоналістичних тенденцій. Їх прояви спостерігаються в політичних практиках не лише Росії, лідер якої не приховує свого бажання відродити велич втраченої імперії. З приходом до влади представників правих політичних партій у Польщі, кардинально змінилась риторика по відношенню до сусідів, особливо українців, що одразу відобразилось на соціологічних показниках та підтверджується результатами опитувань. На жаль, й Україна не залишилась поза окресленими процесами, які, як вже зазначалось, протягом п'яти років «очолював» директор Інституту національної пам'яті Володимир В'ятрович. Вітчизняні політики та частина істориків, які за традицією продовжують «служити» владі, вирішили відродити дискурс народу-жертви.

Оскільки геноцидальна версія національних наративів має місце в світовій практиці, й наповнює такі варіанти особливим звучанням, українські політики, як і політики від освіти (до цієї «славної» когорти потрапили не лише історики, а й чиновники Міністерства освіти та науки й Інституту модифікації змісту освіти) не втримались від спокуси в черговий раз перетворити Голодомор на ключовий сюжет історії України ХХ ст. У листі МОН за №1/9-415 від 03.07.18 р. «Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018–2019 навчальному році», серед інших, містяться й рекомендації з викладання інтегрованого курсу «Історія: Україна і світ» (64–69). Прохання помітної частини вчителів-гуманітаріїв, перш за все, істориків, щодо надання їм конкретних інструкцій щодо викладання тих чи інших тем були «почуті». В результаті, з'явився унікальний в своєму змісті документ, який фактично повністю повертає нас до радянських практик викладання історії за встановленими нормами, чітко визначеними класифікаціями та визначеннями, маніпулюванням поняттями й цифрами.

Автори методичних рекомендацій для вчителів відтворюють звичну схему трактування «свого» (винятково із позицій етноцентризму). У преамбулі до

історичного блоку, автори наголосили на тому, що “змістове наповнення історії базується на засадах громадянської спрямованості, людиноцентризму, україноцентризму, націєтворення, європейськості». Подібні поєднання, ймовірно, мали б символізувати радикальні зміни у підходах до вивчення історії. З цією метою до рекомендацій були включені й сюжети про геноциди, спрямовані проти євреїв (Голокост) та кримських татар (з наведенням рішення Верховної Ради, у відповідності з якими факт депортації кримських татар у 1944 р. було визнано геноцидом). Проте особливості подання, висвітлення трьох блоків кардинально різняться.

Слід одразу наголосити, що документ існував у двох редакціях, після критики, серії висловлених зауважень, до нього були внесені корективи. Однак, підходи які використовувались у першій редакції, є дуже показовими. Так, у початковому варіанті рекомендацій, їх автори наголошували на важливості відокремлення «соціально-фізіологічного явища «голод» від поняття і явища «Голодомор», з поясненням такої різниці, (в першому варіанті) :

«Термін і явище «голод» вказують на кількісне ... і якісне голодування людського організму (...). Голодомор — історична форма застосування терору голодом, тобто штучно організованого голоду в Україні. Він є геноцидом проти цивільного населення у мирний час» (Лист МОН 2018).

Натомість в остаточному варіанті це положення було сформульовано так:

«Помилковим є розмежування явищ «голод» і «Голодомор» у їх хронологічних рамках 1932–1933 рр. Голодомор не є вищою фазою голоду, а історичним, меморіальним і юридичним терміном, який відповідає ознакам геноциду» (Лист МОН 2018).

Автори документу (у першій редакції) пропонували використовувати (з уточненням: «маємо завжди використовувати», у другій редакції ця приписка зникла):

«Голодомор 1932-1933 рр. в Україні». В методичних рекомендаціях наголошують на використанні по відношенню до подій “правильне написання та говоріння» — «геноцид українців», «геноцид українського народу» (Лист МОН 2018).

Наступний пасаж прямо засвідчує, «збереження рецидивів єдино вірної методології» (за висловом Н. Яковенко):

«Закон України від 28 листопада 2006 р. зафіксував хронологічні рамки Голодомору в Україні, тому вони не підлягають ревізії. Вони набули сталості в історіографії» (Лист МОН 2018).

Пристрасне бажання маніпулювати цифрами знайшло відображення у підходах, окреслених у першій редакції документу:

«Викладаючи тему Голодомору, важливо пояснити учням, що його жертвами є померлі та фізично постраждалі. Тому жертвами Голодомору 1932–1933 рр. в Україні були 25,5 млн селян, з яких понад 7 млн померлих та ненароджених. Українські демографи у 1930-х рр. прогнозували збільшення населення в УСРР на січень 1937 р. до 35,6 млн осіб, а перепис зафіксував 27,9 млн осіб, відтак втрати становлять 7,7 млн осіб. Вони є жертвами Голодомору» (Лист МОН 2018).

Подібне подання матеріалу також зазнало критики, й в остаточній редакції документу запропоновано такий підхід:

«Дослідження щодо кількості жертв Голодомору 1932–1933 років тривають. Одні дослідники вважають, що кількість жертв була 3, 9–4,5 млн осіб, інші — 7–7,7 млн.» (Лист МОН 2018).

По відношенню до проблематики Голокосту автори рекомендацій не проявили подібної скрупульозності. Вони не містять визначень, окреслення сутності явища, як і зазначення загальної кількості жертв. Лише побіжно згадується про факт розстрілу євреїв у Бабиному Яру, й одразу наголошується, що разом із ними нацисти «розстрілювали ромів, радянських військовополонених, українських націоналістів та інших “ворогів рейху”» (Лист МОН 2018). Тим самим, цілком нівелюється значення Голокосту, як геноциду проти євреїв, який здійснювався за етнічною ознакою (хоча й з ідеологічним обґрунтуванням).

У тексті згадується про дві меморіальні дати вшанування жертв Голокосту, без згадки його жертв (складається таке враження, що для авторів документу слово «єврей» залишається табуїтованим), перераховуються громадські інституції, пов'язані із дослідженням та викладанням проблематики, наводиться інформація про наукові конкурси.

Результатом традиційної законослухняності вчителів може стати нове покоління учнів, яких знову вчитимуть не думати, а сприймати виключно на віру готові інтерпретації тих чи інших історичних подій та фактів. Залишається сподіватись, що протягом попередніх років сформована критична маса вчителів, які будуть вчити учнів думати, а не лише некритично сприймати історичний фактаж, й реформа освіти виправдає сподівання не лише її палких прихильників.

Проголошені реформи освіти передбачають й розробку стандартів, які в ідеалі, мають забезпечувати й створювати простір для творчості й майстерності викладачів. Протягом 2015–2018 рр. при Міністерстві освіти та науки діяли робочі комісії з розробки стандарту вищої освіти для підготовки фахівців за спеціальністю «032 – історія та археологія». Стандарти зі всіх спеціальностей розроблялись у відповідності із вимогами Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014, № 1556-VII, постанов Кабінету Міністрів України від «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 30.12.2015 р., № 1187, «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» від 20.12.2015 р., «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти», схвалених сектором вищої освіти Науково-методичної ради МОН України (протокол № 3 від 29.03.2016 р.). Стандарт вищої освіти (після його затвердження) стає нормативним документом з підготовки фахівців за спеціальністю «032 – Історія та археологія», в якому узагальнюється зміст вищої освіти, відображаються цілі навчання та визначаються вимоги до професійної компетентності випускника. Він являє собою сукупність вимог, обов'язкових під час реалізації освітньо-професійних програм вищих навчальних закладів, які мають державну акредитацію.

Проекти нових стандартів для бакалаврів та магістрів зі спеціальності «032 Історія та археологія» були розроблені членами Науково-методичної комісії (ця комісія об'єднує представників гуманітарних наук та богослов'я). Проте Міністерство освіти ці проекти поки що не затвердило. Головна причина, на жаль, традиційна для України в цілому, й освітньої сфери, зокрема — це так званий «людський фактор», а також бюрократична тяганина та неузгодженість дій структурних підрозділів, відповідальних за підготовку та підтримку подібних рішень. Оскільки термін каденції попереднього складу комісії завершувався у грудні 2018 р., на нараді, яку проводив заступник Міністра Ігор Шаров, були озвучені основні причини не затвердження стандартів — «через відсутність двох висновків фахової та методичної експертизи», хоча експертам проекти надсилались.

Склалось таке враження, що вони банально «загубились» у довгих коридорах Міністерства. Лише у квітні 2019 р. було затверджено новий склад комісії, а їх перше засідання відбулося у червні. На цей час вже завершився доволі тривалий процес зі створення Національної агенції з забезпечення якості вищої освіти. У червні НАЗЯВО поширило «Порядок погодження стандартів вищої освіти», який набрав чинності 1 жовтня 2019 р. Члени комісії (у частково оновленому складі) завершують роботу над стандартами, вже у відповідності з новими міністерськими інструкціями. Вони передбачають скорочення змісту попереднього проекту стандарту. Проте, оскільки проект фактично від 2016 р. був представлений на сайті Міністерства, й використовувався університетами в якості основи для розробки освітніх й навчальних програм, окремі його положення дозволяють сподіватись на зрушення у сфері подання та презентації «Іншого» в системі історичної освіти. Так, у нормативному змісті підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованому у термінах результатів навчання у класифікації в емоційній (афективній) сфері, пов'язаною із формуванням та підтримкою ціннісних орієнтацій, були виділені:

«[Н]алаштованість на консолідацію суспільства; доведення історичної своєрідності, культурного та етнонаціонального розмаїття України; вияв поваги до різноманітних національних спільнот як невід'ємної складової історії України; співпраця з носіями різних історичних і культурних цінностей» (Проект Стандарту 2016).

Вимога дотримуватись концепції міжнаціонального та міжкультурного діалогу в Україні відносилася до пункту «Засвоєння певної системи цінностей».

У новій редакції відсутня «емоційна» частина. Однак, у розділі «Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання», є пункт 16, який містить таку вимогу: «Визначати загальні та специфічні риси історичного розвитку різних регіонів України, Європи та світу, демонструвати повагу до різноманітності культур та національних спільнот».

Таким чином, можемо констатувати, що історія, а особливо її освітній сегмент, продовжує залишатись сферою, що не може дистанціюватись від політики. Завдяки систематичній роботі частини вчених, членів громадських організацій, вчителів були здійснені помітні кроки в руйнації стереотипів у сфері маркування «Іншого» як «Чужого». Цей рух набув незворотного характеру, попри намагання частини

історичного цеху та політиків правого спрямування законсервувати моноетнічний підхід до історії України. Ставлення до наших традиційно «Інших», перш за все, Росії та росіян, Польщі та поляків, безпосередньо залежать від політичної ситуації, частково є відображенням політичної кон'юнктури та політичних маніпуляцій. Зміни в освітніх практиках залежать не лише від об'єктивних факторів, зумовлених діяльністю Міністерства освіти і науки та керівництва університетів. Суб'єктивний фактор має не меншу, а в умовах університетської освіти, значно більшу вагу, оскільки може як гальмувати позитивні зміни, так і максимально їх пришвидшувати.

Бібліографія:

- Bakhanov, K., Venherska, V. ta in. (2012). *Novi pidkhody do istorychnoi osvity v umovakh bahatokulturnoho seredovyschcha*. Lviv: ZUKTs.
- Boiko, O. (2006) *Istoriia Ukrainy*. Kyiv: Akademvydav.
- Hon, M. (2009) *Vykladannia istorii Holokostu u vyshchii shkoli: zdobutky, problemy, perspektyvy, Nazva medii chy сайту*, data, http://history.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/2/2015/01/PDH_1.pdf (accessed 13 May 2019).
- Hrynevych, V. (2004) *Halant Illia Volodymyrovych. In Entsyklopediia istorii Ukrainy: T.2: H-D, V.A. Smolii (holova) ta in. (eds.)*, Nazva medii chy сайту, data, http://www.history.org.ua/?termin=Galant_I (accessed 5 May 2019).
- Hrytsak, Ya. (1996) *Narysy istorii Ukrainy: formuvannia modernoi ukrainskoi natsii KhKh – KhKh st.* [Navchalnyi posibnyk]. K.: Heneza.
- Kasianov, H. (2016) *Istorychna polityka 1980-2000-kh rr.: "Zakhid", "Skhidna Yevropa" (sproba porivniannia) (stenohrama)*. *Intermarum: istoriia, polityka, kultura* 3: 18–23
- Kasianov, H. (2018) *Past continuous: istorychna polityka 1980-kh – 2000-kh. Ukraina ta susidy*. Kyiv: Laurus.
- Kasianov, H. (ed.). (2008). *Obraz Inshoho v susidnikh istoriiakh: mify, stereotypy, naukovy interpretatsii*. (Materialy mizhnarodnoi naukovoї konferentsii. Kyiv, 15-16 hrudnia 2005 r.). Kyiv: NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy.
- Kasianov, H., and Polianskyi, P., and Hyrych, I. (2012) *Pidruchnyk istorii: problemy tolerantnosti: Metod. posib. dlia avtoriv ta redaktoriv vydavnytstv*. Chernivtsi: Bukrek.
- Kasianov, H., Tolochko, O. (2012) *Natsionalni istorii ta suchasna istoriografii: vyklyky y nebezpeky pry napysanni novoi istorii Ukrainy*. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal* 6: 4–24.
- Kis, O (ed.) (2011) *Razom na odnii zemli: Istoriia Ukrainy bahatokulturna*. Navchalnyi posibnyk. Lviv: ZUKTs.
- Lyst MON (2018). Lyst MON za №1/9-415 vid 03.07.18 r. «*Shchodo vyvchennia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity navchalnykh predmetiv u 2018-2019 navchalnomu rotsi*», *Ministerstvo osvity ta nauky, 3 lypnia 2018*, Nazva medii chy сайту, data, https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredyia/.../1_9-415.docx. (accessed 12 May 2019).
- Mahochyi, P-R, Petrovskiy – Shtern, I. (2016). *Yevrei ta ukrainsi: tysiacholittia spivisnuvannia*. Uzhhorod: vydavnytstvo Valerii Padiaka
- Mendzhetskyi, V (ed.) (2015) *Polshcha. Narys istorii.* / per. z polskoi Ivana Svarnyka. Varshava: Instytut natsionalnoi pamiaty
- Mordvintsev, V. (2013) *Istoriia Rosii (z naidavnishykh chasiv do kintsia XVIII stolittia)*. K: Znannia.

- Podolskyi, A. (2009) *Uroky mynuloho: Istoriiia Holokostu v Ukraini: Navch. posibnyk*. K.: Sfera.
- Posokhov S. (2016) «Svoi», «Chuzhi», «Inshi»: *problemy ta perspektyvy imaholohii. Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk* 15:28–41
- Proekt kontseptsii (2017). *Kontseptsiiia ta prohramy vykladannia istorii Ukrainy v shkoli (Proekt kontseptsii, tekst), Ukraina Moderna, Nazva medii chy sait*, data, [http://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_\(1\).pdf](http://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_(1).pdf) (accessed 10 May 2019).
- Proekt standartu vyshchoi osvity. Pershyi (bakalavrskiy) riven. Spetsialnist «032 Istoriiia ta arkeolohiia»*. *Nazva medii chy sait*, data: <https://032-istoriya-ta-arxeologiya-bakalavr-30.12.2016/>(accessed 10 May 2019).
- Shchupak, I. (2005) *Holokost v Ukraini: Poshuky vidpovidei na pytannia istorii: Navch. posibnyk dlia uchniv st. klasiv sered. zahalnoosvit. navch. zakladiv*. Dnipropetrovsk: Tsentr "Tkuma".
- Shchupak, I. (2012) *Istoriiia Holokostu u shkilnykh pidruchnykakh Polshchi, Rosii ta Ukrainy. Suchasni dyskusii pro Druhu svitovu viinu*. Lviv: ZUKTs.
- Shkilni pidruchnyky z istorii Ukrainy yak chynnyk formuvannia istorychnoi pam'iaty molodi*. *Analitychna zapyska.: Nazva medii chy sait*, data, <http://www.niss.gov.ua/articles/241/>.[accessed 10 May 2019].
- Spilni istorii dlia Yevropy bez kordoniv [Navchalnyi posibnyk. Nazva medii chy sait*, data, <http://www.shared-histories.col.int/> (accessed 5 May 2019).
- Venherska, V. (2016) *Natsionalna istoriiia dlia zovnishnoho korystuvannia: polskiy ta ukraïnskyi dosvid. Intermarum: istoriiia, polityka, kultura* 3:2 --48.
- Vidkrytyi universytet Izrailia. Nazva medii chy sait*, data, <https://www-r.openu.ac.il/> (accessed 5 May 2019).
- Vitenko, M. (2013) *Istoriiia Rosii. Vid naidavnishykh chasiv do nashykh dniv*. Ivano-Frankivsk: Vyd-vo Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka
- Yakovenko, N. (1997) *Narys istorii Ukrainy z naidavnishykh chasiv do kintsia KhVIII stolittia*. K.: Heneza.
- Yakovenko, N. (2002) *Polshcha ta poliaky u shkilnykh pidruchnykakh istorii, abo vidlunnia davnoho y nedavnoho mynuloho. (Paralelnyi svit. Doslidzhennia z istorii uiavlennia ta idei v Ukraini XVI-XVII st.)*. K.:336-382.
- Yakovenko, N. (ed.) (2009) *Kontseptsiiia ta prohramy vykladannia istorii v shkoli (proekt) Nazva medii chy sait*, data [http://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_\(1\).pdf](http://uamoderna.com/images/urok-istorii/Concept%20of%20history%20for%20schools_project_(1).pdf) (accessed 4 May 2019).
- Zakon (2017). *Zakon "Pro vyshchu osvitu", Verkhovna Rada Ukrainy, Nazva medii chy sait*, data, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed 12 May 2019).
- Zashkilniak, L. (2011) *Obraz Polshchi ta poliakiv u suchasni Ukraini. Problemy slov'ianoznavstva*. 60: 68–80.
- Zashkilniak, L., (ed.) (2009). *Istorychni mify i stereotypy ta mizhnatsionalni vidnosyny v suchasni Ukraini. Kolektyvna monohrafiia*. Lviv. *Nazva medii chy sait*, data, <https://www.twirpx.com/file/2415621/> (accessed 12 May 2019).

CHALLENGES TO THE SUCCESSFUL YOUTH EMPLOYMENT IN THE IMPACT OF MODERN IDEOLOGY OF UNIVERSITY EDUCATION

Pavel Kutuev

National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

ORCID: 0000-0002-6997-6306

Maksy Yenin

National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

ORCID: 0000-0002-3835-2429

Svetlana Kostyukevich

Institute of Sociology of Belarus National Academy of Sciences

ORCID: 0000-0002-0055-0630

Abstract. *The article seeks to identify factors that hinder the successful employment of young people (based on the survey of young people in 25 countries employing the moderate group method) in the context of the modern ideology of university education, which is a mixture of liberal arts education and professional paradigms. It is shown that the global trends of massification of the sector of higher education and the professionalization of universities, which destroyed the parallel existence of university and vocational education and formed the modern educational ideology, led to the criticism of educational systems by young people. Practical training provided by higher education institutions is insufficient to find successfully a job in one's degree field and professional self-realization on the labor market. The conclusion is that state institutions should ensure close cooperation between universities and employers for coordination of the labor market and the market for educational services.*

Keywords: *liberal arts education, professional education, professionalization of a classical university, mass education of the higher education sector, educational services market, labor market, neoliberal reforms in higher education, employment, ideological paradigm of higher education*

ВЫЗОВЫ УСПЕШНОМУ ТРУДОУСТРОЙСТВУ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Павел Кутуев

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»

ORCID: 0000-0002-6997-6306

Максим Енин

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»

ORCID: 0000-0002-3835-2429

Светлана Костюкевич

Институт социологии НАН Беларуси

ORCID: 0000-0002-0055-0630

Аннотация. В статье в контексте современной идеологии университетского образования, представляющей собой смешение либеральной (классической) и профессиональной парадигм, анализируются факторы, препятствующие успешному трудоустройству молодежи (в оценках опрошенной молодежи 25 стран методом МГД). Показано, что глобальные тренды массовизации сектора высшего образования и профессионализации университетов, разрушившие параллельное существование университетского и профессионально-технического образования и сформировавшие современную образовательную идеологию, обусловили критику образовательных систем со стороны молодежи. Практическая подготовка в институтах высшего образования является недостаточной для работы по специальности и профессиональной самореализации на рынке труда. Обосновывается вывод, что государственные структуры должны обеспечить тесное сотрудничество университетов и работодателей для координации рынка труда и рынка образовательных услуг.

Ключевые слова: либеральное образование, профессиональное образование, профессионализация классического университета, массовизация сектора высшего образования, рынок образовательных услуг, рынок труда, неолиберальные реформы в высшем образовании, трудоустройство, идеологическая парадигма высшего образования

HAMLET:

My excellent good friends!

How dost thou Guildendtern? Ah, Rosencrantz!

Good lads, how do ye both?

ROSENCRANTZ:

As the indifferent children of the earth.

GUILDENSTERN:

Happy, in that we are not over-happy;

On fortune's cap we are not the very button.

Hamlet (Act 2. Scene 2:225-232).

Дисбаланс рынка труда и рынка образовательных услуг в контексте исторической эволюции высшего образования

Интенсивные дебаты о природе модерна и его манифестациях на пост-советском пространстве, а также силах, препятствующих модернизации и продуцирующих демодернизационную реакцию (Rabkin & Minakov 2018; Minakov 2018; Кутуев 2016), логически ведут к дискурсу о высшем образовании и его роли в достижении социальной справедливости, мобильности и эффективного функционирования социальных институтов. Ускорение темпов социальных, экономических, политических и культурных изменений, вызванных усилением глобальной конкуренции и мобильности, интеграцией рынков и прорывом в сфере информационных технологий, делает социологическую рефлексию над проблемами и социальными последствиями реформирования высшего образования в современном мире все более насущной. Эти последствия было бы ошибочно рассматривать лишь в рамках самого института высшего образования: рынок образовательных услуг как автономный сектор экономики не просто самостоятельно формируется и развивается, но и пребывает в тесной взаимосвязи с другими институтами, в частности с рынком труда. Институт высшего образования декларирует о своих явных функциях, как способствование инновационному развитию экономики и подготовка квалифицированных кадров для рынка труда. Однако, проблема заключается в том, что в условиях распространения нелиберальных рыночных практик и кризисного уменьшения роли государства в сфере высшего образования и рынка труда имеет место дисбаланс рынков труда и образовательных услуг. В частности, в республике Беларусь, которая имеет опыт развития рынка образовательных услуг (через создание платных потоков в государственных вузах и создание частных вузов) на этот дисбаланс указывает тот факт, что на белорусском рынке труда сформировался дефицит рабочих специальностей, а работа не по специальности стала социально значимым явлением, как показал опрос населения республики в 2013 г.⁵⁶

В середине XX века произошла кардинальная перемена в высшем образовании очень многих стран: сектор высшего образования стал массовым и профессионализированным, что означало расширение доступа широких слоев населения к университетскому образованию. В конечном итоге, при наличии массовости вузов, оформилась идея маркетизации образования (образование стали рассматривать как товар для продажи) и, соответственно, возник рынок образовательных услуг, который стал важной частью современной экономики. Так, Торстен Хюсен пишет:

«До середины XX века европейский университет оставался элитарным учебным заведением, охватывавшим, как правило, 2–4% соответствующей возрастной группы... В период 1950–1975 гг. численность студентов в

⁵⁶ «Применительно к Беларуси данные опроса населения Республики Беларусь, проведенного в 2013 г. Институтом социологии НАН Беларуси, свидетельствуют, что больше половины специалистов, имеющих профессионально-техническое и среднее специальное образование, работают не по специальности, среди специалистов с высшим образованием таких около 40%» (Шавель 2017: 244).

университетах во многих европейских странах, США и некоторых развивающихся странах резко возросла. Университеты из элитарных превратились в массовые учебные заведения... Водоразделом между элитарной и массовой системой он (Мартин Трой) считает показатель охвата в 15% соответствующей возрастной группы» (Хюсен 1992:25).

Другой известный специалист в сфере высшего образования, Филипп Альтбах пишет:

«Так, многие аналитики в 60-х годах полагали, что мир в целом, особенно промышленно развитые страны Запада, будет идти от элитарного к массовому и, наконец, всеобщему высшему образованию, следуя в целом американской модели. Однако этого не произошло. В большинстве государств Западной Европы экстенсивное развитие сферы высшего образования, характерное для 60-х годов, замедлилось, а в ряде случаев прекратилось полностью» (Альтбах 1992: 45).

Однако, благодаря запуску нового глобального тренда — маркетизации высшего образования — массовизация поддерживается в некоторых странах через развитие рынка образовательных услуг. Запущенный тренд маркетизации развивается в сторону конкуренции за иностранных студентов, где, разумеется, в выигрыше ведущие англоязычные страны (США, Великобритания, Австралия), которые имеют не плохой экспортный доход от продажи образования.

Оборотной стороной массовизации сектора высшего образования и коммерциализации его как сектора услуг является появление значительной безработицы выпускников с университетской степенью (дипломом о высшем образовании) и работа не по специальности. Это указывает на наличие дисбаланса между рынком труда и рынком образовательных услуг — очевидно, что для повышения шансов молодежи на успешное трудоустройство требуется формулирование адекватной государственной политики для координации функционирования указанных рынков. Рынок труда через несоответствие потребностей и интересов работодателей и наемных работников, как и рынок образовательных услуг, который ориентируется, главным образом, на текущие потребности населения, в слабой степени ориентируются в своем развитии друг на друга. Другими словами, институт высшего образования оказался в состоянии серьезной рассогласованности с рынком труда. Значительное число специалистов с высшим образованием не отвечают требованиям работодателей, работают не по специальности или пополняют ряды безработных из-за дисбаланса спроса и предложения. Эти проблемы возникают как следствие стихийного развития этих рынков, когда государственная политика для их согласования отсутствует или является недостаточной (Уколова 2011: 125–128). Все эти процессы происходят в контексте нелиберального режима функционирования университета; от университета императивно требуется коммерциализация всех сфер его деятельности и осуществления влияния (impact) на сферу практической жизни. Весьма ярко об этом тренде пишет Терри Иглтон (Eagleton 2015).

В 1992 г. Филипп Альтбах написал о тенденции профессионализации следующее:

«Важной тенденцией в развитии высшего образования на протяжении двух последних десятилетий является его профессионализация. Повсюду в мире первой задачей учебных программ в университетах признается обеспечение надлежащей подготовки по различным, все более усложняющимся специальностям. Традиционное представление о том, что высшие учебные заведения должны давать гуманитарное, не ориентированное на ту или иную профессию образование для элиты, и строить свою деятельность на основе широких и неспециализированных учебных планов, и программ, подвергается резкой критике как «не соответствующее» потребностям современных студентов. Последние, обеспокоенные нехваткой хорошо оплачиваемых рабочих мест, настаивают на более узкой специализации учебного процесса. Работодатели также требуют большего соответствия учебных программ своим нуждам. Профессиональная направленность учебных программ связана с еще одной глобальной ключевой тенденцией в развитии высшей школы: установлением все более тесных взаимоотношений между университетами и производством. Промышленные компании стремятся непосредственно влиять на формирование содержания образования... Фирмы устанавливают официальные связи с университетами в целях научного сотрудничества в наиболее важных для них областях» (Альтбах 1992: 48).

Торстен Хюсен сформулировал процесс профессионализации университетов следующим образом: «Практика вошла в сферу безраздельного господства теории» (Хюсен 1992: 25). Профессионализация университетов связала их с рынком труда, но в классических университетах всегда доминирующей была теоретическая подготовка и традиционно слабой — практическая подготовка. Следовательно, *возникла проблема поиска баланса теоретического и практического обучения. Эта проблема не решена до сих пор: студенты в своих оценках качества высшего образования испытывают неудовлетворенность от недостатка практических знаний и умений, что препятствует хорошему трудоустройству и развитию карьеры.*

Запущенные тренды профессионализации классических университетов и массовизации сектора высшего образования разрушили традицию параллельного существования университетского и профессионально-технического образования в европейских странах и США. Университетское и профессионально-техническое образование, наконец-то, были уравнены в статусе и престиже. В итоге, многие политехнические и педагогические колледжи получили статус университета и вошли в сектор высшего образования (куда прежде входили только классические университеты), а многие классические университеты были профессионализированы. Было создано много новых университетов в процессе массовизации сектора высшего образования, когда университеты из элитарных учебных заведений превратились в массовые.

В результате произошло смешение двух разных идеологических парадигм образования: с одной стороны, университетской парадигмы воспитания интеллектуалов и формирования культурного слоя (традиции, идущей от либерального образования древних греков) и, с другой стороны, профессиональной парадигмы обучения специальным знаниям и навыкам для занятия позиции на рынке труда (традиции, идущей от позднего средневековья, когда обучение ремеслу стало

проходить в учебном заведении). В итоге возник конфликт ценностей — то, что было гармонично при подготовке светской и церковной элиты для идеологического лидерства в рамках университета как элитного заведения (а именно, общее и интеллектуальное развитие личности) плохо вписывалось в структуру профессионально-технического образования, где главным было не развитие человека, а обучение его знаниям и навыкам для обслуживания технологий. В свою очередь, то, что важно для профессионально-технического образования — тесная связь с практикой (практическим обучением) и рынком труда — плохо вписывалось в структуру классического университетского образования, традиционно ориентированного на воспитание интеллектуалов и теоретические (научные) исследования.

Сокращение разрыва между классическим университетским и профессионально-техническим образованием, что привело к смешению либеральной (классической) и профессиональной парадигм образования, внесло некоторый хаос в представление о том, что такое университет и в чем его основные миссии и функции (Yenip 2016). Широкие слои молодежи, которым был открыт доступ в университеты и которые, прежде всего, рассматривали университетское образование как подготовку к трудовой деятельности, стали критиковать университеты за большой объем общих знаний в учебных программах и энциклопедизм в обучении. Как будет показано в нашем анализе далее, они восприняли это как то, что не является необходимым или даже мешает хорошему трудоустройству. При этом часть молодежи (обращает внимание, что это, по нашим данным, представители азиатских стран — Японии, Гонконга) все-таки выделяют в качестве приоритетной ценность либерального (классического) образования: личное развитие и развитие своего таланта (Табл. 2). Но, в отличие от древних греков, которые утверждали «стань совершенным, чтобы стать первым», но, при этом, не связывали стремление к совершенству со сферой ремесла и заработка, молодые люди из Японии и Гонконга развитие своей личности и таланта связывают с профессией и работой (Табл. 2).

В целом, проблемы высшего образования, а также рынка труда являются предметом исследования достаточно широкого круга отечественных и зарубежных ученых. В частности, Екатерина Котеленец изучает факторы институциональной эволюции и организационной динамики современного университета (Котеленец 2015), а Алина Уколова — специфику взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг в Украине и на Донбассе (Уколова 2013). Виктория Мулявка занимается изучением альтернативных моделей неолиберальной политике в сфере высшего образования (Мулявка 2015). Существенный вклад в анализ теоретических и прикладных проблем в области рынка труда внесли Евгений Суименко, Анатолий Арсеенко, Элла Либанова и др. (Суименко 2003; Либанова 2003; Арсеенко 2014;). Неолиберальные реформы в высшем образовании и их последствия для общества изучаются в западном академическом сообществе (Дим 1994; Хомский 2000; Питтон 2007; Кларк 2011; Риддингс 2011; Иглтон 2015). Несмотря на обширный и глубокий обзор описанных исследовательских задач, историко-теоретический анализ эволюции парадигмы высшего образования не представлен в должной мере. Также существует недостаток в обширных эмпирических исследованиях, позволяющих

увидеть проблемы высшего образования со стороны непосредственных потребителей его услуг, многие из которых апробируют их качество в профессиональной деятельности на рынке труда.

Цель данной статьи: выявить общие проблемы и препятствия для успешного трудоустройства современной молодежи на рынке труда через призму эволюции идеологической парадигмы университетского образования, а также ожиданий опрошенной молодежи.

Исследовательский подход

Исследовательский гайд, разработанный научным руководителем глобального исследования «Один миллион голосов – 2», заведующим кафедрой Института прикладной социологии Варшавского университета, профессором Марекком Римзой, состоял из 5 основных тематических блоков: занятость и образование, окружающая среда, здоровье, хорошая жизнь и духовные ценности, гражданское общество.

Исследовательский гайд в контексте нашей темы состоял из трехуровневой структуры вопросов:

1) **Стремления и ожидания.** При поиске работы что является наиболее важным, как Вы считаете?

2) **Проблемы и препятствия.** Насколько полезными являются опыт работы и образование, которое Вы имеете (или сейчас получаете), для получения желаемой вами работы?

3) **Решения и идеи.** Как Вы думаете, что вы можете сделать, чтобы повысить свои шансы на начало карьеры или на ее прогресс?

Эмпирической базой для написания статьи и аналитических обобщений по данной теме являются данные, полученные в ходе глобального социологического проекта Всемирного Альянса УМСА «Один миллион голосов – 2», в организации которого один из авторов статьи (Максим Енин) принимал участие как научный руководитель и модератор в Украине. Цель проекта — углубленное изучение ценностных ориентаций, проблем и ожиданий молодежи (в возрасте от 17 до 20 лет, период вхождения во взрослую жизнь).

Данные собраны социологическим методом модерированных групповых дискуссий (МГД) в 25 странах мира: Албания, Австралия, Беларусь, Камбоджа, Камерун, Колумбия, Египет, Великобритания (включая Англию и Шотландию), Гаити, Гонконг, Япония, Корея, Косово, Ливан, Мадагаскар, Монголия, Непал, Польша, Россия, Сьерра Леоне, Шри Ланка, Танзания, Украина, Зимбабве. В Украине реализация проекта стала возможной при содействии и информационной поддержке Министерства молодежи и спорта Украины, а также финансировании Министерством образования и науки Украины грантовой программы «Совершенствование путей развития человеческого капитала как фактор повышения мобилизационного потенциала Украины». В ее рамках уже удалось провести несколько исследований, опубликованных в ряде публикаций (Enin 2016; Yenin 2016; Василець & Єнін 2017;

Kutuev & Choliy 2018; Єнін 2018; Єнін & Мельниченко & Мельник 2019). Респондентами МГД была социально активная молодежь: участники молодежных общественных организаций, органов студенческого и школьного самоуправления, местных инициатив, в возрасте от 17 до 20 лет. Количество проведенных МГД и участников отображены в таблице 1.

Таблица 1. Модерированные групповые дискуссии (МГД), проведенные в рамках глобального социологического проекта «Один миллион голосов – 2».

№	Страна	Количество МГД	Число участников
1.	Албания	6	48
2.	Австралия	3	23
3.	Беларусь	6	36
4.	Камбоджа	6	54
5.	Камерун	8	68
6.	Колумбия	6	35
7.	Египет	7	42
8-9.	Великая Британия	7	47
	Англия и Уэльс	5	
	Шотландия	2	
10.	Гонконг	6	34
11.	Япония	8	46
12.	Корея	5	31
13.	Косово	5	36
14.	Мадагаскар	8	65
15.	Монголия	6	49
16.	Польша	7	42
17.	Россия	10	86
18.	Шри-Ланка	6	38
19.	Танзания	4	36
20.	Украина	8	58
21.	Зимбабве	3	27
22.	Гаити	6	96
23.	Ливан	5	50
24.	Непал	7	45
25.	Сьерра Леоне	5	50
	Всего	156	1142

Эмпирическим основанием также является хронология создания высших учебных заведений на территории современной Украины, России и Беларуси.

Особенность классического университета на территории Российской империи: развитие наук

На территории современной Украины высшие учебные заведения появились раньше, чем на территориях, которые конституируют современные Россию и Беларусь⁵⁷.

⁵⁷ 1. Острожская славяно-греко-латинская школа существовала в 1576–1636 гг. Она была организована по образцу западноевропейских университетов той эпохи. В настоящее время «возрождена» как Национальный университет «Острожская академия». Находится в городе Острог (Украина). 2. Киево-Могилянская академия функционировала в 1632–1817 гг. Учредителем Академии был

Выпускники одного из таких учреждений — Киево-Могилянской академии — способствовали распространению образования в России и в Беларуси, в частности:

- 1685–1814 гг. — Московская славяно-греко-латинская академия создана по инициативе «могилянца» Симеона Полоцкого;
- 1757 год — Могилевская духовная семинария (город Могилев, Беларусь) открыта «могилянцем» архиепископом Георгием (Конисским).

Характерной особенностью Киево-Могилянской академии было то, что она была центром просвещения и культуры, а не только центром подготовки православных священнослужителей (как например, Могилевская духовная семинария в Беларуси). Соответственно, среди ее выпускников много общественных деятелей и политиков, художников, архитекторов, ученых и т.д., то есть *Киево-Могилянская академия формировала культурный слой в обществе. В этом она была похожа на средневековые европейские университеты, в рамках которых на факультете свободных искусств (позднее ставшим философским), было воспитано множество блестящих европейских интеллектуалов.*

Европейский средневековый университет врачей, юристов и теологов, в котором доминирующим было гуманитарное образование, объединил традиции либерального образования античности (поэтому одним из названий средневекового университета было *studium generale*) и средневековую ремесленную гильдию (поэтому еще одним названием средневекового университета было *universitas*). Тем самым он объединил интеллектуальное и профессиональное образование, которые в античную эпоху не были связаны⁵⁸.

Факультет свободных искусств средневекового европейского университета наследовал традициям либерального образования древних греков, но в отличие от древней Греции, где либеральное образование было атрибутом образа жизни социальной элиты (свободных граждан города-полиса), в средневековом городе факультет свободных искусств не был элитарным — он готовил образованные кадры для духовенства, и многие его студенты были из бедных семей и, первоначально, много его студентов были неграмотными.

Воспитание интеллектуалов и формирование культурного слоя в обществе (политиков, ученых, философов, писателей и, конечно, теологов), обеспечивающих интеллектуальное (идеологическое) лидерство, было парадигмальной чертой

митрополит Петр Могила. Преемники — Национальный университет «Киево-Могилянская академия» и Киевская духовная академия. 3. Львовский университет в 1661 году по указу короля Яна Казимира. Сегодня это — Национальный университет имени Ивана Франко (Львов, Украина).

⁵⁸ «Либеральное» образование древних греков включало 1) воспитание культурного человека (через общее и интеллектуальное развитие личности) и 2) поиск абсолютной истины (в рамках созданных греками диалектической философии, теоретической науки и интеллектуальной политики). *Никакого отношения к обучению ремеслу (профессии) либеральная школа греков не имела, так как она не готовила к рынку труда. Она готовила к образу жизни, поскольку была атрибутом образа жизни социальной элиты, которая не имела необходимости зарабатывать на жизнь ремеслом. На тот факт, что либеральное образование у греков было, прежде всего, воспитанием и развитием человека, а не подготовкой его к рынку труда указывают следующие исследователи античности: Вернер Йегер, Анри-Ирене Марру и Илзетраут Адо (Йегер 1997; Марру 1998; Адо 2002).*

*факультета свободных искусств средневекового европейского университета как наследника либерального образования античности*⁵⁹.

В России не было средневековых университетов врачей, юристов и теологов, адаптирующих либеральное образование древних греков на факультетах свободных искусств. Образование по модели свободных наук и искусств началось в России в 2011 г. на факультете свободных искусств и наук, созданном в структуре Санкт-Петербургского государственного университета, что явилось результатом сотрудничества с Бард колледжем в США (Беккер 2019). Однако и ранее, а именно: в начале XIX в. в Российской империи были прецеденты использования модели либерального образования, но не в виде факультетов свободных наук и искусств в структуре университета, а в виде лицеев — привилегированных высших учебных заведений для русской аристократии с целью подготовки светской интеллектуальной элиты для государственной службы Царскосельский (1810–1843 гг.) и Ришельевский лицеи (Одесса, 1817–1865 гг.).

Использование модели либерального образования для подготовки аристократов как интеллектуалов — это традиция идет от древних греков, создавших либеральную школу как аристократический феномен (как атрибут образа жизни правящего слоя). Субъекты власти должны быть либерально образованы: иметь развитый интеллект, широкую эрудицию и кругозор для принятия решений, а также воспитаны должным образом. Однако, так же, как и католические священники, ставшие интеллектуалами, создали массу проблем для церкви, так и русские дворяне, воспитанные быть интеллектуалами, создали серьезную проблему для Российской империи: выпускники этих лицеев были среди вольнодумцев и декабристов. Неудивительно, что спустя некоторое время Царскосельский был закрыт, а Ришельевский трансформирован в университет, управляемый централизованной имперской бюрократией⁶⁰.

Ко времени создания университетов в Российской империи (в петровскую и послепетровскую эпоху) естественные (экспериментальные) науки в Европе начали активно оккупировать университеты и способствовали появлению, наряду со средневековым университетом врачей, юристов и теологов (в котором преобладало гуманитарное образование), нового типа университета, который тоже уже стал классическим, но в котором уже значительным было естественнонаучное образование⁶¹. Именно эта разновидность классического университета получила распространение в Российской империи (частью которой были Украина и Беларусь).

⁵⁹ Нередко это имело для церкви негативные последствия: католические священники, воспитанные быть интеллектуалами, начинали критиковать политику Римских пап (Джон Уиклиф из Оксфордского университета, Ян Гус из Карлова университета в Праге).

⁶⁰ Ришельевский лицей в Одессе. создан по указу Александра I в 1817 г. В 1865 году преобразован в Императорский Новороссийский университет, а в 1933 г. переименован в Одесский государственный университет. Сегодня это Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, Украина. Официальный сайт. URL: <http://onu.edu.ua/ru/geninfo/history>.

⁶¹ Естественные науки развивались в рамках либерального образования на факультетах свободных искусств средневековых университетов, которые позднее стали называться философскими факультетами. В рамках философских факультетов естественные науки продолжили свое развитие. Со

Соответственно, центральной ценностью классических университетов в бывших советских странах стала не подготовка интеллектуалов и развитие критического и самостоятельного мышления, а подготовка ученых и глубокое фундаментальное образование. Не интеллектуальное развитие человека, а развитие наук было главной задачей и главной ценностью вначале царских, а затем советских университетов⁶². Разумеется, занятие наукой развивало мышление студентов, но это уже выступало как следствие занятия наукой, а не как самоцель и миссия университетского образования.

Подготовка научных кадров означала и подготовку интеллектуалов (поскольку ученый не может не быть интеллектуалом). Поэтому благодаря развитию наук в университетах, интеллектуал как социальная фигура распространился в обществе времен империи.

Миссия профессионально-технического образования в СССР: развитие научно-технического прогресса

Создание университетов в Российской империи по времени совпало с распространением в Европе учебных заведений для обучения ремеслу (профессии). Это означало, что в российском обществе университетское и профессионально-техническое образование развивались в одно и то же время. *Это отличало Россию от Европы, где университетское образование институционализировалось значительно раньше профессионально-технического⁶³.*

В отличие от университетского образования, дату рождения которого относят к XII в., система профессионального образования в Европе институционализировалась довольно поздно: первые профессиональные школы начали предлагать обучение в конце XVII–начале XVIII в. После начала промышленной революции в середине XVIII в. начали множиться технические школы.

До XVIII в. профессиональное образование в Европе развивалось через систему ученичества в рамках гильдии. Исключением были профессии врача, юриста и теолога, которым обучали в университете (хотя и существовали исключения, например подготовка юристов в Англии в рамках системы судебных иннов (Inns of Court)). Гильдия воплощала *средневековый стандарт обучения профессии и*

временем они стали образовывать собственные факультеты. Именно естественные (экспериментальные) науки в позднем средневековье способствовали становлению *университета как институции науки*, тогда как в ранний период *университет рассматривался институцией церкви*. Соответственно, университет стали связывать с обучением научному знанию, тогда как в его церковный период он считался местом, где обучали универсальному знанию (т.е. всем интеллектуальным искусствам и наукам, имеющимся в тот период). *С середины XIX века научная деятельность становится мерой качества университета. Сегодня научная деятельность в университете стала одним из главных показателей в университетских рейтингах.*

⁶² Например, это отражено в девизе старейшего университета России МГУ имени М. В. Ломоносова (Lomonosov Moscow State University) — «Наука есть ясное познание истины, просвещение разума».

⁶³ Институционализация профессионально-технического образования проходила не безболезненно, например, создание в 1794 г. знаменитой Политехнической школы в Париже, сопровождалось критикой университетского образования как устаревшего и схоластического (Куренной, 2011).

подготовки к рынку труда — практическое обучение на рабочем месте, т.е. работая под руководством квалифицированного мастера (часто это был отец), молодой человек обучался ремеслу (технологиям) или торговле.

Длительное время в Европе университетское и профессионально-техническое образование существовали параллельно друг другу: сектор высшего образования включал только университеты, эти университеты были немногочисленными (элитарными) и не были ориентированы на подготовку к конкретной профессии. *Разрыв университетского и профессионально-технического образования в Европе был спровоцирован разрывом интеллектуального и профессионального образования в античный период: либеральная школа древних греков воспитывала граждан и формировала культурный слой и не имела никакого отношения к подготовке человека к рынку труда — элита не занималась ремеслом.*

Конечно, средневековые университеты обучали профессии врача, юриста и теолога, а затем и профессии ученого (которая позднее выделилась отдельно). Однако в университеты не были допущены, например, инженеры. Здесь следует вспомнить античные времена: в греко-римский период ремесленный труд не имел выраженного высокого статуса и часто презирался⁶⁴. В то же время существовала тенденция смягчать отношение к ремеслу врача и юриста. Это выражалось, например, в том, что в Риме было придумано отдельное слово для оплаты их труда – гонорар (Федорова, 1979: 11). Этим подчеркивался особый статус и особое положение в обществе этой категории ремесленников, труд которых имел некоторую престижность.

В отличие от Европы, в России институционализация университетского и профессионально-технического образования имели место в одно и тоже историческое время. Это видно на основе хронологии создания первых учебных заведений в России (затем Российской империи):

1685–1814 гг. — Московская славяно-греко-латинская академия;

1701–1753 гг. — Школа математических и навигацких наук в Москве;

⁶⁴ В греко-римском мире существовало несколько терминов, обозначающих умственный и физический труд. При этом следует различать отношение к физическому труду у греков до Платона и после, поскольку именно позиция Платона, аристократа по рождению, активного политика и великого философа, повлияла на появление резко отрицательной коннотации у одного из терминов, который одновременно обозначал и физический труд, и ремесленника. Как пишет Андре Боннар: «Со времени Платона слово *baupausos*, означающее «ремесленник», принижается в своем значении и приобретает смысл «вульгарный» или «презренный», то есть все ремесленное, всякий ручной труд уродует душу и тело одновременно» (Боннар 1991: 57). Поскольку техника в древнем обществе была связана с ручным трудом, который представители социальной элиты презирали, то она стала уделом только ремесленников. Г. Дильс пишет, что «... важной причиной презрения к технике... был «аристократический» настрой людей греко-римского мира... античность, несмотря на то, что именно в Афинах и Риме были созданы демократические формы правления, была *насквозь аристократична* (Цит. по: Кессиди 1996: 138). Неудивительно, что впоследствии в Европе университетское и профессионально-техническое образование длительное время существовали параллельно.

1724 г. — Академический университет в Санкт-Петербурге; основан Петром I в составе Петербургской Академии наук. Преемником считается Санкт-Петербургский государственный университет⁶⁵;

1755 г. — Императорский Московский университет; теперь — МГУ имени М. В. Ломоносова⁶⁶;

1773 г. — Горный институт Императрицы Екатерины II в Санкт-Петербурге; В настоящее время — Санкт-Петербургский горный университет⁶⁷;

1804 г. — Казанский императорский университет (Казань, Россия); сегодня это — Казанский федеральный университет⁶⁸;

1805 г. — Харьковский университет; теперь — ХНУ имени В.Н. Каразина, Харьков, Украина);

1809 г. — Институт инженеров путей сообщения императора Александра I (Санкт-Петербург, Россия); сегодня это — Петербургский государственный университет путей сообщения им. Императора Александра I⁶⁹;

1810–1843 гг. — Императорский (Александровский) царскосельский лицей;

1817–1865 гг. — Ришельевский лицей в Одессе (Одесса, Украина).

Хронология создания первых учебных заведений показывает, что с середины XVIII в. до начала XIX в. российские цари способствовали созданию университетов, инженерных вузов и элитных заведений (лицеев для подготовки элитной категории государственных чиновников), не выделяя приоритетов. Последующая хронология показывает, что в эпоху последних правителей империи *был сделан акцент (приоритет) на профессионально-техническом образовании* — центральная власть в Российской империи была заинтересована ликвидировать бедность и общую отсталость страны, а потому способствовала промышленному развитию и профессионально-техническому образованию:

1828 г. — Санкт-Петербургский практический технологический институт; сегодня это — Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)⁷⁰;

⁶⁵ Санкт-Петербургский государственный университет. Официальный сайт: <https://spbu.ru/history>.

⁶⁶ С 22 октября 2014 года — федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» (МГУ имени М. В. Ломоносова или МГУ). Официальный сайт: <https://www.msu.ru/info/name.html>.

⁶⁷ Санкт-Петербургский горный университет. Официальный сайт: <https://www.spmi.ru/istoria-gornogo>.

⁶⁸ Казанский федеральный университет. Официальный сайт: <https://kpfu.ru/sveden/istoriya-universiteta>.

⁶⁹ Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I. Официальный сайт: <https://www.pgups.ru/>

⁷⁰ Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический институт). Официальный сайт: <http://technolog.edu.ru/component/k2/item/284.html> (дата последнего посещения 28 ноября 2019). Из Указа Императора Николая I: «Желая споспешествовать распространению и прочному устройству мануфактурной промышленности в Империи Нашей, признали мы за благо учредить в Санкт-Петербурге Практический технологический институт... Цель Практического

1830 г. — Императорское Московское техническое училище; ныне — Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана⁷¹;

1832 г. — Училище гражданских инженеров. Сегодня это Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет⁷²;

1834 г. — Императорский университет св. Владимира; учрежден Николаем I; сегодня это — Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина);

1840 г. — Горыгорецкая земледельческая школа. Первое высшее учебное заведение на территории современной Беларуси. Снова открыта в 1919 г. Сегодня это — Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (Горки, Беларусь);

1844 г. — Императорско-королевская техническая академия. Сегодня это Национальный университет «Львовская политехника» (Львов, Украина);

1885 г. — Харьковский практический технологический институт Императора Александра III (Харьков, Украина);

1878 г. — Императорский Сибирский университет. Сегодня это — Национальный исследовательский Томский государственный университет⁷³ (Томск, Россия);

1898 г. — Киевский политехнический институт Императора Александра II. Сегодня это — Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»;

1899 г. — Санкт-Петербургский политехнический институт. Сегодня это — Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого⁷⁴ (Россия).

Технологического института есть та, чтобы приготовить людей, имеющих достаточные теоретические и практические познания для управления фабриками, или отдельными частями оных».

⁷¹ Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. Официальный сайт: http://www.bmstu.ru/mstu/about/introducing/_1 июля 1830 года (по старому стилю) император Николай I утвердил «Положение о Ремесленном учебном заведении». С этой даты и ведет свое летоисчисление первый технический университет России. Целью нового училища было обучение различным ремеслам в сочетании с глубокой теоретической подготовкой. К 1868 году качество обучения в «ремесленном учебном заведении» стало настолько высоким, что оно было реорганизовано в специальное высшее учебное заведение — Императорское московское техническое училище (ИМТУ).

⁷² Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. История университета, <https://www.spbgasu.ru/Universitet/Istoriya/> (дата последнего посещения 28 ноября 2019).

⁷³ Национальный исследовательский Томский государственный университет. Официальный сайт: <http://www.tsu.ru/university/mission.php>. Национальный исследовательский Томский государственный университет, основанный в 1878 г. Александром II как Императорский Сибирский Университет, с первого дня своего существования был призван утверждать идеалы науки, образования и культуры на огромной территории азиатской части страны.

⁷⁴ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Официальный сайт: <https://www.spbstu.ru/university/>.

«Ленинский режим», сменивший имперскую систему в России, был нацелен на «революционный прорыв и национальное развитие»⁷⁵ (Георгий Дерлугьян предпочитает именовать подобную систему диктатурой развития, см.: Дерлугьян 2013). Таким образом, задачу преодоления общего и промышленного отставания страны продолжила выполнять советская власть, которая, унаследовав образовательную систему империи, подвергла ее радикальной трансформации, сделав систему образования тотально секуляризированной, а университеты — тотально профессионализированными и массовыми (их целью была подготовка специалистов для народного хозяйства/национальной экономики). Поставив индустриализацию в качестве своей ключевой стратегической цели, большевики сделали профессионально-техническое образование приоритетом своей образовательной политики.

Итак, в течение первых постреволюционных лет были созданы такие ВУЗы:

1918 г. — Московская горная академия. Сегодня это — Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (Россия)⁷⁶;

1920 г. — Минский политехнический институт (на базе минского политехнического училища). Сегодня это — Белорусский национальный технический университет;(Минск, Беларусь).

1921 г. — Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь).

Утилитарно относясь к образованию, большевики профессионализировали классические университеты, доставшиеся им в наследство от царского режима. Будучи кузницей научных кадров, советские университеты, таким образом, имели в качестве главной миссии задачу подготовки специалистов для народного хозяйства — это было следствием профессионализации, которая связала классический университет с рынком труда.

Большевики не разделяли университетское и профессионально-техническое образование (как было в европейских странах до середины XX века) по целевому назначению: и университеты, и институты входили в сектор высшего образования и выполняли одну и ту же сервисную задачу — готовили специалистов для народного хозяйства. Однако эклектизм большевиков проявился в том, что они сохранили статусное деление: профессионально-техническое образование давалось в институтах.

После распада СССР большинство советских институтов получили статус университета. Как объясняет А. Прохоров в работе «Высшее образование в Беларуси»,

⁷⁵ Фраза заимствована из одноименной книги К. Джавитта (Jowitt 1971). В ленинском режиме был создан собственный вариант государства, способствующего развитию (developmental state). См. детальнее: Кутуев 2016.

⁷⁶ Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». Официальный сайт: <https://misis.ru/university/>. Был основан в 1918 году как факультет Московской горной академии, а в 1930 стал самостоятельным учебным заведением.

это было сделано с целью уйти от чрезмерно специализированных высших учебных заведений к учебным заведениям университетского типа:

«Одним из главных направлений образовательной реформы являлся переход к такому типу вуза, который предлагает оптимальное сочетание фундаментальной подготовки и специализации. Фактически, высшее образование во всем мире пытается гарантировать этот баланс; однако в то время как Западная Европа, развивая специализацию и профессионализацию, закладывает основу для этой модели, используя классический университет в качестве отправной точки, Беларусь приближается к этой модели с другой стороны — двигаясь от специализированных (иногда очень узкоспециализированных) учреждений к высшим учебным заведениям университетского типа, которые, кроме строго профессиональных учебных планов, предлагают студентам глубокую теоретическую и общекультурную подготовку, способствующую формированию творческих личностей для постиндустриального общества» (Prokhorov 1994: 12).

Унаследованные от царского периода, советские университеты были нацелены на развитие наук и подготовку научных кадров. Но с течением времени советские университеты, профессионализированные большевиками, превратились, главным образом, в учебные центры. Чтобы вернуть развитие наук в университеты, уже в постсоветский период некоторым из них стали присваивать статус «исследовательских», что, соответственно, обязывает их быть не только учебными, но и научными центрами.

Эклектическое отношение к вузам в советское время вытекало из стремления как можно быстрее преодолеть общую и промышленную отсталость страны — что означало, что вузы должны обслуживать интересы индустриализации и, в целом, народного хозяйства. Однако, помимо этого, эклектизм советских реформаторов был обусловлен тем, что в царский период университетское и профессионально-техническое образование институционализировались параллельно друг другу — это означало, что в России и ее подвластных территориях не успел сформироваться и консервативно закрепиться ценностный этос университетского образования.

В Европе университетское образование начало институционализироваться в XII веке, а профессионально-техническое — в конце XVII века: за этот временной разрыв успели сформироваться и консервативно закрепиться университетские традиции.

В Европе профессионализация университетов и введение профессионально-технического образования в сектор высшего образования произошли несколько позднее, чем в СССР: после середины XX века. Поэтому есть основание считать, что профессионализация и массовизация сектора высшего образования в некоторых западных странах были проведены в подражание СССР, успехи которого первоначально, особенно в области преодоления неграмотности и индустриализации, были впечатляющими (симптоматично, что во время знаменитых теледебатов Дж. Кеннеди versus Р. Никсон 1960 года звучала тема советской образовательной системы, способной продуцировать большее количество инженеров, нежели чем США).

После второй мировой войны советское государство было заинтересовано в развитии элитного технического образования для оборонной и космической промышленности, чтобы выиграть соперничество с коалицией Западных стран. Так, появились учебные заведения для подготовки научно-технической элиты:

1942 г. — Московский механический институт, позднее это Московский инженерно-физический институт или МИФИ. Первоначальной целью института ставилась подготовка специалистов для военных и атомных программ Советского Союза. Сегодня это — Национальный исследовательский ядерный университет "МИФИ"⁷⁷;

1951 г. — Московский физико-технический институт (сегодня — Национальный исследовательский университет МФТИ)⁷⁸.

Высшее образование в постсоветских России, Украине, Беларуси: развитие рынка образовательных услуг

С приходом перестройки и затем распада СССР система образования в бывших советских странах стала учитывать не только интересы центральной власти и государства, но и индивидуальные запросы населения. Крушение системы централизованного планирования, а как результат — и результатов военно-индустриальной модернизации, привел к повышению запроса на специальности, которые ассоциировались с функционированием «рынка» (юриспруденция, экономика, менеджмент). Государственная политика в сфере образования на постсоветском пространстве стала пародийным воплощением «политики как искусства возможного», дрейфуя по течению стихийного и несовершенного рынка в условиях чрезвычайно неэффективного государственного регулирования. И так, СССР был нацелен на лидерство в развитии научно-технического прогресса с очевидным уклоном в военные технологии⁷⁹.

Соответственно, если СССР развивал научное и профессионально-техническое образование, в том числе в рамках элитного образования, то постсоветские государства предоставили весьма несовершенному рынку вершить судьбы образовательной сферы, со вполне закономерным исходом – резким ростом «прорыночных» специальностей (менеджмент, экономика, etc). В то же самое время нужно учитывать факт утилитарной технологизации советского образования, с одной стороны, и высокую степень заидеологизированности (а также официозного контроля) общественных и гуманитарных специальностей, с другой. Поэтому логичными были

⁷⁷ Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». Официальный сайт: <https://mephi.ru/about/>

⁷⁸ Национальный исследовательский университет МФТИ. Официальный сайт: <https://mipt.ru/about/istoriya-fiztekha.php>. Был создан в 1946 г. как факультет МГУ, а с 1951 г. это — самостоятельное учебное заведение.

⁷⁹ СССР индустриализировался и, благодаря элитным техническим вузам, стал одним из лидеров в научно-техническом прогрессе (прежде всего, в военных и космических технологиях). Идеологическое же противостояние и экономическое соревнование завершилось «исчезновением ленинизма» (К. Джавитт), как политического вида.

шаги по созданию в России школ экономики и социальных / политических наук по западным лекалам. Так, в 1992 году в Москве основываются Высшая школа экономики (теперь Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»⁸⁰ и Российская экономическая школа (РЭШ)⁸¹.

Резкий рост популярности «рыночных» специальностей привел к серьезным дисбалансам в сфере образования. Отдельной проблемой является skyrocketing количества защит низкокачественных — часто основанных на плагиате – диссертаций в сфере права, педагогики, политологии, в то время как количество защит в сфере физико-математических наук резко сократилось: так, если в 1993 году в Украине было защищено 158 докторских диссертаций по физико-математическим специальностям, то в 2016 году эта цифра составляла лишь 21. Количество же защищенных докторских в области педагогики возросло с 12 до 72 за указанный период, а экономики с 30 до 121 единиц⁸².

Несмотря на тренд деиндустриализации на постсоветском пространстве, возобновление роста ВВП и интеграция в мировую экономику — пусть и на подчиненных ролях — стали требовать квалифицированных кадров в сфере технологий, а не только права, экономики и менеджмента. Россия, как наиболее амбициозное и ресурсно богатое государство на постсоветских просторах в годы президентства Дмитрия Медведева⁸³, президентства, прошедшего под лозунгами модернизации России, начала отдавать должное задачам технического и технологического развития. В контексте этих процессов в 2011 г. были созданы: Открытый университет Сколково (ОтУС⁸⁴) и Сколковский институт науки и технологий (Сколтех). Сколковский институт науки и технологий (Сколтех) — негосударственный образовательно-исследовательский институт. Создан при участии Масачусетского технологического института. Сколтех готовит новые поколения исследователей и предпринимателей, продвигает научные знания и содействует технологическим инновациям. Институт строит свою работу, опираясь на лучшие традиции российских

⁸⁰ В контексте эволюции российского режима в направлении авторитаризма интересной представляется гипотеза о мотивах поддержки властями исследовательских университетов, как метода снижения протестного потенциала молодежи путем предоставления ей социальных лифтов и таким образом усиливая ориентацию на лояльность по отношению к существующему статус-кво. Симптоматично, что государственная политика, направленная на поддержку инновационных образовательных программ и создание федеральных и национальных исследовательских университетов, была инициирована в 2005 году — вскоре после волны «цветных революций» на постсоветском пространстве (см. детальнее: Forrat 2016). Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Официальный сайт: <https://www.hse.ru/>.

⁸¹ *Российская экономическая школа*. Официальный сайт: <https://nes.ru/> (дата последнего посещения 28 ноября 2019).

⁸² Детальная статистика содержится в справке, предоставленной Министерством образования и науки Украины, <http://aphd.ua/kilkist-zakhyshchenykh-doktorskykh-dysertatsii-v-ukrani-za-haluzyamy-nauky-1993-2016/> (дата последнего посещения 28 ноября 2019). Смотри также анализ динамики поля социальных и политических наук в Украине: Кутуев 2007; Кутуев 2010.

⁸³ Программная статья Д. Медведева под симптоматичным названием «Россия, вперед!» увидела свет в 2009 г. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/5413> (дата последнего посещения 28 ноября 2019).

⁸⁴ *Открытый университет Сколково*. Официальный сайт: <http://sk.ru/opus/>.

и международных образовательных и исследовательских практик, делая особый акцент на предпринимательской и инновационной деятельности⁸⁵. Создание Сколтеха свидетельствует о том, что в российской образовательной системе формируется осознание потребности в обучении студентов инженерных специальностей навыкам коммерциализации технических инноваций.

Российский инновационный центр Сколково отличается от других, отчасти с ним схожих, центров в СССР, а именно: от советских наукоградов Дубна, Зеленоград и Новосибирский Академгородок (перед которыми стояла задача создание новых технологий) тем, что перед ними не стояла задача коммерциализации и завоевания мировых рынков. Однако, помимо модели Сколково, для запуска тренда коммерциализации технического творчества в бывших советских странах можно использовать подготовку части инженеров как предпринимателей в технических университетах. Этой проблемой занимаются в Украине и Беларуси.⁸⁶

Ленинизм как стратегия борьбы с (полу)периферийной зависимостью превратил Россию, Украину и Беларусь в своеобразные инженерные республики, акцентируя научно-техническое развитие, которое было направлено на достижение технологического лидерства в военной и космической областях.

Распад СССР и смена идеологических приоритетов в бывших советских странах привела к тому, что *двигателем прогресса (в том числе экономического) в этих странах стала рассматриваться не наука и техника (и, соответственно, связанная с ними индустрия), а рыночная экономика*. После смены идеологического и политического курса советские технические вузы оказались в трудном положении и, чтобы выжить, они начали массово вводить социально-экономические, управленческие и юридические курсы и специальности. Советская эпоха с ее экономической и идеологической гегемонией промышленного производства, закончилась. *Отныне не заводы, а банки стали символическим центром успешной жизни*. Результатом стало приобретение финансово-экономическим и юридическим образованием статуса одних из самых популярных вузовских специальностей в бывших советских странах.

Однако экономическое богатство создают не только финансовые институты, но и промышленные предприятия. Инженеры и ученые, занятые в промышленном предпринимательстве, также создают богатство — об этом пишут авторы документа «Инженерное исследование в Ирландском экономическом развитии», подготовленного Ирландской Академией инженерии в 2010 году (Engineering Research 2010). *Однако, в бывших советских странах пока нет понимания ценности инженерного сословия как фактора экономического развития и благосостояния (подобное осознание постепенно проникает в нарратив политических лидеров и*

⁸⁵ Сколковский институт науки и технологий. Официальный сайт: <https://www.skoltech.ru/o-nas/>.

⁸⁶ См. результаты международного социологического исследования «Интеграция инженерного образования и бизнес-образования в технических университетах Украины и Беларуси как фактор развития национальных экономик», проведенного при грантовой поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (Г16К-038) и Государственного фонда фундаментальных исследований Украины (Ф73/24456). См.: Кутуев и др. 2018: 37.

policy-makers, впрочем, оставаясь преимущественно риторической фигурой). Таким образом, идеи норвежского экономиста Эрика Райнерта (Райнерт 2015) о конкурентных преимуществах, создаваемых индустриализацией/реиндустриализацией хотя и находят благодарных слушателей в академической среде⁸⁷, тем не менее, постсоветские государства еще далеки от систематического воплощения его идей в практике экономической политики.

Хорошая работа в представлении молодежи

Среди вопросов, которые обсуждались на МГД, тема занятости и профессиональной карьеры выявилась наиболее важной для молодежи.

Чтобы быть успешными при поиске работы участники МГД, в первую очередь, обращали внимание на личные качества, собственную компетентность, важность практического опыта и осведомленность в своей профессиональной сфере. Университетские оценки и получения дипломов об окончании учебных заведений молодежь расценивает как формальность. Для успешной самореализации нужно обладать такими навыками, как коммуникабельность, уверенность в себе, решительность, настойчивость, целеустремленность, ответственность, организованность, гибкость и открытость новым знаниям и профессиональным тенденциям, мобильность, готовность идти на риск, харизма.

Нами было реконструировано три основных профиля хорошей работы. Первый профиль представлен такими атрибутами как удовлетворенность, благосостояние, саморазвитие в соответствии с потребностями, способностями и ожиданиями молодежи (таблица 2)⁸⁸.

Таблица 2. Хорошая работа как место для индивидуального развития и благополучия

- Хорошая работа — это место для личного развития, комфортных ощущений и хороших личных взаимоотношений (Айто из Японии, 20 лет).
- То, для чего вы захотите встать утром. Я имею в виду, чтобы вы не работали только затем, что вы должны это делать (Войцех из Польши, 20 лет).
- Я считаю, что атмосфера на работе является наиболее важной. В частности, мне хочется иметь работу, где я могу показать свои способности и гармонично работать с моими коллегами... и мне нужно место, где я могу сосредоточиться на выполнении своей задачи (Хейджи из Кореи, 18 лет).
- Я думаю, что успешное трудоустройство предполагает создание возможностей для себя, выбор карьеры, которую мы хотели, и возможности улучшить наши способности и усилия для работы (Сок Менг из Cambodia, 18 лет).

⁸⁷ В качестве примера, одна из его последних лекций в КПИ имени Игоря Сикорского в Киеве. URL: <http://www.sociology.kpi.ua/uncategorized/%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BA-%D1%80%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%82-2.html?lang=ru> (дата последнего посещения 28 ноября 2019).

⁸⁸ Цитаты из МГД, международного социологического проекта Всемирного Альянса YMCA «Один миллион голосов – 2».

- Превратите свое хобби в работу, и вы никогда не будете работать (Дмитрий из Украины, 18 лет).
- Вы можете применить все свои навыки и талант на работе, которая вам нравится. Вы растете, когда есть проблемы ... Когда вы работаете без целей; ваша жизнь станет бессмысленной. Каждый хорош в чем-то, и должен работать в той сфере, где может максимально использовать свои таланты (Су Ин из Гонконга, 17 лет).

Второй профиль связывается респондентами с достойной оплатой труда, стабильностью и социальной защитой (таблица 3). Полноценная занятость предполагает уход из теневой экономики, неформальной занятости и не регулируемой государственным законодательством работы. Такое представление особенно распространено среди молодежи в странах с очень ограниченными возможностями государства всеобщего благосостояния (например, в Танзании, Шри-Ланке, Косово, Мадагаскаре). Показательной является цитата участника МГД из Косово:

«В нашей стране очень распространена бедность. Зарабатывание больших денег является особой привилегией. Но если ты живешь в более социально ориентированном государстве, тип работы становится более важным нежели зарплата. В бедном государстве ты выбираешь тот вид работы, где прежде всего больше платят. В богатом государстве ты фокусируешься на той профессии и работе, которые тебе нравятся» (Этник из Косово, 20 лет).

Таблица 3. Хорошая работа как высокооплачиваемая работа

- Работа — это синоним денег (Влад из Украины, 20 лет).
- Во время поиска работы, я учитываю уровень оплаты, сколько я буду получать в конце дня (Томас из Зимбабве, 18 лет).
- Когда я ищу хорошую работу, я имею в виду зарплату. Я хочу, чтобы мне платили больше (Диана из Мадагаскара, 20 лет).
- Жизнь поддерживается не мечтой, а деньгами (Стивен из Египта, 17 лет).

Третий профиль хорошей работы — возможность быть полезными другим, главным образом социально уязвимым или обездоленным слоям населения (таблица 4).

Таблица 4. Хорошая работа как способ помочь другим

- Я поняла, что хочу быть тем, кто создает какие-то общественные блага, независимо от того, зарабатываю я деньги или нет (Айола из Великобритании, 19 лет).
- Мне нравится помогать другим. Мне нравится, когда я могу передать свои знания и навыки кому-то. Тогда я понимаю, что делаю полезное дело (Вероника из Польши, 17 лет).
- Мне бы хотелось, чтобы моя работа положительно влияла на общество, окружающую среду и нуждающихся людей (Виктория из Австралии, 18 лет).
- Самое главное это оставить свой вклад в общество. Это должно быть результатом не для кого-то лично, а для общества. Важно сделать что-то новое, что послужит изменением к лучшему (Магамет из России, 17 лет).

Исследование раскрывает позитивное отношение молодежи к труду, оптимистическую перспективу их будущего поведения в сфере экономической активности, но в тоже время показывает их негативную оценку ситуации на рынке труда, который во многих странах является дисфункциональным. У многих участников МГД вызывает беспокойство недостаточное количество свободных вакансий на рынке труда, низкие заработные платы, ограниченные возможности защиты своих трудовых прав. В тоже время анализ данных МГД показал отсутствие понимания и восприятия молодежью работы как исполнение морального долга. Даже те участники МГД, для которых профессиональная деятельность ориентирована на работу с индивидами из социально уязвимых слоев населения, связывают свою альтруистическую позицию не с этическими принципами и социальной ролью, а со стремлением к собственной самореализации. Мир протестантской трудовой этики, которая по мнению М. Вебера, определяла экономическое развитие европейского рационального капитализм на заре его формирования, все больше сужается. Элементы интериоризации работы как некоего способа исполнения морального трудового долга можно обнаружить в МГД молодежи из Кореи, Японии и Гонконга, где он воспринимается (а с другой стороны, и критикуется) как организационное требование социальной системы.

Часть молодежи, принявшей участие в исследовании, связывала свое представление о хорошей работе с созданием собственного бизнеса — жизненной стратегией, открывающей возможность реализовать потребности в работе первого и второго профилей. Возможности саморазвития, самозанятости, достижения высоких социальных стандартов жизни, самостоятельного определения и реализации рыночных стратегий являются главными стимулами в предпринимательской деятельности. Работа по найму перед основанием собственного бизнеса — начальная стадия в приобретении профессионального опыта и накоплении первичного капитала (Таблица 5).

Таблица 5. Молодежное предпринимательство

- Я хочу стать успешным самозанятым человеком, свой бизнес даст мне независимость и возможность накопить богатство. Чтобы добиться этого, я должен сначала получить работу, чтобы накопить достаточно денег (Джексон из Танзании, 20 лет).
- Начать свой бизнес. Да, это дает вам самую большую возможность для развития и зарабатывания денег. Вы просто должны найти правильную нишу (Дамиан из Польши, 20 лет).
- Чтобы получить удовлетворение от работы, мне нужно будет заниматься собственным бизнесом. Я должен быть сам себе боссом (Мартин из Великобритании, 19 лет)

Образовательная система и ее критика молодыми респондентами МГД

Участники МГД высказали в процессе обсуждения множество ценных мнений, отражающих широкий спектр проблем, существующих в образовательных системах в разных частях мира. Всеобщность критицизма молодежи из стран с разным уровнем развития по отношению к образовательной системе является общим местом во всех

национальных отчетах по данным нашего исследовательского проекта. Недостаточное качество получаемого образования, а также наличие неформальных, непрозрачных правил при приеме на работу является препятствиями для успешного трудоустройства. Участники МГД высказали претензии к наполнению учебных программ из-за их неактуальности, устарелость знаний, недостаточный акцент на профильных дисциплинах, ограниченное количество практики.

Проблема образовательного неравенства, имеющая место практически во всех обществах, особенно остро обсуждалась молодежью из развивающихся стран, где, по мнению участников МГД, возможность получения качественного школьного образования является невозможным или трудно достижимым благом, инвестицией для более привилегированных классов, выходцев из состоятельных семей, а также слоев населения, проживающих в больших городах, нежели в сельской местности.

Для молодежи из развитых и среднеразвитых стран, имеющей более широкий доступ к образовательным возможностям, школа оказывается социальным институтом, отчужденным от остальной реальности, элементом закрытой, самореференциальной системой. Знания в этой системе являются ценными только лишь внутри этой системы, а также способом продвижения в иерархии ее организационной структуры.

Также молодежь обвиняет систему образования за излишний консерватизм, увековечивание культуры прошедшего времени, энциклопедизм в обучении, излишне принудительную субординацию и отсутствие индивидуального подхода.

Таблица 6. Современная образовательная система в критических оценках молодежи

- Эта система не создает людей, способных работать; она создает людей с бесполезными и общими знаниями (Анди из Албании, 17 лет).
- Большинство предметов, которые нам приходилось изучать в школе, никак не связаны с нашей практической карьерной жизнью, и мы не используем их отдельно от школьных экзаменов (Мохамед из Египта, 20 лет).
- Я мог бы пройти все обучение, проучиться пять лет в университете, и мне было бы 24 года, и в моей жизни никогда не было бы рабочего дня. Таким образом, многие люди выходят из университета, и они не могут справиться с тем, на что похож рабочий мир (Джош из Великобритании, 17 лет).
- В настоящее время система образования устарела, и, хотя она что-то дает, этого очень мало (Сергей из Украины, 17 лет).
- Данного образования недостаточно для профессии. Я могу только так сказать. Вы должны очень усердно работать, чтобы получить хотя бы приблизительный уровень того, что требуется. Но все равно, направляясь на работу, молодой специалист очень часто терпит фиаско. Потому что он не умеет работать с реальными проектами (Наталья из Беларуси, 20 лет).
- Образование необходимо; нужна база знаний. Опыт работы, если его считать практическим, отсутствует в школе. Практика очень важна, как дополнение к теории, но в школах ее нет (Хория из России, 17 лет).

Лечение излишнего консерватизма образовательных учреждений не предполагает механического внедрения неолиберальных программ, так как

построение институциональных структур исключительно в соответствии с абсолютизированной логикой рынка не всегда отвечает ожиданиям молодежи и не гарантирует доступность образования для всех слоев населения. Ключевым фактором программы изменений, которая бы отвечала ожиданиям молодежи, являются гибкость и изменимость образовательных программ, которые должны быть custom tailored, а также и обучением через практическую деятельность, преодоление разрыва между знаниями и навыками предъявляемыми образовательной системой и рынком труда (Таблица 7).

Таблица 7. Образование: требования и ожидания молодежи

- Опыт реальной жизни больше, чем учеба по книге. Я надеюсь получить больше возможностей, которые непосредственно пригодятся для работы, когда у меня будет больше опыта, так что это хорошая возможность получить навыки напрямую (Мама из Японии, 19 лет).
- Пока мы учимся, нам нужно участвовать, принимать участие в различных проектах, конкурсах (Алина из России, 19 лет).
- В наше время диплом с отличными оценками? Не играет никакой роли. Если у вас есть связи, вы можете получить работу, несмотря на плохие результаты в университете (Наталья из Украины, 20 лет).
- В развитых странах дипломы практически не имеют значения, все зависит от умения общаться, знания иностранных языков и навыков работы на компьютере. Образование и дипломы не имеют ничего общего с успехом, важна практика (Клинт из Албании, 17 лет).
- Я считаю, что образование - это 30% успеха человека. В остальном это его личные качества, стремления, саморазвитие (Иван из России, 20 лет).
- Теории недостаточно, и она мало помогает. Важно научиться применять на практике то, что вы изучаете в теории, пройти специальные тренинги для этого (Аделина из Албании, 17 лет).

Недостаточное качество образования для успешного трудоустройства, которое предлагает государство и высшие учебные заведения, участники МГД надеются компенсировать прохождением дополнительных курсов обучения и получением практического опыта. Для улучшения шансов на начало карьеры или ее прогресс молодежь считает нужным заниматься самообразованием, изучать иностранные языки, коммуницировать с опытными специалистами. Самопрезентация на рынке труда своих лучших личностных и профессиональных качеств, саморазвитие и саморефлексия в пространстве индивидуальных знаний, умений и навыков являются характерной стратегией для улучшения карьерных возможностей.

Заключение

Неолиберальные реформы, а также смешение двух разных идеологических парадигм образования (классической (либеральной) и профессиональной) привело к рассогласованности рынков труда и образовательных услуг, предоставляемых институтами высшего образования. Рынок образовательных услуг высших учебных

заведений не соответствует потребностям рынка труда в полном объеме. К тому же, он демонстрирует черты достаточно замкнутой системы, что порождает его автоориентацию.

Университеты в рыночных условиях ведут себя скорее, как предпринимательские структуры и ориентируются на прибыль, спрос на образовательные услуги со стороны абитуриентов, а этого недостаточно для эффективного функционирования рынка труда и экономики в целом. Общественные рыночные отношения и связи с этой точки зрения подвижны. Для них характерны короткие цепочки рациональности. Стихийный рынок, функционирующий в системе координат коррумпированной бюрократии, которая склонна к созданию искусственно усложненных режимов регулирования, поиску ренты (*rent-seeking behavior*) и шантажисткому контролю над экономическими агентами, не в состоянии создавать прогноз на далекую перспективу.

Отсутствие единой системы прогнозирования спроса на рынке труда ведет к разрыву между приобретенными знаниями и требованиями производства, профессионально-квалификационному дисбалансу в сфере производства и услуг. Этот процесс можно считать объективным, поскольку система образования всегда более инерционная и консервативная, чем рынок труда. Поэтому главной функцией государства должно быть налаживание тесных связей между производством и потреблением образовательных услуг, стремлением к балансу между образованием как фундаментальным правом человека и коммерческой услугой, ориентацией на потребности современного уровня развития экономики с одновременным продуцированием *blueprints* для инноваций и модернизации в целом.

Бібліографія

- Borrowman, M. L. (1994). Education. In *The World Book Encyclopedia*. Chicago, London, Sydney, Toronto: a Scott Fetzer company 6: 86–110.
- Deem, R. (1994). Rosemary Deem (1994) Free marketeers or good citizens? Educational policy and lay participation in the administration of schools. *British Journal of Educational Studies* 42(1): 23–37.
- Eagleton, T. (2015). The Slow Death of the University, *IAE website*, December 3, 2019, <http://iae.ie/publications/engineering-research-economic-development-engineering-research-in-irish-economic-development-dec-3-2010/> (дата последнего посещения 26 ноября 2019).
- Jowitt, K. (1971). *Revolutionary Breakthroughs and National Development: The Case of Romania, 1944-196*. Berkeley: University of California Press.
- Kelly, J., & Brazil, T., & Cunningham, P. (eds.). (2010). *Engineering Research in Irish Economic Development*. Dublin: Irish Academy of Engineering.
- King, J. (1994). Universities. *The World Book Encyclopedia*. Chicago-London-Sydney-Toronto: a Scott Fetzer company. Vol. 20: 206–236.
- Kostiukevich, S. (1996). University studies as training for the intellectual professions. *Higher Education in Europe* 2–3(XXI): 203–213.

- Kotlyarov, I. V., & Kostjukevich, S. V. (2011). The European University in the Context of Logic of Integration. *European Journal of Higher Education* 1(1): 66–77.
- Kutuev, P., & Choliy, S. (2018). Mobilization in Post-Socialist Spaces: Between Imperatives of Modernization and Threats of Demodernization. *Ideology and Politics Journal* 2: 4–22.
- Minakov, M. (2018). *Development and dystopia: Studies in post-Soviet Ukraine and Eastern Europe*. Stuttgart: Verlag.
- Pitton, V. (2007). Disentangling Chile's authoritarian neoliberalism and its effects: the downfall of public higher education and its implications for equitable access. *Critical Studies in Education* 2: 249–267.
- Pritchard, Rosalind M. O. (2011). *Neoliberal Developments in Higher Education: The United Kingdom and Germany*. Oxford; New York: Peter Lang.
- Prokhorov, A. (1994). *Higher Education in Belarus*. Bucharest: UNESCO|CEPES.
- Rabkin, Y., & Minakov, M. (eds.) (2018). *Demodernization: A Future in the Past*. Stuttgart: Verlag.
- Sjoerd, K. (1999). Neoliberal Education Reform in the Netherlands. *Comparative Education* 3: 303–317.
- Yenin (Enin), M. (2016). The change of the attitude of Ukrainians to Russia in the conditions of the anti-terrorism operation and humanitarian aid needs of population of Donbass: the results of sociological research. *Świat Idei i Polityki* 15: 139–165.
- Yenin, M. (2017). Higher education in Ukraine: current problems and probable social consequences of its reforming in the context of neoliberal transformation. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг* 1: 117–126.
- Yenin, M. N. (2016). Terrorist organizations and social technologies in conditions of the hybrid war. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Політологія. Соціологія. Право : зб. наук. праць 3/4 (31/32): 24–29.*
- Адо, И. (2002). *Свободные искусства и философия в античной мысли*. М: "Греко-латинский кабинет" Ю.А. Шичалина.
- Альтбах, Ф. Дж. (1992). Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. *Перспективы: вопросы образования* 3: 40–58.
- Арсеенко, А. (2014). США и Украина: сценарии деиндустриализации. *Социология: теория, методы, маркетинг* 2: 23–47.
- Беккер, Дж. (2014). Что такое образование по модели свободных искусств и науки и чем оно не является, *Artes Liberales website*, 2014, http://artesliberales.spbu.ru/about/liberal/liberal_education (дата последнего посещения 28 ноября 2019).
- Боннар, А. (1991). *Греческая цивилизация. От Еврипида до Александрии*. М.: Искусство, том 3.
- Василець, О. І., & Єнін, М. Н. (2017). Патріотичне виховання української молоді: механізми раціоналізації. *Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies* 2(8): 87–100.
- Дерлугьян, Г. (2013). *Как устроен этот мир. наброски на макросоциологические темы*. М.: Изд.-во Института Гайдара.
- Єнін, М. Н. (2018). Ідеологічні форми та ціннісні модифікації патріотизму української молоді (на основі аналізу модернованих групових дискусій). *Ідеологія та політика* 2: 61–93.
- Єнін, М. Н., Мельниченко, А. А., Мельник, Л. І. (2019). Гібридна війна як різновид соціально-політичних конфліктів. *Актуальні проблеми філософії та соціології* 25: 102–112.
- Йегер, В. (1997). *Пайдейя*. М: "Греко-латинский кабинет" Ю.А. Шичалина, том 1,2.

- Калхун, К. (2013). «Потрібно ставити питання про мету існування університету», *Спільне*, 2013, <http://commons.com.ua/potribno-staviti-pitannya-pro-metu-is/> (дата последнего посещения 28 ноября 2019).
- Кессиди, Ф. Х. (1996). Об одной особенности менталитета древних греков. *Вопросы философии* 2: 137–145.
- Кларк, Р. Бертон (2011). *Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади и концепций*. Москва: Изд. дом гос. ун-та Высшей школы экономики.
- Костюкевич С. В., Андрос И. А., Кобяк, О. В. (2018). *Подготовка инженера-предпринимателя: предпосылки, факторы, перспективы*. Минск.
- Котеленець, К. М. (2015). *Університет старопромислового регіону: фактори інституційної еволюції та організаційної динаміки*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна МОН України, Харків.
- Кутуев, П. В., Коржов, Г. А., Пиголенко, И. В., Якубин, А. Л., Мельниченко, А. А., Акимова, Е. А., Ищенко, А. Н., Костюкевич, С. В., Андрос И. А., Кобяк, О. В. (2018). Интеграция инженерного образования и бизнес-образования как драйвер развития национальных экономик постсоветских стран. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Політологія. Соціологія. Право: зб. наук. праць* 1 (37).
- Кутуев, Павел (2007). Сообщество ритуала модернизации: от логоса к культуре. *Социология: теория, методология, маркетинг* 3: 106–127.
- Кутуев, Павло (2010). Ігри з модернізацією: хитрість розуму у дії? *Україна модерна* 6(17): 249–260.
- Кутуев, Павло (2016). *Трансформації модерну: інституції, ідеї, ідеології*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика».
- Лібанова, Е. М. (2003). *Ринок праці: навч. посібник*. Київ.
- Марру, А-И. (1998). *История воспитания в античности (Греция)*. М: "Греко-латинский кабинет" Ю.А. Шичалина.
- Медведев, Д. (2009). *Россия, вперед! Официальный сайт Президента РФ*, 2009, <http://kremlin.ru/events/president/news/5413> (дата последнего посещения 26 ноября 2019).
- Мулявка, В. (2015). Боліваріанський університет Венесуели: радикальна альтернатива в глобальному полі вищої освіти, *Спільне*, 2015, <http://commons.com.ua/bolivarianskij-universitet-venesueli/> (дата последнего посещения 26 ноября 2019).
- Райнерт, Е. (2015). *Як багаті країни забагатіли... і чому бідні країни лишаються бідними*. Київ: Темпора.
- Риддингс, Б. (2011). *Університет в руїнах*. Москва: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики.
- Сидорова, Н. А. (1963). Основные проблемы истории университетов в средние века в освещении современной буржуазной историографии. *Средние века, сборник*. М.: Изд-во Академии наук СССР 23(4): 229–238.
- Суїменко, Є. (2003). Особливості працевлаштування столичної молоді України. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг* 2: 160–183.
- Уколова, А. А. (2013). Інституційне розбалансування ринку праці та ринку освітніх послуг в Україні. *Грані: Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах* 1: 124–128.
- Федорова, Е. В. (1979). *Императорский Рим в лицах*. М.: Изд-во Московского университета.
- Хомский, Н. (2000). Приватизация образования – подрыв солидарности, *Скепсис*, 2000, http://scepssis.net/library/id_380.html (дата последнего посещения 26 ноября 2019).

Хюсен, Т. (1992). Идея университета: эволюция функции, проблемы. *Перспективы: вопросы образования* 3: 23–40.

Шавельб С.А. (ред). (2017). *Инновационное развитие отраслей социальной сферы* (2017). Минск: Беларуская наука.

UKRAINIAN EDUCATION AFTER MAIDAN OF 2013: PRACTICES, EXPECTATIONS, (AC)KNOWLEDGE(MENT)

Alexander Golikov

V.N. Karazin Kharkov National University

ORCID: 0000-0002-6786-0393

Abstract. *The author chooses synthetic variant of sociology of knowledge as a theoretical basis, and a series of the focused group interviews conducted across all Ukraine in 2015–2016 as an empirical basis. Then the author states general "fatigue" of both education systems and microagents from continuous reforms of an education system. Lack of a stable relation between practices and expectations generates refusal from certain agents to recognize legitimacy, regularity, programmability, consistency, systemacity of the processes proceeding in Ukrainian education system. Explicitly or implicitly, imitative, virtual, and unreal aspects, as well as formality and incompleteness become key categories of perception and recognition of social processes in education system. Besides, the author shows communication of infrastructure ("technological") and macrosocial ("globalization") aspects with a categorial row of (ac)knowledge(ment) of social processes in education.*

In addition, the author fixes distances between declarative and practical, knowledge of requirements and consent with need, estimates of problems and practical actions on (inter)action concerning these problems. He finds a basic essential gap between practical absorption of agents (inevitable both for students and for teachers) and their knowledge "armament".

Proceeding from all this, multiple and situational influence of knowledge aspects on institutionalization of social on societal (structural and system) measurements on the example of Ukrainian education system after the events of 2013–2014 is reasoned.

Keywords: *education, social order, transformations, expectations, knowledge, social process, educational practices, Ukrainian students*

УКРАИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОСЛЕ МАЙДАНА 2013 ГОДА: ПРАКТИКИ, ОЖИДАНИЯ, (ПРИ)ЗНА(ВА)НИЯ⁸⁹

Александр Голиков

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

ORCID: 0000-0002-6786-0393

⁸⁹ Исследование выполнено в рамках проекта «Реформы высшей школы в оценках участников образовательного процесса» при поддержке Социологической ассоциации Украины.

Резюме. Автор избирает синтетический вариант социологии знания в качестве теоретической основы, а серию фокусированных групповых интервью, проведенных по всей Украине в 2015–2016 годах, — в качестве эмпирической основы. Констатируется отсутствие связи между практиками и ожиданиями участников образовательного процесса, что порождает отказ со стороны отдельных агентов признавать закономерность, управляемость, системность процессов в системе образования. Ключевыми категориями восприятия и распознавания социальных процессов в системе образования становятся виртуальность, нереальность, формальность, частичность. Отдельно показана роль в этом инфраструктурных («технологических») и мегасоциетальных («глобализационных») аспектов. Фиксируются дистанции между декларативным и практическим, оценками проблем и техниками осуществления и реализации этих оценок. Аргументируется множественное и ситуативное влияние знаниевых аспектов конституирования социального на социетальные (структурно-системные) измерения на примере системы украинского образования после событий 2013–2014 года.

Ключевые слова: образование, социальный порядок, трансформации, ожидания, знание, социальные процессы, образовательные практики, украинское студенчество.

События конца 2013–начала 2014 годов стали источником мощного импульса для разнообразных, далеко не однозначно оцениваемых, процессов, более или менее радикальных, заметных и во многом невиданных доселе, в украинском обществе и разных его сферах. Менее инертные и институционализированные сферы жизни (а также сферы жизни, располагающиеся топологически ближе к политическим и идеологическим аренам борьбы) подверглись радикальному переосмыслению и перепрактикованию, более инертные и наполненные мощными институциональными структурами — более эволюционному, однако же при этом и фрагментарному.

Одной из таких сфер и стала система образования, как высшего, так и среднего. С одной стороны, наиболее востребованные масс-медийной сферой и общественным мнением темы, связанные с трансформациями сферы образования — это изменения в идеологической, мировоззренческой, геополитической, историко-политической областях. Украинское образование обнаружило себя перед новыми структурными, дискурсивными, практическими вызовами, связанными с рядом факторов:

1) фактор социетальный: общий социальный, общественно-политический, экономический кризис страны, слившийся в единый системный кризис общества на его как структурном, так и институциональном уровнях. На это наложилось катастрофическое падение численности потенциальных студентов («эхо» демографического кризиса 1990-х годов в сочетании с невнятной демографической политикой украинского государства), что автоматически привело к осложнению запланированных неолиберальных, маркетизирующих реформ в системе образования;

2) фактор социоструктурный: образование к середине 2010-х завершило свой трансфер из статуса системы, подготавливающей социальную, поколенческую, человеческую смену (как это постулировалось в советской системе подготовки кадров), к статусу системы, осуществляющей по рыночным законам деятельность по предоставлению услуг⁹⁰;

3) фактор управленческий: после событий 2013–2014 годов пришедшие к власти политические силы заявили о проведении радикальных реформ (EDUGET 2016) в системе образования (Яфонкина 2015), предназначенных (как минимум на уровне заявлений и требований) как приблизить систему образования к европейским систем, так и изменить ряд образовательных паттернов и практик⁹¹. Это вызвало серьёзные волнения на «нижних этажах» образовательной иерархии и существенные разночтения в «верхних»;

4) фактор дискурса: события 2013–2014 годов сопровождались существенным символическим насилием (представлявшим собой перепрочтение исторических, идеологических, политических, социокультурных максим, номинаций, категорий); это привело к тому, что система образования, традиционно не отделённая от политики (особенно система образования гуманитарного), обрела ещё одну причину ощущать дискомфорт, нестабильность и основания для сомнения и неуверенности.

Однако эти процессы, экзогенные в типологии П. Штомпки (1996) для системы образования, в то же время являются достаточно поверхностными с точки зрения социолога, исследующего её как структурные, так и практические, знаниевые и институциональные измерения. При этом собственно структурные, практические, знаниевые, институциональные измерения (каковые мы рассматриваем как взаимозависимые, что очевидно из названия, а также из того, что мы опираемся на лумановское определение института как «комплекса фактических ожиданий отношений» (Luhmann 1965)) остаются зачастую за пределами изучения социологами. Рассмотрение процессов в системе образования за последние три года, таким образом, конъюнтуризируется, масс-медиаизируется, подчиняется злободневности и актуальности, а зачастую, говоря метафорами Германа Гессе, и «фельетонизируется».

Именно поэтому **целью** нашей статьи является исследование процессов в системе украинского образования в рамках комплекса «знания – ожидания – практики», изученных на микроуровне с применением качественной методологии, однако концептуализированных в рамках синтетической парадигматики.

Исследовательским вопросом нашей статьи является вопрос, насколько объективные, к тому же экзогенные, процессы институционализации и объективации

⁹⁰ В этом смысле крайне показательными являются предлагаемые на сайте немало числа украинских ВУЗов понимания миссии этих ВУЗов: там обязательно фигурирует в той или иной модификации «предоставление образовательных услуг», и крайне редко — экзистенциально-трансцендентные моменты вроде «просветительская деятельность», «создание Человека» и т.п.

⁹¹ Что, впрочем, учитывая постоянный процесс реформирования системы образования на Украине, может считаться давно уже «общим местом» функционирования её системы образования – см., например, Реформування... 2012.

способны существенно влиять на знаниевый комплекс суждения и практикования, инкорпорированный, манифестированный и осуществляемый повседневными субъектами в пространствах образования.

Таким образом, в качестве теоретической основы мы предлагаем синтетический вариант социологии знания, причём ключевые для нас идеи предлагают Н. Луман, П. Бурдьё, П. Бергер, Т. Лукман. Эмпирическим фундаментом нашей статьи является серия фокусированных групповых интервью, проведенных по Украине в 2015–2016 годах в рамках проекта Социологической ассоциации Украины «Реформы высшей школы Украины в оценках участников образовательного процесса» (2016 год, 32 фокусированных групповых интервью с преподавателями и студентами в 57 ВУЗах Украины, руководитель проекта — акад. В. С. Бакиров). Участниками фокусированных групповых интервью были представители всех направлений обучения (гуманитарное, техническое, естественнонаучное, точное, юридическое и т.п.), и в ходе исследования мы обнаружили, что в видении подавляющего большинства проблем и их влияния на практики украинские академические субъекты совпадают или крайне близки (собственно, именно на таких совпадениях мы и сосредоточились в первую очередь). Впрочем, спецификация отрасли остаётся для нас достаточно важной, именно поэтому в описании субъекта высказывания мы сохранили, в том числе, кодировки области специальности⁹².

Немалое внимание в современной постсоветской социологии образования уделяется исследованию соотношения процессов в системе образования, причём процесс рассматривается как обоюдный и двусторонний (Ключарев 2015). При этом с использованием рыночной метафоры постоянно указывается, что несоответствие "предложения" (как качественных, так и количественных его параметров) со стороны системы образования «спросу» со стороны рынка труда означает имитативность образования. Тем самым приоритетное «право суждения», право инстанции определения эссенциальной истины, относится к рынку, а не к системе образования, по мнению таких авторов. Точно такая же непроговариваемая презумпция гетерономности образования к рынку прослеживается в «траекторальных» исследованиях (Деминцева 2016) или в «трудовых» исследованиях образования (Шереги 2016), которые, в частности, «подчиняют» систему образования в выстраиваемых эпистемологических моделях другим системам и процессам (прежде всего — экономике и политике, а во вторую очередь — демографии). Интересно, что куда более критичными оказываются западные теоретики (Кем 2016), которые не защищают рынок и его изобретения (в виде, например, рейтингов), а осуществляют критический анализ их в контексте «постмодернистского сдвига» и глобализационных процессов, а также маркетинга образования. Интересно, что на ту же тему рейтингов постсоветские учёные высказываются куда более конформно — исключительно с точки зрения адаптивных возможностей ВУЗов в контексте рейтингов, и даже категории качества и конкурентоспособности редуцируются к

⁹² СГ — социогуманитарные; Т — технические; Е — экономические; П — естественнонаучные; остальные коды в наших разработках значат следующее: пол; стаж работы / учёбы; академический статус; форма собственности ВУЗа.

функціонуванню всередині рейтингових систем (Чепак 2013; Грудзинський і Чупрунов 2016; Хижняк 2017). Другою гілкою аргументації є побудова економіки знань (давно уже, відзначимо, проблематизованою як спекулятивний і надмірно абстрактний термін), апологіка глобалізації (знову-таки, давно уже оспореною і багаторазово переінтерпретованою) і маркетингу (на цей раз в обертці «формування людського потенціалу») (Іванова, Самоїсова і Пичугін 2015). Рідкі виключення бувають при цьому маргінальними як за статусом публікації, так і за її впливовістю (Діанова 2016; Дзюцева і Бєлікова 2016), або надзвичайно м'якими і обережними в своїй критичній спрямованості (Чайкін 2017).

Куди більш антропологічно, соціологічно і неекономічно дивляться на проблематику уральські соціологи (Зборовський і Амбарова 2016), концептуалізуючі феномен освітніх спільнот і аналізуючі тенденції їх якісного і кількісного складу не з позицій ринкової організації системи освіти, а з інструментами і концептами автономної логіки освіти. Ще більш радикальний, в чомусь навіть антиекономічний, погляд пропонує Є. Тавокін (2012), який аналізує соціальну політику в сфері освіти, проблеми фінансування, впровадження ЄГЭ, а самі процеси називає не інакше, як реформи в кавчачках. Схожу за своїм пафосом, що містить критику до реформ в системі освіти, демонструють, як це ні парадоксально, представники економіки і економічної соціології, аналізуючі суб'єктивні стратегії і практики агентів сфери освіти в умовах нестабільного суспільства (Курбатова, Каган і Апарина 2015); (Болдышева і Головчин 2016). І ось, напевно, один з найбільш в своїй критичності підходів демонструє О. Смолин, який протиставляє реформи під лозунгами боротьби за якість освіти (за деонтології) і онтологічну загрозу «людському потенціалу», а також розкриває прийоми маскування властивим дискурсом справжніх коренів проблем в системі освіти глибоко економізаторськими мірками наприклад кількості студентів (Смолин 2015а), а також зростання контролюючої функції властивих суб'єктів в результаті реформ в системі освіти. Навіть пропонувані їм заходи (дебюрократизація; демократизація управління; збільшення творчих завдань в ЄГЭ; розробка кваліметричних індикаторів для оцінки якості освіти) показують, наскільки негетеронормальну логіку в аналізі співвідношення ринку, політики і освіти займає даний дослідник (Смолин 2015б).

Проблематика реформування української системи вищої освіти постійно обговорюється в українській соціології в програмному, правовому і соціологічному аспектах (Яфонкіна 2015). Реформи представляються як благо, яке з орієнтацією на освіту виведуть його на новий етап прискореного і інтенсифікованого розвитку (Мясоутов і Пєсчаная 2013). Однак в конкретно-соціологічному вимірюванні вона піднімається в роботах здебільшого харківських соціологів (Астахова і др. 2013), що пояснюється глибокою і обширною традицією дослідження в соціології освіти саме цієї школи (Сокур'янська 2016; Сорока 2016). Так, здійснюються розробки методологічні, з обґрунтуванням якісної методології, також вказується, що домінують негативні оцінки

образовательных реформ последних 10–15 лет в силу, как отсутствия стратегичности реформирования, так и непрозрачности механизмов и смысла реформ (Сокурянская 2016). Интересно, что это вполне соответствует двум ключевым категориям оценки (кризис и упадок), а также основным проблемам в системе образования (потеря школ, бюрократизация, скептизация субъектов образования, формализм), выделяемым российскими социологами количественными методами (Хагуров 2014). Особое внимание обращается на оценки студентов как реальных потребителей образовательных услуг, в связи с чем акцентируется внимание на студентоцентрированном образовании (Сорока 2016; Цымбалюк 2013). Очень схожую по замыслу (но не по дизайну или технике исполнения, вплоть до предпочтения количественных методов) идею предлагают социологи в московском исследовании (Гаспаришвили 2013), а также во всероссийских проектах (Хагуров и Остапенко 2014; Довейко 2013).

Естественным образом в контексте реформ постоянно существует и реактуализируется дискуссия о роли государства в управлении образованием и наукой. Она является крайне обширной и уходит своими корнями во множество других тем и глубину десятилетий социологических, экономических и других исследований (тут можно упомянуть разработки Шубкина, Константиновского, Титмы, Саара, Якубы и др.). Однако и тут доминируют мотивы реформирования и постоянного изменения, а горизонт анализа ограничивается оперативным и тактическим (от 1 до 5 лет) (Савинков и Арефьев 2016). При этом осуществляются и куда более социокультурно и исторически ориентированные разработки, которые могут продемонстрировать в том числе ряд причин безуспешности осуществляемых реформ, располагающихся в области традиций, ценностей и социокультурных практик (Хомерики 2013). Впрочем, стоит отметить, что большинство этих разработок осуществляется либо с позиций сугубо деонтологических, либо с позиций сугубо апологетических, без существенной критики и без «обратной связи» со стороны тех, кто является условными объектами государственной реформаторской деятельности (как это делают, например, Владимир Садковой (2014), Елена Кузина (2016), Маргарита Баржанова (2015) или Валентина Астахова (2016)).

Однако все эти разработки, как мы указывали выше, либо страдают частичным или полным игнорированием мнения *altera pars* процессов реформирования системы высшей школы, либо осуществляются с позиций гетерономной для системы образования логики. Соединить эти два аспекта анализа мы можем, обратившись именно к знаниевым, практическим и экспектационным аспектам агентности поля образования.

Анализ знаниевых процессов агентов топоса украинского образования мы предлагаем осуществлять в рамках ряда ключевых понятий. Знание мы рассматриваем как существующее, как континуум суждений, каждое из которых есть суждение различения или неразличения. Иначе говоря, знание есть актуализированное в (без)действии (дис)тождество и (не)эквивалентность. Причём отношения тождества и эквивалентности несинонимичны. Опираясь на разработки Джоном Ло инструментария акторно-сетевой теории (Law 2002), можно заметить, что

эквивалентные вещи могут быть нетождественными, тогда как любой вариант теории социализации свидетельствует о том, что человек в разных точках своей биографической траектории сам себе тождественен, но не эквивалентен. Остальные случаи (тождественен и эквивалентен; нетождественен и неэквивалентен) тривиальны, поэтому отдельно мы не будем их рассматривать.

При этом континуум суждений мы не рассматриваем как необходимо согласованный, консистентный и системный. Более того, с усложнением социального мира, его дифференциацией, с ускорением социальных процессов и глобализацией социальных феноменов естественным было бы ожидать как раз противоположного — расширения «пространства манёвра». Протоколы социального порядка и режимов его реализации, будучи достаточно жёсткими и санкционно плотными, постепенно развоплощаются и трансформируются в протоколы самопорядка и самоконтроля (об этом хорошо пишет Н. Элиас в (2001) как об инкорпорации социального контроля и внешних принудительных приличий и, соответственно, обретении ими особой силы благодаря механизмам и эффектам латентизации и реификации). «Разрывы», «пробелы», «лаги» и «крушения систематичности» можно ожидать найти как в самих протоколах порядка, так и в режимах их реализации, так и в соотношении дискурсивных практик и практически практик. Особенно заметным этот эффект должен быть в периоды относительно быстрых и радикальных трансформаций. Именно эта теоретическая гипотеза легла в основу данного исследования.

Зато, не создавая цельного континуума суждений, вышеупомянутые суждения с неизбежностью так или иначе, более жёстко или более мягко, диапазонно или однозначно «вписываются» и описывают(ся) по отношению к социальному порядку, — иначе они не были бы релевантными ему и, соответственно, эффективными как схемы восприятия, оценивания и действия (по П. Бурдьё). И именно поэтому мы предлагаем понимать социальное в порядке как вероятность взаимодействия, а социальный порядок — как неслучайность этого взаимодействия. Все феноменологические аргументы, применённые А. Шюцем (2004), П. Бергером и Т. Лукманом (1995) и Г. Гарфинкелем (2007) по поводу релевантности знания, практической укоренённости знания, структурного соответствия знания и социальной реальности, здесь вполне применимы. Более того, даже теорема Томаса тут применима исключительно в конвергенции с теоремой Гофмана (Батыгин 2003) именно в силу того, что мы не рассматриваем знание (и его модусы — призна(ва)ние, рассуждение, формы общественного сознания и так далее) как первичную и исключительную реальность. Шюцевский опыт в форме «наличного знания», который «выступает как схема, с которой мы соотносим все наши восприятия и переживания» (Шюц 1998), на самом деле конструируется не произвольно, а с опорой, отсылкой и ограничением со стороны как предыдущей биографической длительности (которая была концептуализирована П. Бурдьё как габитус), так и текущей ситуации действия, в которой прежде всего нужно объективировать других акторов, контрагентов по действию (Парсонс 2000), и, заметим, следовательно, — продуцированные этими другими акторами эффекты и знаниевые артефакты.

Именно поэтому хорошими объектами для исследования является уровень и способы согласования континуума суждений, как в интернальном, так и в экстернальном планах; консистентность суждений и практик; суждения вероятности будущего и их содержание (а именно так мы предлагаем концептуализировать ожидания в рамках нашего рассмотрения; более того, инвертируя уравнение Н. Лумана по поводу института как комплекса фактических ожиданий отношений, мы можем понять ожидание ещё и как институционализированную отношений фактичности (Luhmann 1965)); «состыкованность», говоря в терминах Лумана, знания и реальности, знания и практик, знания и институтов. Это и стало гипотезами следствия (или служебными гипотезами) нашего исследования.

Участники академического процесса в украинских условиях демонстрируют **непонимание целеполагания** и смысловой нагрузки самого процесса, в том числе постольку, поскольку профессиональная структура образования и способы взаимодействия образования с рынком труда во многом инерционно унаследованы от социалистической (командно-административной) системы.

V_Наталя_Ж_35_КД_СГ_Д: ...мы готовим детей, которые потом не могут найти себе работу. Смысл!? ...единицы идут для того, чтобы целенаправленно получить ту или иную профессию...

В этих условиях участники академического процесса постоянно на уровне практик и законов упираются в вышеуказанное противоречие. Особенно чувствительным оно становится в **условиях неолиберальных реформ в сфере образования, маркетизации и коммодификации образовательного процесса, макдональдизации, выражаясь** языком Дж. Ритцера, самого учебного заведения, что стало особенно актуальным в последние 3-5 лет:

V_Віктор_М_30_КД_Е_Д: Вторая проблема — это невозможность... вузам, институтам, факультетам, кафедрам, самостоятельно подстраивать учебный план под контингент, который приходит. ...если у нас найдется спонсор, который скажет: «Я даю вам два миллиона евро, вашему вузу, я хочу что-то сделать». Мы сможем что-то сделать? ...законодательство не позволит нам использовать по назначению деньги.

При этом респонденты постоянно указывают на то, что неолиберальная риторика (и, что ещё важнее, прагматика, но не практика) образовательных реформ в стране постоянно вступает в противоречие с (пост)революционной «целесообразностью», зачастую идеологически или политизированно интерпретированной участниками процесса:

V_Наталя2_Ж_15_КД_П_Д: Условия приема, должны быть одинаковы для всех ВУЗов, и не должно быть каких-то особых правил игры, с чем мы столкнулись в прошлом году. Мы четко следовали Министерству образования, определили сертификаты, а оказалось то, что в момент окончания вступительной компании в некоторых ВУЗах: львовских, киевских и других, оказались по выбору сертификаты и естественно эти ВУЗы оказались в более благоприятных условиях.

В_Віктор_М_30_КД_Е_Д: Эта ситуация, напоминает мне просто ручное управление. Понимаете, люди все находятся в режиме ручного управления. Министерство дало, Министерство забрало. Министерство хочет, сделало так, хочет, сделало так. Вот самое главное в реформе должно быть, это полная автономия высших учебных заведений ...

Именно поэтому в отношениях между центром и периферией системы респонденты в подавляющем большинстве своём оказываются на стороне «периферии», требуя от «центра» (прежде всего, МОНа) прислушаться к проблемам ВУЗов и в вопросах распределения госзаказа, и в вопросах автономии, и в требованиях свободы, и в уменьшении указаний. Гипертрофия контролирующих и гипотрофия вспомогательных функций «центра» указывались многократно и в разных формулировках, манифестность демократии в академическом процессе и образовательной системе вообще вызывает постоянные претензии и, соответственно, латентные или эксплицитные практики несогласия/микропротеста.

В_Ольга_Ж_15_БС_СГ_Д: Ужасно. Они присылают какие-то бумажки.

В_Вадим_Ч_13_К_Т_Д: Только мешает.

В_Олександр_Ч_4_БС_СГ_Д: Каждый год новые формы.

В_Олександр_Ч_4_БС_СГ_Д: Саботаж.

В_Мілана_Ж_4_БС_СГ_Д: Саботаж.

При этом микропротест выражается в когнитивных способах интерпретации функционирования «центра» системы как саботирующего, противостоящего, «мешающего», «паразитирующего», «незаинтересованного», «прессингующего», «бюрократического» (нам удалось обнаружить свыше двух десятков подобных схем самообъяснения со стороны участников академического процесса, мы привели лишь некоторые из лексем).

Усложняет это тот факт, что в ожиданиях (институционализирующих многие академические практики и правила и институционализованных ими) очень часто фигурирует «государство должно», «государство заинтересовано», «государству необходимо» при перманентном воспроизводстве неолиберальных или даже предельно либертарианских мифологем.

С_Богдан_Ч_5_Т_Д: Государство должно быть заинтересовано в том... ..То есть люди учатся, пусть получают специальности, пусть работают. Проблема не в университетах, а в самой системе на таком высоком уровне, что я, наверное, не способен этого понять.

С_Ірина_Ж_4_СГ_Д: Досвід Грузії дійсно дуже корисний, оскільки приватна освіта більш якісніша і вузи в цій ситуації конкурують між собою, а відтак випускають більш кваліфікованих спеціалістів яким легше працевлаштуватися.

В_Юрій_Ч_8_К_СГ_П: Есть вообще американский вариант. Там, где не существует такого министерства, которое занимается просто образованием. А остальные – больше на вопросы с работодателем, как говорится.

В_Лариса_Ж_54_Д_Е_Д: Наполягаю, МОН може змінити систему, так зробити більш ліберальними ліцензійні та акредитаційні умови. Саме це з цими процесами найбільше пов'язані безглузді бюрократичні процедури.

Ещё одним штрихом является сочетание традиционного академического либерализма, требования академической эмансипации (при которой бюрократические управленческие структуры требовательно отодвигаются на задний план, кастрируются и отстраняются) при достаточно мощном пласте ценностного патернализма, ожидания от государства экономического, политического, мировоззренческого, практического, институционального оснащения и монтировки академического поля.

В_Вячеслав_Ч_18_Д_СГ_Д: Задача МОНа — это разрабатывать стандарты, обеспечивать госзаказ, пока мы от этого не отказались.

В_Аршавір_Ч_5_К_П_Д: Снижение бюрократического давления, прессинга. ... Кроме того материальное поощрение повысит для преподавателей, чтобы он мог полностью отдаваться учебному, научно-учебному процессу.

Всё это накладывается на обширный и мощный пласт ожиданий и социальных требований, «поднятый» в результате событий 2013–2014 годов, в котором пересекаются и сосуществуют одновременно растерянность (образование, в особенности высшее, как любой топос многократно и плотно регулируемого порядка, плохо «контактирует» и «контрактирует», выражаясь метафорой Ж. Бодрийяра (2000) с трансформациями, а особенно радикальными и быстрыми), опасения (подобные трансформации всегда связаны с нарушением устойчивости и предсказуемости будущего, крушением феноменологического «я-могу-сделать-это-снова» (Гуссерль 2005)) — и при этом спроецированное из трансформаций общественно-политического порядка ожидание трансформаций в рамках топоса образования.

В_Роман_Ч_3_БС_П_Д: Зміна стандартів розробки оцих всіх програм міністерських. Тому що все одно, і формування якихось там проектів змін. І потім цей ланцюжок провадження він залишається таким же. Тобто система в принципі то не змінюється.

В_Любов_Ж_15_БС_Т_Д: Розробка стандартів, перш за все, про те що обіцяють багато років, кожен міністр обіцяє стандарти. Уже і наш міністр пообіцяв, сказав, що вони працюють над цим.

Так, хорошим кейсом в этом смысле являются внимание респондентов к стандартам как возможному протоколу интеракции между министерством (легитимирующей и упорядочивающей инстанцией), с одной стороны, и ВУЗами и рынком (объектом упорядочивания) — с другой. Стандарты образования, самой своей формой апеллируя к западноевропейскому образцу бюрократического регулята, в общественном бессознательном (по П. Бурдьё) габитуализированно связаны с формальным, юридическим, внешним (как по отношению к социальной системе (по Н. Луману) образования, так и по отношению к ВУЗам и их (само)детерминациям), что создаёт целый диапазон ожиданий по поводу новых правил. Эти правила касаются как интернальных по отношению к учёбе практик (и регулирующим их протоколов — например, протоколов обучения, интеракции студента и преподавателя,

квалифіцирования и так далее), так и экстернальных (и, соответственно, протоколов рекрутинга, протоколов межвузовской рыночной борьбы). Например:

В_Наталія_Ж_23_БС_Е_П: Вуз бачив би, що сюди хоче дуже багато, значить сюди більше державних місць, сюди, можливо, чи, навпаки, як мотивація, а вуз ближчий до проблеми і йому б легше було реагувати на її розв'язання насправді, бо міністерство десь за хмарами, воно бачить таку вже паперову картину.

При этом масштабы и репертуар растерянностей таковы, что при ясно выраженном требовании формальной, бюрократизированной и целерациональной дерегуляции достаточно частыми являются и (эмоционально) противоположные суждения и аргументации. С одной стороны, респонденты тут ссылаются на (дискурсивно до этого неоднократно) заклеянные практики и правила прошлого (таким образом, осуществляя нерелексивное сравнение не в пользу «нового»), с другой же — занимают «наивную позицию» повседневного деятеля, который исходит из гипотезы «самоочевидности» системной коммуникации, якобы не нуждающейся в специализированной деятельности по обеспечению и осуществлению многих системных функций.

В_Igor_Ч_32_К_СГ_Д: Треба реформувати управління вузом... Додатковий бюрократ у вузі — це ярмо для викладача. Кожен бюрократ хоче довести свою необхідність, свою необхідність як він доводить? Продукує папір, продукує нараду — це крім того, що ти маєш займатися навчальною, науковою діяльністю, методичною ти ще повинен не відомо чим займатися. Ось візьмемо простенький приклад: педінститут був — був навчальний відділ, сиділо 3 чи 4 чоловіка, справлялися прекрасно. Починався університет, навчальний відділ був в одній кімнатці, потім став у двох кімнатках, потім у трьох кімнатках, а зараз вже коридор перегородили, розумієте?

Этот конфликт (рас)суждений хорошо иллюстрируется на тематике проведения различных практик в условиях нынешнего украинского образования. С одной стороны, произошедшие за последние четверть века катастрофичные процессы краха экономики, свойственной Украине в XX веке, явным образом лишили образование (естественно ориентированного и профилированного под определённую производственную и управленческую структуру) немалой части как базы практик, так и целей этого практического образования. С другой стороны, само по себе высшее образование обладает крайне дискуссионным статусом по поводу соотношения теории и практики (и традиционное университетское образования как раз репродуцируется как образование, «дистанцированное» от «грязной», «нечистой» в почти дюркгеймианском смысле приземлённости), и любое «снижение», «дедистанцирование» высшего образования перцептируется и практикуется многими агентами университетской логики как дрейф университетского топоса в сторону ПТУ или техникума (как места ремесленной практики — то есть, говоря на языке Бурдьё, практики тела, практики практической (2001)).

Иными словами, тут формируется один из аспектов, одна из линий напряжённого противоречия между манифестированным включением украинского образования в мировые и, в частности, европейские процессы (предполагающим в том

числе формирование компетенций как нерасторжимого единства знания и умения), — и материально обеспеченной (не)возможностью этого включения.

С_Дмитро_Ч_4_Т_Д: с технической точки зрения нужно больше практики.

С_Едуард_Ч_3_СГ_Д: согласен.

С_Ярослав_Ч_4_Т_Д: практики не хватает, не хватает оборудования.

С_Алина_Ж_5_СГ_Д: можно было бы больше практик.

«За его обучение платит завод, на котором потом после окончания колледжа пойдет работать. То есть не человек платит, а завод. Плюс стипендию 300 евро в месяц. Это достаточно, 300-400 евро в месяц. То есть ребенок едет туда, он поступает. 3 месяца обучается, 3 месяца практика, 3 месяца обучается, 3 месяца практика. И когда заканчивает колледж, он уже 100% идет там в «Бош», в «БМВ», в «Сименс». Тот, кто у него оплачивает. То есть ни он, ни государство, а предприятие заказывающее». (В_Ігор_Ч_25_К_СГ_П)

«... вот и практика идет, когда заводы должны были, по идее, тот же «Мотор Січ», должны быть заинтересованы. По идее, так должно быть. Но они этого не делают». (В_Ігор_Ч_25_К_СГ_П)

«Я говорю: «Ашан» предлагает оплачиваемую практику для наших студентов. Но надо, конечно, где-то разбираться, где-то что-то принести, какую-то коробку. Не хотят. «Запорожсталь» — не хотят. «ЗТМК» — не хотят. Как непосредственно я как преподаватель могу его заставить? Он пойдет к папе, поставит печать, и гуляет целых два месяца». (В_Марина_Ж_12_К_Е_Д)

При этом наблюдается вышеуказанный парадокс разрыва между дискурсивным и практическим знанием в поведении респондентов. Дискурсивно господствующая отрицательная оценка прошлого и всего, что с ним связывается, накладывается на практически усвоенное (телесно габитуализированное) привычное отношение к нему. В итоге образуются специфичные знаниевые гибриды, в которых прошлое одновременно маркируется и как плохое, и как хорошее, и как существовавшее, и как отсутствовавшее.

С_Анна_2_Ж_4_Т_Д: Увеличить количество практической части. Профинансировать, чтобы нам, например, покупали нормальные приборы. В-первых, давали нам ими пользоваться, для начала. И давали не ... 1976 года.

С_Роза_Ж_4_Т_Д: И еще старше.

В_Андрій_2_Ч_18_К_П_Д: ... одним з елементів освіти є надання можливості тим студентам проходити практику. Де? Про фізичний факультет я мовчу! Але знову вчепимся юридичного факультету. Куди вони йдуть на практику? В радянські суди! Нехай приїде до них творець найновішої і найкращої Конституції, а потім їх відправлять на практику в звичайний суд. І дивляться на речі, які там робляться!

Точно такой же парадоксальный разрыв наблюдается и в более широком контексте — контексте экстернальном по отношению к системе образования. Воспроизводя в подавляющем большинстве своём — это очевидно при применении простейших методов дискурс-анализа — базовые идеологемы (нео)либерального

дискурса (среди которых немалое место занимает «государство как ночной сторож» и «laissez faire») — респонденты зачастую эксплуатируют и репродуцируют структуры мышления (то есть нечто более глубокое, чем отдельные дискурсы, идеологемы или отдельные категории; структуры мышления в данном случае могут быть поняты как порядок категорий, — то есть не их эссенциальный, а их релятивистский аспект, не их сущность, а способ их организации и соотношения), характерные скорее для «левого», социалистического или социал-демократического, политического дискурсов.

В_Ольга_Ж_15_БС_СГ_Д: Предприятия не хотят связываться со студентами.

В_Вячеслав_Ч_18_Д_СГ_Д: Каждый ВУЗ должен самостоятельно проводить свою политику.

В_Ярослава_Ж_27_Д_СГ_Д: Безперечно, зміст освіти у вищій школі необхідно реформувати, зробити її практико орієнтованою. Тобто, якщо людина готується як фахівець, скажімо, вчитель математики, значит система повинна працювати на тебе, щоб підготувати його і науково, і методично. Важливою є система практик. Теж, коли направляємо у школи студентів і практика не оплачується, тобто не оплачується вчителям, активність, безсумнівно, знижується. Як науковця мене турбує те, що ми повинні більше залучати студентів до науки, до навчальної, дослідницької діяльності. Був час, коли в наших вузах працювали гуртки, потужно працювали. Людина, яка вміє вчитися, визнано ключовою компетентністю як в Україні і в світі.

В_Анастасія_Ж_2_БС_СГ_Д: Насправді ця практика є давно, коли ще я навчалася, то в нас, правда, майстри перевіряли практику по місцю її проходження, а що стосується підприємств.. насправді, в училищах, наскільки я знаю, те підприємство, яке бере до себе на практику студентів, вони повинні платити училищу за те, що вони взяли його на практику. В цьому також є проблема.

В_Анатолій_Ч_5_БС_СГ_П: Ну, але я думаю, що все-таки практика повинна оплачуватися тому студенту, який працює. Його також треба мотивувати чимось.

Такой идеологический и идейный хаос вполне релевантен происходящему на пространстве Украины в последние десятилетия общеидеологическому и идейному хаосу, при котором общественные движения и партии явно вождистского или олигархического профиля эксплуатируют «левые» лозунги и идеологемы, а в одном и том же исследовании (то есть в рамках одного инструментария) ИС НАНУ фиксирует, что, с одной стороны, большинство украинцев идентифицирует себя как сторонников центристской или правоцентристской идеи, а с другой — деятельностно и ценностно придерживаются левоцентристских или левых идеологем (Українське суспільство... 2015). Однако в случае с системой образования это, в частности, проявляется не только в разнице дискурсивных практик (суждение о ценностях и суждение о деонтологическом в политике), но и в разрывах между практическим и дискурсивным, рациональным и рутинизированным, социальном сознательном и социальном бессознательном, как это обозначил бы П. Бурдьё.

Показательным в этом смысле является продолжающим и смежным с тематикой практик вопрос о профильности ВУЗа. Он также увязывает прошлое и будущее, коллективное и индивидуальное, государственное и частное в одной проблематике.

В_Марина_Ж_12_К_Е_Д: Менеджмент должен быть в одном вузе, финансисты всех вузов в другом вузе, кибернетики в своем, медицина – мы не лезем туда со своими кибернетиками... Будет конкуренция между специальностями, но не между вузами, это две большие разницы.

В_Олександр_Ч_40_Д_П_Д: Если контрактников вы найдете, то пожалуйста, если давать госзаказ. Профильность должна определяться хотя бы по названию. Это зависит от ВУЗа и его потенциала.

В_Олексій_М_45_БС_Т_Д: Профільність передбачає різні підходи навчання. І якість викладання.

В_Лариса_Ж_54_Д_Е_Д: З проблеми профільності випадають національні ВНЗ. На думку МОН, вони можуть ліцензувати все. Проте на рівні нашого міста національний університет так і залишився педагогічним. Вони відкривають технологічні спеціальності не маючи фахівців-технологів.

В_Ірина_Ж_47_К_Т_Д: Профільність дозволяє мати тісну співпрацю з роботодавцями. При профільному навчанні вони повинні брати участь в освіті. Це знову до питання про статус викладача. І оплату праці.

Логика капиталистического разделения труда, рационализации и бюрократизации (по М. Веберу (1990)) дискурсивно воспроизводит себя. При этом в общественном сознании всё более внятно укореняются дискурсы и идеологии «образование — это товар», «ВУЗы — конкуренты друг другу», «эффективность производства определяется разделением труда», а в протоколах естественного и само-собой-разумеющегося для агентов академического поля всё равно сохраняются идеалы (пост?)гумбольдтовского университета, а также административно-командного режима соотнесения и «состыкованности» экономики, образования и политики.

В_Ярослава_Ж_27_Д_СГ_Д: Однозначно потрібно.

В_Микола_Ч_12_Д_СГ_Д: Потрібно, тут і підбір кадрів повинен зіграти свою роль. Зрозуміло, якщо брати національний класичний університет, то відповідно там широкий спектр цих всіх проблем.

В_Ірина_Ж_12_К_П_Д: Підтримую колег, звичайно профільність необхідна. Залежно від потреб держави у спеціалістах. Залежно від кадрового складу університету.

В_Григорій_Ч_15_К_П_Д: Так.

В_Оксана_Ж_9_Д_П_Д: Також погоджуюсь.

В_Галина_Ж_12_К_Т_Д: Також за профільність.

Сами участники академического процесса иногда рефлексируют это противоречие и «несостыкованность», указывая на то, что экстернальные (как системно, так и географически и(ли) политически) требования, диктативные для украинской системы образования, должны корректироваться локальной и subsystemной спецификой. Причём, подчеркнём ещё раз, эта рефлексия осуществляется в лексике и грамматике совершенно другого порядка, не совпадающего с дискурсивируемым и манифестируемым.

В_Igor_Ч_18_K_E_Д: Профільність вищих навчальних закладів — це одна з вимог європейських кваліфікаційних рамок. По-перше. Якщо ми імплемтуємось в європейський освітній простір, ми повинні це робити. Друга річ, на яких принципах. Перше, це потреба в підготовці кадрів виходячи із потреб держави. Друга — це локалізація вищих навчальних закладів. Третя складова — це кадровий склад.

Ещё одну «несостыкованность» с собственным дискурсом участники украинского академического процесса последних лет обнаруживают, когда речь заходит о соотношении экстернальной («гетерономной», по П. Бурдые) и интернальной («автономной») логик в функционировании образования. Социальное и физическое пространство зачастую отождествляются повседневными деятелями (пусть и репрезентирующими себя как экспертами в какой-то тематике), вследствие чего за «интернальную» логику выдаётся, например, логика физического макро- или мезорегиона (государства или области этого государства).

В_Іван_Ч_19_Д_П_Д: В принципі, профільність, вона чим погана, тому що вона дробить. Наші університети малі і бідні. Ми не можемо купити, наприклад, атомний реактор. Як можна фізикам ядерникам готувати без реактора? ... Вона дробить університети, робить їх маленькими. І вони не можуть серйозні такі фундаментальні, тільки дрібні. Ну, можна йти іншим шляхом. Наприклад, я знаю точно, що в Голландії є університет, аграрний університет. В Швеції три аграрних університети, чи два.

Модератор: Як Ви вважаєте, чи потрібно визначити профіль ВНЗ і якщо потрібно, то за яким принципом?

В_Олександр_Ч_28_K_П_Д: Потрібно, регіональна потреби насамперед... плюс традиції даного закладу, наявність кадрового складу і т.д.

В_Андрій_Ч_20_K_П_Д: Тобто не зовсім правильне формулювання «профіль»... Зараз в університеті «спеціалізація» визначається регіональними потребами, тобто, ми можемо розуміти, що може бути технічний університет, може бути лісотехнічний університет ... Але тим не менше, ... насправді, і кількість студентів, і фахова спрямованість визначається регіоном. ...Тобто, і регіональна влада ... повинна теж включатися в цей процес, оскільки вона повинна ... визначити ці потреби, найбільш актуальні напрями, які треба розвивати, вони без університету не можуть бути опрацьовані і т. д.

В_Наталія_Ж_23_БС_E_П: Кожна область напрацьовує стратегічний план розвитку... і в ньому є цілий підрозділ, який говорить про те, які напрями діяльності області є стратегічними, більш прибутковими...

Это порождает, с одной стороны, деинституционализацию (института в смысле лумановских комплекса фактических ожиданий отношений — см. выше), с другой — хаотизацию схем суждения и диверсификацию стратегий (само)легитимации социального порядка, складывающегося здесь-и-сейчас. В условиях (гипер)подвижности социальных структур и практик ожидания складываются радикально противоположные, стратегии их аргументации — также, и их «состыкованность» как с институциональными комплексами, так и с большими дискурсами становится всё более призрачной в силу постоянной мобильности и

изменчивости. Это, в свою очередь, приводит к исчезновению единой «картины мира» образования в восприятии агентов этого процесса

В_Світлана_Ж_28_КН_П_Д: ...Потрібно брати за результативністю освітнього процесу, за результативністю наукових досліджень, потрібно все-таки брати до уваги те, що не можемо будувати освіту в нашій державі, відокремлену від вищої школи, від вищої освіти інших держав. І якщо в цілому ми можемо брати до уваги приклад реформування європейської вищої школи і вищої освіти, то аналогічно можемо сказати, що цей принцип має бути об'єднаним і міждисциплінарним принципом, то це є краще в плані результативності функціонування вищої освіти, ніж відокремлення і те, що ми всі будемо працювати тільки в одному колективі і варитися в «одному котлі». А навпаки, повинен бути більш ширший взаємозв'язок між вищими навчальними закладами, не обмежувати вищий навчальний заклад лише однією профільністю, а враховувати міждисциплінарний аспект.

В_Марина_Ж_12_К_Е_Д: Вы знаете, если бы сделали модификацию, так чтобы не было такой жесткой конкуренции, так чтобы объединились все специальности, выпускающие менеджеров в Запорожье, оттуда забрали бы всех студентов и всех преподавателей. Менеджмент должен быть в одном вузе, финансисты — в другом вузе, кибернетики в своем, медицина — мы не лезем туда со своими кибернетиками.

В_Вікторія_Ж_10_БС_Е_П: Мені чомусь здається, що все ж таки потрібно. Чому у нас в кожному ВУЗі є юристи, наприклад. Я якось теж не дуже розумію.

В_Роман_Ч_3_БС_П_Д: Оно существует на бумаге, получается.

В_Аршавір_Ч_5_К_П_Д: Они были созданы в свое время.

Наконец, третий сюжет, в котором мы гипотетически ожидали знаниевых неконсистентностей и структурных «несостыкованностей». Речь идет об организации научных исследований и рутинизированном восприятии участниками академического процесса изменений в этой сфере. Фундаментальная наука как неприбыльное и даже убыточное предприятие в условиях неолиберального капитализма идеологически и практически маркируется как роскошь, которую может позволить себе далеко не каждый университет или институт. В то же время рефлексия этой экономической (экстернальной и гетерономной для поля образования) коллизии осуществлялась далеко не всегда.

В_Геннадій_М_15_КД_Т_Д: Нет науки, много бумаги, а учебного процесса за бумагами реально не остается. ... Начнем с этого, простую вещь. Какого специалиста я могу оставить работать на кафедре? А НИКАКОГО! Поскольку за эти деньги он просто работать не будет. И это уже годами сложившаяся тенденция и мы имеем тот кадровый состав, и тех специалистов, которые будут вот такие. А привлечь их, почему-то, я не могу. Оказывается, нет звания, допустим, нет должности или нет чего-то. А платить я ему что могу — двадцатку? Или тридцатку?

Приведенный выше фрагмент является далеко не системным. Подавляющее большинство замечаний и требований, которые выдвигаются, располагаются в рамках существующих протоколов порядков или, в самом радикальном случае, затрагивают

синтаксис и грамматику этих протоколов, но никак не сами порядки или режимы реализации этих порядков. Реплики к функционированию диссертационных советов, публикациям в зарубежных изданиях, сменяемости научной аристократии (прежде всего — аристократии той власти, которую П. Бурдьё обозначал как *temporel*, то есть светской, в противоположность сакральной), формализованности и зарегулированности научного труда, могут быть охарактеризованы именно как требования к де- и реформированию протоколов порядка (а то и режимов), но не к самим порядкам и даже режимам.

Большинство же актов перцепции порядка и режимов этого порядка редуцируются к исключительно формальным и безосновательным (особенно не укоренённым в идеологической базе, дискурсивном и практическом «вооружении» самих агентов, артикулирующих подобные редуцирования) манифестациям вроде «нужно серьёзное финансирование»

В_Наталія_Ж_4_К_СГ_Д: я должна напечатать три статьи в этом скопусе, но я не могу себе это позволить из-за высокой оплаты публикации.

В_Максим_М_40_К_Т_Д: Як директор НДІ скажу, що саме наукові дослідження в виші є проблемною сферою через брак фінансування і відсутність адекватних механізмів організації. Крім того, гостро не вистачає часу на науку. А публікації потребують значних фінансових вкладень.

В_Людмила_Ж_35_К_СГ_Д: Це ключовий фактор — фінансування науки.

В_Ірина_Ж_47_К_Т_Д: Змінити підходи в фінансуванні на адекватні і прозорі.

Украинская система и практика образования после событий 2013-2014 годов, как демонстрируют эти интервью, пройдя ряд социоструктурных и институциональных трансформаций, при этом сохраняет базовые знаниевые (а следовательно и перцептивные) структуры. В частности, это означает сохранение немалой доли патернализма в установках и ожиданиях (прежде всего – институциональных), каковой патернализм зачастую легитимируется как объективно обусловленный (и продолжающийся быть обусловленным с, более того, закреплением и дальнейшим опрокидыванием этого образа закреплённости и бедности в будущее).

В_Юрій_Ч_8_К_СГ_П: Университеты у нас и бедные, и государственные часто зависят от государства плюс контрактники, частные часто зависят только от контрактников, и все идут на поводу, что вот нам дали, какой-то такой, условно говоря, какое-то финансирование, и 50, ну, сколько там, на оплату труда идет, а остальное коммунальные. И все, и науки никакой нет. И поэтому из этого круга мы практически не можем выйти. Он ведет к некачественному образованию, он ведет к меньшей еще заинтересованности студентов и тому подобное. То есть единственное – это повышать количество денег университета.

В таких условиях даже традиционно для западной системы образования (частично или полностью) коммодифицированные и партикуляризированные практики (выдача грантов, организация лабораторий) воспринимаются и ожидаются как государственно курируемые и опекаемые.

С_Сергей_1_Ч_4_Т_Д: Это должно помимо прочего стандартного, стимулировать, какие-то гранты выдавать на исследования. Потом уже университет в свою очередь, преподаватели и студенты занимаются. Чтобы был интерес у людей.

Модератор: Так, система грантов.

С_Илья_Ч_5_СГ_Д: Организовать лаборатории. Для нас, психологов, нет лаборатории, которая бы обеспечивала.... Раньше была, но ее закрыли.

В_Igor_Ч_25_К_СГ_П: ...здесь можно было решить предоставлением каких-то, может быть, внутриукраинских грантов для преподавателей. Если есть преподаватель, часов нет, то пусть он конкретно занимается реальной наукой.

В целом показательно, что в вопросе организации научной работы (со)отношение с западными вообще и европейскими в частности паттернами поднималась исключительно с позиций доминируемой, периферийной науки, которая становится всё более зависимой от западной, «центральной» науки, легитимирующей и колонизирующей периферийную науку, подчиняющей и подвергающей своему эталону. Подчеркнём ещё раз: при эксплицитном отсутствии левоцентристских или леворадикальных категорий анализа или схем восприятия воспроизводится близкая к валлерстайновской мир-системе типизация академического пространства — вплоть до описания неправовых и бесчестных схем по конвертированию западного статуса издания в экономические ресурсы, прямо номинированные как «преступные группировки».

Тетяна: чому конкретно не вказана наукометрична база? Як кажуть, за кулісне правило Scopus і Web of Science. Ми чудово знаємо, які у нас оклади. І Міністерство, думаю, знає краще за нас... І якщо взяти досвід зарубіжних країн, то давайте візьмемо той досвід, що в Росії, коли вчений пише статтю і йому платять гонорар. А у нас, коли вчений пише статтю, то за те, що він до чогось дійшов, відкрив або знайшов якусь новизну в певній галузі, він має за це заплатити. І немає жодних гарантій, що дотримання ним досягнення не буде використане кимось в своїх цілях для збагачення.

В_Денис_Ч_17_Д_СГ_Д: ...Может пора перестать копировать опыт других стран. Нужно пересмотреть систему защиты. Из-за этого много возникает проблем. И научные журналы, и их политика. Мне кажется, что нужно отменить это безумное требование, как публикация в иностранном сборнике. Как прозвучало, мы способствуем развитию благосостояния Молдавии, Польши и других уважаемых стран. Недавно выложили список фаховых журналов. С чехами и поляками создали преступные группировки, которые умеют выкачивать деньги с украинских доцентов, аспирантов, и это огромное проблема. У нас за три года аспирант должен наштамповать 5 статей.

Именно в силу всех вышеизложенных причин, как нам кажется, участники академического процесса в украинских условиях демонстрируют высокую степень отстранённости и даже отчуждённости с неверием в системную логику и с пониманием противоречивости между автономной логикой поля науки и гетерономной логике рынка, требующего регламентации процедур труда и его учёта.

V_Igor_C_25_K_CG_P Пары тебе могут поставить, могут по 1 паре 5 дней в неделю поставить, чтобы ты был в институте. Я знаю, в ЗНУ было предложение сделать по 6 часов — месяц назад предлагал проректор один, сделать по 6 часов, чтобы все преподаватели сидели на местах. То есть получается, не качество главное, а главное видимость создания работы.

Бюрократизированная требовательность к регуляции образования как рынка, с возможностью квантификации осуществлённого труда (с целью дальнейшей тарификации и коммодификации) интерпретируется как чуждое автономной логике поля образования, противоречащее самой сущности науки как созерцания мира из «башни из слоновой кости» (Р. Мертон).

V_Наталія_Ж_4_K_CG_D: Методическая работа ... очень сильно ограничивает возможности научной деятельности. Научную деятельность ограничивают эти безумные требования. Я с этим столкнулась, когда писала диссертацию. Я написала ее больше, чем надо, и пришлось оттуда выдергивать лишнее. И те же статьи. Почему должна ориентироваться на 12 страниц, если я могу, к примеру, в 8 страниц уложиться.

Такая сложность соотносённости и состыкованности логик и институционализированных ожиданий со стороны различных полей, экстерналий и интерналий, порождает хаотизированное, растерянное, бессистемное, лозунговое восприятие процессов в образовательной среде, которое усугубляется высокой динамикой в общественно-политическом и социоструктурном измерениях общества, а также постоянными гетерономными интервенциями в поле образования.

Выводы

Таким образом, наблюдается общая «усталость» как системы образования, так и её агентов (прежде всего, безусловно, основываясь на суждениях более включённых как хронологически, так и статусно агентов) от постоянных реформ и «реформ» системы образования. Отсутствие устойчивой связи между практиками (реализуемыми зачастую инерционно, в порядках и режимах, свойственных предыдущим историческим и социокультурным хронотопам) и ожиданиями (опережающим образом сформированными дискурсивно, медийно и политико-идеологически) порождает пассивное неверие, которое в случае с отдельными агентами способно перейти даже в активный отказ признавать легитимность, закономерность, программируемость, консистентность, системность процессов, протекающих в системе образования Украины.

Ключевыми категориями восприятия и распознавания социальных процессов в системе образования (эксплицитно или имплицитно) становятся имитативность, виртуальность, нереальность, формальность, частичность, персонифицированность, что не в последнюю очередь связано с вышеупомянутым разрывом между дискурсивным и практическим порядками, а также режимами их воплощения (и даже, во многом, — между самой «связкой» «порядок — режим»). Кроме того, важную роль в этих процессах делегитимации играют инфраструктурные («технологические», материальные, вещные) и мегасоциетальных (которые традиционно принято

обозначать как «глобализационные», что, впрочем, не охватывает всей полоты трансформаций мегасоциетального уровня) процессы, которые происходят в сфере (при)зна(ва)ния в порядках и режимах образования.

Кроме того, зафиксированные нами разрывы продлевают себя и проектируют себя в такие различия, как различия между декларативным и практическим, дистанция между (при)знанием (о) потребностях и согласием с необходимостью, между оценками проблем и практическими действиями по (взаимо)действию относительно этих проблем. Принципиальным оказывается существенный разрыв между практической погруженностью агентов (неизбежной как для студентов, так и для преподавателей) и их знаниевая «невооруженность» по отношению к настолько регулятивно «нагруженному» месту, как топос высшего образования.

Мы отдаем себе отчет в том, что полученные нами результаты и выводы при рассмотрении их извне выглядят достаточно алармистски и тревожно. С нашей точки зрения, это объясняется и несколько редуцируется несколькими соображениями:

1) Сама тематика и инструментарий исследования в той или иной степени наталкивали наших респондентов на тревожные, проблематичные суждения, заставляя проблематизировать даже те моменты и измерения происходящих процессов, которые не были бы проблематизированы повседневным, практическим, как бы выразился П. Бурдьё, сознанием. В силу этого представленный нами корпус суждений выглядит достаточно эмоционально насыщенным в «красном» спектре, а наши обобщения — алармистскими. Однако даже сквозь такую концентрацию негативно окрашенных оценок просматриваются важнейшие тенденции как в трансформациях структурного и институционального, так и в процессах практического и знаниевого уровней.

2) Стратегия качественного исследования не ориентирована на поиск вопроса «почему» (объяснительного, номотетического, в терминах Г. Риккерта, дизайна), в силу этого мы исходили как раз из дедуктивной логики изложения материала в данной статье (от конкретных факторов, выделенных нами выше, — к трансформациям и изменениям); вопрос "почему" остаётся для дальнейшего исследования.

3) В силу идеографического дизайна нашего исследования мы скорее концентрировались на вопросе «как», то есть на вопросе, каким образом протекают эти процессы, как они влияют на восприятия, суждения и практики субъектов образования. Дальше же, как мы уже указали выше, включался механизм проблематизации, описанный в п. 1.

4) Происходящие процессы являются нарушениями а) привычного б) порядка. Повседневные агенты всегда перцептируют нарушения рутинизации как сигнал тревоги и проблемы; исследование процессов трансформации / трансфера / пересборки социального порядка всегда будет исследованием повседневных страхов и предрассудков, (пред)убеждений и (дез)ориентаций по отношению к этим процессам. Естественным образом такие нарушения рутинизации на субъективном уровне сопровождаются соответствующими лексическими и семантическими стратегиями.

5) Кроме того, происходящие процессы являются продуктом и индикатором гетерономизации поля академических практик, тогда как и респонденты, и автор интерпретации суждений респондентов являются носителями (в той или иной степени, в той или иной мере и в связи с теми или иными интересами) автономной логики поля академических практик. Совершенно объяснимым является в этом случае относительная (относительно позиции в поле, относительно статусов, габитусов и практик) гомогенность суждений, вращающихся в регистре беспокойства, смятения, озабоченности, неудовлетворённости и волнения.

6) Наконец, как мы видели выше, одной из основных тревог и страхов наших респондентов является неолиберализация, маркетизация и коммодификация образования. В силу этого традиционные модели интерпретации происходящих процессов оказываются либо нерелевантными, либо вообще работающими как раз в пользу развития опасений: так, одна из традиционно используемых моделей «supply & demand» воспринимается в такой атмосфере не как модель решения проблемы, а как модель её углубления, реификации и натурализации. Стандартные инструменты этой модели (точность запроса, эффективность способов распределения, эффективность информирования потребителей, эффективность обратной связи) в таком контексте превращаются в дополнительные причины для опасения и недоверия, поскольку воспроизводят и легитимируют рыночные паттерны, осуществляя дальнейшую гетерономизацию поля академических практик.

Исходя из всего этого, можно констатировать множественное, проблемное и ситуативное влияние социетальных (структурно-системных) процессов на знаниевые аспекты конституирования социального на примере системы украинского образования после событий 2013–2014 года. Мы обнаружили, что при исследовании этих процессов и их детерминаций возникают сложности не только методологического плана (связанные с необсуждаемостью, латентностью и имманентностью знаниевого комплекса практик и ожиданий), но и методико-процедурного, с одной стороны, и мировоззренчески-эпистемологического плана, - с другой. Мы продемонстрировали разнообразие репертуаров перцепций, интерпретаций, практик, суждений, эмерджентно возникающих в такой динамичной и крайне сомнительной реальности. Также удалось обнаружить ряд направлений исследования (например, факторная обусловленность процессов (практически недостижимую качественными методами); субъективные и институциональные тактики и техники выхода из социально дискомфортных проблем и ситуаций в академическом пространстве), что и будет осуществлено в дальнейших разработках данной темы.

Библиография:

Астахова, Валентина, Батаева, Екатерина, Михайлёва, Екатерина, Матвеев, Вячеслав. (2016). Социология образования в Украине. *Социологические исследования* 1:91–98.

- Астахова, Валентина. (2016). Розробка нової освітньої політики як найважливіша умова модернізації сучасної освіти. *Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 37:204–212.
- Баржанова, Маргарита. (2015). Реформа российского образования: цели и перспективы. *Этносоциум и межнациональная культура* 8:69–83
- Батыгин, Георгий. (2003). Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана. В *Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*, под ред. Г.С. Батыгина и Л.А. Козловой. Москва: Институт социологии РАН, Институт Фонда «Общественное мнение», 7–57.
- Бергер, Питер, Лукман, Томас. ([1966] 1995). *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.
- Бодрийяр, Жан. ([1990] 2000). *Прозрачность зла*. Москва: Добросвет.
- Болдышева, Наталья, Головчин, Максим. (2016). Социальное самочувствие учителей и их отношение к реформе образования. *Народонаселение* 3:113–123.
- Бурдые, Пьер. ([1980] 2001). *Практический смысл*. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя.
- Вебер, Макс. (1990). *Избранные произведения*. Москва: Прогресс.
- Ворона В.М., Шульга М.О., ред. (2015). *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*. Київ : Інститут соціології НАН України.
- Гарфинкель, Гарольд. ([1967] 2007). *Исследования по этнометодологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Гаспаришвили, Александр, Кружалин, Виктор, Крухмалёва, Оксана. (2013). Московские учителя о реформировании современной школы. *Социологические исследования* 9:57–64.
- Грудзинский, Александр, Чупрунов, Евгений. (2016). Стратегические изменения университета для повышения конкурентоспособности. *Социологические исследования* 3:132–140.
- Гуссерль, Эдмунд. (2005). *Избранные работы*. Москва: Издательский дом «Территория будущего».
- Деминцева, Екатерина. (2016). Образовательные траектории молодежи стран СНГ в Москве. *Социологические исследования* 9:82–87.
- Дзуцева, Залина., Беликова, Светлана. (2016). Кризис или реформирование системы высшего образования. *Успехи современной науки и образования* 12:63–67.
- Дианова, Наталья. (2016). Некоторые аспекты глобализации образования в современной культуре. *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве* 7:13–19.
- Довейко, Александр. (2013). Преподаватели российских вузов о процессе модернизации системы высшего образования. *Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 1045:195-201.
- Зборовский, Гарольд, Амбарова, Полина. (2016). Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности. *Социологические исследования* 10:3–13.
- Иванова, Зинаида, Самотесова, Наталья, Пичугин, Игорь. (2015). Глобализация и интернационализация образования как условие формирования экономики знаний. *Экономика и предпринимательство* 3:511–515.
- Кем, Барбара. (2016). Рейтинги университетов – воздействия и непредвиденные побочные эффекты. *Социологические исследования* 8:71–80
- Ключарев, Григорий. (2015) «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов. *Социологические исследования* 11:49–56

- Кузина, Елена. (2016). Реформа образования: проекты и перспективы. *Ученые записки Тамбовского отделения РoCМУ* 5:78–81.
- Курбатова, Маргарита, Каган, Елена, Апарина, Наталья. (2015). Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора. *Социологические исследования* 2:123–134.
- Мясоутов, Шамиль, Песчаная, Виктория. (2013). Шляхи реформування освіти в Україні. *Водний транспорт* 1:130–134.
- Норберт Элиас. ([1939] 2001). *О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования*. Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга.
- Парсонс, Талкотт. ([1937] 2000). *О структуре социального действия*. Москва: Академический Проект.
- Протасова Н.Г., ред. (2012). *Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект*. Київ; Львів: НАДУ.
- Савинков, Владимир, Арефьев, Александр. (2016). Государственное регулирование науки: успехи и недочеты. *Социологические исследования* 9:125-133.
- Садковой, Владимир. (2014). Механизмы государственного реформирования высшего профессионального образования Украины. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук* 7-2:183-187
- Смолин, Олег. (2015). Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 1). *Социологические исследования* 6:91–101
- Смолин, Олег. (2015). Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 2). *Социологические исследования* 7:30–37
- Сокурянська, Людмила. (2016). Реформування вітчизняної вищої школи в оцінках учасників освітнього процесу. *Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 36:108–113.
- Сорока, Юлія. (2016). Оцінка українськими студентами якості, змісту та організації навчального процесу (на матеріалі емпіричного дослідження). *Вестник ХНУ имени В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 36:114–122.
- Тавокин, Евгений. (2012). Российское образование под прицелом "реформ". *Социологические исследования* 8:31–38.
- Хагуров, Темыр, Остапенко, Андрей. (2014). Реформа образования глазами учителей и преподавателей. *Социологические исследования* 11:103–107.
- Хагуров, Темыр. (2015). Реформа образования глазами профессионального сообщества: год спустя. *Россия реформирующаяся* 13:360–381.
- Хижняк, Александр. (2017). Рейтинги как репрезентация качества индивидуального и коллективного в образовательных практиках *Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 38:132–139.
- Хомерики, Елена. (2013). Социокультурная специфика становления системы образования в Украине. *Studia Humanitatis* 2:20.
- Цымбалюк, Наталья. (2013). Качество высшего образования в сфере культуры и искусства в оценках студентов. *Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 1053:162–167.

- Чайкин, Вячеслав. (2017). Болонские тайны реформы образования. *Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки* 1:8–10.
- Чепак, Валентина. (2013). Университет как социальная организация: трансформации в условиях глобализации. *Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»* 1045:181–185.
- Шереги, Франц. (2016). Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность?. *Социологические исследования* 1:108–116.
- Штомпка, Петр. (1996). *Социология социальных изменений*. Москва: Аспект-Пресс.
- Шюц, Альфред. (1988). Структура повседневного мышления. *Социологические исследования* 2:129–137
- Шюц, Альфред. (2004). *Избранное: Мир, светящийся смыслом*. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН).
- Яфонкина, Ирина. (2015). Некоторые проблемы в сфере образования в Украине. *Молодой вчений* 2–5:183–186.
- EDUGET (2016). Реформа вищої освіти в Україні: що зроблено, буде зроблено і коли, *EDUGET*, 17 June 2016, https://www.eduget.com/news/reforma_vishhoi_osviti_v_ukraini_shho_zrobleno_bude_zrobleno_i_koli-1769 (в режиме доступа проверено 9 декабря 2019).
- Law, John. (2002). Objects and Spaces Theory. *Culture & Society* 19(5/6): 91–105
- Luhmann, Nicklas. (1965). *Grundrechte als Institution. Ein Beitrag zur politischen Soziologie*. Berlin.

**'APOSTLES' OF INDOCTRINATION:
IDEOLOGICAL PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF RELIGIOUS CHOICE OF
UKRAINE IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION (BASED ON ANALYSIS OF
EXPERT INTERVIEWS)**

Artem Kroytor

National University "Odessa Law Academy"
ORCID: 0000-0003-4652-7441

Denys Yakovlev

National University "Odessa Law Academy"
ORCID: 0000-0003-2828-4669

Kateryna Aleksentseva-Timchenko

National University "Odessa Law Academy"
ORCID: 0000-0001-6060-9748

Abstract. *This article focuses on the main ideological peculiarities of practical representation of the problem of religious choice of Ukraine in the system of secondary education. The factors that influence the interpretation of the religious choice of Ukraine, the modification of the chronology of choice, depending on personal beliefs and motivation of a teacher, and determine the indoctrination in religious choice teaching in the post-communist system of secondary education have been revealed. It has been determined that the secondary education needs to overcome indoctrination, which manifests itself in bias against the chronology of events, main actors, causes and consequences of the process of religious choice. The phenomenon of indoctrination of the content of education becomes obvious during the three-way interaction on religion (textbook – teacher – student). The problems of collective memory, identity and modes of truth are actualized. The article is based on the materials of an empirical sociological study. The method of an expert interview conducted from March to April 2019 is applied. Twelve teachers of the subject 'The History of Ukraine' from Odesa secondary schools have been interviewed.*

Key words: *religious choice, indoctrination, ideological peculiarities of post-communist education system, canon, critical thinking, baptism of Rus, autocephaly*

**«АПОСТОЛИ» ІНДОКТРИНАЦІЇ:
ІДЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ РЕЛІГІЙНОГО ВИБОРУ У СИСТЕМІ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ІНТЕРВ'Ю ЕКСПЕРТІВ)**

Артем Кройтор

Національний університет «Одеська юридична академія»

ORCID: 0000-0003-4652-7441

Денис Яковлев

Національний університет «Одеська юридична академія»

ORCID: 0000-0003-2828-4669

Катерина Алексенцева-Тімченко

Національний університет «Одеська юридична академія»

ORCID: 0000-0001-6060-9748

Анотація. У статті досліджено основні ідеологічні особливості практичної репрезентації проблеми релігійного вибору України у системі середньої освіти. Виявлено фактори, які впливають на інтерпретацію релігійного вибору України, модифікацію хронології вибору в залежності від особистісних переконань і мотивації вчителя, зумовлюють індоктринацію при викладанні релігійного вибору у посткомуністичній системі середньої освіти. Визначено, що середня освіта потребує подолання індоктринації, яка проявляється в упередженості щодо хронології подій, характеристик основних акторів, причин та наслідків процесу релігійного вибору. Адже, у ході взаємодії «текст підручника — учитель — учень» з питань релігії рельєфно проявляється феномен індоктринації змісту освіти, актуалізуються проблеми колективної пам'яті, ідентичності та режимів істини. Стаття базується на матеріалах емпіричного соціологічного дослідження методом експертного інтерв'ю, проведеного авторами у період з березня по квітень 2019 року. Було опитано 12 вчителів предмету «Історія України» загальноосвітніх навчальних закладів м. Одеси.

Ключові слова: релігійний вибір, індоктринація, ідеологічні особливості системи посткомуністичної освіти, канон, критичне мислення, хрещення Русі, автокефалія

«Задовго ми жили при терорі недосяжної досконалості Деміурга...
задовго досконалість його творіння паралізувала нашу власну творчість.

Ми не хочемо з ним конкурувати.

Ми хочемо бути творцями у власній нижчій творчості,
прагнемо насолоди творення, словом, прагнемо, деміургії».

Бруно Шульц

Трактат про манекенів, або ще одна Книга Буття

Проблема релігійного вибору України — складна та суперечлива, вона є чи не основною складовою цивілізаційного поступу принаймні для декількох країн центральної та східної Європи. Релігійний вибір основних дійових осіб у точках політичної біфуркації, починаючи від Ольги та Володимира, Данила та Іпатія Потія не був очевидним, проте його вплив на історію та культуру, ідеологію та політику протягом століть став одним із визначальних.

Індоктринація, як одна із характеристик авторитарної системи освіти (Dewey 1910) та альтернатива критичному мисленню і рефлексивності щодо репрезентації проблематики релігійного вибору України у системі середньої освіти, проявляється у двох вимірах. По-перше, оцінка історичних умов вибору та визначення впливу на політику того часу, в якому він був здійснений. По-друге, аналіз наслідків релігійного вибору для політики, суспільних відносин і держави, включно із його впливом на сучасність. Вибір потребує не лише «диктатора», який обирає, але й осмислення історичного контексту, причин і наслідків того чи іншого вибору в умовах історичного роздоріжжя, на якому перебуває суспільство.

Релігійні пошуки та церковні трансформації, які відбувались на території сучасної України протягом століть представляють для дослідників класичний, навіть «взірцевий» приклад вибору. Релігійний вибір включає: 1) безпосередньо саму ситуацію вибору між декількома альтернативами; 2) проблему, яка потребує вирішення (як-от подолання політеїзму, отримання автокефалії, встановлення митрополії тощо); 3) усвідомлення вибору та здійснення рішучих кроків щодо його впровадження (реалізації) (Яковлев 2015: 129).

Потужну ідеологічну маніфестацію влади і суспільства можна побачити не тільки у самому моменті здійснення вибору, а й через століття опісля. Зокрема, важливу ідеологічну функцію мало виконувати святкування «тисячоріччя Хрещення Русі» у Радянському Союзі. Щоправда, пропаганда М. Горбачовим соціалізму «з людським обличчям», відкритого до новацій «перебудови» та гласності за допомогою святкування релігійного вибору 988 року, фактично засвідчила кризу радянської ідеологічної матриці, беспорядність проекту «радянської людини» (Яковлев 2015: 129).

Важко переоцінити роль релігійного вибору і для сучасної України. Значний соціальний резонанс, медійну увагу та електоральну інтерференцію викликало створення у 2018 році на базі УПЦ КП та УАПЦ єдиної автокефальної церкви — Православної Церкви України та отримання нею відповідного визнання з боку Вселенського патріарха та ряду інших церков. У цих умовах переосмисленню підлягає як «радянський», так і «пострадянський» канон репрезентації релігійного вибору України у системі освіти. Так, Д. Фурман зазначає:

«Минуле дійсно «живе» з нами, наше життя, наші почуття і думки в чималою мірою визначені подіями не тільки нещодавніми, але й тисячолітньої давності. І тут діє одне «правило». Чим менше ми знаємо про цей вплив минулого, чим менше визнаємо цей вплив, тим більше на ділі ми від нього залежимо, тим більше наосліп ми рухаємося торованим шляхом. І, навпаки, чим більше ми розуміємо свою залежність від минулого, чим краще ми бачимо, який шлях торований, тим більше ми — господарі своєї долі, впевнено дивимося в майбутнє» (Фурман 2011: 40).

Метою даної статті є виявлення основних ідеологічних особливостей репрезентації релігійного вибору України у системі середньої освіти за останні п'ять років. Завданням нашого дослідницького колективу також було з'ясування причин, наслідків та засобів подолання феномену індоктринації у посткомуністичній системі середньої освіти на прикладі викладання проблеми релігійного вибору України.

Актуальність таких дослідницьких завдань обумовлена не лише соціальною значущістю репрезентації релігійного вибору у загальноосвітніх навчальних закладах, а й активізацією державної влади у просторі релігійного вибору України. Фактично, держава завдає «подвійного удару»: як через затвердження підручників з історії України з певною візією релігійного вибору, так і намагаючись впливати на складний процес релігійного вибору суспільства. Зокрема, у зверненні П. Порошенка до Вселенського Патріарха, розміщеному на сайті Президента України, зазначалося:

«...прошу Вас надати Томос про автокефалію Православної Церкви в Україні. Цей довгоочікуваний документ стане не лише торжеством Православ'я, але й актом глибокої історичної справедливості, бо саме із Царгорода пролилося на нашу благословенну землю світло християнської віри... Вся наша нація дивиться на Вас з благоговінням та надією, бо саме у Ваших силах – дарувати нам єдність, мир і згоду, яких ми так потребуємо і яких ми так довго були позбавлені... Залишаюся сповненим глибокої поваги до Вас, Ваша Всесвятосте, вірним Православ'ю і відданим Матері-Церкві» (Звернення Президента України 2019).

Щоправда, така активність держави не має викликати подиву, адже історично «симфонія» державної влади та православної релігії — наслідок специфіки організаційної структури та інституційного устрою східної церкви. Зазначена специфіка на певних етапах історичного розвитку може спричинити індоктринацію у системі освіти.

У контексті освіти індоктринація містить такі складові: державні інститути як джерело інформації, наявність декількох реципієнтів, певний набір переконань, відсутність альтернативних поглядів та версій (Jay 2019 : 8).

У системі середньої освіти необхідно уникати й ідеологізації, зосереджуючись на навчальній та виховній складових освітнього процесу. Адже саме ідеологізація освіти спричиняє індоктринацію. На думку М. Моману (2012: 89) індоктринація має дуже складне і суперечливе значення. Її первісний зміст є педагогічним та позитивним; шляхом переходу до політичної ідеології це поняття набуло негативних конотацій. Цей термін здебільшого вживається у негативному сенсі й передбачає два основні виміри: педагогічний вимір та ідеологічний.

Сучасна освіта має ґрунтуватись на таких ідеалах, як самостійність, раціональність та відкритість. У цьому сенсі індоктринація є антитетичною не лише до авторитарної системи освіти, а й щодо освіти у цілому (Тап 2008: 1).

Трансформації посткомуністичної системи освіти не можуть бути успішними без постійної уваги до процесу індоктринації, що передбачає викриття ідеологізації освіти, небезпек ресакралізації вибору та деконструкцію канону через демонстрацію історичних альтернатив релігійного вибору.

Закономірно, що оцінку наявної чи прихованої ідеології та індоктринації у процесі репрезентації релігійного вибору України у середній освіті повинні дати вчителі, які викладають цю проблематику у межах шкільного курсу «Історія України».

Емпірична база дослідження

На сучасному етапі валідних результатів соціологічних чи міждисциплінарних досліджень феномену індоктринації у репрезентації релігійного вибору України у системі середньої освіти немає. Нашою дослідницькою групою зроблено перші кроки у цьому напрямку. Емпіричною базою дослідження стали експертні інтерв'ю з вчителями історії України загальноосвітніх навчальних закладів м. Одеси, адже саме до їх сфери компетентності належить предметне поле дослідження репрезентації релігійного вибору України. Ми провели опитування 12 експертів протягом березня — квітня 2019 року. При цьому було враховано критерій отримання освіти експертами: шість експертів здобули освіту у «радянський період» (до 1990 р.), а шість — вже після здобуття Україною незалежності. Дослідницький гайд напівформалізованих інтерв'ю складався з таких основних питань, як:

1. Ідеологія вибору дат (хронологія релігійного вибору України). Які історичні дати в хронологічному порядку є значущими для розуміння учнями того, як відбувалося конструювання релігійного вибору України? Чи всі ці дати представлені в навчальних посібниках, рекомендованих МОН? Які дати не зазначені? Як Ви думаєте, чому вони не представлені в навчальних посібниках?

2. Индоктринація vs. критичне мислення щодо релігійного вибору України. Чи збігається Ваша інтерпретація події з тією версією, яка представлена в підручнику? Чи розповідаєте Ви додаткову інформацію про цю подію?

3. Які чинники впливають на інтерпретацію Вами тих дат, на яких акцентовано увагу у підручниках?

Дослідження складалось із декількох взаємопов'язаних етапів.

Врахування специфіки дослідження спонукало нас до наступних інноваційних прийомів щодо збору та аналізу отриманих даних. По-перше, в ході дослідження була застосована інтерактивна техніка інтерв'ювання, яка передбачає діалог з метою спонукання респондента до власного міні-дослідження стосовно проблеми, що обговорюється (Веселкова 1995: 28 – 48). Відзначимо, що у деяких випадках вже перше питання настільки залучало респондента до фахової розмови, що подальша її/його розповідь була максимально природною. По-друге, використання процедури «обґрунтованої теорії» для аналізу отриманої інформації та техніки «наближення до концептів» (Страусс & Корбин 2001). Такий аналіз потребував фіксації каузальних зв'язків, які в явній чи латентній формі були описані респондентами за допомогою процедур відкритого, осьового та вибіркового кодування. По-третє, було враховано, що будь-яка розповідь у системі авторитарної освіти є похідною від дискурсу влади та враховує пануючі уявлення щодо офіційної форми репрезентації. Саме тому важливо було не тільки виявити різноманіття думок і поглядів вчителів щодо репрезентації релігійного вибору України у середній освіті, але й визначити їх змістовну цінність, внутрішню логіку та аргументованість.

Індоктринація як ідеологічна форма репрезентації релігійного вибору

Сутність індоктринації, як ідеологічно забарвленого впливу, найбільш рельєфно проявляється у репрезентації проблеми релігійного вибору України у системі середньої освіти. Ідеологічні особливості функціонування системи середньої освіти простежуються також у інтерпретаціях релігійного вибору. І якщо в університетах нормою є свобода вибору джерел, версій та підходів у процесі наукового пошуку, то на рівні середньої освіти формується, скажімо, «канон» щодо розуміння мотивів, причин та наслідків релігійного вибору. Загострюються протиріччя між критичним мисленням, яке має формувати сучасна демократична освіта та індоктринацією. Якщо виходити з визначення «канонічності», запропонованого Г. Блумом, як «...оригінальності, яку ми не можемо асимілювати, або яка настільки асимілює нас, що ми перестаємо її помічати» (Блум 2007: 7), то релігійний вибір справді створює певний соціальний, політичний та культурний канон. При цьому, його вплив є настільки глибоким, що уникає нашого погляду чи нагляду. Саме тому, подолання індоктринації у посткомуністичній системі середньої освіти потребує критичного переосмислення центру канону, тобто — викладання теми релігійного вибору як у текстах підручників з історії України, так і у безпосередній репрезентації перипетій цього вибору у класі під час комунікації «Вчитель — Учень». Репрезентація релігійного вибору у системі середньої освіти у цьому сенсі містить ознаки індоктринації: наголошуючи на загальній значущості вибору, учасники освітнього процесу не намагаються критично осмислити його реальну вагу у минулому та конкретний вплив на соціальні відносини, міжнародну політику, зовнішньополітичний та внутрішньополітичний курс України.

Релігійний вибір, на відміну від повсякденного (який вчиняє щодня кожний індивід як споживач), досягнути можливо лише на певній відстані, а оцінити усі його наслідки принципово не можливо взагалі (Кройтор & Яковлев 2018: 38). Адже, кожний інституційний поворот відкриває нові горизонти у розумінні релігійного вибору.

Наприклад, вибір князя Володимира «...став наслідком виявлення особистої волі великого Князя та, водночас, віддзеркалив прагнення верхівки Київської Русі твердо йти шляхом створення імперії. Адже зразком для Володимира Великого слугувала Візантійська імперія, в якій саме християнство східного обряду забезпечувало єдність держави та абсолютну імператорську владу» (Кройтор & Яковлев 2018: 38).

Увага до альтернатив релігійного вибору та деконструкція його канонічного викладення відкриває шлях до подолання індоктринації у середній освіті. Вибір князя Володимира постає центром канону, навколо якого формуються подальші уявлення учнів щодо взаємодії політики та релігії, держави та церкви, релігійної ідентичності, політичного розвитку. Ось як характеризується вплив ідеології на канон та його формування відносно літератури одним із прихильників канонічності Г. Блумом у праці «Західний канон: книги на тлі епох»:

«Ті, хто виступають проти Канону, наполягають, що в його формуванні завжди задіяна ідеологія; більше того, вони йдуть ще далі й говорять про ідеологію самого формування канону, маючи на увазі, що власне акт формування (чи збереження) канону вже є ідеологічним жестом» (Блум 2007: 28).

Перефразовуючи запитання, яке сформулював Майкл Хенд (Hand 2002) щодо можливості уникнення індоктринації у релігійній освіті, можна запитати: Чи можливо уникнути індоктринації у середній освіті, у процесі викладання тем, пов'язаних із релігійним вибором України?. Відповідь має бути позитивною. Сама тематика релігійного вибору передбачає критичний аналіз історичної ситуації, дій основних акторів, причин та наслідків. Натомість, у пострадянській системі освіти слід відзначити тенденцію до відтворення моделі ідеологічної індоктринації у процесі репрезентації релігійного вибору. У її основі сьогодні не комуністична ідеологія, а спрощене уявлення щодо зв'язку держави та церкви, політики та релігії, некритичне сприйняття історичних подій, елімінація ситуацій вибору з курсу історії України у цілому і релігійного вибору, зокрема. З одним із перших оплотів індоктринації учень зустрічається, коли отримує підручник.

У підручниках з історії України проявляється відповідна ідеологія у процесі історичної інтерпретації й категоризації минулого. Индоктринацію щодо релігійного вибору можна простежити на прикладі аналізу того, як подається вибір віри князем Володимиром. Цю «подію» українські школярі вивчають у 7 класі за декількома підручниками, які видано у 2015 році та рекомендовано МОН України: під авторством Олександра Гісема та Олександра Мартинюка, та за авторства Юрія Свідерського, Наталії Романишин та Тетяни Ладиченко (Гісем та Мартинюк 2015; Свідерський та ін. 2015).

Попри варіативність та легендарність самого вибору (він, у прямому сенсі «оповитий легендами»), індоктринація у його репрезентації у підручниках проявляється через демонстрацію глибини та масштабності наслідків релігійного вибору. Це створює в учнів досить небезпечне, а головне – хибне уявлення щодо безальтернативності вибору. Для подолання наслідків індоктринації у викладанні релігійного вибору Володимира необхідно критично переосмислити чи не весь

історичний та політичний «канон» становлення державності на альтернативній основі. Хрещення Русі у 988 році дійсно визначило подальші напрямки історичного розвитку України та продовжує впливати на сьогоднішній день, але це не означає, що рішення Володимира було безальтернативним. У цьому легко пересвідчитись, якщо запропонувати учням старших класів в якості експерименту поміркувати щодо того, якою б була сучасна Україна, її політична та правова система у випадку вибору юдаїзму, ісламу чи християнства римського обряду.

Як зазначає О. Толочко: « Авторитет і традиція – достатньо суттєві елементи, які необхідні для правильного функціонування будь-якої наукової спільноти. Але вони не повинні набувати такого значення і влади, за яким спільнота вчених ризикує перетворитись в релігійну групу, яка культивує герметичне знання» (Толочко 2008: 165).

До речі, у підручнику, авторами якого є Олександр Гісем та Олександр Мартинюк звертається увага на можливість іншого релігійного вибору — християнства західного обряду, який могла зробити княгиня Ольга:

«Княгиня Ольга здійснила першу спробу встановити дипломатичні зв'язки із Західною Європою. У 949 р. вона відправила своїх послів до імператора Священної Римської імперії Оттона I — наймогутнішого правителя тогочасної Європи — з проханням надати єпископа для хрещення Русі. Через деякий час до Києва прибула християнська місія, очолювана ченцем Адальбертом. Вона діяла на Русі протягом 961–962 рр., проте через протидію язичницької знаті під загрозою фізичної розправи члени місії змушені були рятуватися втечею. Оскільки язичницькі настрої були досить сильними, Ольга не наважилася оголосити християнство державною релігією» (Гісем та Мартинюк 2015: 28).

У цьому ж підручнику наголошується на тому, що Володимир не одразу звернувся до вибору монотеїстичної релігії:

«На початку свого правління Володимир здійснив першу релігійну реформу. Він спробував реформувати язичництво, проголосивши Перуна верховним богом Русі. Проте стара віра не відповідала новим відносинам у суспільстві. До того ж у тогочасному християнському світі східних слов'ян часто називали принизливим прізвиськом «варвари». Імовірно, усе це спонукало князя Володимира охрестити Русь» (Гісем та Мартинюк 2015: 46).

Порівняємо з підручником, авторами якого є Юрій Свідерський, Наталія Романишин, Тетяна Ладиченко (Свідерський та ін. 2015). У ньому зазначено:

«...завданням зовнішньої і внутрішньої політики Володимира був підпорядкований один із найважливіших його заходів — проголошення християнства державною релігією Русі-України. На початку свого правління Володимир, маючи намір зміцнити державу, вирішив провести релігійну реформу. Він зібрав та об'єднав в одному святилищі верховні божества окремих племен... Однак язичництво з його багатобожжям не могло сприяти об'єднувальній політиці київського князя. Служителі язичницького культу (волхви, відуни) суперничали з князівською владою. Язичництво роз'єднувало не лише східнослов'янські племена, а й протиставляло на релігійному ґрунті Русь-Україну й інші європейські держави. Адже Візантія та інші сусідні

слов'янські країни — Болгарія, Чехія, Польща, з якими Київська держава підтримувала тісні відносини, — були вже християнськими...» (Свідерський та ін. 2015: 59).

У даному підручнику події, безпосередньо пов'язані із релігійним вибором подано стисло. Не наведено жодних альтернативних варіантів вибору:

«У 988 році Володимир і його дружинники охрестилися. Літописець повідомляє, що сталось це в захопленому Володимиром Корсуні (Херсонесі), що в Криму. Після цього князь Володимир узяв шлюб із сестрою візантійського імператора за східним християнським обрядом. Посвоячення з візантійською імператорською династією було в той час надзвичайно почесним. Згодом Володимир охрестив киян у Дніпрі, а язичницьких ідолів наказав знищити» (Свідерський та ін. 2015: 60).

Відзначимо, що в іншому підручнику, на відміну від попереднього, наголошується на ситуації вибору, його варіативності. Це дозволяє учням критично подивитись на «диктатора» та раціонально оцінити причини та наслідки вибору:

«Вирішивши охрестити населення своєї держави, Володимир зупинив свій вибір на християнстві візантійського зразка. Здійсненню задумів князя сприяв збіг обставин. Візантійський імператор Василій II звернувся до Володимира з проханням про військову допомогу для придушення бунту. Київський князь погодився за умови, якщо сестра імператора Анна стане його дружиною. Складність ситуації примусила Василія II прийняти цю пропозицію, хоча за традицією візантійські принцеси могли виходити заміж лише за рівних собі осіб. Однак після того як військо київського князя допомогло імператору придушити бунтівних феодалів, Василій II відмовився віддати свою сестру за Володимира. Для того щоб примусити Василія II виконати обіцянку, князь Володимир у 988 р. захопив місто Херсонес (Корсунь) – осередок візантійського панування на Кримському півострові. Імператор був змушений виконати умови угоди, але зобов'язав Володимира перед шлюбом з Анною охреститися, оскільки християнка не може стати дружиною язичника. Князь на це погодився. Після хрещення Володимира візантійськими священниками в Херсонесі він узяв шлюб з Анною. Ця подія започаткувала процес хрещення Русі. Повернувшись до Києва, Володимир організував хрещення населення своєї столиці» (Гісем та Мартинюк 2015: 46–47).

Подоланню індоктринації мав би сприяти критичний аналіз того, як саме князь організував хрещення киян. Натомість, автори другого підручника вбачають у виборі Володимира джерело майбутніх конфліктів: «...утвердження християнства на Русі-Україні в його східному, православно-візантійському, варіанті зумовило майбутнє протистояння й конфлікти між православними українцями та їхніми західними сусідами католиками» (Свідерський та ін. 2015: 62).

Ідеологічна індоктринація спрямовується на формування світогляду індивіда, вона передбачає некритичне сприйняття чужих ідей. Враховуючи це, особливо небезпечною індоктринація є у системі середньої освіти — через вік учнів. Індоктринація також обумовлена наявністю відповідного статусу у деяких підручників, зокрема — рекомендованих МОН України. Цей статус апіорі сприймається учнями як санкція, яка дозволяє впливати на їх цінності через формування певних уявлень

щодо подій, пов'язаних з релігійним вибором. На заваді індоктринації можуть стати, передусім, вчителі. Але чи не перетворюються і вони на «апостолів індоктринації»? Відповідь на це питання ми намагались знайти у процесі проведення експертних інтерв'ю.

Результати аналізу інтерв'ю експертів

Індоктринація як ідеологічна форма репрезентації релігійного вибору України, на думку експертів, проявляється у двох випадках. По-перше, як подання ідеологічно забарвленої інформації:

«Історія України — «це історія чоловіча, без жінок і без дітей... не відомо, куди вони поділися, скажемо так, бо вони насправді живуть всі разом, скажімо так...» (вчитель історії Г., 33 роки).

Також властивим для індоктринації є використання певною мірою заангажованих образів, ілюстрацій. Вчитель історії Г., 33 роки:

«...використовував я колись одну карикатуру, пов'язану з релігією — карикатуру на Папу Римського, коли був урок пов'язаний з Реформацією. І там Папу Римського зображували у вигляді якогось страшного монстра. І я починав урок з того, що: «діти ви впізнаєте хто це?». А вони говорять «Це Папа Римський...в тій шапці». Я запитую: Чому він так зображений, як якийсь монстр, диявол?»

По-друге, індоктринацію слід сприймати як репрезентацію часткової інформації, недостатньої для критичного аналізу подій; створення штучних «білих плям» тощо. Саме про таку ситуацію говорять експерти, оцінюючи висвітлення у підручниках теми релігійного вибору України. Зокрема, усі дванадцять експертів відзначають, що найбільш складною темою у вивченні історії школярами є проблема релігійного вибору в період «...до Володимира», та у час «...розколу християнства» (вчитель історії К., 26 років). Репрезентація релігійного вибору Володимира («Хрещення Русі-України») потребує від вчителів додаткової інформації щодо причинно-наслідкових зв'язків між подіями релігійного життя, що відбулися.

На окрему увагу, у контексті досліджуваної теми, заслуговує хронологія репрезентації релігійного вибору. Усі експерти акцентують увагу на 988 році (Хрещення Русі-України). Зокрема один із вчителів (вчитель історії Д., 25 років) зазначає, що «...вже потім історія релігії постійно пов'язується з українською державністю, при цьому не акцентується увага на тому, що були різні погляди на місце релігії в державі, тобто київські князі не звикли до такого, що вони повинні підкорятися церкві». Наступною датою, яку відзначили респонденти став 1596 рік (укладення Берестейської церковної унії). Принаймні шість експертів значну увагу приділяють цій події і подають різні її інтерпретації. Зокрема, експерт (вчитель історії Д., 25 років) подає подвійну інтерпретацію події, зазначаючи:

«1596 рік — об'єднання церков і фактично ліквідація української, якби, православної церкви. Хоча, вона неофіційно продовжує існувати, оскільки багато діячів не підтримали це».

Інший (вчитель історії К., 26 років) вказує, що «важливою датою, про яку мають знати школярі, це, звичайно, 1596 рік — Берестейська унія, той момент ніби возз'єднання церков, православної і католицької, але насправді утворення нової третьої церкви — греко-католицької, яка є і не католицькою зовсім, і не православною, а особливим таким явищем, суто східноєвропейським». Більшість експертів відзначили, що важливою датою в репрезентації релігійного вибору України є 1921 рік (створення Української автокефальної церкви). Один з експертів зазначає:

«Далі, в контексті історії України однозначно, якщо вже ми заговорили про Томос, треба розглянути історію Української автокефальної православної церкви це — період 1921–1930 років» (вчитель історії С., 32 роки).

Наступною важливою датою, яку вказано експертами є 1946 рік (проведення собору греко-католицької церкви у Львові, рішенням якого було проголошено саморозпуск релігійної організації). Слід зазначити, що респонденти характеризують цю подію як ліквідацію УГКЦ, яку було здійснено під тиском радянської влади.

Також половина респондентів зазначають, що важливою датою в історії розвитку церкви в Україні є 1992 рік, який пов'язаний зі створенням Української Православної Церкви Київського Патріархату. Однак зазначена подія різними експертами інтерпретується з певними відмінностями. Зокрема, двоє респондентів розглядають події, пов'язані зі створенням УПЦ КП та УПЦ МП у каузальному зв'язку. Зокрема, один із експертів (вчитель історії Г., 33 роки) зазначив:

«У березні 1992 року, не отримавши від РПЦ автокефалії митрополит Київський Філарет оголошує про створення УПЦ КП, внаслідок чого в Україні було створено на протигагу УПЦ МП».

Вчителька історії (Д., 54 роки) аналогічно трактує вказану подію, зокрема таким чином:

«1992 рік створення УПЦ КП очільником якої став Філарет, і відповідно, утворення на цій підставі окремо УПЦ МП».

Вчитель історії Д., 54 роки:

«Я розглядаю набагато більше, ось по кожній із дат набагато більше, для того щоб діти розуміли причинно-наслідкові зв'язки. Тому що, так діти не мають комплексного уявлення про історію церкви і не розуміють сучасності. Петро Могила та його діяльність більш-менш розкрита, але в цілому два-три речення і далі матеріалу немає».

Також відзначається поверхневе викладення у підручниках тем, пов'язаних із розвитком на території сучасної України інших, окрім християнства, світових релігій.

Вчитель історії Д., 54 роки:

«...іноді у дітей запитую: — Назвіть три світові релігії. І вони називають: християнство, православ'я, католицизм. Якщо це все буде розставлено по полицям, то, безумовно, тут буде зовсім інше розуміння, абсолютно інший світогляд».

Експерти наголошують, що сучасній шкільній освіті притаманна ідеологічна заангажованість інтерпретації історичного процесу. Ми запропонували експертам визначити, у чому саме проявляються ідеологічні особливості? По-перше,

християнство представлене як домінуюча, ледь не єдина релігія. По-друге, наявна вражаюча гендерна нерівність щодо видатних історичних постатей. Ось як це оцінює один із експертів:

«...якщо це тема релігійності, то ця тема буде пов'язана з християнством... Існує два підходи до вивчення історії України. Є підхід, що історія України — це історія території, і є підхід, що історія України — це історія народу. І от виходячи з того, який підхід обирає, ну як, офіційна методологія, ідеологія державна, який підхід обирає вчитель, звідти виходить і історія релігії також... Якщо це історія народу, то зазвичай вона зосереджується на православній саме релігії, тому що близько 70% українців — вони є православними, от інші там греко-католики, протестанти і так далі. І тому це... головний фактор, на який звертають увагу» (вчитель історії Л., 25 років).

На уроках історії вчитель, репрезентуючи теми щодо релігійного вибору України, має долати цю упередженість, закладену у підручниках. Адже, Україна протягом усієї історії формувалась як поліетнічна, полікультурна та поліконфесійна держава. Як зазначає один з експертів (вчитель історії Г., 33 роки):

«У нас тут і протестантів на Півдні багато було, і мусульман, звичайно, і баптисти у нас є... і, скажемо, я наприклад, тему баптизму ще в підручнику взагалі не зустрічав... Якщо там про мусульман може десь щось є, то про баптистів чи буддистів навіть згадки немає, а на Півдні, до речі, їх багато було...».

Репрезентуючи на уроках складні теми, пов'язані із релігійним вибором України, вчитель має виховувати в учнів терпимість до соціокультурних відмінностей, толерантність до представників інших етносів, культур, конфесій тощо.

Вчитель історії К., 26 років:

«Якщо підходити з погляду історії України як історії території, тоді звичайно слід зупинитися на багатовіковій історії мусульманської церкви в Україні. От кримські татари, частина України завжди входила до складу Османської імперії, і так далі, тобто, знову... один вектор щодо багаторічної історії римо-католицької церкви, яка існувала весь цей час на території Західної України і не тільки. Осередки римо-католицької церкви є по всій Україні, на історії юдейського віровчення, тому що майже по всій території України були великі етнічні групи євреїв, і так далі. Тобто, на всіх релігійних аспектах також треба зупинитися у викладанні релігійної історії України».

Ось як це оцінює один з експертів:

«Історія України — це не історія українців, християн і чоловіків, історія України — це історія всіх людей, які коли-небудь проживали на території України і вони можуть бути різної національності, статі та віросповідання» (вчитель історії Г., 33 роки).

На думку іншого експерта:

«Потрібно більш акцентувати в підручниках увагу на тому, яка ж дійсно була різниця між греко-католиками і православними, що дійсно вони різними шляхами підтримували Україну, і що шукали якісь шляхи, і що не обов'язково ти повинен був бути православним ... не всі козаки були православними, козаки

в степу... там багато було кримських татар, які туди влилися і так далі, тобто, мусульман колишніх. Це треба роз'яснювати» (вчитель історії Д., 25 років).

Усі експерти декларували, що основні принципи викладання — це об'єктивність, «нейтральність» оцінки, врахування історичного контексту («потрібно всі речі оцінювати відповідно до «духу епохи» (вчитель історії К., 26 років); неупередженість: «головне донести учням, що «...моя точка зору, як вчителя, або точка зору, викладена в підручнику, не є істиною в останній інстанції ...» (вчитель історії У., 58 років). Натомість, імпліцитно індоктринація властива сучасній репрезентації релігійного вибору. В оцінках експертів лунають такі вислови, як-от: «потрібно пам'ятати, щоб не повторювати» (вчитель історії К., 26 років), «...історія релігійного життя — світогляд для розуміння сучасності» (вчитель історії У., 58 років).

Чи не містяться ознаки індоктринації у наступних висловлюваннях? Експерт зазначає:

«Завдання вчителя ... у тому, аби діти усвідомили неперервність, тяглість історичного процесу та його зумовленість причинно-наслідковими зв'язками. Моє завдання показати, за можливості, різні версії трактування тих чи інших подій, але, з іншого боку, наполягати на необхідності критично оцінювати інформацію. Безумовно, інтерпретація, що міститься в підручниках є, на мою думку виваженою, оскільки не має заангажованості і водночас на перше місце виведено не домінування окремої конфесії, а домінування державницької позиції в розумінні того що може консолідувати українське суспільство, державу, забезпечуючи формування державницької позиції у школярів» (вчитель історії К., 33 роки).

Можливо, у даному випадку маємо справу із «парадоксом індоктринації» (Macmillan 1983: 370). На думку Ч. Макміллана, цей парадокс є властивим для демократичної системи освіти. Якщо метою навчання є формування в учнів раціонально обґрунтованих переконань та критичного мислення, то учень має спочатку повірити, що критичне мислення є найкращим для нього. Отже, для навчання потрібно позбутись сумнівів у раціональних методах та обґрунтуваннях, які використовує демократична система освіти. Учень має бути індоктринованим, аби не бути індоктринованим. З іншого боку, в інтерв'ю виразно простежується бажання вчителів ідеологічно впливати на світогляд учнів.

Один із експертів так формулює розуміння власної місії:

«Вплив релігійної свідомості людей на політичні події, оскільки це зараз світським світосприйняттям, а тоді якісь релігійні події, якісь, можливість порушення якихось заповідей, ще щось, це все впливало...і на повсякденне життя, і на політичні процеси, які проходили в країні... Наприклад, і Богдан Хмельницький, ...і Пилип Орлик пише, що вони перейшли саме для православної віри, тобто віра стала основним моментом, ... це бажання захистити Україну, ... тобто потрібно показати, що в нас є деякі традиції, не такі які є в Європі, не такі як в інших країнах, тобто на цих традиціях формувалась сучасна Україна, і їх дійсно потрібно підтримувати ...» (вчитель історії Д., 25 років).

Фактично, один із експертів констатує наявність індоктринації у системі середньої освіти:

«...у зв'язку з останніми подіями, зрозуміло, вони важкі для історії... для України... але ... моменти політизації ось всіх історичних подій, вони вже чітко проглядаються у викладанні і в навчальних програмах і в підручниках» (вчитель історії У, 58 років).

Інший експерт зазначає:

«...державна і церква впливають на формування нації... Нація повинна мати об'єднуючі цінності — релігійне самовизначення... Релігійний вибір формує національну свідомість українців, національну ідентичність» (вчитель історії К, 26 років).

Уникнення дискусій, на думку Юргена Габермаса (Huttunen 2016) також є однією із ознак індоктринації. І тут визначальною стає уміння вчителя не тільки ініціювати, а й модерувати дискусію у класі.

Наведемо позицію експерта:

«Коли ми опрацьовуємо питання релігії, ми просто констатуємо факти... я відходжу, від якоїсь інтерпретації, або якихось оціночних суджень, тому, що це віра людини, ми не сперечаємося з приводу релігії. З будь-яких інших питань, наприклад, арабо-ізраїльський конфлікт — хто за одних, хто за інших — це можна дискусією влаштувати. Але ось з приводу релігії...»(вчитель історії Г., 33 роки).

Інший експерт (вчитель історії С., 32 роки) зазначає:

«Якщо не співпадає..., то я все одно не даю своєї оцінки учням, адже це моя власна думка і вона може бути дуже суб'єктивною, але якщо я володію різними джерелами, то пропоную їх на розгляд учнів уникаючи оціночних суджень. Бо в класах сьогодні є діти різних конфесій, а також ситуація сьогоднішня спричинила загострення навколо питань церкви, тому не хочеться ще більше загострювати на цьому увагу під час уроків. Але діти можуть вільно висловлювати свої думки, аргументуючи їх, роль вчителя лише контролювати, аби ці аргументи відповідали історичності».

Цю думку продовжує наступний експерт:

«Якщо дитина народилася в православної родині і, припустимо, постійно батьки відвідують церкву — це одна ситуація, одне сприйняття, а ось якщо дитина народилася в родині атеїстичній — це інше сприйняття, якщо виховувалась дитина у родині, яка сповідує іудаїзм або католицизм — третє ...» (вчитель історії У., 58 років).

У сучасних умовах альтернативним джерелом інформації щодо історичних подій у цілому та релігійного вибору зокрема, стає мережа інтернет. Експерти зазначають, що її вплив на систему середньої освіти посилюється і наголошують на необхідності більш ретельно обирати джерела інформації. Це стосується як учнів так і самих вчителів. Вчитель історії Т., 54 роки зазначає:

«Звертаюсь дуже часто до викладачів історичного факультету... вони мені статті пересилають які виходять, я їх читаю. Таким чином отримую інформацію, нещодавно мені надіслали статтю про козаків, скажімо нове бачення на події і так далі. До архівів ходити часу немає».

Вчителі історії під час підготовки до уроків активно користуються інтернетом:

«Для розширення інформації користуюсь різними джерелами, зокрема сайтом електронного видання «Історична правда», сайтом Інституту національної пам'яті, літописами...» (вчитель історії Д., 54 роки).

Інформаційна відкритість суспільства, плюралізм джерел у мережі інтернет є, безумовно, одним із дієвих запобіжників індоктринації у системі середньої освіти. Навчити користуватись наявною інформацією, обирати та аналізувати її — завдання сучасної системи демократичної освіти. «Ми повинні спробувати навчити дітей мислити не «зашорено», мислити не якимись завченими шаблонами, а робити свої висновки... у мене як у викладача історії — це найголовніше завдання. Це навчити їх бачити причинно-наслідкові зв'язки і ставитися критично до інформації» (вчитель історії Г., 33 роки).

На думку іншого експерта: «Гарний вчитель історії — це фахівець, який повинен при підготовці до уроку застосовувати новітні тенденції та цікаво викладати матеріал» (вчитель історії Д., 54 роки). Інтернет не лише допомагає у підготовці до уроку, а і дозволяє передбачити, яких питань слід очікувати від учнів. На думку вчителя історії Д., 25 років: «школярі часто застосовують Інтернет як джерело до пошуку інформації — не завжди інформація повна, тому потребує інтерпретації вчителя».

Вчитель історії У., 58 років наголошує:

«От зараз відбуваються події, діти приходять запитують мою думку я відповідаю останнього вони питали: «а от ми чули що козаки були теж розбійниками а ми їх патріотизуємо?». То я їм відповідаю: «звичайно були розбійниками, а чому ні!». Вони теж нападали, по суті це теж війна. Коли з'явилося посполите козацтво, гетьмани які змогли об'єднати, вже козаки стали не розбійниками, а перші загони, звичайно ким же вони були ухадниками, бродниками, ми їх патріотизуємо коли з'явилися гетьмани, особливо Хмельницький який своєю ідеєю об'єднав фактично всю Україну і вона піднялася».

Вчителі на уроках можуть розповідати історії з власного життя, це зацікавляє та додатково мотивує учнів. Вчитель історії С., 32 роки: «І якщо розповідаю про переслідування церкви в радянські часи, то розповідаю і про те як розповідала моя бабуся про руйнування церкви в її селі як приклад політики боротьби з релігією, наводжу приклади руйнування нашого Спасо-Преображенського собору, монастиря на 16-й станції Великого Фонтану». І це ще один важливий напрямок подолання індоктринації у системі середньої освіти, коли вчитель постає перед учнем як особистість. З власними перевагами та вадами, переконаннями та власною позицією. Тоді виникає діалог, у ході якого долається індоктринація:

«Все одно, будь-яка людина буде так чи інакше інтерпретувати події, виходячи зі своєї загальної світоглядної позиції, зі свого рівня знань, від концепцій, які у

нього склалися. Тому, природно, це буде перш за все моя позиція, як я сприймаю ці події» (вчитель історії У., 58 років).

З іншого боку, вчителі наголошують, що в шкільній історії не має бути оціночної функції: «Будь-яка історична подія — історичний факт, а причини і наслідки — ті моменти, які не повинні бути схильні до інтерпретації та маніпуляції» (вчитель історії Г., 33 роки); «Ми не маємо оцінювати, ту чи іншу подію з точки зору, що це от відповідно до моєї ідеології вірно, а це — невірно» (вчитель історії К., 26 років).

Вкрай цікавим є досвід залучення учнів до самостійних проєктів щодо дослідження релігійного вибору України. Наприклад, один із вчителів пропонує школярам проєкт «Одна вулиця — три релігії»:

«Ми повинні були на одній вулиці знайти представників трьох світових релігій. Найцікавіше — в Одесі ми це знаходили. Ми знаходили мечеть, ми знаходили синагогу і поруч, до речі, це вулиця Катерининська, і трохи далі — це католицький храм, це і православний храм» (вчитель історії Д., 54 роки).

Слід відзначити, що цей приклад демонструє нові можливості подолання індоктринації. На жаль, поки такий підхід не став системним явищем у репрезентації релігійного вибору України. Поширеною є традиція розглядати на уроках образи «духовних лідерів», які презентують певні цінності. Як зазначає інший експерт (вчитель історії Т., 54 роки):

«Цікавимось в основному постатями, наприклад, учні написали твори про Інокентія Херсонського, про Луку Войно-Ясенецького — це Лука Кримський — цікаво, як проста людина може стати після смерті святителем. Тобто, за подвиги духовні... Ми ці постаті досить детально розглядали, на Ізмаїлі Гаспринському зупинились детально».

У цілому, переважна більшість експертів вважає, що у сучасній системі середньої освіти переважає дуже стисле викладання історичних подій, спрямованість на «механічне» запам'ятовування дат з метою складання учнями ЗНО, порушення причинно-наслідкових зв'язків між подіями у підручниках тощо. Вчителі пропонують цілком природний та передбачуваний вихід — збільшення кількості годин.

Аналіз та висновки

Ідеологічні особливості репрезентації релігійного вибору у системі середньої освіти обумовлені, з одного боку, посткомуністичними трансформаціями держави та суспільства, посиленням релігійного фактору у соціальних відносинах та постійною увагою держави до діяльності церков в Україні, а також наявністю проблеми релігійного вибору у порядку денному влади та мас медіа, включенням проблеми релігійного вибору у широкий контекст цивілізаційного вибору в умовах конфлікту з РФ; з іншого боку, реформуванням системи середньої освіти в Україні, переходом від авторитарної до демократичної моделі освіти.

За результатами аналізу інтерв'ю експертів, слід відзначити, що ідеологічна індоктринація проявляється у наступному:

- 1) проблеми, пов'язані із кількістю та якістю інформації щодо репрезентації релігійного вибору України у підручниках. Мова йде про недостатню інформацію щодо причин релігійного розколу в Україні, «білі плями» у викладенні хронології подій, пов'язаних із релігійним вибором (у підручниках, рекомендованих МОН України представлено менше дат, ніж потрібно експертам для раціональної репрезентації цієї проблеми учням);
- 2) експерти обґрунтовано відзначають хибність деяких каузальних зв'язків між подіями у підручниках, «поверхневе» викладання історичних подій, яке спрямовано радше на «механічне» запам'ятовування дат з метою складання учнями ЗНО, аніж на формування критичного мислення. Також, об'єктивно не вистачає часу для дискусій та обговорень у класі через обмеження часу на викладання предмету «Історія України» у цілому;
- 3) домінування у підручниках відповідної схеми викладання історії, яка не враховує усього комплексу релігійних, гендерних, етнонаціональних відмінностей соціокультурного простору України;
- 4) на уроках історії України відбувається викладання проблеми релігійного вибору України із використанням міфологізованих образів історичних постатей, при цьому «імідж» деяких з фігур не переглядався ще з радянських часів;
- 5) недостатньою кількістю посилань на документальні підтвердження у підручниках, відсутністю прикладів полемічної літератури (зокрема, щодо подій, пов'язаних з тиском на православ'я в умовах політики окатоличення, що проводилась Річчю Посполитою та процесом становлення греко-католицької церкви), низьким рівнем залучення авторитетних іноземних джерел для порівняльного аналізу інтерпретації історичних подій;
- 6) акцентування на патріотичному вихованні, як одній із основних функцій шкільної історичної освіти, акцентування уваги саме на цьому у сучасних умовах релігійного вибору України. Зокрема, на «релігії, як консолідуючому, об'єднуючому для нації факторі».

На основі результатів інтерв'ю експертів можна зробити припущення, що головними агентами індоктринації є підручники, які легітимізовані МОН України. Натомість, враховуючи виявлені причини індоктринації у процесі репрезентації релігійного вибору України, слід відзначити також роль вчителів. Адже, намагаючись компенсувати недоліки у хронології викладення подій у підручниках, вони практично не залишають місця для діалогу з учнями, ініціювання та модерації групових дискусій.

Варто було б репрезентувати події, пов'язані із релігійним вибором, долаючи обмеження етноцентризму, забезпечити інтегративність з європейським історичним контекстом, зокрема — демонструючи варіативність релігійного вибору у країнах Центральної та Східної Європи.

Враховуючи розповсюдженість інформаційних технологій та активне використання учнями матеріалів із мережі інтернет, на заваді індоктринації може

статі впровадження аргументованих дискусій між учнями з метою формування критичного мислення та раціональної оцінки альтернативних джерел інформації. Інакше, версія історичних подій, пов'язаних із релігійним вибором, закладена в підручнику сприймається учнями як єдиний можливий підхід.

Теми, пов'язані з релігійним вибором України варто запропонувати в якості самостійної початкової дослідницької діяльності, з обов'язковим визначенням альтернатив, дилем вибору.

Важливим чинником подолання індоктринації в системі середньої освіти є апеляція до першоджерел, їх співставлення та аналіз. Так, наприклад, експерти рекомендують, розглядаючи релігійний вибір Володимира, аналізувати не лише «Повість минулих літ», але й інші літописи, документи даного періоду, зокрема — іноземного походження.

Одним із ефективних методів подолання індоктринації у репрезентації релігійного вибору є залучення учнів до групових проектів. Наприклад, один з експертів, відзначив позитивний ефект від проекту «Одна вулиця — три релігії» (насправді, може бути і чотири і п'ять релігій) який передбачав вивчення життя представників різних конфесій на одній з вулиць міста.

Бібліографія

Блум, Гарольд. (2007). *Західний канон*. Київ: Факт.

Веселкова, Наталья. (1995). Методические принципы полужформализованного интервью. *Социология: методология, методы и математическое моделирование* 5–6: 28–48.

Гісем, Олександр, Олександр, Мартинюк. (2015). *Історія України: Підруч. для 7 класу загальноосвіт. навч. закладів*. Харків: Вид-во «Ранок».

Звернення Президента України. (2019). Звернення Президента України до Вселенського Патріарха Варфоломія, *Офіційний сайт Президента України*, 17 квітня 2018 року, <https://www.president.gov.ua/administration/zvernennya-prezidenta-ukrayini-do-vselenskogo-patriarha-varf-438> (accessed 25 May 2019).

Свідерський, Юрій, Романишин, Наталія, Ладиченко, Тетяна. (2015) *Історія України: Підручник для 7 класу загальноосвіт. навч. закладів*. Київ: ТОВ «Видавництво «Грамота».

Страусс, Ансельм, Корбин, Джульет. (2001). *Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники*. М.: Эдиториал УРСС.

Толочко, Алексей. (2008). Перечитывая приписку Сильвестра 1116 г. *Ruthenica* VII: 154–165.

Фурман, Дмитрий. (2011). *Избранное*. М.: Издательский дом «Территория будущего».

Яковлев, Денис. (2015). Вибір київського князя: спадок, випадок, доля? *Молодий вчений* 5(4): 129–134.

Яковлев, Денис, Кройтор, Артем. (2018). Історія вибору та вибір історії. Релігійний вибір Києва у підручниках України. *Регіональна політика: історія, політико-правові засади, архітектура, урбаністика: зб.наук. праць*. Київ–Тернопіль: Бескиди, 1: 38–44.

Dewey, John. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

- Hand, Michael. (2002). Religious Upbringing Reconsidered. *Journal of Philosophy of Education* 36(4): 545–557.
- Huttunen, Rauno. (2016). Habermas and the Problem of Indoctrination. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Peters, M. (ed.). Fr/M.: Springer, 1–11.
- Jay, Jericho. (2019). Education or Indoctrination. Discerning the Difference. *Free Book site*, March, <https://islidedocs.com/document/education-or-indoctrination-discerning-the-difference-free-book> (accessed 25 May 2019).
- Macmillan, Charles James Barr. (1983). On Certainty and Indoctrination. *Synthese* 56(3): 363–372.
- Momanu, Mariana. (2012). The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education. *Meta: research in hermeneutics, phenomenology, and practical philosophy* 4(1): 88–105.
- Tan, Charlene. (2008). *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education*. Rotterdam – Taipei: Sense Publishers.

THE IMPACT OF UNIVERSITIES ON SUSTAINABLE REGIONAL DEVELOPMENT: UKRAINIAN CONTEXT

Inna Khovrak

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

ORCID 0000-0002-0352-4374

Abstract. *The purpose of the study is to assess the impact of universities on sustainable regional development, as well as to develop recommendations for the use of effective impact tools. The data for the evaluation were collected through an online survey of 136 respondents from different regions of Ukraine. The results of descriptive statistics show that, with a probability of 0.99, universities are able to increase the existing level of influence on the development of the region from 4.13 to 6.89. At the same time, the representativeness errors are insignificant (0.006). To develop recommendations on the use of effective tools of influence, the author used a case study and conducted a comparative analysis of the experience of Ukrainian universities in promoting sustainable regional development.*

Keywords: *university, sustainable development, regional development, social responsibility of universities, impact tools*

ВПЛИВ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЗБАЛАНСОВАНИЙ РОЗВИТОК РЕГІОНІВ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Інна Ховрак

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

ORCID: 0000-0002-0352-4374

Анотація. *Мета дослідження полягає у оцінці можливостей впливу університетів на збалансований регіональний розвиток, а також у розробці рекомендацій щодо використання ефективних інструментів впливу. Дані для оцінки зібрані за допомогою онлайн-опитування 136 респондентів з різних регіонів України. Результати застосування дескриптивної статистики свідчать, що з ймовірністю 0,99 університети здатні підвищити існуючий рівень впливу на розвиток регіону з рівня 4,13 до рівня 6,89. При цьому, важливими є незначні помилки репрезентативності (0,006). Для розробки рекомендацій щодо використання ефективних інструментів впливу було використано метод кейсів: проведено компаративний аналіз досвіду українських університетів у сфері сприяння збалансованому розвитку регіонів.*

Ключові слова: *університет, збалансований розвиток, регіональний розвиток, соціальна відповідальність університетів, інструменти впливу*

Вступ

Процеси децентралізації в Україні посилюють пріоритетність вивчення регіональних аспектів розвитку суспільства. Результати попередніх досліджень свідчать, що збалансований розвиток регіону є динамічним процесом, здатним зберегти та накопичити потенціал регіону, підвищити рівень його довготермінової конкурентоспроможності, вирівняти показники розвитку в регіоні. Це досягається за рахунок довготривалого процесу перетворень в економічній, соціальній та екологічній сферах. Він посилюється змінами у свідомості громадян та посиленням їх соціальної відповідальності. При цьому збалансований розвиток здатен призвести до позитивних кількісних змін (зростання зайнятості, інвестицій, доходів тощо) та якісних перетворень (зміни в соціальній організації, технічному та технологічному прогресі) (Trunina & Khovrak 2018).

Збалансований розвиток регіонів прийнято розглядати через призму економічних, соціальних та екологічних процесів. Основними індикаторами збалансованого розвитку регіонів прийнято вважати зайнятість, соціальний прогрес, якість життя та повагу до природи (Jovovic, Draskovic, Delibasic & Jovovic 2017: 257). Такий розвиток регіонів передбачає розуміння взаємозв'язків між економікою, суспільством і навколишнім середовищем; здатність підтримання справедливого розподілу ресурсів і можливостей для цього покоління і наступних.

Важливо зрозуміти, що досягненню всіх перерахованих індикаторів здатна сприяти саме система вищої освіти шляхом навчання та виховання відповідальних громадян. Наразі у світовому освітньому просторі сформувалось розуміння можливості і важливості впливу університетів на розвиток суспільства. Так, Велика Хартія Університетів наголошує:

«Завдання університетів по поширенню знань серед нових поколінь передбачає, що в сьогоdnішньому світі вони також повинні служити суспільству в цілому і що культурне, соціальне й економічне майбутнє суспільства вимагає, зокрема, значного внеску в подальшу освіту» (1988).

Зміна пріоритетів у вищій освіті закріплена також на саміті у м. Гетеборг в 2017 році, під час якого лідери ЄС окреслили своє бачення освіти та культури, започаткувавши проект «Європейські університети». Проект розроблено з метою створення потужних університетів, здатних стати ключовими центрами підвищення якості вищої освіти та зміцнення зв'язків у науковій та інноваційній сферах Європи задля посилення впливу на розвиток суспільства та економіки (ЕС 2018). Відповідно до Паризького комюніке, Міністри Європейського простору вищої освіти визнають важливість посилення ролі вищої освіти у «забезпеченні стійкого майбутнього для нашої планети та наших суспільств» (2018: 8), а також необхідність пошуку шляхів сприяння досягненню Цілей стійкого розвитку ООН на всіх рівнях: глобальному, європейському та національних.

Університети впливають на економічний, промисловий та соціальний розвиток країни. Саме тому політика вищої освіти має ґрунтуватися на виключному значенні знань, досліджень та інновацій. Відповідно, університети є інструментами економічного зростання через виробництво знань, процеси передачі інновацій та капіталізації (Kivistö & Tirronen 2012: 76). Проаналізувавши та порівнявши досвід Великобританії, Швеції та Австрії про внесок університету в регіональний розвиток, вчені виділили чотири моделі розвитку університетів, при яких досягається значний вплив на розвиток регіонів (Trippel, Sinozic & Smith 2014: 12):

(1) модель підприємницького університету (модель пов'язана з комерціалізацією знань, регулюванням прав інтелектуальної власності, підтримкою наукових парків та сприянням створенню академічних спін-оффів);

(2) модель партнерства між університетами та промисловістю (модель характеризується наявністю спільних та контрактних досліджень, консультацій, спілкування з практиками, а також призводить до посилення ролі університетів й їх інтеграції у регіональні кластери та інноваційні інкубатори);

(3) модель нового виробництва знань (моделі притаманні значні внески університетів у вирішення гострих соціальних проблем та взаємодія з широким колом ненаукових суб'єктів за рахунок державного фінансування між- та трансдисциплінарних досліджень);

(4) модель активної участі університету (модель пов'язана з виконанням університетом різних ролей: соціальної, політичної та громадської, що призводить до глибокої інтеграції університетів в інноваційні мережі та розробки політик розвитку регіонів).

Однак, ролі університетів також змінюються в часі (Табл. 1). Це вимагає від керівництва університетів систематичного перегляду обраних моделей розвитку.

Таблиця 1. Порівняння університетів різних поколінь

Ознака	Покоління університетів			
	Перше	Друге	Третє	Четверте
Мета	Освіта	Освіта і наука	Освіта, наука та використання знань	Освіта, наука, інновації, використання знань і проактивний економічний розвиток
Роль	Захист правди	Пізнання природи	Створення додаткової вартості	Локальний економічний акселератор, визначення стратегії регіонального розвитку
Результати	Професіонали	Професіонали і вчені	Професіонали, вчені і підприємці	Професіонали, вчені, підприємці та конкурентоспроможна локальна економіка
Мова	Латиниця	Національна	Англійська	Багатомовна (національна та англійська)
Управління	Канцлер	Науковці за сумісництвом	Професійний менеджмент	Професійний менеджмент та місцевий експерт

* джерело: Kotosz, Gaunard-Anderson & Lukovics 2015: 599.

Усвідомлення того факту, що університети впливають на економіку свого регіону, набуває все більшого значення. Сучасне суспільство потребує дослідження впливу університетів на розвиток регіонів та країн. На думку багатьох авторитетних дослідників, суспільство очікує, що університети поєднують здатність реагування на поточні проблеми з можливістю брати участь у довгострокових дослідженнях (Reichert 2019: 11). Важливим є вміння університетів бути надзвичайно чуйними, адаптивними, тісно взаємопов'язаними не тільки зі своїми академічними партнерами, але й із зовнішніми зацікавленими сторонами, як глобально, так і локально. На думку відомого сучасного дослідника вищої освіти В. Сацика, якісне академічне й культурне університетське середовище «може генерувати позитивні структурні соціально-економічні зміни регіонального та національного масштабу» (Сацик 2012: 26).

Дослідники наголошують на важливості співпраці університетів з бізнесом, владою та іншими університетами. Так, стратегічне партнерство бізнесу з університетами має позитивний вплив на регіональний розвиток, оскільки здатне враховувати специфічні особливості регіону (Schiuma & Carlucci 2018: 11). Університети є важливими учасниками партнерства в регіонах, спрямованого на формування інноваційних спільнот, а також джерелом талановитого персоналу та ідей для корпорацій (Frølund, Murray & Riedel 2018: 71). При цьому співпраця ґрунтується на переконанні, що всі представники суспільства матимуть вигоду від нових знань і комерційних наслідків винаходів (Stearns 2012: 18).

Британські вчені запропонували чотири моделі ефективною співпраці між університетами та бізнесом, кожна з яких має переваги та недоліки (Perkmann & Salter 2012: 30). Відповідно формат співпраці має залежати як від цілей і можливостей бізнесу, так і від цілей і можливостей університетів. Однак, група європейських дослідників розробила узагальнену модель успішного та довготривалого партнерства «Co-factors»: спільні цілі/взаємні вигоди (Common interests/mutual benefits), зобов'язання (Commitment), комунікація (Communication) та контекст (Context) (Perkmann & Salter 2012: 30–31). Важливо, що серед основних змін, необхідних для посилення співпраці між університетами та бізнесом, дослідники виділяють необхідність модернізації освіти у напрямку зменшення розриву між теорією та практикою, а також врахування потреб регіону.

На думку австрійських експертів, авторів проекту «Компетенції для збалансованого соціально-економічного розвитку», нові способи викладання та навчання, а також тісна співпраця між університетами, бізнесом та громадськими організаціями необхідні для сприяння збалансованому соціально-економічному розвитку (Ambros & Viberhofer 2018: 186). При цьому в проекті обґрунтовано основні принципи збалансованого розвитку: холістичний підхід, системне розуміння організацій, трансдисциплінарний підхід, орієнтація на трансформацію. Цінними є запропоновані формати співпраці для збалансованого розвитку регіону, а саме: навчання через заангажування (волонтерство, громадські роботи), спільні дослідницькі проекти, підприємницькі проекти, вивчення кейсів зі збалансованого

розвитку, скринінг збалансованості, стажування, екскурсії з тематичним дослідженням, лекція від представників бізнесу.

Важливою для збалансованого розвитку регіону є і співпраця університетів з регіональною владою. Прикладами можливої співпраці є консультування при створення регіональних програм розвитку, розробка дорожніх карт розвитку окремих галузей, створення спільних інформаційно-консультаційних центрів тощо. Однак, сучасна вища освіта в Україні не відображає в повній мірі потреби промисловості або її економіки, а тим більше — її не можна розглядати як двигун суспільства (Guttke, Kűchler & Shvaika 2012: 5).

Попередні дослідження вказують на здатність світових університетів-лідерів впливати на розвиток регіонів, в яких вони розташовані, за допомогою застосування концепції соціальної відповідальності (Zagirniak, Khovrak & Perevozniuk 2018). При цьому необхідно приділяти значну увагу формуванню як персонального рівня соціальної відповідальності (студентів, викладачів та адміністрації), так і університетського рівня (соціальна відповідальність перед зовнішніми та внутрішніми зацікавленими сторонами). Варто додати, що соціальна відповідальність університету потребує системного та комплексного підходу, розробки та прийняття стратегії соціальної відповідальності університету.

Однак досі питання соціальної відповідальності університетів та їх впливу на розвиток регіонів залишаються недостатньо глибоко опрацьованими в Україні. Дослідження О. Оржель, спрямоване на систематизацію міжнародних стандартів та проектів з соціальної відповідальності, дозволили визначити університетську соціальну відповідальність як комплексну, багаторівневу та багатовимірну діяльність (Оржель 2017: 27). На думку вченого, соціальна відповідальність університетів «має наскрізну природу і пронизує різні напрями діяльності: освітню, дослідницьку, виховну, просвітницьку, соціокультурну тощо. Університетська соціальна відповідальність є дотичною до інших актуальних питань вищої освіти, зокрема забезпечення якості, академічної доброчесності, університетської автономії, студентоцентрованого та практико-орієнтованого навчання» (Оржель 2017: 27–28).

Водночас автономія університетів надає можливості для розробки і впровадження різноманітних змін, здатних посилити вплив на суспільство, а саме: вдосконалення навчальних програм та розробка курсів, що містять інформацію про збалансований розвиток, соціальну відповідальність та етичне лідерство; створення підрозділів на кшталт Центрів волонтерства, Інститутів третього віку чи Дитячих інститутів. Проте досі залишаються невирішеними питання щодо полегшення процедури залучення різних фінансових джерел, у тому числі грантів на проведення досліджень, що сприяють збалансованому розвитку, модернізацію університетських кампусів чи проведення соціально відповідальних ініціатив.

Отже, окрім необхідності систематизації концептуального підходу до визначення цього питання, важливим є його практична реалізація. Адже такий стратегічний пріоритет, як відповідальність університету за збалансований розвиток регіону, здатні поставити перед собою не всі університети. Так, недостатність знань про природу соціальної відповідальності університетів і нерозуміння переваг від її

реалізації стримує українські університети від використання дієвих та відомих в світовій практиці інструментів впливу на збалансований розвиток регіонів.

Саме тому **мета** цього дослідження полягає у оцінці можливостей впливу університетів на збалансований регіональний розвиток, а також у розробці рекомендацій щодо використання ефективних інструментів впливу.

Структура статті полягає в наступному. У першій частині зосереджено увагу на результатах емпіричних досліджень: оцінка рівня впливу університетів України на основі опитування респондентів та компаративний аналіз кейсів українських університетів. Основні інструменти впливу університетів на збалансований розвиток регіону наведені в заключній частині.

Методи

Вибірка он-лайн опитування

В опитуванні прийняли участь 136 представників з 51 закладу вищої освіти з усіх областей, окрім Житомирської, Закарпатської, Івано-Франківської, Кіровоградської, Чернівецької та Автономної Республіки Крим. Дані були зібрані за допомогою онлайн-опитування. Найбільшу частину респондентів склали науково-педагогічні працівники (46,32% від загальної кількості респондентів), а найменшу — ректори / директори / проректори (5,15%). Також значну частину респондентів склали студенти (18,38%) та керівники кафедр / відділів (16,18%). При цьому 72,79% респондентів — жінки, а 27,21% — чоловіки. Найбільша кількість респондентів належить до вікової групи 36–45 років (41,91% респондентів), а найменша — до вікової групи понад 65 років (1,47%). Узагальнені дані щодо демографічних характеристик респондентів наведено в Табл. 2.

Таблиця 2. Демографічні характеристики респондентів

Характеристика	Відповіді	Кількість респондентів	Питома вага відповідей
Статус	Ректор / Директор / Проректор	7	5,15
	Декан / Заступник декана	10	7,35
	Керівник кафедри (відділу)	22	16,18
	Науково-педагогічний працівник	63	46,32
	Студент	25	18,38
	Інше	9	6,62
	Стать	Жіноча	99
Чоловіча		37	27,21
Вік	до 25	26	19,12
	26 – 35	32	23,53
	36 – 45	57	41,91
	46 – 55	15	11,03
	56 – 65	4	2,94
	понад 65	2	1,47

Джерело: власне опитування

Структуроване опитування надало відповіді на такі запитання:

1. Ви коли-небудь думали про вплив університетів на суспільство?
2. Оберіть найбільш відповідне твердження для опису рівня впливу університетів на: економічний розвиток, розвиток технологій, формування людського капіталу, вирішення соціальних проблем, побудова громадянського суспільства, культурний розвиток, покращення екологічного стану.
3. Будь ласка, оцініть загальний рівень впливу університетів на розвиток регіону.
4. Будь ласка, оцініть готовність до діалогу та співпраці для досягнення регіонального розвитку.
5. Будь ласка, вкажіть можливість досягнення кожної з 17 Цілей сталого розвитку ООН завдяки впливу університетів.
7. Чи читали Ви коли-небудь звіт університету про соціальну відповідальність або про вплив?

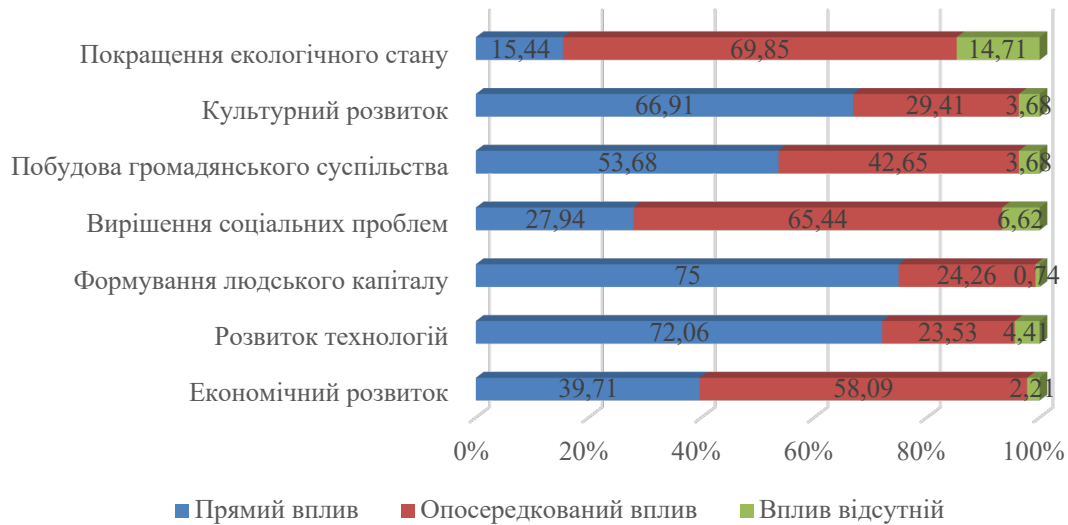
Вибірка кейсів

Для дослідження було обрано кейси двох українських університетів: Сумського державного університету та Національного університету «Острозька академія». Ці університети обрані, оскільки з усіх українських університетів лише вони містяться одразу в трьох рейтингах, здатних висвітлити вплив університетів на збалансований розвиток регіонів: рейтинг впливу університетів Times Higher Education, світовий рейтинг університетів U GreenMetric та Рейтинг U-Multirank. В процесі оцінки було проаналізовано інформацію, яка міститься в зазначених рейтингах, офіційних сайтах університетів, у тому числі в стратегіях розвитку, тематичних звітах, новинах.

Результати

Результати емпіричних досліджень — оцінка рівня впливу університетів України на основі опитування респондентів

Результати опитування свідчать, що 90,44% респондентів замислювались над впливом університетів на суспільство. Однак, лише 32,35% респондентів мали можливість ознайомитись зі звітами університетів про їх вплив на суспільство. При цьому, про прямий вплив університету на економічний розвиток вказують 39,71% респондентів, розвиток технологій 72,06%, формування людського капіталу 75,00%, вирішення соціальних проблем 27,94%, побудова громадянського суспільства 53,68%, культурний розвиток 66,91%, покращення екологічного стану 15,44% (Рис. 1).

Рис. 1 Види впливу університету на суспільство, %

Джерело: власне опитування

Варто відмітити, що відсутність впливу університету відмітила незначна кількість респондентів. Найбільш позитивно сприймають можливість впливу університетів на формування людського капіталу, оскільки лише 0,74% визнали відсутність впливу на цим параметром. Найменший вплив, на думку респондентів, університети можуть здійснювати на покращення екологічного стану, оскільки 14,71% визнали відсутність впливу за цим параметром.

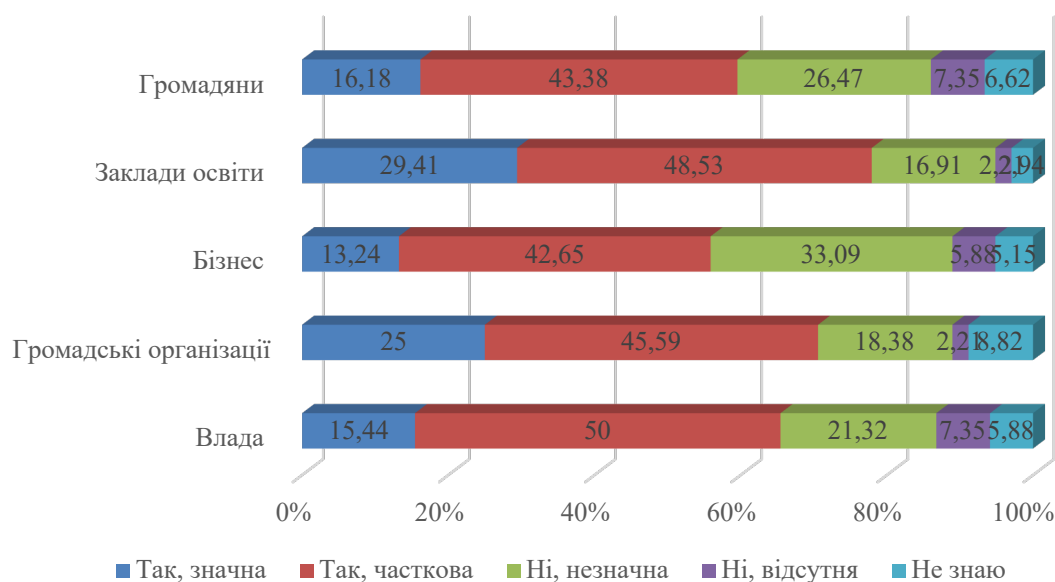
Важливо, що існує різниця між існуючим та потенційним рівнем впливу університетів на розвиток регіону (Табл. 3). Так, в процесі опитування респондентам було надано можливість оцінити існуючий та потенційний рівень впливу університетів на розвиток регіону. Результати опитування свідчать про недостатній рівень впливу університетів на розвиток суспільства в сучасних умовах. Найбільш популярною відповіддю респондентів при визначенні існуючого рівня впливу є 4 (мінімальне значення 1, максимальне 10), потенційного рівня впливу є 8. Проведені розрахунки свідчать, що з ймовірністю 0,99 університети здатні підвищити існуючий рівень впливу на розвиток регіону з рівня 4,13 до рівня 6,89. Однак, характеризуючи всю сукупність закладів вищої освіти лише за її частиною, неможливо уникнути помилок, які називаються помилками репрезентативності. При цьому, важливим є незначні помилки репрезентативності як при розрахунку існуючого рівня впливу, так і при розрахунку потенційного рівня впливу.

Таблиця 3. Оцінка існуючого та потенційного рівня впливу університетів на розвиток регіону

Рівні	Мінімальне значення	Максимальне значення	Розмах варіації	Середнє значення	Мода	Медіана	Середнє лінійне відхилення	Дисперсія	Середнє квадратичне відхилення	Помилка репрезентативності
Існуючий	1	10	9	4,13	4	5,5	1,51	0,74	0,86	0,006
Потенційний	1	10	9	6,89	8	5,5	1,87	0,75	0,87	0,006

Джерело: власне опитування

Найвищий рівень готовності до діалогу та співпраці для досягнення регіонального розвитку, на думку респондентів, притаманний таким групам, як заклади освіти (29,41% респондентів вважають, що заклади освіти мають значний рівень готовності до діалогу) та громадські організації (25,00%) (рис. 2). Про повну відсутність співпраці з боку влади вказують 7,35% респондентів, громадян 7,35%, бізнесу 5,88%, громадських організацій 2,21%, закладів освіти 2,21%.

Рис. 2. Готовність до діалогу та співпраці для досягнення регіонального розвитку

Джерело: власне опитування

Як свідчать результати опитування, найбільш досяжними Цілями сталого розвитку ООН завдяки впливу університетів респонденти вважають (Табл. 4): Ціль 4: Якісна освіта (77,94% респондентів вважають її повністю досяжною), Ціль 17: Партнерство заради сталого розвитку (47,79%), Ціль 5: Гендерна рівність (38,97%), Ціль 9: Промисловість, інновації та інфраструктура (37,50%), Ціль 11: Сталий розвиток міст і громад (36,03%) та Ціль 8: Гідна праця та економічне зростання (33,82%). При цьому

найбільш недосяжними цілями вважають: Ціль 2: Подолання голоду (37,50% респондентів вважають її повністю недосяжною) та Ціль 14: Збереження морських ресурсів (33,82%).

Таблиця 4. Досяжність Цілей сталого розвитку ООН завдяки впливу університетів

Цілі	Повністю досяжна	Частково досяжна	Неможливо досягнути
Ціль 1: Подолання бідності	5,88	71,32	22,79
Ціль 2: Подолання голоду	8,09	54,41	37,50
Ціль 3: Міцне здоров'я і благополуччя	18,38	66,91	14,71
Ціль 4: Якісна освіта	77,94	20,59	1,47
Ціль 5: Гендерна рівність	38,97	52,21	8,82
Ціль 6: Чиста вода та належні санітарні умови	12,50	64,71	22,79
Ціль 7: Доступна та чиста енергія	20,59	62,50	16,91
Ціль 8: Гідна праця та економічне зростання	33,82	61,03	5,15
Ціль 9: Промисловість, інновації та інфраструктура	37,50	59,56	2,94
Ціль 10: Скорочення нерівності	15,44	64,71	19,85
Ціль 11: Сталий розвиток міст і громад	36,03	58,09	5,88
Ціль 12: Відповідальне споживання і виробництво	24,26	68,38	7,35
Ціль 13: Пом'якшення наслідків зміни клімату	10,29	61,76	27,94
Ціль 14: Збереження морських ресурсів	7,35	58,82	33,82
Ціль 15: Захист та відновлення екосистем суші	8,09	66,18	25,74
Ціль 16: Мир, справедливість та сильні інститути	25,74	59,56	14,71
Ціль 17: Партнерство заради сталого розвитку	47,79	50,00	2,21

Джерело: власне опитування

Результати емпіричних досліджень — компаративний аналіз кейсів українських університетів

Три світових рейтинги відображають вплив університетів на збалансований розвиток регіонів: рейтинг впливу університетів Times Higher Education, світовий рейтинг університетів UI GreenMetric та Рейтинг U-Multirank.

Рейтинг впливу університетів Times Higher Education є єдиним глобальним рейтингом, який оцінює діяльність університетів щодо досягнення цілей Сталого розвитку ООН. Розробники рейтингу обрали лише 11 з 17 цілей для проведення рейтингування університетів. У рейтингу використовуються показники у трьох сферах: дослідження, охоплення та управління. Рейтинг вперше складено у 2019 році на основі даних понад 450 університетів з 76 країн. До топ-10 рейтингу входять такі університети: 1 місце — University of Auckland (Нова Зеландія), 2 місце — McMaster University (Канада), 3 місце — University of British Columbia (Канада) та University of Manchester (Великобританія), 5 місце — King's College London (Великобританія), 6 місце — University of Gothenburg (Швеція), 7 місце — KTH Royal Institute of Technology (Швеція) та University of Montreal (Канада), 9 місце — University of Bologna (Італія), 10 місце — University of Hong Kong (Гонконг). Україна у рейтингу представлена лише чотирма університетами (Табл. 5).

Таблиця 5. Рейтинг вплив університетів Times Higher Education 2019: українські університети

Університет	Ранг / оцінка	Цілі Сталого розвитку ООН											
		3	4	5	8	9	10	11	12	13	16	17	
Сумський державний університет	201–300 / 53.7–64.5	+		+								+	+
Львівський національний університет імені Івана Франка	301+ / 23.8–53.6		+	+						+			+
Національний університет «Львівська політехніка»	301+ / 23.8–53.6				+					+		+	+
Національний університет «Острозька академія»	301+ / 23.8–53.6				+			+				+	+

Джерело: The Times Higher Education University Impact Rankings. (2019)

Відповідно до рейтингу впливу університетів Times Higher Education, Сумський державний університет реалізує ініціативи, здатні досягти такі цілі, як міцне здоров'я і благополуччя; гендерна рівність; мир, справедливість та сильні інститути; партнерство заради сталого розвитку. Львівський національний університет імені Івана Франка концентрує свою увагу на таких цілях, як якісна освіта; гендерна рівність; сталий розвиток міст і громад; партнерство заради сталого розвитку. Пріоритетами національного університету «Львівська політехніка» є гідна праця та економічне зростання; сталий розвиток міст і громад; мир, справедливість та сильні інститути; партнерство заради сталого розвитку. Національний університет «Острозька академія» спрямовує свою діяльність на досягнення таких цілей як гідна праця та економічне зростання; скорочення нерівності; мир, справедливість та сильні інститути; партнерство заради сталого розвитку.

Метою Світового рейтингу університетів UI GreenMetric є оцінка поточного стану та політики університетів у сфері зеленого кампусу та збалансованого розвитку, привернення уваги керівників університетів та інших зацікавлених сторін до боротьби з глобальними змінами клімату, збереження енергії та води, перероби відходів та впровадження зеленого транспорту. Такі заходи потребують зміни свідомості і поведінки, впровадження соціально відповідальності діяльності в університетах. Оцінка університетів охоплює три напрямки: екологія, економіка та справедливість. Вперше рейтинг було складено у 2015 році. Рейтинг за 2018 рік містить дані 718 університетів, позиції українських університетів в рейтингу наведені в Табл. 6. До топ-10 університетів за рейтингом UI GreenMetric 2018 належать такі університети: 1 місце — Wageningen University & Research (Нідерланди), 2 місце — University Of Nottingham (Великобританія), 3 місце — University Of California Davis (США), 4 місце — University Of Oxford (Великобританія), 5 місце — Nottingham Trent University (Великобританія), 6 місце — Umwelt-Campus Birkenfeld (Німеччина), 7 місце — University Of Groningen (Нідерланди), 8 місце — Bangor University (Великобританія), 9 місце — University College Cork (Ірландія), 10 місце — University of Connecticut (США).

Таблиця 6. Світовий рейтинг університетів UI GreenMetric 2018: українські університети

Ранг	Університет	Загальна оцінка	Складові рейтингу					
			Інфраструктура	Енергетика та зміни клімату	Відходи	Вода	Транспорт	Освіта і дослідження
197	Національний лісотехнічний університет України	5600	1175	675	975	400	900	1475
216	Сумський державний університет	5525	1000	750	1125	550	925	1175
295	Уманський національний університет садівництва	5025	1175	825	600	475	875	1075
440	Тернопільській національний економічний університет	4350	800	825	450	125	1150	1000
484	Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка	4150	800	600	525	500	725	1000
495	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	4100	900	700	1125	100	650	625
526	Одеський національний політехнічний університет	3950	1000	700	900	300	350	700
653	Національний університет «Острозька академія»	2775	625	550	75	150	925	450
677	Ужгородський національний університет	2450	800	125	450	50	425	600
694	Львівський національний університет імені Івана Франка	2125	925	300	0	0	375	525

Джерело: The UI GreenMetric World University Ranking. (2019)

Як свідчать результати світового рейтингу університетів UI GreenMetric, українські університети, представлені в рейтингу, реалізують ініціативи за всіма складовими: інфраструктура; енергетика та зміни клімату; відходи; вода; транспорт; освіта і дослідження. Лише Львівський національний університет імені Івана Франка не надав інформації про проведення ініціатив з рамках складових «відходи» та «вода».

Рейтинг U-Multirank порівнює результати університетів у п'яти напрямках діяльності університету: (1) викладання та навчання, (2) дослідження, (3) передача знань, (4) міжнародна орієнтація та (5) регіональне залучення. Вперше рейтинг було складено у 2014 році. У 2018 році у рейтингу розміщені дані 1611 університетів світу, з них 28 є українськими.

Для реалізації мети дослідження було здійснено порівняння даних ТОП-10 українських університетів за напрямом «регіональне залучення» (Табл. 7). Цей напрям сформовано з таких шести показників: (1) випускники бакалаврату, які працюють у регіоні (відсоток випускників-бакалаврів, які знайшли свою першу роботу після

закінчення навчання в регіоні, де розташований університет), (2) випускники магістратури, які працюють в регіоні (відсоток випускників-магістрів, які знайшли свою першу роботу після закінчення навчання в регіоні, де розташований університет), (3) студентські стажування в регіоні (відсоток студентів університету, які проходили стажування в компанії або організації, розташовані в регіоні), (4) регіональні спільні публікації (відсоток науково-дослідних публікацій університету, у яких міститься принаймні один співавтор з організації, розташованої в тому ж просторовому регіоні, на відстані не більше 50 км), (5) доходи від регіональних джерел (частка доходів від зовнішніх досліджень, окрім державних чи місцевих органів влади / грантів, яка походить від регіональних джерел, наприклад, промисловість, приватні організації, благодійні організації), (6) стратегічні дослідницькі партнерства в регіоні (кількість партнерських стратегічних досліджень в регіоні у відсотках від загальної кількості партнерських стратегічних досліджень).

Таблиця 7. U-Multirank 2018: ТОП-10 українських університетів за напрямом «регіональне залучення»

Університет	випускники бакалаврату, які працюють у регіоні	випускники магістратури, які працюють в регіоні	студентські стажування в регіоні	регіональні спільні публікації	доходи від регіональних джерел	стратегічні дослідницькі партнерства в регіоні
Сумський національний аграрний університет	A	A	A	D	A	A
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	A	A	C	A	E	A
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця	x	A	C	A	C	A
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського	A	A	-	A	E	-
Харківський політехнічний інститут	B	B	B	A	E	A
Сумський державний університет	A	A	B	D	B	D
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця	A	A	C	x	C	B
Одеський національний політехнічний університет	C	A	B	x	E	A
Національний університет «Острозька академія»	A	A	D	x	D	C
Національний університет «Києво-Могилянська академія»	-	-	A	x	D	A

* Рівні шкали: A (дуже добрий), B (добрий), C (середній), D (нижче середнього), E (слабкий), «-» дані недоступні, «x» не застосовується

Джерело: The U-Multirank. (2019).

Як свідчать дані Табл. 7, за складовою «випускники бакалаврату, які працюють у регіоні» найвищий рівень А (дуже добрий) мають такі університети: Сумський національний аграрний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, Сумський державний університет, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця та Національний університет «Острозька академія».

За складовою «випускники магістратури, які працюють у регіоні» найвищий рівень А (дуже добрий) мають всі університети, окрім Харківського політехнічного інституту та Національного університету «Києво-Могилянська академія».

За складовою «студентські стажування в регіоні» найвищий рівень А (дуже добрий) мають такі університети: Сумський національний аграрний університет та Національний університет «Києво-Могилянська академія».

За складовою «регіональні спільні публікації» найвищий рівень А (дуже добрий) мають такі університети: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського та Харківський політехнічний інститут.

За складовою «доходи від регіональних джерел» найвищий рівень А (дуже добрий) має тільки Сумський національний аграрний університет.

За складовою «стратегічні дослідницькі партнерства в регіоні» найвищий рівень А (дуже добрий) мають всі університети, окрім Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, Сумського державного університету, Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця та Національного університету «Острозька академія».

Для проведення компаративного аналізу кейсів українських університетів було обрано два університети, які представлені одночасно у трьох світових рейтингах, які відображають вплив університетів на збалансований розвиток регіонів (Сумський державний університет та Національний університет «Острозька академія»).

Відповідно до статуту, Сумський державний університет є відповідальним «перед державою, регіоном та суспільством в цілому», має чітко окреслену «третю місію» та здатність «задовольняти різноманітні особисті та суспільні потреби у галузях науки, освіти, культури, соціальної та іншої спрямованості», що в результаті призводить до «сприяння інноваційному розвитку регіону» (Статут 2015: 2). Закріплені в статуті завдання та принципи діяльності університету реалізуються на практиці за допомогою дієвої та розгалуженої організаційної структури, в межах якої функціонують Центр сприяння регіональному розвитку, Науково-дослідна лабораторія економіки сталого розвитку і екологічно збалансованого природокористування, Центр соціально-гуманітарних аспектів регіональних досліджень, Центр досліджень регіональної безпеки, Координаційна рада з питань підтримки університетських стартапів, Стартап-центр New Generation, Група 3D-інновацій, Ресурсний центр з надання соціально-психологічної допомоги, Гендерний ресурсний центр, Центр підтримки сім'ї, Група з бренд-менеджменту та виробництва

медіа-контенту, Центр бенчмаркетингу та веб-менеджменту, філії кафедр на базі підприємств регіону тощо.

Тематичне спрямування наукових досліджень кафедр університету свідчить про високий рівень зацікавленості у різноманітних аспектах регіонального розвитку та співпраці, а саме: економічному (еколого-економічні проблеми суспільного розвитку), медичному (застосування нових методів діагностики, немедикаментозних та хіміотерапевтичних методів лікування інфекцій, поширених у Північно-східному регіоні України), соціальному та гуманітарному (гуманітарно-культурні складові трансформаційних процесів у суспільстві) тощо. Підтвердженням тісної співпраці з бізнесом та регіональною владою у питаннях розвитку регіону є отримання університетом коштів на виконання програм соціально-економічного та культурного розвитку регіону, які протягом останніх чотирьох років зросли втричі. Так, відповідно до звітності, наведеної на сайті університету, у 2015 році університет отримав 25,0 тис. грн. та повністю витратив їх на капітальні видатки, у 2016 році університет отримав 227,0 тис. грн., витратив 77,0 тис. грн. на поточні видатки та 150,0 тис. грн. на капітальні, у 2017 році університет отримав 4238,0 тис. грн., витратив 40,0 тис. грн. та 1398,0 тис. грн. відповідно, а у 2018 році університет отримав 7650,6 тис. грн., витратив 1010,0 тис. грн. та 5860,6 тис. грн. відповідно. Додатково варто відмітити наявність значних обсягів інформації на сайті про діяльність університету.

Також університет створює умови для студентів з особливими освітніми потребами, які мають захворювання опорно-рухового апарату але відвідують університет (розклад занять, що враховує наявність пандусів та ліфтів в корпусах, можливість здобувати вищу освіту вдома за дистанційними технологіями навчання).

Сумський державний університет є учасником інфраструктурного проекту із забезпечення енергоефективності закладів вищої освіти України «Вища освіта. Енергоефективність та сталий розвиток» від Європейського інвестиційного банку. В університеті діє власна Комплексна цільова програма «Енергоефективний СумДУ», яка дозволила майже на 20 % скоротити споживання теплової енергії, забезпечивши значну економію коштів. Важливим є той факт, що в процесі впровадження інженерно-технічних заходів, наукових розробок та елементів енергетичного менеджменту було збільшено опалювальні площі та покращено комфортність умов роботи та навчання. Також університет впроваджує енергоефективні розробки та технології власних вчених — систему моніторингу теплоспоживання будівель «HEATCAM», яка дозволяє в автоматичному режимі отримувати повну інформацію про параметри теплоносія та температури навколишнього середовища включно з прогнозом на наступну добу.

Наступна ініціатива університету — «Університет дружній до сім'ї» — надає рівні можливості для здобуття вищої освіти молодими матерями-студентками. Цілями проекту є (1) відпрацювання кращих практик збалансованого поєднання молодими матерями-студентками навчання з сімейними зобов'язаннями на базі дослідницького майданчику університету; (2) поширення кращих практик рівних можливостей для здобуття професії молодими матерями-студентками в середовищі адміністрації закладів вищої освіти України; (3) напрацювання та надання пропозицій до розробки державної політики щодо гендерно-справедливих можливостей для поєднання

навчання та роботи з сімейними зобов'язаннями. Основними послугами, які надаються сім'ям — це кімната для батьків з дітьми «студентський лелека»; надання консультацій фахівцями: психолог, юрист, медичний працівник, соціальний педагог; спільні семінари для батьків з дітьми — «дитячі п'ятниці»; родині та масові заходи; інформація для сімей; гуртки; група підтримки грудного вигодовування; тренінги для студентів.

Значну роботу зі сприяння збалансованому розвитку регіону виконує волонтерський загін університету, який створено у формі громадського об'єднання на добровільних засадах з метою сприяння духовному розвитку, формування морально-етичних традицій милосердя у закладах вищої освіти, правильній соціальній орієнтації та самореалізації студентської молоді. Волонтери університету задіяні в різноманітних акціях та проєктах: «Життя в стилі еко» (мотивація школярів до збереження та очищення довкілля, пропаганда економії невідтворювальних ресурсів), «Толерантне суспільство» (розробка та проведення уроків для школярів з тематики толерантності щодо іноземних громадян), «Бажаємо миру» (акція до Міжнародного дня миру), «За чисте довкілля» (прибирання території біля будинків та розташованих поблизу них скверів) та багато інших.

Національний університет «Острозька академія» в своїй діяльності, відповідно до статуту, керується наступними цінностями: академічна чесність, рівність у доступі до знань, прозорість діяльності, високі моральні й духовні цінності, свобода наукових досліджень, активна громадянська позиція та висока якість освітніх послуг (відповідно до статуту, наведеного на сайті університету). Виконувати соціальну місію університету допомагають створені інститути, центри та лабораторії:

— Інститут практичної психології та психотерапії створив науково-практичну лабораторію «Психосоціальна підтримка та реабілітація постраждалих унаслідок бойових дій»: в межах проєкту «Друге дихання» відбувається психосоціальна реабілітація переміщених осіб (проведені семінари: «Короткострокова психологічна допомога учасникам бойових дій», «Робота психолога із ПТСР», «Робота з травмою: вітчизняний та зарубіжний досвід», «Депресія: симптоми, методи роботи», «Психологічна допомога дітям та батькам, що постраждали під час військових подій» «Теоретичні аспекти виникнення стресу та посттравматичного стресового розладу і розвиток навичок психологічного відновлення» та інші).

— Майстерня практичного психолога, метою якої є підтримка та захист психічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу – студентів, викладачів та співробітників.

— Лабораторія «Діалектологічні студії на теренах Рівненщини» сприяє розвитку діалектології та етнолінгвістики в регіоні: формування ресурсу емпіричної бази для вивчення говірок Рівненщини; вивчення мовних явищ традиційної народної культури, записаних від її носіїв; формування ресурсу словника «Лексика природи у горівках Рівненщини», картографічне представлення матеріалу; публікація випусків діалектологічної серії «Голоси Полісся і Волині».

— Юридична клініка «Pro bono», яка є однією з найперших в Україні (створена у 2000 році). Діяльність клініки зосереджена на таких напрямках: (1) юридичне консультування (студенти-волонтери надають правову допомогу людям, які її потребують, під керівництвом кураторів юридичної клініки — практикуючих юристів. Правові консультації надаються, переважно з питань цивільного права (договірного, земельного, сімейного, спадкового, житлового, трудового). Однак, клініка не надає консультацій в кримінальних та господарських справах. Середньорічна кількість консультацій — 50 одиниць); (2) правопросвітня робота (підвищення рівня правової свідомості населення за допомогою програми практичного права «Street Law»: проведення уроків із актуальних юридичних питань для школярів загальноосвітніх закладів Рівненської, Волинської та Хмельницької областей); (3) співпраця з громадським сектором (участь студентів та викладачів у якості волонтерів різноманітних акцій громадських організацій).

— Центр вивчення спадщини князів Острозьких концентрує увагу на глибокому пізнанню історії регіону і патріотичному вихованню молоді. Серед основних заходів варто відмітити Острозькі наукові читання, виставки «Князі Острозький — європейський вимір української історії», виставку-презентацію «Унікальні пам'ятки Острогіани».

Унікальність кожного університету, сформована історично, відображається в різних місіях, візіях та цінностях університетів. В свою чергу це призводить до різних можливостей впливу університетів на розвиток регіонів. Залежно від специфіки університетів, обираються інструменти впливу: від розробки енергоефективних рішень для комунальних підприємств регіону до юридичного консультування мешканців регіону, від створення бізнес-інкубаторів до реалізації проектів збереження культурної спадщини регіону.

Висновки

Практичні висновки

Результати проведених емпіричних досліджень свідчать про недостатньо високий рівень впливу українських університетів на збалансований розвиток регіонів. Проте, результати застосування дескриптивної статистики свідчать, що з ймовірністю 0,99 університети здатні підвищити існуючий рівень впливу на розвиток регіону з рівня 4,13 до рівня 6,89. При цьому, важливим є незначні помилки репрезентативності (0,006). Вибірка становила 72,79% жінок та 27,21% чоловіків, 41,91% респондентів у віці 36–45 років.

В процесі аналізу інформації, яка міститься на офіційних сайтах вищезазначених університетів, у тому числі в стратегіях розвитку, тематичних звітах, новинах, виявлені основні інструменти впливу університетів на збалансований розвиток регіонів:

— наявність місії університету, спрямованої, у тому числі, на досягнення регіонального розвитку;

— організаційна структура, що дозволяє реалізовувати обрані інструменти впливу на збалансований розвиток регіону;

— наявність важливих для регіону наукових досліджень, що підтверджена надходженням фінансових ресурсів в університет за виконання досліджень від представників бізнес середовища та регіональної влади;

— врахування потреб осіб з особливими освітніми потребами та створення «доступного» кампусу університету з відповідною інфраструктурою;

— реалізація соціально відповідальних ініціатив, спрямованих на різні групи зацікавлених осіб: студентів та працівників університету, партнерів, регіональну владу, громадські організації та місцеві громади (заходи екологічного, соціального та економічного спрямування).

Обмеження

Здатність університетів впливати на збалансований розвиток університетів притаманна не лише університетам, чиї кейси розглянуто в дослідженні. Однак саме ці університети не лише реалізують соціальну місію університету, сприяючи регіональному розвитку, а також активно висвітлюють інформацію за допомогою різних комунікаційних засобів. Саме тому університети мають усвідомити як важливість здійснення позитивного впливу на розвиток регіонів, так і необхідність комунікації з оточенням за допомогою різноманітних звітів, представлення інформації для світових рейтингів тощо.

Перспективи наступних досліджень

Враховуючи низький рівень представлення університетів України в світових рейтингах, а також достатньо високі очікування респондентів від можливостей впливу університетів на збалансований розвиток регіонів, доцільним є зосередження уваги в наступних дослідженнях на вивченні досвіду найкращих світових університетів. Висвітлення успішних практик університетів з інших країн зможе надати поштовх посиленню соціальної місії та активізації проведення соціально відповідальних ініціатив українськими університетами.

Бібліографія:

Національний університет «Острозька академія». (2019). Офіційний сайт Національного університету «Острозька академія», червень, <https://www.ou.edu.ua/> (accessed 11 June 2019).

Оржель, О. (2017). Соціальна відповідальність університетів: концепції, реалії та виклики. *Вища освіта України* 2: 24–28.

Сумський державний університету. (2019). Офіційний сайт Сумського державного університету, грудень, <https://sumdu.edu.ua> (accessed 11 December 2019).

Сацик, В. (2012). Сучасні моделі дослідницьких університетів: витоки, стратегії розвитку та перспективи розбудови в Україні. *Ідеологія і політика* 2: 25–39.

- Ambros, M., Biberhofer, P. (2018). Fostering Higher Education for Sustainability-Driven Entrepreneurship: The CASE Knowledge Platform. *GAIA* 27/(1): 185–187.
- European Universities Initiative. (2017). Erasmus+ Programme Guide: European Universities, December https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/european-universities_en (accessed 11 June 2019).
- European University Association. (2019). *European University Association site*, December, https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/EMCOSU_Assessment%20of%20cooperation%20between%20higher%20education%20institutions%20and%20employers%20in%20Europe%20-%20WP4%20Report.pdf (accessed 11 June 2019).
- Reichert, S. (2019). The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems, *European University Association site*, March, https://eua.eu/downloads/publications/eua%20innovation%20ecosystem%20report%202019v1.1_final_digital.pdf (accessed 11 June 2019).
- Frølund, L., Murray, F., Riedel, M. (2018). Developing Successful Strategic Partnerships with Universities. *MIT Sloan Manag. Rev.* 59: 71–79.
- Guttke, M., Kuchler, F., Shvaika, O. (2012). Ideological Foundations of Educational Reforms in Ukraine. *Ideology and Politics Journal* 2: 4–13.
- Jovovic, R., Draskovic, M., Delibasic, M., Jovovic, M. (2017). The Concept of Sustainable Regional Development – Institutional Aspects, Policies and Prospects. *Journal of International Studies* 10(1): 255–266, DOI:10.14254/2071-8330.2017/10-1/18.
- Kivistö, J., Tirronen, J. (2012). New Elitism in Universal Higher Education: The Building Process, Policy and the Idea of Aalto University. In S. Ahola, D. M. Hoffman (Eds.), *Higher education Research in Finland. Emerging Structures and Contemporary Issues*, Helsinki, Jyväskylä University Press, 69–87.
- Trippl, M., Sinozic, T., Smith, H. (2014). The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria. *Lund University*, July, http://wp.circle.lu.se/upload/CIRCLE/workingpapers/201413_Trippl_et_al.pdf (accessed 11 June 2019).
- Magna Charta Universitatum. (1988). Magna Charta Universitatum. *The Observatory*, September, <http://www.magna-charta.org/> (accessed 11 June 2019).
- Paris Communiqué. (2018). Paris Communiqué. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, березень*, <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf> (accessed 11 June 2019).
- Perkmann, M., Salter, A. (2012). How to Create Productive Partnerships with Universities. *MIT Sloan Manag. Rev.* 53: 79.
- Kotosz, B., Gaunard-Anderson, M., Lukovics, M. (2015). The Local Economic Impact of Universities: an International Comparative Analysis. *Researching economic development and entrepreneurship in transition economies*, October, <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/7645/1/Kotosz-Gaunard%20Anderson-Lukovics-The%20local%20economic%20impact%20of%20universities-REDETE.pdf> (accessed 11 June 2019).
- Schiama, G., Carlucci, D. (2018). Managing Strategic Partnerships with Universities in Innovation Ecosystems: A Research Agenda. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity* 4: 25, DOI:10.3390/joitmc4030025.
- Stearns, P. (2012). Globalizing Higher Education: a global challenge. *Ideology and politics Journal* 2: 14–18.
- Rakovska, N., Pavlin, S., Melink, M. (2014). Assessment of Cooperation between Higher Education Institutions and Employers in Europe. *The EMCOSU project*, August,

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/european-universities_en (accessed 11 June 2019).

The U-Multirank. (2018). The U-Multirank. *Regional Engagement*, December, <https://www.umultirank.org/> (accessed 11 June 2019).

The UI GreenMetric World University Ranking. (2018). The UI GreenMetric World University Ranking. . *Overall Rangking 2018*, December, <http://greenmetric.ui.ac.id/> (accessed 11 June 2019).

Trunina, I., Khovrak, I. (2018). Theoretical Aspects of Regional Sustainable Development in the EU and Ukraine. *Innovative Economic Symposium SHS Web of Conferences* 61: 01001.

University Impact Rankings. (2019). University Impact Rankings. *The Times Higher Education University Impact Rankings*, April, https://www.timeshighereducation.com/rankings/impact/2019/overall#!/page/0/length/25/locations/PL/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (accessed 11 June 2019).

Zagirniak, D., Khovrak, I., Perevozniuk, V. (2018). The Convergence of the Teaching Methods at Scottish and Ukrainian Universities in the Context of Ethic Leadership. *International Journal of Engineering & Technology* 7(4.3/3): 550–556, DOI:10.14419/ijet.v7i4.3.19955.

UKRAINIAN VETERANS IN HIGHER EDUCATION: MILITARY IDENTITY AND EDUCATIONAL PRACTICES⁹³

Liudmyla Sokurianska

V. N. Karazin Kharkiv National University

ORCID: 0000-0002-4097-952X

Ekaterina Bataeva

Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy»

ORCID: 0000-0002-4628-4817

Vil Bakirov

V. N. Karazin Kharkiv National University

ORCID: 0000-0001-5110-3403

Abstract. This article is devoted to investigating the post-military transition of veterans from the army to higher education. This transition is treated as one of the “soft” variables of a veteran’s social adaptation. In-depth semi-structured interviews⁹⁴ with Ukrainian veteran students examine the influence of military culture on veterans’ perceptions of the communicative environment found in universities, and the findings from those interviews are presented here. The attitude of veteran students toward online learning is also discussed, and the axiological content of veteran students’ educational practices is analyzed.

Keywords: veteran students; higher education; military identity; post-military transition; transmission of information; communicative learning; online learning; values

Introduction

As a result of conflict in the Donbass, new educational actors have emerged in Ukrainian higher education—veteran students—whose educational practices may somewhat differ from the practices of other students. The post-military transition of servicemen from the army to the civilian sphere via higher education can be treated as one of the “soft” variables of their social adaptation, which involves overcoming the identity crisis that inevitably accompanies these kinds of complex social transitions. Higher education, with its egalitarian value system, provides veteran students an opportunity to move from a

⁹³ The article was prepared within the framework of the research project “Adaptation of socially vulnerable categories of students in the context of mediation of Ukrainian society.”

⁹⁴ The authors of the article express their deep gratitude for granted interviews to Polina Romanenko, Master of Sociology, Senior Laboratory Assistant, Department of Sociology, V. N. Karazin Kharkiv National University, as well as for students of the sociological faculty of this university, Vladislav Tyaglo, Katalina Semirnenko, Valentina Ulyanova, and Olga Pomeranskaya.

tense life in the army toward professional activity that makes it possible to transform a military identity into a civilian one.

As a definition of the term “veteran student,” we will use a formulation designed with reference to the definition given by D. Vacchi⁹⁵ and the Ukrainian act “On the Status of War Veterans and Guarantees of their Social Protection”:

“A veteran student is a student who is a current or former member of the Active Duty Military, the National Guard, Reserves or other military formations and law enforcement agencies who could take part in combat actions on the territory of their own or other states”⁹⁶ (Vacchi 2012: 17).

In 2015, Ukrainian veteran students were provided with preferential training conditions in higher education. Thus, the Ukrainian act “On the Status of War Veterans and Guarantees of their Social Protection” (amendments 2015 and 2018) deals with “providing participants in combat actions and their children with state targeted support for getting higher education in state and municipal educational institutions, which is provided in the form of full or partial payment of tuition at the expense of state and local budgets; concessional long-term loans for education; social scholarships; free provision of textbooks; free access to the Internet, database systems in public and municipal educational institutions; free accommodation in hostels” (“On the Status of War Veterans” 2015, 2018). At the same time, Ukrainian universities have not yet established loyalty programs aimed at attracting veteran students to higher education and providing them with comfortable learning environments. Therefore, there is a need to study the conditions of veteran learning in Ukrainian universities, to identify problems related to veterans' social adaptation in the educational environment, analyze their attitude toward higher education reforms, and conduct a comparative analysis of educational practices of veteran students at local and global levels.

Many Western (especially American) scientists have studied the transition of military personnel from the army to higher education. In particular, there has been interest in the social adaptation of veterans of wars in Iraq and Afghanistan. D. Vacchi, D. DiRamio, and K. Jarvis draw attention to the critical importance of the development of civilian identity for the success of veterans' academic careers (Vacchi 2012; DiRamio & Jarvis 2011). Likewise, H. Wheeler, I. Hunter-Johnson, B. Jenner, B. Cantrell, and C. Dean emphasize that the transition from military service to civilian student life is difficult and disorienting for many veterans, and argue that it is necessary to develop reintegration programs in universities that help veterans to improve on necessary training skills (Cantrell & Dean 2007; Wheeler 2012: 790; Jenner 2017; Hunter-Johnson 2018). Considering a different complication, L. Wang, G. Elder, and N. Spence suggest that participation in combat can have a negative impact on the likelihood of a veteran earning

⁹⁵ “A student veteran is a student who is a current or former member of the Active Duty Military, the National Guard, or Reserves regardless of deployment status, combat experience or legal veteran status” (Vacchi 2012: 17).

⁹⁶ “Veterans of the war are those who participated in defense of the Motherland or in military operations on the territory of other states. The veterans of the war include: combatants, persons with disabilities as a result of the war, participants in the war” (On the status of war veterans... 2018).

a higher education degree; in addition, veterans are much less likely to earn a degree from a university than they are to earn one from a college (Wang, Elder & Spence 2012: 413). Furthermore, I. Hunter-Johnson, V. Schiavone, D. Gentry, L. Zinger, A. Cohen, J. Cunningham, and B. Boeding pay considerable attention to the comparative analysis of military and academic culture, the contrast between which can slow down the academic career of veterans (Hunter-Johnson 2018; Cunningham 2012; Schiavone & Gentry 2014; Zinger & Cohen 2010; Boeding 2017). Finally, D. Molina, J. Cunningham, L. Perna, M. Titus, L. Zinger and A. Cohen study the motivations that influence the admission of veterans to universities, as well as their academic performance (Molina 2015; Zinger & Cohen 2010; Cunningham 2012; Perna & Titus 2005). In Ukrainian sociology, psychology, and pedagogy, no research has yet been conducted on the post-military transition of veterans from the army to higher education, although such research is necessary for developing programs to optimize the social adaptation of veterans to academic and civil life.

The aims of our empirical study are the following: to identify the features of veteran students' attitudes toward the reform of higher education; to study the sociocultural and value aspects of their academic activities; to establish a link between the military experience and educational practices of veteran students. Our research method is an in-depth semi-structured interview, which includes the following analytical topics:

- 1) the influence of military culture on veterans' perceptions of the university communicative environment;
- 2) the attitudes of veteran students to online learning;
- 3) the axiological content of veteran students' educational practices.

Since one of the objectives of this study is to identify the influence of military identity on the educational practices of veteran students, the interview uses a question aimed at determining the form of veteran identity (military, civil or mixed one): "Whom do you feel yourself first of all: a military; a civilian; or a military and a civilian at the same time." As a research hypothesis, a thesis was proposed regarding the possible influence of military experience (participation in combat) on the educational practices of veterans, as this experience strengthens the military identity of soldiers and makes them less flexible in the process of social adaptation. The following questions are used to identify veterans' combat experience: "Did you participate in combat actions? Have you been injured? How many years/months have you spent in a combat zone in ATO (Antiterrorist Operation) in Donbass region?" Interviews were conducted face-to-face with five veteran students studying in the state universities of Kharkiv - V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture, Kharkiv National University of Internal Affairs, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University - in March-April 2019. The interviews were electronically recorded and subsequently transcribed; average interview duration was 45 minutes. To increase the level of reliability of the research results, the triangulation method has been used (the interview texts have been analyzed by two researchers). Information about the interview participants is presented in Table 1.

Table 1. Participants in the study “Ukrainian veterans in universities”

Participants	Sex	Age	University, faculty, year of study	Number of years/months spent in the combat zone	Level of education before and after service	Military experience	Marital status/cultural capital of parents (parents' education)
Participant 1	M.	27	Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture, Faculty of Law, the second year of study	1 year 8 months	Certificate on graduation from technical school (2011), entered the University in 2018	Since 2012, he served in airborne troops; in 2014 he was mobilized, served in the 93rd Infantry Brigade; since 2015 – in the special forces “Omega” (National Guard of Ukraine); rank – foreman; was shell-shocked	Single, no children; parents have higher education
Participant 2	M.	23	H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Faculty of Law, the third year of study	4 months	Certificate on graduation from military lyceum (2013), entered the University in 2016	Since 2013, he served in the border troops, from 2014 he was mobilized in the ATO, served as a machine gunner; rank – junior sergeant; had no injuries or contusions	Single, no children; parents do not have higher education
Participant 3	M.	24	V. N. Karazin Kharkiv National University, Physics and Technology Faculty, the first year of magistracy	1 year	Certificate on graduation from high school (2011), entered the University in 2011 (studying was	Since 2014, he served in the 93rd Infantry Brigade; rank – ordinary soldier, had no injuries or contusions	Single, no children; the mother has a higher education, the father does not

					interrupted for two years in connection with military service)		
Participant 4	M.	32	Kharkiv National University of Internal Affairs, Faculty of Law, the fourth year of study	4 years	Certificate on graduation from profile lyceum (2005), incomplete higher education (Institute of Border Troops in Khmelnytsky), entered the University in 2015	Service in the army since 2006, then police service; since 2014, service in the Kharkov battalion (border troops); rank – sergeant; position – inspector of border guard service; had no injuries or contusions	Married, two children; the father has no higher education (the respondent has no mother)
Participant 5	M.	36	Kharkiv National University of Internal Affairs, Faculty of Law, the fifth year of study	2,5 years	Certificate on graduation from profile lyceum (2001), incomplete higher education (Academy of Agriculture), entered the University in 2014	Service in the police since 2002, since 2014 he served in the ATO in the battalion of special police; rank – senior sergeant; position – policeman of platoon; had no injuries or contusions	Single, no children; parents do not have higher education

Sociocultural aspects of post-military transition for veteran students

The post-military transition of veterans from the army to the academic field can be complicated by differences between the military culture (with its values of discipline, teamwork, the ability to distance oneself from personal interests, the capacity for unquestioning obedience to commanders, endurance) and civilian culture (with its values of freedom, independence, self-realization, and the ability to resist the dictates of

circumstances or external actors). If during his/her service in the army, a social actor has deeply assimilated the values of the culture of submission/obedience, then, after returning to the civil sphere, he/she might need some time and additional efforts to re-socialize and reactivate the egalitarian values of civilian culture. Since the university environment can, in some respect, be viewed as the quintessence of values of egalitarianism and democracy, it can be assumed that transition from the army to a civilian field through higher education can become the optimal format for the social adaptation of veterans. Meanwhile, in the scientific literature, considerable attention is paid to various risk situations associated with the process of adaptation of veteran students to the university environment, which most often arise in the first year of study and can lead to their departure from the university. These risks include the possible incongruity of the value-behavioral systems of veterans and other students who entered university immediately after school, potentially resulting in mutual rejection and isolation of veterans. Other risk factors are a lack of academic performance from veterans who, while serving in the army, could have lost their learning skills; a lack of social support from teachers and university administrators who are poorly familiar with the psychological and adaptation problems of war veterans, etc. The attitude of veteran students to their studying and the learning progress can be influenced by the teaching style and content of educational reforms, which can also be considered sociocultural aspects of educational practices.

Western sociology of education pays considerable attention to the comparative analysis of military and university culture. I. Hunter-Johnson has identified four contexts of inconsistency between the military and university styles of learning: 1) student's passivity vs. activity; 2) the difference in the pace of learning; 3) the difference between the role of an instructor and learning environment, and 4) the difference between individualistic and collectivistic attitudes of students (Hunter-Johnson 2018: 72). In the army, a soldier acts as a passive training object whose task is to strictly assimilate information transmitted by officers, without critical analysis or personal interpretation. On the contrary, universities encourage students to take active academic attitudes, which includes a readiness and ability to produce original ideas and implement them in scientific work. Second, in the army, training courses have a narrow profile, are short in contact hours (from one day to several weeks/months), and require a fast pace and regularly completed tasks. University curricula, on the other hand, are more fundamental, diverse, and presume more time to master them. Third, there is a significant difference between the role of an instructor in the army and an instructor at a university. A military instructor can (and often should) use an authoritarian style of training, demanding that soldiers accurately reproduce (literally memorize) information, and applying punishment in the event of failure to complete training tasks by the appointed date. On the contrary, a university lecturer can consult with students, provide them with the opportunity to independently acquire knowledge and interpret it freely, and be more lenient with the fact that students do not always complete tasks on time. Such a teaching style may cause veterans to doubt the competence of teachers and feel dissatisfaction with the lack of precise instructions. Fourth, the army highly appreciates collective work, the ability of servicemen to work together for solving problems, and the ability to help each other cope

with difficulties in performing the learning tasks. At the university, the individualism of students is encouraged to a greater extent, as the latter have to independently carry out learning tasks (although the ability of students to work together in the process of performing project tasks is also valued at the university). Veteran students can be annoyed by the overly relaxed atmosphere in the classrooms (using mobile phones, talking while lecturing), which they regard as a manifestation of weak discipline and the inability of teachers to force students to respect them (Hunter-Johnson 2018: 74).

V. Schiavone and D. Gentry, L. Zinger, A. Cohen, and J. Cunningham (Cunningham 2012; Schiavone & Gentry 2014; Zinger & Cohen, 2010) analyze the transition of veteran students to universities using the concept of cultural shock. They pay attention to differences between university and army cultures such as the absence of a rigid hierarchy in relations between students and teachers, and doubts about the implicit obedience of any scientific authority (Schiavone & Gentry, 2014). B. Kelley, J. Smith, E. Fox, and K. Money present the main differences between military and academic cultures as dichotomous pairs: 1) hierarchical structure vs. collegial structure; 2) absolute authority vs. relative authority; 3) focus on submission to authorities vs. focus on critical assessment of leadership; 4) training based on transmission of information through instruction vs. training aimed at generating knowledge through experience and discussion; 5) masculine values vs. gender-neutral values; 6) group cohesion based on conformity vs. cohesion based on different interests and individuality; 7) the goal of fulfilling a mission vs. the goal of finding your own path; 8) conservative social norms vs. liberal social norms (Kelley, Smith & Fox 2013; Money 2015). At the same time, there are “mixed” cultural forms in the university and in the army; for example, authoritarian subordination structures may be established in the academic field between administration and teachers, teachers and other teachers, teachers and students, and students and students. Conversely, in some army units, liberal contexts that value communitarian rather than hierarchical relations between commanders and soldiers are possible. Sociocultural contrasts between military and academic values can cause veteran students to become alienated from university life and suspend their studies. As N. Schlossberg emphasizes, the greater the difference/dissimilarity between pre-transition and post-transition environments of a social actor’s life, the more difficult it becomes to adapt to new sociocultural environments (Schlossberg 1981).

As B. Boeding believes, core army values of discipline, commitment to combat, brotherhood, and courage are deeply implanted in the consciousness and unconsciousness of servicemen, and they cannot be instantly changed or reformatted in the post-military transition from army to civilian life (Boeding 2017). These values can become a serious obstacle to the social adaptation of veteran students and lead to their social isolation. As D. Vacchi emphasizes, the masculine military culture forces veterans to always be (or appear) strong, and, as a result, they may be afraid to appear weak or ignorant to other students; they can even be ashamed to ask for academic help when faced with a learning failure, or, they may hide their veteran status in order to feel better about asking for support from others (Vacchi 2012: 18). University assistance programs for veteran students that are designed to facilitate transition to university life become especially necessary in these situations.

Keeping in mind the possibility of the coexistence of various sociocultural patterns in the education field, we aimed to study the attitude of veteran students toward two training models, which can be called authoritarian and liberal: the former being the model of transmission of information and the latter being the model of communicative learning. The transmission model emphasizes the authoritarian superiority of the teacher over the students, as they command the obedience of students through discipline. On the contrary, in the communicative model, the teacher and the students become equally learners, where “both are simultaneously teachers and students” (Freire 2006: 72). If the goal of learning in the transmission model is the student’s uncritical reception of information from the lecturer, the communicative model deals with the creative formation of knowledge in the process of discussion and experimentation, as well as encouraging intellectual non-conformism from participants who must be able to produce and protect their own understanding of scientific problems (Bataeva 2016: 6). In the modern theory of education, the communicative model is recognized as the conceptual basis for reforming higher education, while the transmission model is regarded as outdated and inappropriate to the shifting values in modern society.

In our study, a hypothesis is advanced regarding the possible preference amongst veteran students for the model of transmission, due to its congruence to the military culture of obedience. To test this hypothesis, veteran students were offered examples of two different learning situations in the context of lecture/practical classes, where the two situations represented the authoritarian and liberal training models discussed above: a) “What style of conducting practical classes do you prefer: 1. A teacher gives a task, proposes an algorithm for solving it, and monitors its exact execution according to a given example. Or: 2. A teacher provides students with an opportunity to find an independent solution to a problem. What style of teaching is met more often in your university?” And b) “What style of giving lectures do you prefer: 1. A teacher transmits the information that students must learn and then reproduce in a practical lesson. 2. Lessons are held in the form of discussion of a specific problem, as a result of which students, together with the teacher, make a decision and draw conclusions. What style of teaching is encountered more often in your university?” In order to identify the possible influence of military experience on the preferences of veteran students, answers to these questions have been compared with information on the military identity of veteran students.

According to the results of our study, it is difficult to draw unequivocal conclusions about which model of teaching is preferred by veteran students (for this, more large-scale qualitative or quantitative research is needed). Two veteran students positively evaluated the learning model of transmission in which there are some limitations on the independent and creative work of students. In the opinion of Participant 1:

“[I]t is better to have clear instructions and algorithms for performing tasks. It seems to me that it is easier for a military man to have someone guiding them, telling them what to do and how to act in a situation. Even if you do something by yourself, then, at least, [you can do it] according to the instructions. And if they say, ‘go and look by yourself,’ this is more complicated than according to the instructions.”

Participant 4 gave the following assessment of the transmission model of learning:

“An independent search for a solution to a problem is, in principle, correct, but only if a teacher gives some example to a group. A student should be given information to put into his/her head, because what is self-study, you know? This is like having to read things on the weekend... It is more interesting when you work in a group, and not by yourself.”

Three other veteran students highly appreciated the communicative model of learning, which is associated with an interactive teaching style, students' independent search for an algorithm for performing tasks, and greater cognitive freedom. Participant 3 said that he liked the authoritarian teaching style with the one-sided transmission of information (from teacher to student) *before* the army, and, *after* the army, the interactive teaching style and independent work on tasks became more attractive:

“[B]efore the army I liked when the teachers considered several tasks, 'chewed' them to the last letter, and then asked students to solve the tasks by themselves and helped us. And now we have such seminars – we are discussing more... More independent work... They do not just mumble monotonous nonsense at the blackboard, but you ask and things clear up; when everyone speaks lively, things stick in the mind. Now what I like most is understanding the information.”

Thus, in our study, there was no unequivocal evidence supporting the hypothesis of preference among veteran students for the transmission model of instruction. It turned out that three participants preferred the communicative format of learning that gives students the opportunity to actively participate in the discussion of scientific problems and independently find solutions. The results of our study could be influenced by the fact that none of the veteran students identified themselves as “military” — i.e., it can be assumed in their case that the transition from military to civil/mixed identity became a reality. Consequently, the egalitarian-liberal values of academic culture managed to somewhat shift the military value of obedience. There were also no obvious correlations between the pre-army cultural capital of the respondents and their preferences for education style (for example, all five respondents had pre-army experience training in technical/vocational schools or universities, and they showed varying preference for transmission and communicative learning models). No correlations were observed between the cultural capital of the respondents' parents (having a higher education) and their assessments of the educational process. For example, Participant 1, both parents of whom had higher education, negatively assessed the communicative style of education, while Participants 2 and 5, whose parents had no higher education, emphasized the effectiveness of the communicative style. The presence of combat experience also did not have a significant impact on the preferences of veteran students for either learning model.

Keeping in mind the ambiguity of the veteran students' evaluations of the transmission model, universities should develop flexible curricula using an individual approach to this category of students, taking into account their various needs. It is desirable that these programs have an applied focus and include a certain percentage of tasks that describe the sequence of actions necessary to solve them. As K. Money emphasizes, the main difference between training in the army and learning in higher education is that actors are trained to act in the army and taught to reflect in higher

education. For the successful integration of veterans into university life, it is necessary to synthesize the active and reflexive intentions of military and academic culture. More attention should be paid to developing practice-oriented courses for veteran students and the possibilities for instructing them in the communicative mode (Money 2015).

Prospects for online learning for veteran students

In modern theories of education, considerable attention is paid to analysis of the peculiarities of a new learning format, —online learning—which is available in formal, non-formal, and informal contexts. Online learning is a form of distance education that facilitates interaction between teachers and students through internet technologies in classrooms, homes, places of business, transport areas, and other public places. M. Sumadyo, H. Santoso, and D. Sensuse emphasize that online education is focused on providing learners with personalized learning experiences wherein the teacher plays the role not of an instructor, but of a facilitator assisting students in achieving learning goals. Students' metacognitive abilities to self-regulate and self-control play an important role in the online learning process (Sumadyo, Santoso & Sensuse 2017: 45). Since online learning is carried out in a relatively free format that does not imply strict control by teachers, it is therefore necessary that students have the ability to independently monitor their learning process, look for relevant literature, plan their activities, perform the necessary training tasks on time, and check the quality of their performed. On the other hand, there is evidence indicating that students studying online have, on average, insufficiently developed metacognitive skills such as self-control and self-monitoring. Only 1–17% of students complete online courses, and the rest, apparently, lack the metacognitive skills necessary to complete their learning activities (Bataeva 2019). For successful learning through online education, it is necessary for students to have pre-formed educational motivation and developed metacognitive abilities for planning, monitoring, and control of their cognitive activities.

Is it prudent to hypothesize that the online learning format might not be quite effective for veteran students, since it does not involve teachers closely monitoring the learning process? Can we expect that veteran students also might have underdeveloped metacognitive abilities that may complicate their ability to learn in online formats? To answer these questions, we will look at the results of several sociological studies (including our study “Ukrainian veterans in higher education”).

A study by A. Williams, conducted using interviews(N=13), revealed some features of online learning that are important for veteran students. Because veterans are embarrassed to seem unknowing and incompetent in front of other students (and for this reason they may feel uncomfortable in the classroom), the private online training format can help them create a social context of security from negative assessments of their intellectual level. As one veteran student said, “students are not face-to-face with someone who is going to say they are disappointed in the student” (Williams 2016). Veteran students emphasized that, since online learning is impersonal and does not imply the real presence of someone who could tell the students what they should do or who could be addressed in the event of an unfulfilled task, the development of self-discipline

and the persistence to achieve good results becomes inevitable. The discipline and persistence of servicemen are shaped in the context of military culture, through daily physical training aimed at self-overcoming and endurance development.⁹⁷ Thus, according to a study that interviews 31 veteran students, about two-thirds of student veterans identified discipline and organizational skills as personal abilities that were formed during military service and that have promoted successful training (Norman et al., 2015: 705). H. Wheeler notes that time-management skills and dedication developed in the army help veterans to focus on university studies (Wheeler 2012: 782). Due to these professional qualities, veterans are capable of successfully learning through online education. For working veteran students, a positive aspect of online learning is the possibility of flexible schedules that allow work and study to be combined. It is also obvious that online learning can be an indispensable format for veterans with disabilities, for whom it is difficult to physically attend classroom sessions. It has to be noted that an unfavorable outcome of online learning can be disconnectedness from other students and teachers, which can lead to social and emotional loneliness among veteran students.

To identify the attitude of Ukrainian veteran students to online learning the following question was used in our study: “Would you prefer to study remotely (online, through electronic courses) or in classical form (in the classroom, with teachers)? Why?” We also tried to find out *how* veteran students assess their metacognitive abilities, which are required for successful online learning. For this purpose, two questions were used:

- 1) “Distance online learning requires a great deal of autonomy and diligence from a student, since it involves little control over the learning process by teachers. In your opinion, would you have enough purposefulness and persistence to complete online learning and get a diploma?”;
- 2) “In your opinion, does your military experience help to achieve the best academic results? Can you say that after the army you have become more purposeful, punctual, disciplined than before the army?”

Our task was also to understand whether there is any connection 1) between the veterans’ self-esteem and confidence in their metacognitive abilities and their military experience/identity, or, 2) between their attitude toward online learning and the presence of family/work.

The participants of our study confirmed that military service contributes to the development of discipline and punctuality. For example, Participant 1 replied:

“Let’s take me 4–5 years ago. I never came on time. Now I like to come on time, and I do not like to wait for people, and I do not like [people] waiting for me.”

Meanwhile, other veteran students lacked a sufficiently responsible attitude toward learning and showed limited metacognitive skills and control of their cognitive activity. For example, Participant 1 stated that:

“[F]or the first time I tried to pass the session by myself. I hoped that I would pass easily, but it did not work out, because I do not really attend classes... I did not

⁹⁷ As D. Vacchi stresses, “veterans generally can adapt and overcome challenges due to a spirit of persistence ingrained into the military psyche” (Vacchi 2012: 18).

come very prepared. And the grade which was given did not suit me. I did not learn very well, and I understood why the grade was such that it was. Because I did not answer well - who needs such a student?"

Participant 3 reported cases of passing tests through "arrangements" with teachers, without a sufficiently deep understanding the material and despite missing several classes when he wanted to "sleep."

Based on an analysis of the interviewees' comments, one can make the assumption that the contradictory/ambivalent complex of metacognitive abilities among servicemen is developed in the army: on the one hand, diligence and time-management skills are developed, while, on the other hand, *self*-monitoring and *self*-control skills are not formed, since servicemen become accustomed to *external* control and *external* monitoring by commanders. For instance, Participant 1 stated that:

"[T]he army, you know, is like a kindergarten, where there are a lot of people sitting and they cannot do anything without an order. There are many ideas, but nowhere to apply them. And those people who are trying to develop themselves in civilian life are, of course, helped by military experience. But there are a lot of people who just 'sit' in the army."

Participant 2 noted that, in his opinion, military experience and army skills have little effect on academic performance:

"[D]oes military experience help in learning? It does not affect learning - everything depends on a person. War is war, and learning is learning, and these are completely different things. It is like fire and water; they cannot be combined in any way."

The development of veterans' metacognitive abilities can be negatively influenced by the presence of a long interval between graduating from secondary school and entering a higher learning institution. For example, in the case of participants in our study, this interval was quite long—from three to 10 years. One of the participants in the study entered university immediately after school, studied until the fourth year, then went to serve as a volunteer and returned to the university after three years of absence. Another negative factor can be contusion and post-traumatic stress disorder (PTSD), which also adversely affect the cognitive and metacognitive abilities of an individual (e.g., Participant 1, who had problems with academic performance, had a contusion). It can be assumed that improvement of cognitive and metacognitive skills in the military becomes possible only in the case of personal efforts and hard work on their development.⁹⁸ By itself, the military context does not contribute to the automatic appearance of the whole set of metacognitive skills necessary for successful completion of online courses.

Thus, in our study we did not find convincing arguments proving the optimality of the online learning for veteran students. It is likely that face-to-face classroom training (which can be complemented, but not replaced by online learning) may be more effective

⁹⁸ Participant 1 gave the example of his fellow serviceman, who successfully studied distantly: "Everything is possible, if you make good efforts. Here is my friend. He studied remotely. He was in ATO and always found time for learning, finishing tasks and sending them by e-mail. He did everything and finished his studies. Now he works in justice".

for veteran students. This assumption was confirmed by negative evaluations of online learning by veteran students in our study. For example, Participant 1 assumes that:

“[W]hen you see a tutor, then the information reaches you easier than if you read it. I also read a lot on the internet. I can read about cars, about how to fix them. But no one shows me this, no one explains it to me in-person, so I would not be able to perform an auto repair.”

Participant 3 emphasized that online learning in his department of physics and technology is simply impossible, since the study of exact sciences requires attendance at classroom/laboratory sessions and direct participation in experimental work:

“[W]ould you trust a nuclear power plant to a person who studied remotely, most likely not. Serious things — such as medicine — need to be learned in the classroom, not at home... If something is inaccurate and not extremely important, then you can learn this online — why not? If you are at home and learn online, then you can be distracted by things like listening to music, and it is harder to concentrate. And when you're part of the [classroom] audience, once you enter, you cannot go anywhere, you will learn, and your concentration is better.”

It is also necessary to take into account the influence of family/work factors on the interest of veteran students in online learning. For example, Participant 2 (33 years old, has a family and two children, works) approvingly spoke about online learning:

“If you have the desire, then it's nothing unusual ... At home you sit, log in on the computer, read a lecture, then you can download this lecture, and then pass the exam, answer the questions.”

At this stage of the study, the correlation between military/combat experience and the attitude of veteran students toward online courses has not been established.

Educational values of veteran students

Before analyzing our data, we emphasize that, in Western sociology, the educational values of veteran students remain practically not studied. In our study, the educational values of veteran students were revealed thanks to the respondents' answers to the question of how higher education can help them. Each of the three suggested answers to this question was represented by traditionalist (“becoming a wealthy person”), modernist (“making a career”) or postmodernist (“self-realization”) value discourses (Sokurianska, 2006). Our goal was to reveal the peculiarities of veteran students' value preferences in higher education versus the value priorities of Ukrainian students more broadly. Ukrainian and international studies conducted by the Department of Sociology of V. N. Karazin Kharkiv National University from 1991 till 2017 indicate an increasing modernization and post-modernization of the value consciousness of Ukrainian students, as well as students of Russia, Belarus, and other post-soviet countries (Arbenina & Sokurianska 2012).

In our study, it was established that Ukrainian veterans-turned-students aim at earning a higher education diploma, as this opens opportunities for making a career, achieving an officer's rank and, as a result, obtaining high-paying work. Thus, these students' values are modernist and traditionalist. The traditionalist (materialistic,

according to R. Inglehart) perception of education is reflected in the response of Participant 3:

“Higher education, first of all, is necessary in order to have food and drink...”

While Participant 4 said:

“Where would anyone be without higher education? Nowhere! If you want to make good money, you need a higher education. Right? You want to get a good job—you need a higher education.”

Participant 5 emphasized that self-realization in the profession automatically entails career growth and high salaries, so all three value priorities are interrelated:

“If you choose self-realization, then this option covers all three proposed options. If a person is engaged in self-realization, then he should be both wealthy and in possession of a career.”

Stressing the importance of education for making a career, Participant 1 focused on the fact that higher education allows one to accumulate the symbolic capital of high status or prestigious social position:

“For a career, of course, higher education is needed. For example, [if] you are engaged in business, but without higher education—then there is no trust in such a person. And when they say about a person that he has five diplomas, then the opinion about him immediately becomes better”.

If we analyze the educational values of veteran students using Scheler-Rokeach's typology (Scheler, 1992) —namely the division of values into terminal (values-goals) and instrumental (values-means)—it will be noticed that veteran students, like all other Ukrainian students, perceive higher education as having both terminal and instrumental value. Nevertheless, instrumental-value discourse prevails in the estimates of veteran students. An example of perceptions about higher education having terminal and instrumental value is the response of Participant 2:

“Education is needed to do what I like. I like to study the laws. Perhaps in the future I will be a lawyer, so I study in order to develop myself and be able to change jobs. I think that every person wants to be financially secure. Self-realization is good. But wealth is better.”

Thus, the attitude of veteran students to education is a peculiar mix of traditionalist, modernist, and postmodernist axiological discourses, with an emphasis on the instrumental value of higher education. Of course, based only on the data of qualitative research, it is impossible to draw an unequivocal conclusion about whether the value consciousness of students is more modernist or traditionalist. However, this trend can be noticed. And the reason for this, according to R. Inglehart, lies in the economic crisis that has been aggravated by military actions in the Donbass. Veteran students, above all, think about physical and economic security and take higher education as its guarantee.

One of the objectives of our study was to find out how socially mature the veteran students are: are they mostly internals who rely on themselves in various life/professional situations, or externals who rely on external assistance from powerful social actors and

the state? To address this topic, the following question was used in the interview: “Do you think it is possible to remove veteran students from a university due to poor academic performance, or should the state provide them with the opportunity to graduate from a university under any circumstances?” In answers to this question, students were unanimous in their negative assessment of paternalism, believing that the latter hampers the development of personality and erodes one’s sense of responsibility for solving problems on their own.

Participant 1 says:

“No need to make concessions ... Why? If a person relies on the help of the state, he will generally stop doing things later... He will just sit and wait for the state to give him things. It is necessary to teach a man, so that he will do things for himself.”

Participant 2 considers:

“Everyone has to be given the same conditions, I think. The fact [is] that ... we fulfilled a duty to the Motherland, but we took an oath. A veteran should not be given any special treatment. If a person does not study well, he must work on mistakes himself. The state has already provided benefits to pay for studies ... And what happens next is just the problem of veteran students themselves.”

Participant 3 states:

“So what happens if they are veterans? It does not make them holy persons. If veteran students are not doing anything and are not learning, why should they get a diploma?”

Veteran students’ social maturity and responsibility for the fate of their country is confirmed by their answers to the questions: “What, in your opinion, may affect the development of our country? What exactly would you like to do about this?” Veteran students offered the following recipes for improving life in Ukraine: eliminate corruption; stop stealing; stop the war; enforce the laws; change harmful mentalities; and take better care of soldiers.

For example, Participant 2 believes:

“We need to completely eradicate corruption - although it is impossible to remove it completely, as practice shows, even in the most civilized countries. But at least it can be removed partially. What exactly would I like to do about this? I would not give bribes.”

Participant 3 says:

“It is necessary to steal less, to fight against corruption. And the mentality has to be changed, although it is a very, very long way... First of all, we must stop the war so that the young guys just stop dying.”

Participant 4 considers:

“You all understand what prevents our country from developing. We have a large and beautiful country. In this country, we really have everything. But if there were

fewer people who were 'gluttons,' if they shared with people, then we would be fine. I would like our laws to work.”

Participant 1 states:

“What would I like to do? First of all, at least four uniforms should be given to soldiers for each two years of service, not two, as they give now... they get dirty, and it becomes scary to look at them... Two T-shirts and one uniform for a year, I think this is a mockery.”

The patriotic attitudes of our respondents also manifested in their answers to the question of whether they ever thought about emigrating from Ukraine. Only one veteran student admitted that he had thought about it, while the rest of the study participants emphasized not wanting to leave the country permanently, despite desiring to visit other countries as tourists.

For example, Participant 4 replied:

“No, I did not think about emigration. I am a patriot of my country and I love it very much. I traveled all over Ukraine and I like it very much. I would rather replace those who are in power.”

Participant 1 responded:

“No, I never wanted to emigrate. You can travel around the world, but [continue to] live here. Let's say that I am not such a patriot of our country. I just like it. I see myself neither in Spain, nor in Germany, nor anywhere else. I am a stranger there.”

Analyzing the obtained qualitative information, we have come to the conclusion that the combat experience of our respondents influenced their perception of the world, educational practices, and their plans for future life. Virtually all respondents noted that they did not regret having gained military experience.

Conclusions

The main findings of our research are the following:

1) As a result of studying the attitude of veteran students toward two training models—the transmission model and the communicative one—the hypothesis of preference for the transmission model among veteran students was not confirmed. Three participants in the study turned out to be closer to the communicative format, while the other two veteran students were more inclined toward information transmission. The results of our research could be affected by the fact that the interviewed veteran students identified themselves as either “civilians” or “civilians and military men at the same time”—that is, the military values of hierarchical interaction came to be supplanted, in their minds, by the liberal values of egalitarian social communication;

2) a contradictory set of veteran students' metacognitive skills has been revealed in our study: discipline and punctuality are combined with a preference for external control and the monitoring of activities by authoritative social actors; this may account for veteran students' inability to learn effectively online; distance learning requires

developed metacognitive skills in students (i.e., self-control and self-monitoring of learning activities, the ability to independently set and solve educational problems);

3) the instrumental perception of higher education prevails in the estimates of veteran students; for them, higher education is primarily a way to solve such issues as material wealth and career building; the choice of materialistic values such as physical and economic security is not surprising, especially for actors experiencing the transition from tumultuous military to peaceful civilian life.

In the future, it will be necessary to carry out a differentiated analysis of student veterans' preferences for educational process, in order to identify the correlations between different forms of military identity (stable, situational or mixed) and the choice of transmission or communicative training models. A study of the effectiveness of the training of veteran students in various formats of online education (e-learning, smart-education, m-learning, etc.) should be conducted, and the data obtained should be compared with the results of their training in traditional classroom formats, in order to identify what educational context is optimal for them.

Bibliography:

- Act. (1993). On the Status of War Veterans and Guarantees of their Social Protection. Act No. 3551 of 22 October 1993, *International Labor Organization*, 22 October 1993.
- Arbenina, V., Sokurjanska L. (ed.) (2012). *Ukrainske studentstvo u poshukah identychnosti*. Harkiv: HNU im. V. N. Karazina.
- Bataeva, E. V. (2019). Cognitive and Metacognitive Skills of Students in Context of Smart-Education. *Obrazovanie i Nauka* 21(4): 36–59.
- Bataeva, K. (2016). Communicative and Instrumental Models of Educational Process in Modern Philosophy and Sociology of Education. *Gumanitarnyj Chasopys* 3: 5–11.
- Bataeva, E. (2011). An Ethno-methodological Analysis of On-line Communications. A Crisis Experiment in Chats. *Sotsiologicheskie Issledovaniya* 12: 88–98. (In Russian)
- Cantrell, B. C., & Dean, C. (2007) *Once a Warrior: Wired for life*. Seattle, WA: WordSmith Books.
- Cunningham, J. (2012). Veteran's Post-Secondary Education: Keeping the Promise to Those Who Serve. *The Hinckley Journal of Politics* 13: 14–20.
- DiRamio, D., & Jarvis, Kh. (2011). Veterans in Higher Education: when Johnny and Jane Come Marching to Campus. *ASHE Higher Education Report* 37(3): 1–144.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. New York–London: Continuum.
- Hunter-Johnson, Yvonne. (2018). Promoting Veterans in Higher Education: Motivation and Adjustments to Their Learning Environments. *International Research Journal of Curriculum and Pedagogy*, Vol. 4 (1), 66–79.
- Inglehart, R. (1997). Postmodern: Menyaushchiesya tsennosti i izmenyaushchiesya obshchestva. *Polis* 4: 6–32.
- Jenner, Brandy M. (2017). Student Veterans and the Transition to Higher Education: Integrating Existing Literatures. *Journal of Veterans Studies* 2(2): 26–44.

- Kelley, B., Smith, J., & Fox, E. (2013) *Preparing your Campus for Veterans' Success: An Integrated Approach to Facilitating the Transition and Persistence of our Military Students*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, Inc.
- Lighthall, A. (2012) Ten Things You Should Know about Today's Student Veteran. *The NEA Higher Education Journal* 28: 80–89.
- Molina, Dani. "Post-9/11 Military Veterans and Higher Education: Factors Associated with College Enrollment and Choice" (PhD thesis, University of California), *University of California*, 2015.
- Money, Karina. "Transitioning from Military to College: A Pilot Course Developed for Veterans to Help them Succeed in their First Year of College" (PhD thesis, Northeastern University), *Northeastern University*, 2016.
- Norman, S., Rosen, J., Himmerich, S., Myers, U., Davis, B., Browne, K., Piland, N. (2015) Student Veteran Perceptions of Facilitators and Barriers to Achieving Academic Goals. *JRRD* 52(6): 701–712.
- Patterson, M. B., & Paulson, U. G. (2016) Adult Transitions to Learning in the USA: What do PIAAC Survey Results Tell Us? *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education* 5(1): 5–27.
- Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005) The Relationship Between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *Journal of Higher Education* 76(5): 485–518.
- Scheler, M. (1992) *On Feeling, Knowing, and Valuing. Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schiavone, V., & Gentry, D. (2014) Veteran-Students in Transition at a Midwestern University. *Journal of Continuing Higher Education* 62(1): 29–38.
- Schlossberg, Nancy K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist* 9.
- Sokuryanskaya, L.G. (2006). *Studenchestvo na puti k drugomu obshchestvu: tsennostnyi diskurs perekhoda. Kharkov: Kharkhov Nat. Universitet Im. V.N. Karazina.*
- Sumadyo, M., Santoso, H., Sensuse, D. (2017). Metacognitive Components in Smart Learning Environment. *Conf. Series: Journal of Physics*.
- Vacchi, D. (2012). Considering Student Veterans on the Twenty-first Century College Campus. *About Campus* 17(2): 15–21.
- Wang, L., Elder, G. H. Jr., & Spence, N. J. (2012). Status Configurations, Military Service and Higher Education. *Social Forces* 91(2): 397–422.
- Wheeler, H. A. (2012). Veterans' Transitions to Community College: A Case Study. *Community College Journal of Research and Practice* 36: 775–792.
- Williams, Aysel. (2016). 'Military Students' Persistence in Earning an Online College Degree" (PhD thesis, Walden University), *Walden University*.
- Zinger, L., & Cohen, A. (2010). Veterans Returning from War into the Classroom: How can Colleges be Better Prepared to Meet Their Needs. *Contemporary Issues in Education Research* 3(1): 39–51.

RETURN OF THE “LONG GENEALOGY” TO SCHOOL TEXTBOOKS ON THE HISTORY OF BELARUS

Aliaksei Lastouski

Polotsk State University, Belarus

ORCID: 0000-0002-5034-7454

Summary. *Author of this article analyzes texts of series of school textbooks on the history of Belarus, which were published in 2016–18. The author argues that, in comparison with previous textbooks, there is an increasing trend to derive the origins of Belarusian statehood from the history of the Principality of Polotsk, as well as emphasizing the Belarusian character of the Grand Duchy of Lithuania. The reconstruction of school textbooks can be considered as part of a larger turn in the historical politics of the Belarusian authorities, the transition to the “long genealogy” of Belarusian statehood.*

Key words: *historical politics, school textbooks, national narrative, genealogy of statehood*

ВЯРТАННЕ “ДОЎГАЙ ГЕНЕАЛОГІІ” У ШКОЛЬНЫЯ ПАДРУЧНІКІ ПА ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ

Аляксей Ластоўскі

Полацкі дзяржаўны ўніверсітэт

ORCID: 0000-0002-5034-7454

Рецензія. *У артыкуле разглядаецца серыя школьных падручнікаў па гісторыі Беларусі, якія выйшлі ў 2016-18 гадах. У параўнанні з папярэднімі падручнікамі заўважная тэндэнцыя выводзіць вытокі беларускай дзяржаўнасці з гісторыі Полацкага княства, а таксама падкрэсліваць беларускі характар Вялікага Княства Літоўскага. Перастварэнне школьных падручнікаў можна разглядаць як частку больш шырокага павароту ў гістарычнай палітыцы беларускіх уладаў, пераходу да “доўгай генеалогіі” беларускай дзяржаўнасці.*

Ключавыя словы: *гістарычная палітыка, школьныя падручнікі, нацыянальны нарратыў, генеалогія дзяржаўнасці.*

Падручнікі па гісторыі традыцыйна разглядаюцца як адзін з базавых інструментаў трансляцыі афіцыйнага гістарычнага наратыва праз сістэму школьнай адукацыі. Наколькі манаполія школы на фармаванне калектыўных уяўленняў пра мінулае застаецца актуальнай ва ўмовах безупыннай экспансіі вэб-прасторы – пытанне спрэчнае. Але пакуль што даводзіцца канстатаваць, што іерархічнасць школьнай адукацыйнай сістэмы стварае найлепшыя ўмовы для рэтрансляцыі малодшым пакаленням запатрабаваных дзяржавай гістарычных ведаў.

Ва Усходняй Еўропе эвалюцыя нацыянальных гістарычных наратываў шмат у чым была перарваная камуністычным эксперымантам, але з пачаткам 1990-х гадоў назіраецца эпоха інтэнсіўнай нацыяналізацыі гістарычнай адукацыі, якая мусіла максімальна хутка ліквідаваць папярэднія адхіленні, адноўленая нацыянальная гісторыя была пастаўленая ў цэнтр посткамуністычнага нацыянальнага будаўніцтва (Janmaat and Vickers 2007).

У гэтай рэгіянальнай сітуацыі кейс Беларусі выглядае досыць асаблівым. Пачатак 1990-хвыглядаў тыповай для рэгіёну экстансіўнай нацыяналізацыяй гістарычнай веды, і ў тым ліку сістэмы гістарычнай адукацыі. Была распрацавана нацыянальная канцэпцыя гісторыі, якая шмат у чым базавалася на былых марксісцкіх падыходах, але зараз прыярытэтам абвешчаліся пошукі ўласнай дзяржаўнасці і этнічнасці ў гісторыі, стварэнне доўгай лініі генеалогіі беларускай нацыянальнай дзяржавы, што мусіла стаць падмуркам для фармавання нацыянальнай самасвядомасці (Біч 1993; Сагановіч 2001). Падкрэсліванне еўрапейскага характару беларускай гісторыі таксама азначала і максімальнае дыстанцаванне ад Расіі (якой імпліцытна прысвойваўся гэтым статус азіяцкай дзяржавы), па сутнасці, адбывалася антыкаланіяльная рэвізія мінулага. Але для новаабранага ў 1994 годзе Прэзідэнтам краіны Аляксандра Лукашэнка (які ў гэтым статусе застаецца і па сённяшні дзень) прыярытэты гістарычнай палітыкі выстаўляліся іншым чынам: арыентацыя на інтэграцыю з Расіяй і пазітыўны вобраз савецкага мінулага як інструмент мабілізацыі палітычнай падтрымкі ў масах. Лукашэнка *“павярнуў беларускую гістарыяграфію назад да сваіх панславіцкіх, русафільскіх і савецкіх каранёў”* (Kuzio 2002: 254; гл. таксама Нордбэрг, Кузё 2001), фактычна паўстаў новы афіцыйны наратыў, які з рознымі трансфармацыямі трымаецца да гэтага часу.

Яшчэ адной важнай асаблівасцю афіцыйнага дзяржаўнага наратыва лічылася яго “кароткая генеалогія”. Дэвід Марплз пісаў пра тое, што Лукашэнка “прызнае гістарычную спадчыну беларусаў толькі выбіральна — адно ў расейскім кантэксте” (Марплз 2007), а “гісторыя як форма дзяржаўнай палітыкі абсягаецца і абмяжоўваецца савецкім перыядам – за кошт важных асноватворных перыядаў Вялікага Княства Літоўскага і Рэчы Паспалітай” (Марплз 2006: 173). Такім чынам, апроч ступені селектыўнасці, адным з галоўных адрозненняў нацыянальна-дэмакратычнай версіі гісторыі ад афіцыйнай лічыцца яе працягласць — “гісторыкі-нацыяналісты” ствараюць міфы даўняга паходжання беларусаў, адшукваюць у далёкай гісторыі протанацыянальныя дзяржаўныя ўтварэнні і пяюць асанну Залатому веку (Wilson, 1997). Тады як для альтэрнатыўнага — афіцыйнага наратыву “сапраўдная” гісторыя

пачынаецца ў 1917 годзе” (Brzozowska, 2003: 52), то бок супадае з усталяваннем савецкай дзяржаўнасці. Пры апісанні ўладна-афіцыйнага дыскурсу ў Беларусі адмысловая ўвага надаецца сталым спасылкам на гісторыю, якія галоўным чынам зводзяцца да гераізацыі Вялікай Айчыннай вайны праз стварэнне міфа пра моцны партызанскі рух (Leshchenko 2004; Ioffe 2007; Гансэн 2006). Падкрэсліваецца, што для дзяржаўнай ідэалогіі беларускі “міф заснавання” (які ў нацыянальнай гістарыяграфіі адсылае да часоў Полацкага княства) “засноўваецца ў першую чаргу на партызанскай барацьбе ў часы Другой Сусветнай вайны, а партызаны ўспрымаюцца як людзі, якія зрабілі магутныя высілкі для абароны дзяржавы супраць знешняга агрэсара” (Leshchenko 2008: 1420).

Але што адбывалася пазней? Якія змены мы можам назіраць у беларускай ідэалогіі і палітычнай арыентацыі Аляксандра Лукашэнка? Як змянілася гістарычная палітыка ў Беларусі у XXI стагоддзі? Я ўжо выказваўся, што мадэль, якая апісвае беларускую гістарычную палітыку як выключна русафільскую і прасавецкую, мадэль даўно страціла эўрыстычную рэlevantнасць, і гэта патрабуе большай увагі да новых эмпірычных даследаванняў і выкарыстання новых тэарэтычных мадэляў (Ластоўскі 2014).

У якасці аднаго з асноўных эмпірычных маркераў для адсочвання зменаў у гістарычнай палітыцы можна ўзяць падручнікі па гісторыі Беларусі. Ёсць некалькі даследаванняў беларускіх гістарычных падручнікаў, асабліва мы вылучым аналітычны тэкст Таццяны Астроўскай “Генеалогія гістарычнай памяці беларусаў у кантэксце адукацыйных практык”, апублікаваны ў 2010 годзе (Островская 2010). Даследчыца вылучае яшчэ адзін прынцыповы парадыгмальны зрух у беларускай гістарычнай палітыцы, які адбыўся прыкладна з 2001 года. Яна абаяраецца на перыядызацыю беларускага палітолага Андрэя Казакевіча, які лічыць, што з гэтага часу “стратэгія экспансіі, кіраванай уласнай палітычнай місіяй (якая мела толькі частковы поспех у падпісанні шэрагу дамоваў, мемарандумаў ды пратаколаў з Расіяй), змяняецца стратэгіяй самазахавання і адаптацыі да неспрыяльнага і варожага асяроддзя. Імперская свядомасць, працятая палітычным “нонканфармізмам”, прадчуваннем апакаліпсісу і падзеннем глабальнага (ці, прынамсі, рэгіянальнага) парадку, выціскаецца тактыкай кантэкстуалізацыі і лакалізацыі рэжыму” (Казакевіч 2004: 55). Можна казаць пра ўсталяванне якасна новага этапу ў самаразуменні і самаапісанні беларускай улады, які знайшоў найбольш яркае праяўленне ў запуску праекта беларускай дзяржаўнай ідэалогіі. Таццяна Астроўская адзначае, што з гэтага часу фарміраванне гістарычнай памяці становіцца больш свядомым і мэтанакіраваным, а гісторыя пачынае рэалізоўваць функцыю барацьбы за фармаванне новага індывіда, які б убудоваўся ў вызначаны дзяржаўнай сістэмай рамкі. Адпаведна, у школьнай сістэме гістарычнай адукацыі прасочваецца тэндэнцыя “акмуляваць дасавецкія падзеі беларускай гісторыі, зацвердзіць старажытнасць беларускай нацыі, адшукаць глыбейшыя карані беларускай дзяржаўнасці. Вытокі апошняй, як правіла, адносяць або да Полацкага княства, якое пазіцыянуецца як аўтаномная супольнасць у складзе Кіеўскай Русі, або да Вялікага Княства Літоўскага (Островская 2010).

Тым не менш, гэтыя канцэптуальныя змены не заўжды патрапляюць у фокус даследчыкаў, так і пазней, у 2015 годзе, можна сустрэць высновы, што ў дадзены момант школьныя падручнікі па гісторыі служаць легітымацыі сувязей з Расіяй і апраўданню асаблівай сацыяльна-палітычнай сістэмы (Zadora 2015). У дадзеным выпадку мы бачым рэтрансляцыю ўстойлівага тэзіса пра русафільскі характар беларускай гістарычнай палітыкі, які застаецца нязменным і на актуальным этапе — і які вызначае змест школьных падручнікаў па гісторыі Беларусі. Правамоцнасць гэтага тэзіса можна правесці праз эмпірычны аналіз школьных падручнікаў, што і будзе зроблена ў другой частцы артыкула. На жаль, пасля публікацыі 2010 года Таццяны Астроўскай больш такіх комплексных і эмпірычна арыентаваных публікацый не з’явілася, хоць асобныя аспекты падручнікаў разглядаліся: так, Таццяна Шчурко аналізавала гендарны аспект, а менавіта прысутнасць жанчын на старонках падручнікаў (Шчурко 2016), Аляксей Братачкін дадаў да гендарнай крытыкі таксама заўвагі ў адсутнасці крытычнага погляду і ігнараванні сацыяльнай гісторыі (Братачкін 2018). Для мэтай гэтага тэксту дадзеныя аспекты не з’яўляюцца прыярытэтнымі, я прапаную вярнуцца да пытання, пастаўленага Таццянай Астроўскай: ці можам мы казаць, што ў беларускіх школьных падручніках па гісторыі выбудоваецца самастойная версія гісторыі, арыентаваная на ўмацаванне незалежнасці краіны?

Давядзецца зрабіць яшчэ адну тэарэтычную рэмарку, для аналізу падручнікаў я прапаную адмовіцца таксама ад дыхатамічнага падзелу на нацыянальны/прасавецкі гістарычны нарратыў, паколькі ён не мае асаблівай вартасці для аналізу стратэгіі гістарычнай палітыкі ў Беларусі. Я ўжо раней прапаноўваў замяніць гэту апазіцыю мадэллю, якая накіраваная на інтэграцыю гістарычных ведаў у адзін кантынуум, які можа існаваць за кошт выключэння розных “экстрэмальных” інтэрпрэтацый. Тады, па сутнасці ствараецца “мяккая” кампрамісная версія гісторыі, дзе пад эгідай беларускай дзяржаўнасці аб’ядноўваюцца розныя гістарычныя перыяды (Ластоўскі 2014). Прынцыповай працэдурай тады становіцца выдаленне альбо замоўчванне канфліктных эпізодаў, і гэту тэндэнцыю вылучаў Аляксей Братачкін, калі разглядаў, якія змены адбываюцца са школьнымі падручнікамі па гісторыі Беларусі (Братачкін 2018).

Я лічу, што адбываецца своеасаблівае прысваенне беларускай дзяржавай гістарычнага мінулага, розныя падзеі інтэрпрэтуюцца з пазіцый палітычнай незалежнасці і нацыянальнай значнасці. “Беларусізуецца” ў такім падыходзе і савецкае мінулае. Беларускі савецкі перыяд можа разглядацца не як камуністычны эксперымент, а як шлях пазітыўнай эмансіпацыі беларускай нацыі ў своеасаблівых гістарычных абставінах. Сучасная беларуская дзяржаўнасць тады разглядаецца як найвышэйшы этап развіцця памкнення беларусаў да самастойнасці. Папярэдняя гісторыя набывае разам з тым тэлеалагічны сэнс як падрыхтоўка да гэтай амаль утапічнай карціны. Адпаведна, можна высунуць гіпотэзу, што за апошнія 8 год з моманту даследавання Таццяны Астроўскай у новай генерацыі падручнікаў па гісторыі Беларусі гэта тэндэнцыя інтэрпрэтацыі мінулага праз прызму беларускай дзяржаўнасці толькі ўзмацнілася.

Маркерам для праверкі гэтай гіпотэзы будзе замена “кароткай генеалогіі” беларускай дзяржаўнасці на “доўгую генеалогію”, уключэнне ў якасці дзяржавастваральных перыядаў Полацкага княства і Вялікага Княства Літоўскага, інтэрпрэтацыя іх у катэгорыях незалежнасці і беларускага этнічнага элементу.

Натуральна, цікава было прааналізаваць і інтэрпрэтацыю XX стагоддзя, але тут даводзіцца абмежавацца з-за “супраціўлення эмпірыі”. Справа ў тым, што ў 2016 годзе было абвешчана пра падрыхтоўку новай серыі школьных падручнікаў па гісторыі Беларусі, з якіх на дадзены момант выйшлі тры падручнікі для 6-8 класаў, якія даводзяць гісторыю краіны да пачатку XX стагоддзя⁹⁹.

Выкладанне адбываецца паводле храналагічнага прынцыпу, але мы назіраем паступовую змену разбіўкі гістарычных перыядаў па класах:

Клас	Аktуальны падручнік			Папярэдні падручнік		
	Год	Перыяд	Аўтары	Год	Перыяд	Аўтары
6 клас	2016	Са старажытных часоў да канца XV ст.	Юрый Бохан, Сцяпан Цемушаў	22009	Са старажытных часоў да сярэдзіны XIII ст.	Георгій Штыхаў, Сцяпан Цемушаў, Васіль Ракуць (1945)
7 клас	2017	XVI-XVIII стст.	Васіль Варонін, Анастасія Скеп'ян, Андрэй Мацук	2009	Другая палова XIII – сярэдзіна XVI стст.	Георгій Штыхаў, Юрый Бохан, М. Краснова
8 клас	2018	Канец XVIII ст. – пачатак XX ст.	Сяргей Паноў, Святлана Марозава, Уладзімір Сосна	2010	Другая палова XVI – канец XVIII стст.	Віктар Белазаровіч, Іван Крэнь, Надзея Ганушчанка
9 клас	22011	Канец XVIII ст. – пачатак XX ст	Сяргей Паноў, Святлана Марозава, Уладзімір Сосна	1997	1917-1996	Уладзімір Сідарцоў, Віталій Фамін, Сяргей Паноў
10 клас	2012	1917-1945 гг.	Яўген Новік	2008	Са старажытных часоў да кастрычніка 1917 г.	Якаў Трашчанок, А. Вараб'ёў, В. Валжанкоў
11 клас	2013	Другая палова 1940-х – пачатак XXI ст.	Віталій Фамін, Сяргей Паноў,	2009	Кастрычнік 1917 – пачатак XXI ст.	Якаў Трашчанок, А. Вараб'ёў, М. Жалызняк

⁹⁹ Сярэдняя школьная адукацыя базуецца на 11-гадовым навучанні, выкладанне гісторыі Беларусі пачынаецца з 6 класа.

			Надзея Ганушчанка			
--	--	--	----------------------	--	--	--

З уважлівага разгляду табліцы бачна, што існуе досыць сур'ёзныя збіўкі па храналогіі ў розных класах. Гэта тлумачыцца тым, што ў 2000-х гадах выкладанне гісторыі вялося па наступнай схеме: 6–9 класы — гэта базавы ўзровень, выкладаецца ўся гісторыя Беларусі (ад старажытнасці да XXI ст.). У 10–11 класах зноў выкладаецца ўся гісторыя Беларусі, толькі ўжо на павышаным узроўні.

У 2008–2010 гг. адбываецца змена, паводле якой у 6–9 класах пачынаюць выкладаць гісторыю да канца XIX ст., а ў старэйшых класах тады разглядаецца гісторыя XX ст. Бачым, што зараз адбываецца вяртанне да папярэдняй сістэмы, якая выкарыстоўвалася ў 2000-я гады. Цяжка знайсці ў гэтых кроках туды-назад нейкі сэнс, апроч неабходнасці ажыццяўлення чарговых рэформаў для чыноўнікаў Міністэрства адукацыі.

У дадзеным выпадку істотна тое, што ў бліжэйшы час варта чакаць з'яўлення трох новых падручнікаў па гісторыі XIX–XX ст. для 9–11 класаў. Таму ўключаць у аналіз гэты перыяд у гэты момант практычна не мае сэнсу.

Але можна прааналізаваць змены ў адлюстраванні дасавецкай гісторыі Беларусі ў трох генерацыях падручнікаў:

- 1) Падручнік па гісторыі Беларусі са старажытных часоў да кастрычніка 1917 г. для 10-га класа, які быў ва ўжытку з 2008 да 2012 г.;
- 2) Падручнікі для 6–8 класаў, надрукаваныя ў 2009–10 гадах, якія былі ва ўжытку да апошняга;
- 3) Актуальная серыя падручнікаў для 6-8 класаў, якія былі надрукаваны ў 2016–18 гадах.

Крыху з аналізу выбіваецца падручнік для 11-га класа, але яго варта ўключыць у аналіз, паколькі ён фактычна найлепшым чынам рэпрэзэнтуюе русафільскі і прасавецкі перыяд у афіцыйнай гістарычнай палітыцы Беларусі. Галоўным яго стваральнікам быў магілёўскі гісторык Якаў Трашчанок (1931–2011), які ў студэнцкія гады быў універсітэцкім выкладчыкам гісторыі Аляксандра Лукашэнка. Аляксандр Смалянчук дае наступную характэрыстыку школьным падручнікам, створаным пад рэдкацый Трашчанка:

“У гэтых выданнях відавочная спроба мадэрнізаваць гістарыяграфічную савецкасць з дапамогай канцэпцыі “заходнерусізму” (апошняя трэць XIX – пачатак XX ст.), дапоўненай добрай дозай праваслаўнага празелітызму. Адраджаецца канцэпцыя “древнерусской народности”. Пры чым “решающим фактором этнического сплочения восточных славян, консолидации древнерусской народности” абвяшчаецца праваслаўе. Сцвярджаецца, што адыход ад праваслаўя непазбежна абарочваўся “культурной, языковой, этнической ассимиляцией”. Дзеячы беларускага нацыянальнага руху асуджаюцца не толькі як “антинародная сила” (традыцыі савецкага часу), але таксама як “антироссийская сила”. Менавіта “националисты” трактуюцца як вораг № 1 беларускай гісторыі. Сваю жывучасць дэманструе таксама традыцыйны савецкі вобраз “польскага ворага”. Яго ролю адыгрываюць пераважна польскія памешчыкі і каталіцкае духавенства. Гісторыя Беларусі

ізноў тлумачыцца пераважна, як поле дзеяння розных чужародных сіл. Беларусам у чарговы раз адмаўляюць права быць суб'ектам гістарычнага працэсу" (Смалянчук 2012).

Самога Трашчанка лічылі стваральнікам афіцыйнага гістарычнага канону, лідэрам праўладнай гістарыяграфіі. Але варта адзначыць, што словы Алеся Смалянчука прагучалі на канферэнцыі ужо праз некалькі месяцаў пасля смерці Якава Трашчанка (14 жніўня 2011 года)¹⁰⁰, і для разумення кантэксту важна адзначыць, што неўзабаве на працягу двух год усе падручнікі пад рэдакцыяй магілёўскага гісторыка былі выведзены з ужытку.

Але прыйдем да аналізу, найперш нас цікавіць, рэпрэзентацыя гісторыі Полацкага княства, якое традыцыйна ў беларускай нацыянальнай гістарыяграфіі лічыцца пачатковым перыядам беларускай дзяржаўнасці. У дадзеным выпадку асабліва рэlevantныя пытанні самастойнасці/залежнасці ад Кіеўскага княства, і асабліва пытанне існавання старажытнарускай народнасці (з існавання гэтага этнасу звычайна выводзіцца роднасць рускіх, украінцаў і беларусаў, якія бяруць вытокі з адзінай супольнасці).

Прадказальна, што найбольш акцэнтавана адзінства Рускай зямлі падаецца ў падручніку Трашчанка (2008):

“Усе землі-княствы ўспрымаліся іх сучаснікамі як складаныя часткі адзінай Рускай зямлі... усе яны ўзначальваліся рознымі лініямі адзінай княжацкай дынастыі” (Трашчанок 2008: 31).

У сваім улюбёным стылі Трашчанок выкарыстоўвае старонкі школьнага падручніка для жорсткай палемікі з нацыянальна арыентаванымі гісторыкамі: “поўны распад Русі на самастойныя каралеўствы-княствы — гістарыяграфічны міф” (Трашчанок 2008: 30). Для гістарыясофіі Трашчанка характэрна вылучэнне рэлігіі як ключавага фактара гістарычнага развіцця і асновы этнічнай/нацыянальнай самасвядомасці:

“Адзіная вера ў адзінага Бога стала вышэйшай духоўнай каштоўнасцю, узвысілася над радавой свядомасцю і паступова з'яднала родаплемянныя групы ўсходніх у адзіны старыжытнарускі хрысціянскі народ” (Трашчанок 2008: 35).

У той жа час школьнікі 6 класа вучылі іншую версію гісторыі Полацкага княства (2009): падкрэсліваецца, што князь Рагвалод праводзіў незалежную ад Кіева палітыку, пасля апісання гвалтоўнага захопу Полацка князем Уладзімірам адзначаецца, што з часоў Ізяслава Полацкім княствам кіравала ўласная княская дынастыя. Захоўваецца сцверджанне пра існаванне адзінай дзяржавы, Старажытнай (Кіеўскай) Русі, але яна выглядае ўжо не такім духоўным маналітам:

¹⁰⁰ Сімпатамычна, што ў газеце “Наша ніва” матэрыял на смерць Трашчанка быў названы “Памёр ідэолаг лукашэнкаўскай гісторыі Беларусі” (Наша ніва 2011).

“Старажытнарускія княствы праводзілі самастойную палітыку, іх правіцелі варагавалі паміж сабою. Тым не менш Старажытная Русь захоўвала адноснае адзінства” (Штыхаў і Цемушаў 2009: 79)¹⁰¹.

Падтрымліваецца ідэя існавання старажытнаруускай народнасці, якая стала падмуркам для трох народаў — беларускага, рускага і ўкраінскага (менавіта ў такой паслядоўнасці), таксама прысутнічае тэза, што продкі гэтых трох народаў у IX–XIII стагоддзях размаўлялі на адной мове (Штыхаў і Цемушаў 2009: 80)¹⁰².

У найноўшым падручніку па гісторыі Беларусі для 6 класа, які выйшаў у 2016 годзе, глава пра гісторыю Полацкага княства напісана тым жа самым аўтарам (Сцяпан Цемушаў), але характэрна змененыя акцэнтны: так, Рагвалод праводзіў ужо **цалкам** незалежную ад Кіева палітыку, значна больш увагі надаецца гісторыі Рагнеды і Ізяслава, і таксама падкрэсліваецца, што з праўлення апошняга наоў аднаўляецца самастойнасць княства:

“З таго часу — з 988 г. — у ім кіравала ўласная княжацкая дынастыя. Полацкія князі зноў сталі ўмацоўваць сваю ўладу. Іх палітыка часта супярэчыла інтарэсам Кіева” (Бохан і Цемушаў, 2016: 77).

Знікае са старонак падручніка і выказванне, што старажытнарууская народнасць была падмуркам фармавання трох усходнеславянскіх народаў. Замест тэзы пра адзінства мовы выкарыстоўваецца асцярожнае сцверджанне, што “літаратурная мова ва ўсходніх славян была агульнай”, і да таго ж, ужо вылучаюцца асаблівасці гутаркавай мовы, і “рысы беларускай мовы з’явіліся ў пісьмовых крыніцах ужо ў першай палове XIII ст.” (Бохан і Цемушаў 2016: 79).

Іншы важны гістарыяграфічны маркер нацыянальнай версіі гісторыі — гэта інтэрпрэтацыя перыяду Вялікага Княства Літоўскага. Для беларускай нацыянальнай гістарыяграфіі характэрна падкрэсліванне важнасці беларускага элемента ў гэтай дзяржаве (першая сталіца — Навагрудак, старабеларуская мова як дзяржаўная), больш за тое, ВКЛ займае неабходную нішу “залатога веку”.

У версіі Трашчанка (Х10) больш-менш пазітыўна адлюстроўваецца толькі перыяд гісторыі княства да Крэўскай вуніі 1385 г., калі можна казаць пра “непаўнапраўную федэрацыю літоўскіх і рускіх зямель”, дзе рускія землі карысталіся шырокай ўнутранай аўтаноміяй. Але непаўнапраўе “тлумачыцца панаваннем у дзяржаве літоўскай дынастыі, якая абапіралася на язычніцкую Аўкштайцію” (Трашчанок 2008: 53). Зноў Трашчанок не прамінае папікнуць у чарговы раз сваіх апанентаў:

“Вялікае княства не трэба ідэалізаваць. Яго ні ў якім разе нельга трактаваць як “беларускую дзяржаву” (версія нацыянал-экстрэмістаў)...гэта была дзяржава літоўскіх феодалаў” (Трашчанок 2008: 55)

Наступствы Крэўскай уніі між Літвой і Польшчай апісваюцца ў катастрафічных інтанацыях:

¹⁰¹ С. 79.

¹⁰² С. 80.

“Далейшая гісторыя — гэта гісторыя ўзрастаючай нацыянальнай дыскрымінацыі, каталіцкай экспансіі і рэнегацтва сацыяльных вярхоў Беларусі і Літвы, барацьбы беларускага народа за сваю самабытнасць” (Трашчанок 2008: 64).

Зноў жа, заўважна, што радыкальныя і негатывісцкія погляды Трашчанка істотна разыходзяцца з тым, што прапануецца ў падручніках для сярэдніх класаў, так у падручніку для 7 класа (2009 год) Вялікае Княства Літоўскае характарызуецца наступным чынам (аўтар дадзеных раздзелаў — Юрый Бохан¹⁰³):

“Гэта была шматэтнічная дзяржава, дзе ўсе народы мірна суіснавалі паміж сабой, дапаўняючы і ўзбагачаючы адзін аднаго. Кіруючая дынастыя паходзіла з асяроддзя літоўскай знаці, а культурнае і гаспадарчае аблічча дзяржавы вызначалі беларускія землі” (Штыхаў і Бохан 2009: 5).

Крэўская унія апісваецца ў больш амбівалентным ключы:

“Крэўская унія дапамагла ВКЛ у барацьбе з крыжакамі, аднак яна парадзіла новыя супярэчнасці з Польшчай... праваслаўнаму насельніцтву давялося змагацца за такія ж правы, якія атрымалі католікі” (Штыхаў і Бохан 2009: 34).

Падкрэсліваецца афіцыйны статус старабеларускай мовы, “ у выніку старажытнабеларуская культура атрымала ў ВКЛ спрыяльныя ўмовы для развіцця, што садзейнічала фарміраванню беларускай народнасці” (Штыхаў і Бохан 2009: 115).

Другая частка падручніка гісторыі Беларусі для шостага класа яшчэ больш патрыятычна і ўзнёсла акрэслівае беларускі характар ВКЛ (аўтар зноў застаецца тым жа самым, гэта Юрый Бохан): “гэтая дзяржава стала самай магутнай ва Усходняй Еўропе... у цэнтры яе знаходзіліся беларускія землі. Мова і культура нашага народа займалі ў княстве галоўныя пазіцыі” (Бохан і Цемушаў, 2016: 6). Надалей ВКЛ характарызуецца як “балта-славянская дзяржава”, адзначаецца, што “уваходжанне беларускіх земляў у ВКЛ было прагрэсіўнай з’явай”. Беларускія землі занялі цэнтральнае месца ў краіне, эканамічнае і культурнае развіццё забяспечвалі “вядучую ролю беларускіх зямель у Вялікім Княстве”. У досыць нейтральным тоне адзначаецца, што каталіцызм стаў дзяржаўнай рэлігіяй у ВКЛ пасля Крэўскай уніі. Як і ў ранейшым падручніку адзначаецца, што знаходжанне ў ВКЛ спрыяла фарміраванню беларускай народнасці, таму “насельніцтва Беларусі магло лічыць і лічыла гэтую дзяржаву сваёй” (Бохан і Цемушаў, 2016: 57).

Якія высновы можна зрабіць з параўнання прыведзеных інтэрпрэтацый.

1. Русацэнтрысцкая версія гісторыі Беларусі ніколі не панавала ў сістэме адукацыі. Быў перыяд (2008-2012), калі ў старэйшых класах выкарыстоўвалі падручнік Якава Трашчанка, напісаны ў радыкальным русафільскім ключы. Але і ў той час паралельна ў малодшых класах вучылі гісторыю па падручніках, якія прапанавалі версію памяркоўнага нацыянальнага наратыва. Пасля смерці Трашчанка яго падручнікі выводзяцца са зварота.

¹⁰³ На жаль, на наступны год пасля выхада падручніка (2017 год) Юрый Бохан памёр, заўчасна, ва ўзросце 51 года.

2. Адбываецца вельмі важны дыскурсіўны зрух у новых падручніках па гісторыі Беларусі, дзе істотна змяняліся акцэнтны на падкрэсліванне незалежнасці Полацкага княства, рознымі шляхамі аргументаецца панаванне беларускага элемента ў ВКЛ. Фактычна адбываецца пераход ад бачання гісторыі праз прызму “кароткай генеалогіі” (дзе Рэспубліка Беларусь грунтуе сваю гістарычную легітымнасць на савецкім перыядзе і перамогу ў Вялікай Айчыннай вайне) да прыняцця “доўгай генеалогіі”, калі выбудоўваецца традыцыя беларускай дзяржаўнасці, якая зыходзіць каранямі ў ранняе Сярэднявечча.

Гэты пераход да “доўгай генеалогіі” яўна адбываецца з санкцыі кіраўніка дзяржавы. Так, у медыях дэманстравалі, як міністр адукацыі Беларусі Міхаіл Жураўкоў прэзэнтаваў Аляксандру Лукашэнку новы падручнік па гісторыі Беларусі для 6-га класа. Рэакцыя кіраўніка дзяржавы была пазітыўная: “Па словах кіраўніка дзяржавы, ужо на світанку дзяржаўнасці беларусы змаглі адстойваць свой “кавалак зямлі”, а веданне аб гэтым застаецца вельмі актуальным і важным і сёння. Пагадзіўся Лукашэнка і з меркаваннем гісторыкаў, што беларусы не павінны быць “бязроднымі”. “Калі мы навучым вучыць дзяцей зыходзячы з тых падыходаў — тады выгадуем ганарлівую на самай справе нацыю”, — дадаў прэзідэнт” (Sputnik 2017).

Больш за тое, пераход да “доўгай генеалогіі” мае вызначанага лабіста ва ўладных колах — сенатара Ігара Марзалюка, прафесійнага гісторыка-археолага. Адным з апошніх адукацыйных праектаў, які патраніруе Марзалюк — універсітэцкі курс “Гісторыя беларускай дзяржаўнасці”. Таксама 19 красавіка 2019 года падчас паслання Прэзідэнта краіны Аляксандра Лукашэнка і наступнай серыі адказаў на пытанні сенатар выступіў з прапановай абвесціць 5 чэрвеня (дзень памяці святой Ефрасінні Полацкай, якая была полацкай князёўнай, а пазней была абвешчана святой-патронкай Беларусі) Днём беларускай дзяржаўнасці, але яўна, што такое агрэсіўнае прасоўванне “доўгай генеалогіі” выглядае яшчэ заўчасным для беларускіх рэалій.

У афіцыйнай гістарычнай палітыцы Беларусі адбываецца відавочны тэктанічны зрух, які звязаны з адыходам ад гістарычнага наратыва, які выбудоўваў агульную прастору з Расійскай дзяржавай. Падаецца, што такі зрух абумоўлены злучэннем дзвюх груп фактараў. Па-першае, пасля “крымскай вясны” нарастае напружанасць у беларуска-расійскіх стасунках, і значна больш увагі ўладам стала надавацца сімвалічнай прасторы і гуманітарнай сферы. Так, пад практычную забарону патрапіла “георгіеўская стужка”, практычна маргіналізавана ініцыятыва “Бессмяротны полк” — то бок, тыя сімвалічныя захады, якія былі ініцыяваныя ў Расіі, негатыўна ўспрымаюцца беларускімі ўладамі як сродак мягкай палітыкі па стварэнню агульнага культурна-палітычнага поля. Што раней успрымалася як належнае, зараз робіцца падазроным. Але яўна паўстае пры гэтым патрэба ў больш моцнай версіі нацыянальнай ідэнтычнасці, чым выбудоўвалася раней, а для гэтага патрэбны аб’яднальны гістарычны наратыў. І ранейшая версія гістарычнай памяці, выбудаваная выключна на Перамозе ў Вялікай Айчыннай вайне, ужо не задавальняе — паколькі яна замацоўвае Беларусь у постсавецкай прасторы, у зоне расійскага ўплыву. Адсылкі да ранняга сярэднявечча выглядаюць своеасаблівым кампрамісным варыянтам, які і асабліва не

будзе раздражняць Расію, але разам з тым мае патэнцыял для выбудовы асаблівай гістарычнай тоеснасці.

Але нельга сказаць, што беларускія ўлады папросту адаптавалі нацыянальны наратыў пачатку 1990-х, хоць і перайшлі да “доўгай генеалогіі” беларускай дзяржаўнасці, якая з’яўляецца адной з рысаў гэтага наратыву. Прынцыповае адрозненне ў тым, што нацыянальны наратыў выбудоўваецца вакол паняцця нацыі, і адпаведна значнымі кампанентамі тады становяцца адраджэнне роднай мовы, культ нацыянальных дзеячоў (будзіцеляў), рэзкае супрацьпастаўленне і адмежаванне ад варажых нацый, у апазіцыі да якіх выбудоўваецца нацыянальная ідэнтычнасць. Беларускі афіцыйны гістарычны наратыў будзецца на дзяржаўніцкай версіі, дзе найбольшае значэнне набывае пераемнасць тэрыторыі і дзяржаўных інстытутаў. Пытанне мовы тады становіцца другасным, будзіцелі замяняюцца дзяржаўнымі дзеячамі (ад князёў да кіраўніцтва беларускай камуністычнай партыі), заўважнае імкненне сціраць і рэтушаваць канфліктныя старонкі дачыненняў з суседзямі.

З іншага боку, эвалюцыя ў бок нацыяналізацыі гістарычнага наратыва выглядае прадказальнай. Так будзецца гістарычная свядомасць і ў іншых краінах рэгіёна, цяжка знайсці больш эфектыўны інструмент для палітычнай мабілізацыі і фарміравання нацыянальнай ідэнтычнасці. Хоць доўгі час Беларусь успрымалася як дзяржава, што адхіляецца ад агульнай логікі нацыянальнага будаўніцтва ва Усходняй Еўропе (Kuzio 2002), ёсць логіка палітычнага развіцця, якая патрабуе для незалежнай дзяржавы ўмацавання нацыянальнай ідэнтычнасці і выбудоўвання рознапланавай гістарычнай памяці. Новыя школьныя падручнікі па гісторыі Беларусі, выпушчаныя са згоды ўлады паказваюць, што даўняя гісторыя (Полацкая княства і Вялікае Княства Літоўскае) разглядаюцца з больш беларускацэнтральных пазіцый, старажытныя дзяржаўныя ўтварэнні пачынаюць успрымацца як папярэднікі актуальнай беларускай дзяржаўнасці, якая такім чынам набывае “доўгую генеалогію. Але прасцей за ўсё далучыць да генеалогіі дзяржаўнасці сярэднявечныя дзяржавы (прасцей, натуральна, не з навуковага гледзішча), больш складанасцей выклікае інтэрпрэтацыя савецкага перыяду, значна больш выбуховага і канфліктнага. Па сутнасці, гэта зараз актуальны выклік для афіцыйнай беларускай гістарычнай палітыкі, і будзем чакаць, які адказ на гэты выклік дадуць новыя школьныя падручнікі..

Бібліяграфія:

- Brzozowska, Anna (2003). Symbols, Myths and Metaphors: the Discursive Battle Over the ‘True’ Belarusian Narrative. *Slovo* 15(1): 49–58.
- Goujon, Alexandra (2010). Memorial Narratives of WWII Partisans and Genocide in Belarus. *East European Politics and Societies* 24 (1): 6–25.
- Ioffe, Grigory. (2007). Culture Wars, Soul-Searching, and Belarusian Identity. *East-European Politics and Societies* 21 (2): 348–381.
- Janmaat, Jan German & Vickers (2007). Education and identity formation in post-cold war Eastern Europe and Asia. *A Journal of Comparative and International Education* 37(3): 267–275.

- Kuzio, Taras (2002). History, Memory and Nation Building in the Post-Soviet Colonial Space. *Nationalities Papers* 30(2): 241–264.
- Leshchenko, Natalia (2004). A Fine Instrument: Two Nation-building Strategies in Post-Soviet Belarus. *Nations and Nationalism* 10(3): 333–352.
- Leshchenko, Natalia (2008). The National Ideology and the Basis of the Lukashenka Regime in Belarus. *Europe-Asia Studies* 60(8): 1419–1433.
- Sputnik (2017). Прэзідэнт даручыў адлюстраваць станаўленне Беларусі ў падручніках, *Sputnik*, 03.01.2017, <https://bel.sputnik.by/society/20170301/1027683489/lukashehnka-uhvaliu-novy-padruchnik-pa-belaruskaj-gistoryi.html> (accessed 13 November 2019).
- Wilson, Andrew (1997). Myths of National History in Belarus and Ukraine. In *Myths & Nationhood*, Geoffrey Hosking & George Schopflin (eds). New York: Routledge, 182–197.
- Zadora Anna. The Politics of History Textbooks in Belarus: Between Globalization and Authoritarian Confinement. In *Nation-Building and History Education in a Global Culture. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol 13*, Zajda, J. (eds). Dordrecht: Springer, 117–129.
- Біч, Міхась (1993). Аб нацыянальнай канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. *Беларускі гістарычны часопіс* 1: 15–24.
- Бохан, Юрый і Цемушаў, Сцяпан (2016). *Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да канца XV ст. Частка 1*. Мінск: Выдавецкі цэнтр БДУ.
- Бохан, Юрый і Цемушаў, Сцяпан (2016). *Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да канца XV ст. Частка 2*. Мінск: Выдавецкі цэнтр БДУ.
- Братачкін, Аляксей (2018). Як пачынаецца «эра Марзальюка». 20 пытанняў і адказаў пра падручнікі гісторыі Беларусі, 20.08.2018, *Radio Svaboda*, <https://www.svaboda.org/a/29443127.html> (accessed 13 November 2019).
- Гансэн, Імке (2006). Прастора беларускага палітычнага дыскурсу і яго візуальныя і пэрфарматыўныя элементы. In *Геапалітычнае месца Беларусі ў Эўропе і свеце*, Булгакаў В. (ed.). Варшава: Выдавецтва Вышэйшай Школы Гандлю і Права імя Рышарда Лазарскага ў Варшаве, 121–134.
- Казакевіч, Андрэй (2004). Беларуская сістэма: марфалогія, фізіялогія, генеалогія. *ARCHE* 4: 51–84.
- Ластовский, Алексей (2009). Специфика исторической памяти в Беларуси: между советским прошлым и национальной перспективой. *Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии* 4: 88–99.
- Ластоўскі, Аляксей (2014). Улада і стварэнне гісторыі ў Беларусі: нататкі да канцэптуалізацыі. In *Беларусь у еўрапейскім кантэксце: актуальныя дыскусіі пра нацыябудаўніцтва*, Шпарага, В. і Смалянчук, А. (eds). Вільня: ЕГУ, 2014: 21–28.
- Лінднэр, Райнэр (2005). *Гісторыкі і ўлада: нацыятворчы працэс і гістарычная палітыка ў Беларусі XIX–XX ст.* Санкт-Пецярбург: Неўскі прасцяг.
- Марплз, Дэвід (2006). “Ці ёсць у Беларусі беларусы?”. In *Геапалітычнае месца Беларусі ў Эўропе і свеце*, Булгакаў В. (ed.). Варшава: Выдавецтва Вышэйшай Школы Гандлю і Права імя Рышарда Лазарскага ў Варшаве:
- Марплз, Дэвід (2007). Сіла і слабасць беларускага аўтарытарызму. *ARCHE* 4: 66–77.
- Марплз, Дэвід, Падгол, Уладзімер (2008). Палітыка новай памяці ў другой расейскамоўнай дзяржаве. *ARCHE* 5: 91–100.
- Наша ніва (2011). Памёр ідэолаг лукашэнкаўскай Беларусі. *Nasha niva*, 14.08.2011, <https://nn.by/?c=ar&i=58670> (accessed 13 November 2019).
- Нордбэрг, Марк, Кузё, Тарас (2001). Пабудова нацыяў і дзяржаваў. Гістарычная спадчына і нацыянальная самасьвядомасьць у Беларусі і Ўкраіне. Параўнаўчы аналіз. *ARCHE* 5: 65–78.

- Островская, Татьяна (2010). *Генеалогия исторической памяти белорусов в контексте образовательных практик*. BISS <http://www.belinstitute.eu/images/doc-pdf/sa012010ru.pdf> (accessed 13 November 2019)..
- Радлінг, Пэр (2008). Вялікая Айчынная вайна ў сьвядомасьці беларусаў, *ARCHE* 5: 43–64.
- Рудлінг, Пэр Андэрс (2010). Лукашэнка і “чырвона-карычневыя”: дзяржаўная ідэалогія, ушанаванне мінулага і палітычная прыналежнасьць. *Палітычная сфера* 14: 90–113.
- Сагановіч, Генадзь (2001). Дзесяць гадоў беларускай гістарыяграфіі (1991-2000). *Беларускі гістарычны агляд*, <http://www.belhistory.eu/page/39/> (accessed 13 November 2019).
- Смалянчук, Аляксандр. (2012). "Номо Sovieticus" і беларуская постсавецкая гістарыяграфія. У *Історіографічні дослі́дження в Україні. Випуск 22. Доповіді та матеріали Міжнародної наукової конференції "Інститут історії України на зламі епох, у світлі традицій та перетворень. 75 років інституціонального буття" (20-21 жовтня 2011 р., м. Київ)*. Київ: Інститут історії України: 189–200.
- Трашчанок, Я., Вараб'ёў, А., Валжанкоў, В. (2008). *Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да рэвалюцыі 1917 года*. Падручнік для 10-га класа. Мінск: Выдавецкі цэнтр БДУ.
- Штыхаў Г., Бохан Ю., Краснова М. (2009). *Гісторыя Беларусі (другая палова XIII – першая палова XVI ст.* Падручнік для 7-га класа. Мінск: Выдавецкі цэнтр БДУ.
- Штыхаў Г., Цемушаў С., Ракуць В. (2009). *Гісторыя Беларусі са старажытных часоў да сярэдзіны XIII ст.* Падручнік для 6-га класа. Мінск: Выдавецкі цэнтр БДУ.
- Шчурко, Таццяна (2010). Рэпрэзентацыя жанчын у падручніках па гісторыі Беларусі (2009-2012). *Палітычная сфера* 24: 56–77.

THE COLD WAR IN POST-SOVIET INTERPRETATIONS: THE CASE OF UKRAINIAN AND BELORUSSIAN SCHOOL HISTORY TEXTBOOKS

Maryna Bessonova

Institute of World History, National Academy of Sciences of Ukraine

ORCID: 0000-0003-1533-775X

Abstract. *The paper aims to explore Cold War in history textbooks. I study whether Soviet perceptions or way of thinking are still present in the post-Soviet history school textbooks. Drawing on Ukrainian and Belarusian school history textbooks, I focus on three main issues: what was the 'Cold War', who started it, and what were its consequences.*

I note that the definitions of the Cold War are very similar in both countries' school textbooks and they are close to current interpretations of the Cold War. But there exist some differences: Belarusian evaluation of the bipolarity as a 'socialism—capitalism' dichotomy is closer to the Soviet tradition compared to the prevailing Ukrainian variant, which considers tensions along the line of totalitarianism—democracy. I discover two main interpretations of the beginning of the Cold war: the one which de-facto repeats the Soviet interpretation—that the main initiator of the rivalry was the West, and another one, which pointed mutual responsibility on the beginning of the confrontation. The first one is present in one of the reviewed Ukrainian and Belarusian textbooks, while the second variant is a dominant version for the rest of the reviewed Ukrainian schoolbooks. I find that Cold War is important in the school narratives of the world history of the 20th century.

Even a superficial review shows the remnants of the Soviet narratives and appraisals. Among them I consider the following: the evaluation of the bipolarity as the dichotomy between socialism and capitalism; the fact that the main initiator of the bipolar rivalry was the West (the USA, Western countries, capitalist bloc); in the evaluation of the reasons and consequences of the different events of the Cold War the main criticism is aimed at the USA. The Soviet past is still having a significant effect on the post-Soviet Ukrainian and Belarusian societies. The existence of the abovementioned features originating from the Soviet narratives, proves the presence of the archaic aspects in post-Soviet historical education. In case these perceptions dominate, they can influence on the political imagination of post-Soviet educators and their students and led to the formation of the basis for a pro-Russian/pro-Soviet outlook and a good soil for Russian cultural and educational politics as a part of the policy which is aimed on the spread of the Russian ideas and reintegration of the former Soviet republics and reconstruction of the Soviet Union in a new form.

Key words: *Cold war, History textbooks, Ukraine, Belarus*

Introduction

History has often been used as a tool of ideology, especially in totalitarian and authoritarian societies. In the Soviet educational system, history and ideology were intertwined. The system of education was geared towards constructing a new identity—the Soviet one (*New Soviet Man*), which supposed to play a historical role in the development of the whole mankind. The Soviet official historical narrative was subordinated to the general ideological mainstream focused on the world's evolution to the Communist future, the eternal struggle between the exploiters and the exploited, the antagonism of the democratic/communist/socialist (*'we'*) and capitalist/imperialistic/bourgeois (*'they'*) 'camps'. During the Cold war, ideology had an unprecedented impact on the system of the Soviet historical education and studies, where the white-and-black dichotomy (East-West, Communism-Capitalism, USSR-USA, we-they) determined both national (mostly Soviet Union's) and world history interpretations.

The first systematic knowledge about the world outside the country of birth is mostly formed by the school lessons of history and geography. The description of the main historical events and interpretations of the development of the international relations influences on the general outlook and perception of the history of one's own homeland. School and textbooks play a key role in the construction of the national identity and propose a certain frame of the attitudes towards the other nations. I agree with the statement that textbooks are intended to promote a culture of mutual understanding and peace (Williams 2014: vii). But Soviet textbooks were based on the East-West dichotomy and were focused on the "enemy image" and anti-Western/anti-American sentiments. Such an approach influenced the outlook and perceptions of the other nations, especially those of them that were formerly considered as representatives of the "enemy camp".

After the collapse of the Soviet Union and proclaiming independence, Ukraine as many other nations received a great opportunity to re-investigate own national history and replace the universal Soviet narratives with her own. The great majority of the formerly forbidden topics and issues became an object of research. This led to radical changes in interpretations of both national and world history, which mirrored in school textbooks. The renunciation of the Soviet paradigm and the reconstruction of the national identity needed a deep transformation of the system of education, the teaching of social sciences and history in particular.

The Soviet past still affects the post-Soviet societies, even the ones where real or declared de-communization takes place. The majority of the authors of new history textbooks have Soviet background so the remnants of the past appear in certain archaic aspects in post-Soviet historical education even in new political circumstances. School textbooks allow us to find out the most vivid of them and to evaluate the evolution of the textbook writing.

The role of school textbooks (history in particular) in education and nation-building has been investigated by scholars. There are a lot of publications and debates in the field of constructing new (post-Soviet) identities by new texts. School textbooks in the post-Soviet space (and Ukraine in particular) have been studied, for example, by Sergii Terno (2006), Olexandr Tomachenko (2012), Kateryna Kisel (2018), Tatyana Ostrovskaia (2010), Jan Germet Janmaat (2000), Abel Polese (2010), and Karina Korostelina (2010). Traditionally these observations and analysis are concentrated on studying national narratives, especially dealing with the nation-building topics or descriptions of some important events in world history (e.g. World War I and II). Another popular topic in this field is controversial narratives and interpretations of both national and Soviet history as well as politics of memory and memory wars in post-Soviet countries. The image of the neighboring nations and the own nation by the eyes of the neighbors are also topical.

It is also worth mentioning that post-Soviet historiography in Cold War studies also evolved from the ideological frame of the critical attitudes towards the representatives of the opposite side (their domestic and foreign policy, economic development, social problems were condemned) towards a more balanced evaluation of mutual responsibility of both sides of the rivalry and the impartial coverage of internal life, international and bilateral relations; for example, Thomas R. Maddux (2002), Anatolii Tumashov (2003). Thus, the description of Cold War in new school textbooks supposed to mirror these developments.

This paper is an attempt to make a retrospective overview of the school textbooks on the example of the narratives about selected events of the bipolar confrontation of 1946-1991 known as the Cold War. This research is based on the comparative analysis of the history textbooks of the Soviet and post-Soviet periods on the one hand, and on the other hand—of post-Soviet Ukrainian and Belarusian textbooks with each other. Such an approach is aimed at the investigation of how far Ukraine and Belarus evolve from the mutual Soviet heritage. That is why there is also proposed a brief overview of the school textbooks' history in post-Soviet Ukraine and Belarus and the main dimensions of the Soviet approaches towards Cold War history. The main focus is made on the perceptions in all mentioned textbooks of the definition of the "Cold war"; on the findings what international actor is described as the initiator of the bipolar rivalry; on evaluation of the consequences of the Cold war. The images of the USA as the main enemy, negative attitudes towards the NATO, critical perception of the West as the main political, economic, ideological opponent are also considered.

The selection of the Ukrainian and Belarusian history textbooks for this research was caused by a few reasons: (1) two mentioned nations with their clear ethnic specifics have more common features in history, traditions, and religion than the other post-Soviet nations, so it is possible to compare their views on the events of the close past; (2) in both Ukraine and Belarus, the Russian cultural and language component is very significant, so it is important to find out whether this influences historical perceptions in independent Ukraine and Belarus.

Textbooks revised

Prior to the analysis of the Ukrainian and Belarusian textbooks, I provide a brief overview of the post-Soviet development and current state of the history schoolbooks writing.

Schooling is important instrument of nation-building. As the school textbook usually offers official narratives of the nation's history in domestic and international dimensions, radical changes in state's development should lead to a revision of school texts, aimed at the representation of these changes, consolidation of a new identity and the construction of the collective memory.

In the Soviet Union, textbook production was strictly centralized and there was no opportunity to find unapproved textbooks. There was only one textbook for each grade all over the Soviet state. Such a system fostered the formation of a unified outlook, because regardless of the place of birth, all Soviet schoolchildren got the same information about the history of the state, about the world outside the USSR, as well as about other nations and international relations. Many of these books are still present online, scanned and posted on many (mostly Russian) websites. There are even cases that some Soviet schoolbooks are still used as "an additional study guide" (the incident found in one of the boarding schools for hearing-impaired children, in Kazakstan, by special republican monitoring group established under the Agency for Civil Service Affairs in 2018 (Matrekov 2018)).

After the collapse of the USSR, (re)writing history textbooks became vital for the newly independent states. As Williams notes, "a new nation would, on gaining independence, revise its textbooks to reflect its own understanding of history rather than that of the colonizers" (2014: 1).

The details of the development of the school textbook in independent Ukraine and Belarus are not the subject of the research within this paper, so I limit myself to a general outline here. The experts in the field of schooling and textbook writing claim that already there are a few generations of post-Soviet history textbooks. The appearance of these generations was caused by the following main reasons: the renunciation of the Soviet paradigm; the (re)construction of the national identity; school reforms (proclaimed transition from eleven to twelve years of secondary education and back). Ukrainian researcher Oleksandr Tomachenko proposes his version of four periods of the development of Ukrainian history textbook writing, which were singled out according to the progress in the methodical and methodological approaches: Ukrainian school texts show the transition from the 'formation' to the 'civilization' concept (Tomachenko 2012: 135–136). His colleague from Belarus Tatiana Ostrovska highlights the stages of the evolution of Belarusian textbooks by focusing on the political development in the country: from attempts to reject old colonial myths and to construct a new identity on the base of democratic principles and universal values, through the partial restoration of the Soviet approaches, to the formation of the new ideology of Belarusian state (Ostrovska 2010: 3, 6–7). In both Ukraine and Belarus, history textbook writing started in early 1990s

as the evolution from the unified Soviet narratives to the nation-oriented ones. But by the end of the 2010s, this evolution finished differently.

In general, Ukrainian schoolbooks evolved from the revision and renunciation of the Soviet perceptions towards the creation of a national narrative, with the emphasis on the nation-building process and including the history of Ukraine into a global context. Since the early 1990s, alternative textbooks emerge: the Ministry of education approves multiple textbooks to choose from. Such an approach was enshrined in the number of Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, Orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine, which support competitive textbook writing and publishing, as well as possible use of several books in the learning process (Postanova 2003; Nakaz Ministerstva 2003). For example, the official website of the electronic library of the Institute for the Modernization of the Content of Education (subordinated to the Ministry of Education and Science of Ukraine) at the time of writing of this paper offers six Ministry-approved world history textbooks for the eleventh grade (Vsesvitnya istoriya 11 klas 2019).

Since 2015 in Belarus there was also announced a competition for the textbooks writing. The National Educational Internet Portal offers full texts of schoolbooks from 2008 till 2019, with new textbooks approved by the Ministry of Education. Among the textbooks of world history with the description of events of the 20th–the beginning of 21st cent., there are only two approved: in 2012 (for the 11th grade) and 2019 (for the 9th grade) (Spisok uchebnikov 2019). This provides no choice of textbook. In Belarus, the narrative introduced through textbooks still largely relies on the Soviet past and shows the increase the degree of politicization (Kisel 2018: 17). I also have to mention that there is an idea of creating a textbook for teachers of two states on Belarusian-Russian history and the single textbook of the history of Russia and Belarus as they both form the Union State (e.g. such an idea was expressed in the interviews by Valentina Leonenko, member of the Standing Committee of the House of Representatives of the National Assembly of the Republic of Belarus on International Affairs (Moskalenko 2015) and by Vyacheslav Danilovich, Director of the Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus (Danilovich 2019).

For the analysis within this paper, I selected mostly textbooks approved by the Ministries of Education of each country. According to the traditions of historical education, which were formed at Soviet times, history in secondary schools is divided into two segments: the “world history” (history of the foreign countries) and “national history” (history of Ukraine and history of Belarus respectively, formerly it was history of the USSR). Events of the Cold War era are traditionally described in Grade 11 textbooks, which are dedicated to the world history of the second half of the twentieth and of the beginning of the twenty-first centuries. That is why this paper only considers textbooks of “world history.” I analyze Ukrainian textbooks for Grade 11 and Belarusian textbooks for Grade 9 and 11 (the Grade 9 textbook, published in 2019, covers the events of the whole twentieth century up to the beginning of the twenty-first century and includes the Cold War). This research is focused on the investigation of the general features in the Cold War narratives in history textbooks—there were selected schoolbooks of the last 10 years

(2009–2019), that are available online. Both Ukrainian and Belarusian textbooks are represented by few co-authors and single-authors versions. The majority of the authors are university-level educators. A list of the quoted textbooks is in the bibliography. Further research in this field should be focused on the correlation of the changes in the textbooks writing with the developments of the political situation in both countries, international relations, and should be based on more editions of the world history textbooks from each country, teaching guides, as well as “national history” narratives.

Soviet interpretations of the Cold War

Before analyzing post-Soviet perceptions on the Cold War, I provide a general overview of Soviet interpretations. As it was mentioned above, in the Soviet educational system history and ideology intertwined. History and other social studies in the Soviet school were directed towards the creation of the new society and the “*New Soviet Man*” (Kahanov 2019: 68–89).

We can completely agree with the statement that textbooks provide official knowledge a society and state want its children to acquire. Official school textbooks provide a rich source of material for those seeking to understand the greater social effects of schooling and the larger social and political contexts of education (Williams 2014: vii). The Soviet school system was a complex of measures focused on the construction of the Soviet identity and relevant worldview. As in its own historical narratives the Soviet Union was interpreted as the new type of state—socialist one—it was considered that from the very beginning it was surrounded by hostile capitalist countries. As an example we can quote the Soviet textbook of the initial military training (a course taught in all Soviet schools):

“The world of exploiters met with fierce hatred the birth of the state of workers and peasants” (Naumenko 1987: 5).

This dichotomy “socialist—capitalist” was one of the main approaches in the explanation of Soviet history, foreign policy and international relations. Being in a “camp,” surrounded by the enemies, was the dominant feature of the outlook, which was focused on the expectations of the beginning of a new war. As illustration from the Soviet history textbook:

“The USA surrounded the USSR with military bases” (Kim 1980: 125).

In the introduction of the already mentioned Soviet textbook on military training it was explained that

“As long as imperialism persists with its reactionary, aggressive policies, the danger of aggressive wars remains. The imperialists of the United States and NATO seek to unleash a new world war, and above all against the Soviet Union and other socialist countries” (Naumenko 1987: 3).

After the World War II, the United States personified the main enemy for the Soviet Union. The idea that “the Cold War was provoked by the policy of the United States and other imperialistic countries towards socialist states, first of all towards the USSR”

(Diplomatičeskij slovar 1986: 536) was generally spread by means of official rhetoric and educational materials. Finally, it formed the basis for the dominance of the anti-Western and anti-American attitudes which determined research, teaching, and schooling.

Soviet explanations of the background of the Cold War were presented as following: the Cold War was an attempt of the United States to change the results of the World War II; the USA had plans to dominate in the entire world; all US post-war foreign policy doctrines were aimed against socialism; Western countries (with the US) first started the Cold War confrontation (Bessonova 2010: 44–48). In all Soviet historical textbooks, the first event of the bipolar rivalry that started of the confrontation between the East and the West was Winston Churchill 'Iron Curtain' speech in Fulton, MO (March 1946).

Traditionally, events in the international relations after the World War II were interpreted by two ways: all Soviet foreign policy acts were seen as peaceful even if that was military intervention; American foreign policy was interpreted as aggressive and militaristic. From secondary school until university, Soviet children and youth were informed about the main events of domestic and international affairs, with the special accent on American imperialism, counterrevolutionary forces, world capitalism and their aggressive plans to destroy socialist system (Bessonova 2010: 50–51). Even at the level of academic research in the field of American studies, everything was subordinated to the demonstration of the negative aspects of bourgeois society in the USA and American imperialistic foreign policy. We can name the following features of the Soviet viewing of the American policy towards the USSR: (1) the American post-war policy was aimed on blocking Soviet peaceful initiatives; (2) the United States initiated and forced the arms race; (3) the USA de-facto blocked the normal activity of UN; (4) all aggravation of the international situation were caused by the US policy (Bessonova 2010: 51). On the other hand, the Soviet policy was viewed as the opposite. Propaganda, brainwash and agitation at schools and all over the Soviet society made it possible that even in the cases when USSR were demonstrating aggressive and tough policy—it was justified as necessary and indispensable in the conditions of struggle for the better world. The case of Afghanistan is a bright example when the Soviet invasion was interpreted as an international duty—to assist the brother nation to build a socialist state.

The end of the Cold War and the collapse of the Soviet Union opened the possibilities to discover new facts due to the declassification of the formerly secret documents. The lessening and finally vanishing of the political and ideological pressure caused a boom in the field of Cold War studies, American studies, textbook writing and teaching. A number of complex researches as well as different case studies already is based on the new approaches towards the Cold War (e.g. Tumashov 2003; Poklyats'ka 2017).

The material below presents some generalizations of the Cold War narratives in post-Soviet history textbooks.

The definition of the Cold War

In the great majority of the school textbooks the Cold war, in general, is defined as a global geopolitical, economic and ideological confrontation between two blocs, headed by the USSR and the USA.

In Ukrainian history schoolbooks we can find such variants of this term as “global rivalry of the USSR and the USA which manifested in arms race, diplomatic, propagandistic, external economic activities” (Burakov, Kyparenko & Movchan 2005: 319–320), “rivalry of two superpowers” which had military and political character (Ladychenko 2011: 45), “a tough confrontation between two poles of powers” (Shchupak 2011: 229). In the most recent Ukrainian textbook it is determined the exact chronology of the Cold war: from 1947 till 1991 (Polyanskij 2019: 17), while in the most of other schoolbooks it is mentioned as the period from the mid-1940s by the end of 1980s or the beginning of the 1990s. The most often is an interpretation of the Cold War as the period of confrontation and tensions between ‘democratic’ (the West) and ‘totalitarian’ (the East) parts of the world.

In Belarusian textbooks the “Cold war” is interpreted as a confrontation and conflicts between two hostile socio-political systems—“socialist” (the East) and “capitalist” (the West). The world and system of international relations after the World War II were described as being split into mentioned two systems, where the great influence had two superpowers—the USSR and the USA (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 4), (Koshelev 2009: 159), (Koshelev, Krasnova & Kosheleva 2019: 129). More detailed version is proposed in the vocabulary of the historical definitions in the schoolbook by Gennadij Kosmach, Vladimir Koshelev, and Maryna Krasnova. In this vocabulary the Cold War was explained as a global geopolitical, economic and ideological confrontation between the USSR and its allies, on the one hand, and the United States and its allies, on the other, which lasted from the mid-1940s to the early 1990s (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 258).

In general, the definitions of the Cold War are very similar in both countries’ textbooks and they are close to current scholar interpretations of the Cold War. They differ, however, in that the Belarusian evaluation of the bipolarity as the “socialism—capitalism” (the East/positive—the West/negative) dichotomy is closer to the Soviet tradition compared to the prevailing Ukrainian variant which considers tensions in the line of “totalitarianism—democracy” (the East/negative—the West/positive).

Who started the Cold War?

The majority of history textbooks, which are overviewed in this article, named the same event as the beginning of the Cold War. It is the famous Winston Churchill’s Fulton speech in March 1946. But Ukrainian and Belarusian perceptions of the causes and reasons of that speech and the beginning of the bipolar confrontation differ.

In Ukrainian history textbooks one can find the following interpretations of the beginning of the Cold War. Yurii Burakov, Gennadii Kyparenko, and Stepan Movchan in their collective textbook stressed that Western countries were provoked by the Soviet propaganda machine, which started a campaign against the West (Burakov, Kyparenko & Movchan 2005: 320). Ihor Shchupak emphasized that Churchill's Fulton speech was caused by the fact that the leaders of Western countries were alarmed by the open establishment of the Soviet system in Eastern Europe (2011: 229). That is why the Truman doctrine was a reaction on Soviet post-war policy in Eastern Europe.

Tetyana Ladychenko also underlines that the Soviet Union can be interpreted as the initiator of the post-war confrontation. In her depiction of the changes in the world after the World War II, she shows that both countries—the USSR and the USA started a political and military contest (Ladychenko 2011: 45). Ladychenko views the USSR as the initiator of the Cold War: Soviet leadership saw its aim to supervise Eastern Europe, which made the West respond to prevent East European countries from moving under the Soviet control (Ladychenko 2011: 180). The West was aware of spreading the communist totalitarianism on the new territories. Therefore, Churchill's speech in Fulton seems to be forced by the necessity to fight against international communism.

To the contrary, Ladychenko and Zablotskij depict the USSR as a potential victim of the Western countries which after the World War II “were hoping to capture leading positions in the world” (Ladychenko & Zablotskij 2011: 78). In this textbook, one can find a combination of modern interpretations with the old Soviet rhetoric: on the one hand, the USSR and the USA are described as countries which tried to provide military superiority (implying a shared responsibility), on the other hand in the same sub-chapter there is an accent on the American doctrine of the “Cold War” (so the United States are responsible for the tensions with the Soviet Union, because they already had a special doctrine) (Ladychenko & Zablotskij 2011: 276, 278).

In Belarusian textbooks, one can see an attempt to show both sides of the future conflict, but the main accent on the responsibility of the start of new international tensions just after the end of the World War II lies on the West, which was accused of the beginning of the new confrontation. Certain disputes and disagreement between countries of the anti-Hitler coalition became vivid during the Potsdam conference in 1945 since the US was afraid of the growing influence of the USSR, which at that time de-facto controlled the countries of Eastern Europe. Furthermore, the West sought to prevent the penetration of socialist ideas beyond the boundaries of East European states (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 4). Churchill's speech was interpreted as an appeal to creation of the union of Great Britain and the US for the mutual struggle against the influence of the USSR (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 4). At that time, the US had a monopoly on the atomic bomb—an important factor in international relations—that the USSR had to oppose. In general, Belarusian textbooks explain that the USSR was forced to start the confrontation due to the circumstances (the politics of the West and necessity to ruin American monopoly on atomic bomb) (Koshelev 2009: 160).

Two main versions of the beginning of the Cold War emerge: the one which de-facto repeats the Soviet interpretation in its light form (i.e. that the main initiator of the

rivalry was the West) and another one, which assumes mutual responsibility of the USSR and the West for the beginning of the confrontation.

The Cold War: Main points

The structure of the material, dedicated to the events of the Cold war, is similar in all textbooks. There are special chapters or sub-chapters, which describe the situation in the international arena just after the World War II; facts about Cold War events are traced in the paragraphs about the foreign policy of the certain countries; many history schoolbooks have special chapters about the Cold War.

All reviewed Ukrainian textbooks have special chapters or sub-chapters on the World after the World War II and World in the second half of the twentieth—at the beginning of the twenty-first centuries, where selected parts are dealing with certain stages of the Cold War. For example, Burakov divided the Cold War into four main stages: “Division of the world into two hostile camps”, “Bloc confrontation of the states”, “A course on détente of international tensions and its failure”, “The end of the Cold War and formation of the new system of international relations” (Burakov, Kyparenko & Movchan 2005: 413). Other authors are presenting two main stages—like “The emergence and deployment of the Cold War” and “The end of the Cold War” (Ladychenko 2011: 3; Shchupak 2011: 4).

The traditional events of the Cold War in textbooks include the formation of the NATO and Warsaw pacts, the Berlin crisis, Korean and Vietnam wars, events in Hungary, Czechoslovakia, Afghanistan, Caribbean (Cuban) crisis, etc. In general, Ukrainian textbooks are noticeable critical of the politics of the Soviet Union and at the same time more or less equally critical of the United States. Both superpowers are mentioned in the explanation of the economic, political, internal and external reasons of the bipolar confrontation. One more feature of Ukrainian schoolbooks is that the Cold War is also interpreted as the struggle between democracy and totalitarianism (Ladychenko 2011: 181), that is more traditional for Western perceptions. But among the reviewed materials, Ladychenko and Zablotskij textbook is closer to the Soviet tradition in its critical evaluation of the US (Ladychenko & Zablotskij 2011).

In Belarusian textbook, published in 2009, the period and main events of the Cold War are described in a chapter titled “The World in the second half of the twentieth century: general characteristics.” Among the main issues of that chapter, the majority is connected to the Cold War, and they are named according to the main stages of it. Lets name them: “The beginning of the Cold war”, “The German Question”, “The Caribbean Crisis”, “Détente of international tensions”, “The turn from detente to confrontation”, “The end of hostile confrontation”, “The collapse of the USSR and the socialist camp”, and two last parts are dedicated to “The deepening of integration and disintegration processes” and “Chinese experiment” (Koshelev 2009: 159–169). In other chapters, there are only a few mentions of the Cold War era—mostly in the material about the USSR and East European countries. More attention to the Cold War is paid in the chapter dedicated to the collapse of the colonial system and the problems of the development of the Third

World countries, and in the conclusions (Koshelev 2009: 198–222). It is interesting that there is no chapter or even sub-chapter about the development of the US in the second half of the twentieth century in that history textbook.

Another Belarusian textbook, published in 2012, proposes similar main points of the times of the bipolar confrontation. The period of the Cold War is mentioned in the majority of the paragraphs, dedicated to the history of the selected countries, but the focus on it is made in the introduction and the last chapter. The introduction outlines the main trends of world development since World War II, focusing on the evolution of the Cold War (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 262). The titles of the sub-chapters (also the main stages of the Cold war) are the same as in the textbook of 2009, the only difference is that material about the collapse of the USSR and the socialist camp is named “The collapse of the socialist camp”. The last chapter focuses on “International relations and the global problems of the world”, where two paragraphs out of four are dedicated entirely to the Cold War—“The formation of a bipolar world (1945–1950s)” and “Confrontation between East and West (1960–1970s)”. The end of the Cold War is depicted in the paragraph “International relations in 1980s—at the beginning of the twenty-first century” (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 263).

Both Belarusian textbooks for Grade 11 describe the main events of the Cold War assume both Soviet and American responsibility for the escalation of tensions between them. For example, the failure of the detente at the end of the 1970s was accounted for the rigidity of the political course of the then Soviet leadership. The authors named such vectors of the Soviet policy as the accelerated development of military programs, the deployment of new medium-range Soviet missiles in Warsaw Pact countries, military assistance to a number of Third World countries. They also named the Soviet invasion of Afghanistan in December 1979, martial law in Poland in December 1981 (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 6–7). On the other hand, the authors also described main steps of the American policy which led to the rise of confrontation: Carter doctrine, Reagan’s large-scale arms race program, which included the production of neutron weapons, new ballistic missiles, etc. (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 7). Authors mentioned that both superpowers were fighting for the dominance in the world, so they both proposed economic and military aid to the developing countries, prompting them to perceive its ideology and model of development: capitalism or socialism (Koshelev 2009: 201). Instead, the Belarusian textbook for Grade 9 returns to more open anti-Western rhetoric. For example, Western “fierce anti-Soviet campaign” at the beginning of the 1980s was explained as the reaction on the “defeat of the US foreign policy” (caused by decolonization; formation of revolutionary democratic governments in Angola and Mozambique in 1975; revolution in Afghanistan in 1978; anti-monarchist revolution in Iran in 1979), but not a word was said about the Soviet invasion in Afghanistan, which caused the aforementioned anti-Soviet campaign (Koshelev, Krasnova & Kosheleva 2019: 131).

Cold War events occupy an important place in the school narratives of the world history of the 20th century. The great majority of the main events of more than 40-years of the bipolar confrontation are depicted in all textbooks. But as it was discovered in the

previous issues—the accents in the evaluation of the reasons and consequences of these events depend on the general line of the certain textbook: in the number of books the main criticism is aimed on the USA, so it makes such approach closer to the traditional Soviet interpretation. In other cases (mostly in Ukrainian textbooks), the textbook authors stress on the parity of the USA and USSR in the involvement and responsibility on the certain stages of the Cold War.

The consequences of the Cold War

As the majority of Ukrainian and Belarusian textbooks touch upon historical events till the beginning of the twenty-first century, all of them included perceptions of the influence of the end of the Cold War on the further developments.

Positive evaluations of the end of the bipolar tensions, the collapse of the Soviet Union and dissolution of the socialist bloc dominate the reviewed Ukrainian textbooks. For example, the textbook published in 2005 interprets the collapse of the Soviet bloc as a positive event, because the controversial bipolar system of international relations was changed by the international cooperation (Burakov, Kyparenko & Movchan 2005: 348). The main person who caused these processes was Mikhail Gorbachev, whose activities and attempts to reform the Soviet Union were characterized mostly positively. Gorbachev's New Political Thinking is interpreted as the main reason which led to the end of the Cold War and exit from the state of division and confrontation (Ladychenko 2011: 190). Shchupak emphasizes the fact that the US remained as the only superpower, but it was emphasized that there are other countries that can balance the American influence on international relations (Shchupak 2011: 236).

Among the reviewed Ukrainian texts, Ladychenko proposes a different attitude towards the end of the Cold War (very critical towards the USA). In one of the sub-chapters dedicated to the end of the Cold War and its lessons and consequences, it is declared that the United States de-facto are not going to fold the Cold War, which at the beginning of the twenty-first century is reoriented towards the war on terrorism (Ladychenko & Zablotskij 2011: 291).

As it was already mentioned, Belarusian textbooks are very similar. But the interpretation of the end of the Cold War features a small nuance. In his textbook, Vladimir Koshelev wrote that the war ended by *the destruction of the USSR and the collapse of the socialist system* (2009: 159), while in the textbook which was published in 2012, he noted that the Cold War ended with *the collapse of the USSR and the entire socialist system* (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 4). Democratic revolutions in the East European countries and the fall of the Berlin Wall (1989), signing the Charter for the New Europe (1990), dissolution of the Warsaw Pact and collapse of the Soviet Union (1991) are named as the symbols of the end of the Cold War.

According to Belarusian textbooks, M. Gorbachev was the main initiator of the normalization of relations with the West which led to the end of the bipolar world. Gorbachev's politics of New Thinking that refused the idea of confrontation of the socialist and capitalist systems is considered to be key for his relations with the West and

the USA in particular (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 121). The destruction of the bipolar international system was named as the main consequence of the Cold War on the global scale. In the textbook of 2009, authors accented that after the collapse of the Soviet Union the bipolar system had turned to the unipolar system headed by the US, while the world is becoming multipolar (Koshelev 2009: 222). In the other Belarusian textbook, the authors underlined on the post-Cold War dominance of the USA and American intervention into the internal affairs of other states, wars against disadvantaged regimes, the striving of the establishment control over the energy resources of the planet (Kosmach, Koshelev & Krasnova 2012: 10). The most recent Belarusian textbook states that the collapse of the USSR has dramatically changed the geopolitical situation in the world for the benefit of the US and its allies (Koshelev, Krasnova & Kosheleva 2019: 131). In general, this book evaluates Gorbachev's policy as disastrous because it was aimed on the establishment of an atmosphere of trust and mutual understanding with the Western countries and "as a result, such a policy led to the collapse of the USSR and the socialist camp as a whole" (Koshelev, Krasnova & Kosheleva 2019: 131).

While both Ukraine and Belarus got their independence due to the end of the Cold War and the collapse of the Soviet Union, their history textbooks illustrate different attitudes towards these events. In the majority of Ukrainian textbooks, the end of the Cold War is seen as a positive development, which led to the creation of a number of new states and transformation of the system of international relations. But in Belarusian textbooks there is clearly critical and even negative evaluation of the consequences of the Cold War because the USA remained as the only superpower. Such interpretation seems to be built on the Soviet tradition, so in the post-Soviet Ukraine and Belarus, Soviet narratives are still present in the textbooks and teaching.

Conclusions

A brief analysis of the development of history textbooks in post-Soviet Ukraine and Belarus shows that both countries have already made a great progress in historical education and textbooks writing and distanced themselves from the Soviet traditions. We can name a number of positive changes in this field: competitions as an instrument of providing a choice in selection of the best textbook; online platforms with full texts of school books and teaching guides; publicity of the Ministries of Education; few generations of school textbooks, which proves the ability to react to the new tasks and the readiness to transform education; changing programs aimed at improving teaching methodology and formation of new qualities of both teachers and students; new narratives focused on (re)constructing national identity.

But a more detailed overview on the example of the Cold War narratives opens another perspective. The author of this article does not pretend to provide a comprehensive analysis of the Cold War in all history textbooks. The research within this material was aimed at discovering whether Soviet perceptions or way of thinking are still present in the post-Soviet history school textbooks. Even a superficial review shows the presence (in Belarusian textbooks more vivid, in Ukrainian—less) of the remnants of the Soviet narratives and appraisals, which has clear shadow of the anti-Western and anti-

American sentiments. This includes the evaluation of the bipolarity as the dichotomy “socialism—capitalism” (where “socialism” has a positive meaning and “capitalism” negative); the main initiator of the bipolar rivalry was the West (the USA, Western countries, capitalist bloc); in the evaluation of the reasons and consequences of the different events of the Cold War the main criticism is aimed at the USA. The Soviet Past is still having a significant effect on the post-Soviet Ukrainian and Belarusian societies. The existence of the abovementioned features and concentration of the negative observations towards the West (and in particular to the United States), which originated from the Soviet narratives, proves the presence of the archaic aspects in post-Soviet historical education. On the one hand, at the beginning of the twenty-first century in both Ukrainian and Belarusian societies criticism towards the West still present in nowadays politics, but is caused by other reasons than during the Cold War. On the other hand, open or hidden negative attitudes to the West, which are proposed by the authors of the current textbooks, in fact repeat Soviet traditions. And such a legacy is directed to the future because of influence on the outlook of new generations of Ukrainian and Belarusian youth. We also can talk about outer political impact: anti-Western and anti-American rhetoric is more characteristic for today’s Russia and even considered by some experts as one of the pillars of Russian state politics. In case these perceptions will dominate in Ukraine and Belarus, this can lead to the similarity with current Russian outlook and Russian perceptions towards other countries and nations, and create a good soil for Russian cultural and educational politics as a part of the policy which is aimed on reintegration of the former Soviet republics and reconstruction of the Soviet Union in a new form with possible new Cold War with the West.

Bibliography:

- Bessonova, M. (2010). Soviet Perspective on the Cold War and American Foreign Policy. In *Comparative Perspectives on the Cold War: National and Sub-National Approaches*, Krakow: Krakowska Akademia, 41–58.
- Burakov, Yu., Kyparenko, G., Movchan, S. (2005). *Vsesvitnya Istorija: Novitni Chasy: pidruch. dlya 11-go kl. sered. zagalnoosv. navch. zakl.* [World History: Modern Times: Textbook for the 11th class of the secondary educational establishment]. Kyiv: Geneza.
- Danilovich, V. (2019). Danilovich: Soyuznoye gosudarstvo dolzhno stat' lokomotivom integratsii na prostranstve SNG [Danilovich: The Union State should become a locomotive of integration in the CIS]. *Eurasia. Expert*, April 2, <https://eurasia.expert/soyuznoe-gosudarstvo-dolzhno-stat-lokomotivom-integratsii/> (accessed 27 September 2019).
- Diplomatičeskij slovar'. (1986). [Diplomatic dictionary]. Moskva: Izdatelstvo Nauka. Vol.3.
- Janmaat, J.G. (2000). Nation-building in post-Soviet Ukraine: educational policy and the response of the Russian-speaking population (Dissertation). *University of Amsterdam Digital Academic Repository*, May 31, <https://dare.uva.nl/search?arno.record.id=220361> (accessed 27 September 2019).
- Kahanov, Yu. (2019). *Konstruyuvannya "radyans'koyi lyudyny" (1953–1991): ukrayins'ka versiya* [Homo Sovieticus Identity Construction (1953–1991): case of Ukraine]. Zaporizhzhya: Inter-M.
- Kim, M. (Ed.). (1980). *Istoriya SSSR* [History of the USSR]. Moskva: Prosveshcheniye.

- Kisel, K. (2018). Politika pamyati v Respublike Belarus' v otnoshenii sovetskogo perioda (na primere shkol'nykh uchebnikov i uchebno-metodicheskikh posobiy po istorii) [The policy of memory in the Republic of Belarus in relation to the Soviet period (on the example of school textbooks and teaching aids on history)]. *Researchgate*, <https://www.researchgate.net/project/Politika-pamati-v-Respublike-Belarus-v-otnoshenii-sovetskogo-perioda-na-primere-skolnyh-ucebnikov-i-ucebno-metodicheskikh-posobij> (accessed 15 October 2019).
- Korostelina, K. (2010). War of Textbooks: History Education in Russia and Ukraine. In *Communist and Post-Communist Studies* 43(2): 129–137.
- Koshelev, V. (2009). *Vsemirnaya istoriya, XIX – nachalo XXI v.: ucheb.posobije dlya 11-go kl. obshcheobrazovat. ucherezhdenyj s rus.yaz. obuchenija*. [World History, 19th – the beginning of 21st cent.: schoolbook for the 11th class of the general education institution with the Russian language of study]. Minsk: Izdat. tsentr BGU.
- Koshelev, V., Krasnova, M., Kosheleva, N. (2019). *Vsemirnaya Istorija Novejshego Vremeni, 1918 – nachalo XXI v.: ucheb. posibije dlya 9-go kl. dlya uchrezhdenyj obsh. sred. obrazovanija s rus. jaz. obuchenija* [World History of the Modern Times, 1945 – the beginning of 21st century: teaching tutorial for the 11th class for the secondary educational establishments with the Russian language of study]. Minsk: Izd. tsentr BGU.
- Kosmach, G., Koshelev, V., Krasnova, M. (2012). *Vsemirnaya Istorija Novejshego Vremeni, 1945 – nachalo XXI v.: ucheb. posibije dlya 11-go kl. dlya uchrezhdenyj obsh. sred. obrazovanija s rus. jaz. obuchenija* [World History of the Modern Times, 1945 – the beginning of 21st century: teaching tutorial for the 11th class for the secondary educational establishments with the Russian language of study]. Minsk: Adukatsyja i vykhovaniye.
- Ladychenko, T. (2011). *Vsesvitnaya Istorija: pidruch. dlya 11-go kl. zagalnoosv. navch. zakl. (riven`standartu, akademichnyj riven`)* [World History: Textbook for the 11th class of the secondary educational establishment (standard and academician level)]. Kyiv: Gramota.
- Ladychenko, T., Zablotskij, Yu. (2011). *Vsesvitnaya Istorija: pidruch. dlya 11-go kl. zagalnoosv. navch. zakl. (profil, riven)* [World History: Textbook for the 11th class of the secondary educational establishment (profile level)]. Kyiv: Geneza.
- Maddux, Th.R. (2002). Cold War Termination. In *Encyclopedia of American foreign policy*, <https://www.americanforeignrelations.com/A-D/Cold-War-Termination.html> (accessed 19 October 2019).
- Matrekov, K. (2018). «Nasha rodina – SSSR!». Sovetskiye uchebniki do sikh por ispol'zuyut v Semeye [“Our homeland is the USSR!” Soviet textbooks are still used in Semey]. *365info.kz*, May 20, <https://365info.kz/2018/05/nasha-rodina-sssr-sovetskie-uchebniki-do-sih-por-ispolzuyut-v-semeye> (accessed 10 October 2019).
- Moskalenko, G. (2015). S chego nachinayetsya rodina. Uchebniki i programmy po istorii v Belarusi ne menyalis' sem' let [What does the homeland begin with? Textbooks and history programs in Belarus have not changed for seven years]. *Soyuznoye veche* 41 (632), September 24, https://www.souzveche.ru/articles/the_view_from_minsk/28141/ (accessed 23 October 2019).
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. (2003). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 269 'Pro Polozhennya pro Vseukrayins'kyy konkurs navchal'nykh prohram i pidruchnykiv dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv' [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine On the Regulations on the All-Ukrainian Contest of Educational Programs and Textbooks for General Educational Institutions]. *Zakonodavstvo Ukrainy*, May 5, <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/z0391-03> (accessed 22 October 2019).
- Naumenko, Yu. (Ed.) (1987). *Nachal'naya voyennaya podgotovka: ucheb.dlya sred.ucheb.zavedeniy* [Initial military training: textbook for secondary educational institutions]. Moskva: Prosvescheniie.

- Ostrovskaya, T. (2010). *Genealogiya istoricheskoy pamyati belorusov v kontekste obrazovatel'nykh praktik* [Genealogy of the historical memory of Belarusians in the context of educational practices] Belorusskiy institut strategicheskikh issledovaniy, October 10, <https://belinstitute.com/images/doc-pdf/sa012010ru.pdf> (accessed 21 September 2019).
- Poklyats'ka, V. (2017). *Evolutsiya "obrazu voroha" v amerykans'ko-radyans'kykh vidnosynakh u 1979-1991 rr.* [The evolution of the 'enemy image' in US-Soviet relations in 1979-1991] (Dissertation). Borys Grinchenko Kyiv University, March 17, <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19286/> (accessed 29 September 2019).
- Polese, A. (2010). The formal and the informal: exploring 'Ukrainian' education in Ukraine, scenes from Odessa. In *Comparative Education* 46 (1): 47–62, <http://www.jstor.org/stable/40593206> (accessed 24 September 2019).
- Polyanskij, P. (2019). *Vsesvitnya Istorija: (riven `standartu): pidruch. dlya 11-go kl. zakl. zagaln. sered. osvity* [World History (standard level) textbook for the 11th class for the secondary educational establishments]. Kyiv: Gramota.
- Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy. (2003). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1378 'Pro vdoskonalennya roboty iz zabezpechennya uchniv i studentiv navchal'nykh zakladiv pidruchnykamy ta posibnykamy' [The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine (2003) 'On improving the work of providing textbooks and manuals for pupils and students of educational institutions']. *Zakonodavstvo Ukrainy*, August 28, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1378-2003-%D0%BF/ed20030828> (accessed 22 October 2019).
- Shchupak, I.Ya. (2011). *Vsesvitnya Istorija: Novitnij Period (1939-2011): pidruch. dlya 11-go kl. zagalnoosv. navch. zakl.* [World History. Modern Period (1939-2011): Textbook for the 11th class of the secondary educational establishment]. Zaporizhzhya: Premier.
- Spisok uchebnykh. (2019). Spisok uchebnykh [List of textbooks]. *Natsional'nyy obrazovatel'nyy portal*, <http://e-padruchnik.edu.by/> (accessed 17 October 2019).
- Terno, S. O. (2006). Problema natsiyi v suchasnykh ukrayins'kykh pidruchnykakh z istoriyi [The Problem of the Nation in Contemporary Ukrainian History Textbooks]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakul'tetu Zaporiz'koho derzhavnoho universytetu* 20: 464–469.
- Tomachenko, O.V. (2012). Ukrayins'ki shkil'ni pidruchnyky 1990–2009 rr. po istoriyi: zdobutky i problemy napysannya [Ukrainian school textbooks 1990–2009 on history: achievements and problems of writing] In *Naukovi pratsi istorychnoho fakul'tetu Zaporiz'koho natsional'noho universytetu* 34: 134–139.
- Tumashov, A.V. (2003). *"Kholodna viyna" druhoyi polovyny XX stolittya: prychyny vynyknennya, khid i yiyi naslidky: DySSERTACIJA kand. ist. nauk: 20.02.22.* [Cold War during the second half of the twentieth century – causes of its outbreak, course of events and their consequences. Candidate of historical sciences dissertation]. Lviv: Natsionalnyi universitet Lvivska politechnika.
- Vsesvitnya istoriya 11 klas. (2019). Elektronna biblioteka Instytutu modernizatsiyi zmistu osvity [Textbooks. Electronic Library of the Institute for the Modernization of the Content of Education] *Instytut modernizatsiyi zmistu osvity*, <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/1412/browse?type=title> (accessed 24 October 2019).
- Williams, J. H. (Ed.) (2014). *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation.* Rotterdam, NL: Sense Publishers.

THE SPLENDID SCHOOL ASSEMBLED: STUDYING AND PRACTICING INTERNATIONAL RELATIONS IN INDEPENDENT UKRAINE

Nadiia Koval

Foreign Policy Council "Ukrainian Prism" and Kyiv School of Economics

ORCID: 0000-0001-9638-2434

Ivan Gomza

Kyiv School of Economics and School for Policy Analysis, National University of Kyiv-Mohyla Academy

ORCID: 0000-0002-0001-5304

Abstract. *Despite having a considerable community of international relations (IR) scholars, Ukrainian IR sociology remains an underdeveloped field. In particular, the degree of Ukrainian scholars' integration in the global IR community, favorite theories and methods, and application of scholars' expertise to policymaking remain uncertain. Based on the TRIP-2017 survey data analysis we discovered that, due to Soviet tradition and partial Westernization, Ukrainian IR scholars tend to espouse realism and constructivism as their preferred IR paradigms; use descriptive methods; conduct area studies researches, and focus on the CEE region and Western Europe. As an academic community, they have little impact on policymaking as they are sidelined by NGOs offering foreign-policy analysis. The divide between the Ukrainian IR field and the global community, plus its loss of prestige domestically, constitute the "double peripheralization" of Ukrainian IR.*

Key words: *international relations studies, area studies, Ukraine, TRIP*

Introduction¹⁰⁴

International relations (hereafter: IR) sociology and, in particular, the development of IR studies around the globe, has passed through consecutive phases and has covered different countries and regions for decades (Kristensen 2019). Ukraine, however, remains a vast blank spot on the map in the middle of Europe of such studies. The looming gap is evident even if one focuses solely on the post-Communist region. There are a plethora of studies on the organizational, theoretical, and ideological aspects of the development of IR studies in Russia (Lebedeva 2004; Lebedeva 2018; Tsygankov & Tsygankov 2010; Tsygankov & Tsygankov 2014; Morozov 2009; Sergounin 2009), Poland (Czaputowicz 2012; Czaputowicz & Wojciuk 2016; Czaputowicz & Ławniczak 2015), Czechia (Drulák &

¹⁰⁴ The authors are grateful to Prof. Michael Tierney, the Director of the Institute for the Theory and Practice of International Relations at the College of William and Mary (VA, USA) for his invitation to include Ukraine within the 2017 round of the TRIP research which made this study possible; to Denys Tereshchenko for his invaluable assistance with aggregating and structuring the raw data for this research.

Drulákova 2000; Drulák & Drulákova 2006), Slovakia (Bátora & Hynek 2009), and Slovenia (Roter 2009). In addition, CEE-wide analyses (Drulák, Königová, & Karlas 2004) and discussions¹⁰⁵ are rather common. In stark contrast, of the former Soviet republics, only the most westernized Baltics can boast some attention in this regard (Berg & Chillaud 2009). A few selective mentions of Ukraine, Kazakhstan, and Belarus in a Russian reference book on IR development in Russia and CIS (Mezhdunarodnye issledovaniya v Rossii i SNG 1999) did not initiate a meaningful discussion or research in the subsequent 20 years

More important though is that the Ukrainian IR scholars have hitherto not presented their own story and approaches to the international community. Even internally, the development of the discipline in its teaching, research, and practical policy dimensions has not been systematically investigated. Self-assessments that do exist are short, generalistic, and descriptive in nature. Predominantly, they address developments of IR teaching and research at certain departments¹⁰⁶, provide some general non-academic information (Lysak 2014; Malsky & Moroz 2012) or celebrate another decade of IR studies in Ukraine (Instytut mizhnarodnykh vidnosyn 2004; Instytut mizhnarodnykh vidnosyn 2006; Instytut mizhnarodnykh vidnosyn 2014). While there was a heated discussion over the current state and (under)development of Ukrainian political science in general (Kudelia 2012; Matsiyevsky 2012; Starish 2012; Shevel 2015), the semi-autonomous IR community has never undertaken such a soul-searching exercise.

Still in the absence of comprehensive analysis, the development of the Ukrainian IR community cannot be explained by the dynamics in the IR of the former metropolis, Russia (because of a different attitude to the Western experience and power-knowledge relationships), the scarcely studied dynamics in other post-Soviet republics or by the developments in the countries of Central and Eastern Europe which have experienced intense and consistent Westernization of their IR studies and research. This is not to say that Ukraine beyond comparison, but that the mixture of different legacies, experiences, and policy choices make the case worth separate consideration.

Moreover, the country boasts a robust number of research and teaching IR institutions: as of 2018, one could study “International relations, social communications and regional studies” at 91 higher education institutions of Ukraine. Besides, IR ranks among the most coveted specializations, attracting the students with the best grades (see:

¹⁰⁵ See for example, the summary of the debate “The IR Scholarship in Central and Eastern European Countries: On Its Way to Cross the Regional Boundaries”, which took place on September 21, 2012 during the 9th Convention of the Central and East European Studies Association in Cracow with contributions by Petr Drulák, Stefano Guzzini, Knud E. Jørgensen, Zlatko Šabič, Thomas J. Volgy, Anna Wojciuk, & Jacek Czaputowicz (*Przegląd Europejski*, 2003, 27(1): 9–36) or an earlier Introduction to the International Relations (IR) in Central and Eastern Europe Forum, with the contributions by Petr Drulák, Pinar Bilgin & Oktay Tanrisever, Petra Roter, Jozef Bátora & Nikola Hynek, Eiki Berg & Matthieu Chillaud, Viacheslav Morozov, & Vendulka Kubálková (*Journal of International Relations and Development* 12: 168–173).

¹⁰⁶ See for example contributions of Valerii Kopiika on the “Kyiv School of IR” (Kopiika 2013), Oleksandr Krapivin & Ihor Todorov on the “Donetsk School of IR” (Krapivin & Todorov 2013), Ihor Byk on the development of IR studies in Lviv University (Byk 2013) and Anatolii Kruglashov on the development of European Studies in Chernivtsi University (Kruglashov 2013), published in *Visnyk of the Lviv University. Series International Relations* 33: 10–39.

Kavtseniuk 2017); and over 200 candidate and doctoral theses have been defended since 1991.

In addition, there are two non-academic developments which make this study even more timely and relevant since 2014. The first one is the increased international visibility of Ukraine and different aspects of its foreign policy and regional dynamics due to Russian aggression. The second one is a set of Westernizing reforms in education and research that impose new accreditation regulations, encourage publishing in renowned international journals, and impose the requirements for the mastery of foreign languages (KAS 2017; Rumyantseva & Logvynenko 2018). Both developments impact the development of the IR discipline in Ukraine, pushing it towards more openness to the global research community. Therefore, it is high time to fill the gap and to study the Ukrainian IR community in detail.

This article is based on the results of the TRIP 2017 survey. It reflects primarily the self-assessment of the Ukrainian IR faculty, and offers insights on essential features of scholarly IR community as well as its interaction with the social environment. Namely, we study the IR community's perceptions of (1) the place of IR among other social sciences in the Ukrainian context; (2) the level of integration into global IR scholarship; (3) the field's preferred paradigmatic framework(s) and research methods; (4) the particularities of Ukrainian IR caused by the global division of labor; (5) scholarly intentions to provide policy advice. We hope that this study will be followed by others so that the nascent field of IR sociology in Ukraine yields results that further the development of the discipline.

Data and methods

To tackle the research questions outlined above, we decided to conduct an inductive study built upon the principles of the grounded theory commonly understood as “discovery of theory from data systematically obtained from social research” (Glaser & Strauss 2006: 2) with the utmost attention to “patterns of action and interaction between and among various types of social units” (Strauss & Corbin 1994: 278). In particular, we followed the fundamental procedures required for a grounded theory study (Charmaz 2006: 17–49): (1) we had no preconceived theories regarding our subject; (2) we used sensitizing concepts and disciplinary perspectives; (3) we followed leads defined in the data; (4) we applied primary coding to the obtained data; (5) discerning some regularities, we enlarged our data through other sources and applied textual analysis to extant texts; (6) after we reached the point of theoretical saturation we proceeded to interpretation and finally advanced a set of theoretical assumptions.

However, it is important to stress that, in some respects, we deviated from the grounded theory standard procedure. For example, we did not use open-ended questions and participant observation. Instead, we opted for a structured online questionnaire as our primary data-collection method.

The key data for this research was obtained in the 2017 edition of the TRIP (“Teaching, Research and International Policy”) Project, run by the Institute for the Theory

and Practice of International Relations at the College of William & Mary, US. It was first launched in 2003 in order to study the role of expert opinion in the run-up to the Iraq War (Speed 2018). During the following decade, the project morphed into a multiple-round study on IR academic community. In early years TRIP encompassed mostly English-speaking and North American countries, but the last round to date, the 2014 TRIP survey, included “IR scholars in 32 countries and 9 languages to examine teaching and research trends and foreign policy view in the IR discipline” (TRIP 2015). TRIP 2017 pushes the geographical boundaries of the research even further. Both authors of the present article were the TRIP country partners in Ukraine responsible for translation, cultural fitting, and establishing contact with the relevant respondents.

According to the TRIP data-collection procedure, country partners are expected to pinpoint all the country’s universities where IR is taught and where, consequently, a scholarly community is present. TRIP aims to “identify and survey all faculty member at colleges and universities... who do research in the IR sub-field of political science and/or who teach international relation courses” (Maliniak et al. 2012: 2). These scholars/professors receive an invitation to fill-in a standardized online questionnaire via personalized email with a link. Although the translation of the questionnaire is tailored to cultural sensitivities and institutional logic of the country, the questions are virtually universal for all participant countries. Moreover, the invitations are generated by the centralized software system hosted by the College of William & Mary and are distributed to all participant cross-nationally at the same time. As a result, a typical snowball data-collection method, when some respondents refer the scholar to other possible respondents thus accumulating the dataset, was inaccessible. We had to identify all respondents in advance, contact them, explain the goals of the project, receive their consent to participate, upload their emails (alongside with affiliations) to the central software, and wait for the system to proceed in a due course.

Initially, TRIP set the very ambitious goal of including all Ukrainian universities in the list of respondents. However, in 2017 IR was taught at 88 universities in Ukraine. Despite our best efforts, we did not manage to establish email contact with scholarly communities at all universities: respondents sometimes ignored our emails outright; sometimes they did not wish to participate in a project of which they had no previous knowledge; finally, in the worst cases email contacts (or even university Web pages) were nowhere to be found. Eventually, we decided to focus on the most prominent universities with the most renowned IR programs. We deem them be sufficiently representative for the first participation of Ukraine in the TRIP project.

Our contact list included 188 IR scholars from 25 top Ukrainian universities with IR programs or granting affiliations to prominent individual specialists. The geography of the study is relatively broad: we invited scholars from **Western Ukraine** universities (Lesya Ukrainka East European National University, Fedkovych Chernivtsi National University, Lviv Polytechnic National University, Ukrainian Catholic University, Uzhgorod National University, Lviv National University, Stefanyk Precarpathian National University, National University of Ostroh Academy), **Eastern and Southern Ukraine** universities (Honchar Dnipro National University, Zaporizhzhya National University, Sukhomlynsky Mykolaiv

National University, Mechnikov Odesa National University, Karazin Kharkiv National University, Stus Donetsk National University, Mariupol State University), and **Kyiv region** educational and research institutions (Shevchenko National University of Kyiv, Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University, National University of Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv National University of Trade and Economics, Grinchenko Kyiv University, NASU Institute of History of Ukraine, National Institute for Strategic Studies, Khmelnytsky National University of Cherkasy, Diplomatic Academy of Ukraine, National Aviation University).

97 scholars eventually filled in the 69-question long survey (with both open-ended and closed types of the question), the response rate thus being 51.5%. With the average response rate for TRIP–2012 of 49.5% (Maliniak et al. 2012: Table 1), the figure is well within the acceptable range. We are grateful to all respondents who contributed to the entrance of the Ukrainian IR community into the TRIP project. Our research, therefore, follows the grounded theory in its methodological rejection of qualitative/quantitative methods division: we used the quantitatively obtained data to formulate a qualitative interpretation of the subject.

Because of fidelity to the grounded theory principles, we do not offer a separate theoretical section at the beginning of the article; instead, we start each research section with a concise presentation of important theoretical and contextual underpinnings. The article is, thus, structured as follows: First, we describe the particularities of the developmental trajectory of IR in Ukraine in historical and regional contexts; next we present our findings regarding the five outlined research questions (each in a separate section) and discuss the results; finally, we offer general conclusions. Lastly, we acknowledge that according to the agreement with the TRIP project managers, we were granted access solely to surveys by Ukrainian participants; consequently, no cross-national comparison is possible at present. However, the aggregated data provide a unique view of Ukrainian scholars' self-positioning and their visions on IR.

History and context

Soviet Legacies, Western Innovations, and East-European Struggles: The Context of Developing the IR Field in Ukraine

Ukrainian IR developed on the crossroads of two trends. The first and probably the defining one is the legacy of the Soviet period, which established initial structures and laid the foundation to the key and lasting perceptions of what is IR and how it should be practiced. The second tendency was the need to accommodate the US (Western)-centric IR approaches and theories, which arrived belatedly and inconsistently during the independence period. This initiated the struggle between "catching-up" Westernization and the Soviet-tainted tendency to nativism, common for post-Communist countries of Central and Eastern Europe.

The Ukrainian Soviet Socialist Republic (hereafter: UkrSSR) occupied a peculiar position in the foreign policy of the Soviet Union, as it (together with Belarus SSR) joined the UN as a separate entity after World War II (for negotiation details, see Plokyh 2011).

Undoubtedly, in a highly centralized Soviet system, nearly all foreign policy decision-making and foreign policy related research were conducted in Moscow. Nevertheless, due to the need for institutional support, not only was a Republican People's Commissariat (later—Ministry) of foreign affairs created in 1944, but also a small Department of International Relations at the Kyiv State University to train future diplomats. The continuity in current Ukrainian IR could be traced back to the peculiarity of the Soviet approach to IR, modified according to the Ukrainian context.

Zimmerman (1969), Light (1989), Tyulin (1997), and Lebedeva (2004, 2018) outlined the key features of Soviet IR studies:

1. Initially, Soviet IR developed as a study of IR history and foreign languages. Any analytical and comparative research was introduced only later and to a limited degree. Throughout its development, the field had a clearly practical and analytical dimension, providing policy analysis for the MFA of the USSR and the Communist Party of the Soviet Union.

2. Soviet IR mostly took the form of the area studies conducted by geographically defined research institutes in the structure of the Academy of Sciences of the USSR. In the words of Lebedeva, “region and country not only dominated in the fields of study and education but also actually subordinated everything to itself” (2018: 48).

3. Moscow State University of the International Relations (known after its Russian abbreviation – MGIMO), was created as a key educational and research institution within the structure of the MFA, securing direct links between policy training, research, and policymaking. The rotation between political and educational/research posts was not entirely unknown in Moscow, but never reached the extent of that in the US.

4. There was only one valid and all-explaining theoretical framework, Marxism-Leninism, thus Western IR and other social sciences were interpreted as bourgeois pseudo-science, confined to *spetshran* (limited access library collections), and inaccessible to most scholars. As Light observed: “The official position under Stalin, and for a number of years after his death, had been that Marxism-Leninism was Political Science and provided a ready-made theory of International Relations.” (1989: 229)

5. While Marxism-Leninism could provide only the broadest framework, the main theoretical approach was the “intuitive realism” (Lebedeva 2018). In practice, it meant non-theoretical empirical “common sense” driven narrative research, used mostly for analytical work (but also for propaganda aims, according to Zimmerman (1969).

6. Political science did not exist in the USSR; thus, IR was the first field to establish itself as a separate branch of knowledge with separate university departments and scholarly communities well before political science per se entered the curricula.

These key features were also present in Soviet Ukraine, and some vestiges are revealed in the analysis of the TRIP responses (see below). Nevertheless, there were important differences, defined by the clearly peripheral status of both the republic and its foreign affairs system. As Kaminskyi (2001) demonstrates, the local MFA was much more actively engaged in propaganda actions and ideology battles, especially with the Ukrainian diaspora in the West, than in genuine interstate relations. Thus, it had an oversized political department and severely downsized diplomatic structures. All in all,

the Ukrainian ministry was over dependent on the Center's decisions. The department in Kyiv University did not become the key institution in foreign policy research. Whenever the UkrSSR MFA sought academic support, it called on different institutions of the local branch of the Academy of Sciences or individual scholars at central and regional institutions. While in Moscow, the MGIMO was part of the MFA and directly linked to the policymaking, policy analysis, and sometimes even elite rotations, a small university facility had only sporadic non-institutional connections to the local ministry. All in all, the precarious and peripheral state of foreign policy research is clearly demonstrated by the fact that the idea to create a republic-level Institute for International Studies failed because of the lack of trained staff (Kaminskyi 2001: 569).

Upon gaining independence, Ukraine's façade ministry turned into a full-fledged one, representations abroad were created from scratch as Moscow monopolized all Soviet offices, and diplomats were hastily recruited from all the possible backgrounds. Thus, the longest-serving minister of foreign affairs Pavlo Klimkin (2014–2019) is a physicist by training who entered diplomacy when disarmament and denuclearization became pressing international questions for Ukraine. The first Diplomatic Academy was opened in 1996, designed to train non-professional diplomats who entered the ministry *en masse*, as the Kyiv faculty was too small to train enough cadres for the diplomacy of the now independent state (in Moscow, an analogous institution functioned since 1934).

The department of international relations at Kyiv State University became a key state Institute of International Relations in the final years of the Soviet Union. New IR departments (Lviv National University 1992, Lutsk 1998, Ostroh Academy 2008, Dnipro 2011) and chairs (Odesa 1994 (department since 2018), Chernivtsi 2001, Kyiv-Mohyla Academy 2017) were opened in the key universities around Ukraine. They proliferated so extensively that, as of 2019, there are 91 IR-related programs in Ukrainian universities. This is partly due to high demand, as the international relations were traditionally perceived as an elite training. Taking into account this demand and given a notoriously weak accountability within the educational system of Ukraine, many smaller universities ventured opening IR-related programs for rather commercial interests, namely, to entice students to expensive IR studies. One way or another, this contributed to a decline in the quality of IR teaching. Similar processes have been reported in Russia (RIAC 2013) and probably could be found in other post-Soviet countries.

While sharing common Soviet legacy and coping with similar organizational challenges, the roads of Ukrainian and Russian IR studies, in terms of content and approaches, diverged significantly after the USSR collapsed. Structurally, Russia entered the new era with the USSR-inherited institutional and research setup, in a much better position. Politically and ideologically, it concentrated on identity-building, looking for the new place in the world system, defining its separate place in relation to the West, toying with the ideas of geopolitical thinking, great power politics, and multipolarity. In other words, while western approaches did enter Russia, the drive to develop some local, Russian theory of international relations became mainstream (Morozov 2009; Tsygankov & Tsygankov 2010; Tsygankov & Tsygankov 2014). The link between research/analysis

and the needs of the current policy of Russia further strengthened due to the state-centered approach and the lack of a robust civil society.

In Ukraine, the link between the state and IR studies was much weaker and the question to separate the Ukrainian school of foreign policy studies never became a significant trend of public discussion. Following the Russian lead was out of the question due to mutually exclusive foreign policy priorities. Most importantly, Westernization was not perceived as a threat, but rather as a chance to strengthen the independence and a possibility to catch up with the developed world. Thus, in the independence years, the development of the IR in Ukraine followed a path resembling that of other post-communist CEE states.

Indeed, the challenges of the former Warsaw block states in (re)building their diplomatic presence and non-Marxist IR studies, seem very familiar to Ukraine's experience since independence, and some structural similarities can be traced even in the 2010s. Some were due to the unavoidable Marxist legacy: the TRIP 2014 survey, which embraced Poland as a first-ever country from the region, has demonstrated the prevalence of "common sense realism" (Czaputowicz 2012), lack of theoretical reflection in favor of the practical analysis, and a much stronger tendency towards area studies than all the other countries participating in the survey. As responses to the open questions have shown, "the respondents pointed out petrified hierarchical academic department structures, as well as their colleagues' psychological complexes, a general lack of academic originality, and parochialism within Polish universities and research institutes. The surveyed also mentioned the influence of Poland's communist past on some researchers and cited "post-communist thinking" (Czaputowicz & Wojciuk 2016: 97). Empirical and descriptive inclinations and preferences for the historical method of the post-communist CEE IR were also observed by Drulák (2009).

Another similarity of Ukrainian IR development with that of CEE countries was the rapid Westernization throughout the region. Just like most other post-Communist countries, Ukraine missed the key discussions regarding the goals and the scope of the discipline. Since the 1990s it has borrowed from Western academia many theoretical assumptions without grasping the complexity of discussions it has gone through. In particular, a peculiar formation of the IR discipline was practically ignored: Since the first registered spike in IR studies in the US in early 1960s (see Fox & Baker Fox 1961), there was a state of "US dominance of International Relations" (Smith 1987: 190) to the extent that for a considerable period of time "international theory barely exist[ed] outside the anglophone countries" (Holsti 1985: 127). Even if one rejects this claim as rather extreme, the role of the US scholarship in building conceptual frameworks, analytical approaches, and methodological principles for the IR discipline is undeniable. Non-US scholars refined their arguments in discussions with US scholars, such as Barry Buzan, or worked within the US academia only to leave it in order to find more receptive academic environment (e. g. Friedrich Kratochwil). Thus, the discipline bears an undeniable American influence.

It is remarkable that the Marxist approach to the IR and the US approach sometimes ran parallel to one another. For instance, both traditions underline the policy relevance of the IR research. However, most of "Great Debates" on theory in IR (occurred

primarily in the US) and the ripples of the disturbance they provoked passed unnoticed for CEE countries and later Ukraine. On the contrary, after 1991 they borrowed almost unconditionally American IR paradigms, theories, and quality standards. New books and theoretical approaches were gradually introduced, some key translations appeared, new contacts and international cooperation were established, and Westernizing educational reforms happened throughout the region, posing the comparable problems of the coexistence of the old and new. However, the implementation rate and the balance of continuity and change was uneven and created some rifts on the academic communities, observed by Drulák (2009: 169), which could be safely applied to Ukraine as well:

“All the national IR communities in the region are internally divided between two uneven groups of scholars. On the one hand, there is a small minority of those who consider themselves members of the Anglo-American IR and try to orient their academic activities accordingly, publishing with recognized international publishers or participating at international IR conventions. On the other hand, a vast majority of scholars are only active in their national contexts, focusing on teaching, textbook writing, policy advice and public intellectual activities. With a few important exceptions, the institutional power (department heads, deans, professors) usually rests with nationally oriented scholars who set the explicit and implicit criteria of further disciplinary reproduction.”

Still, important differences existed. First, most CEE states of the former Warsaw block were independent during the interwar period and experienced a kind of intellectual renaissance during Khrushchev's thaw, when foundations of foreign policies and IR studies were laid. Ukrainian IR scholars sometimes refer to the institutional experience of Lviv School of international law that functioned in the interwar period under Polish rule (Byk 2013) but to present this episode as a part of Ukrainian heritage would be misleading.

Second, unlike the other countries of the region, Ukraine's European perspectives have been clear cut, and its Westernization of education and research since independence has been inconsequential. These factors caused a significant divergence between Ukraine and its Western neighbors. The tempo of westernization is, thus, incomparable: the new standards for publications, increase in theoretical awareness, scholarly standards adoption (peer review, plagiarism) occurred more rapidly in the CEE, even if we take into account the recent educational reform in Ukraine after 2014. The result is that the IR scholars of the Western neighbors of Ukraine are already at the middle of the discussion whether or not IR in their respective countries has become too westernized, and whether the model of relations with global IR should be modified from emulation to contribution of national (Czaputowicz & Wojciuk 2016) or regional (Drulák 2013) nature. In Ukraine, this discussion has yet to take place.

In this respect, it would be safe to say that Ukrainian IR suffers from double parochialization: its peripheral position under Soviet domination provided an extremely feeble starting position for the development of the IR studies and research. Second, due to irregular Westernization, it is still catching up with the Central and Eastern European IR, simultaneously fighting the temptation to protect the established hybrid structures. What bearing does it have over the essence of Ukrainian IR teaching and research?

Taking into account both the legacy of Soviet IR and incomplete westernization attempts, we analyze the Ukrainian IR community along five axes: (1) how it situates the IR discipline within the broader field of social sciences; (2) how deeply it is integrated into global IR scholarship; (3) what paradigmatic framework(s) and research methods it prefers; (4) what kind of regional studies it conducts; (5) whether it deems important, and tries to bridge the gap between, the scholarly community and policy-makers. These questions are interrelated; when combined, they offer a complex view of the status of IR scholarship in Ukraine and the ways IR scholars cooperate with the broader community both domestically and internationally.

Findings and discussion

1. A Riddle Inside the Mystery: Looking for the Place of IR Within the Broader Field of Social Sciences in Ukraine

For laypeople, the IR discipline with its focus on states, international conflicts, power politics, and the intersection of communal goals and personal ambitions in diplomacy often represents the essence of political science. Furthermore, no less frequently do universities offer study programs in IR as a part of broader political science programs. For instance, *InternationalRelationsEDU.org*, a career counseling platform for those eager to start or advance a career in international relations, describes IR as a field of study in its own right but also as an “offshoot of political science” (2019). Finally, the TRIP project explicitly cites the “IR [as a] sub-field of political science” (Maliniak et al. 2012: 2). According to this point of view, IR belongs to the versatile domain of social sciences thus sharing with this domain basic methodological assumptions and trends such as the “behaviorist revolution”, the “cultural turn”, and the advent of computational methods.

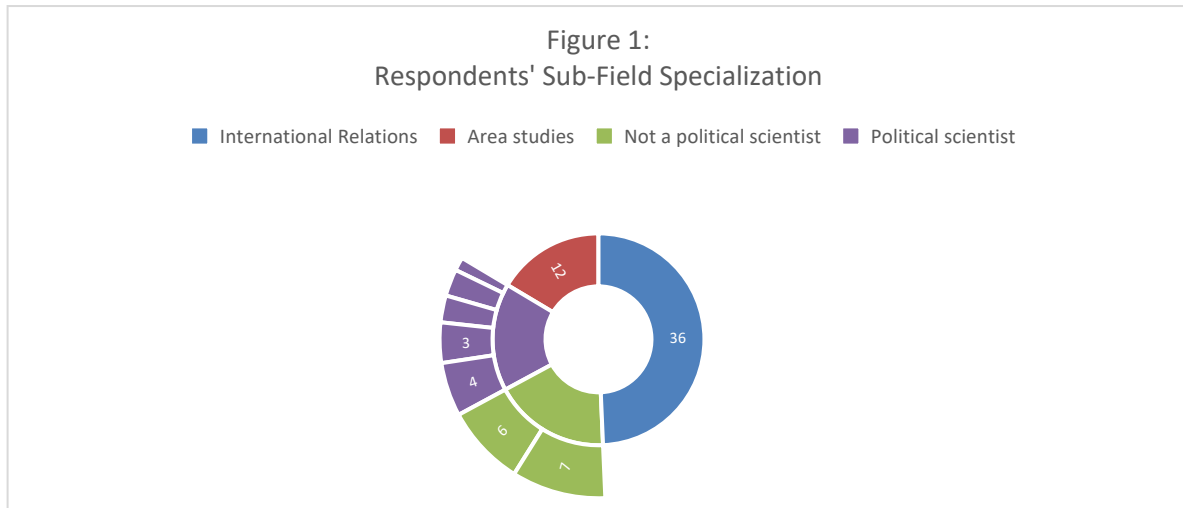
However, there is a significant counter-current which rejects the inclusion of IR into social sciences tracing its genealogy instead from historical science. This makes some sense since many IR research interests (e.g. face-to-face diplomacy and transformations of international systems) are best studied through traditional historiographic approaches. Moreover, the notable IR sub-field of foreign policy analysis fully developed out of the *emphatically atheoretical* and *historically oriented* diplomatic analysis. Only later was it influenced by system-level theory (Potter 2010). Such lack of theoretical foundations is sometimes lionized by some IR scholars, for it constitutes the uniqueness of the discipline thus setting it apart from other social sciences in general and political science in particular. Remarkably, Reynolds explicitly opposed the understanding of IR as a field within social science and suggested the discipline should focus on visions and choices by key players vested with the authority to take decisions at critical junctions of international politics (1973). History, being “a discipline of context” (Stone 1981: 34), is required to avoid overgeneralized theories and study particularities. The same preference for narrative-based explanations, where “the facts speak for themselves”, instead of theory-based explanations is indeed a significant feature for some prominent IR scholars with historical training (see Gaddis 1986; Leffler 1995; Mayer

1969). One might trace the roots of IR in historical science back to Thucydides, who is considered one of the founding fathers of both history and IR.

The debate on whether IR should remain a separate branch of knowledge or be merged with the political or economic sciences is noteworthy in Ukraine for two reasons. First, the Soviet legacy, i. e. earlier establishment of IR, supports a separate standing, providing it with symbolic capital and political importance. This stands in contrast to political science which mostly appeared only after the USSR had collapsed. This tradition grants some IR teaching and studying institutions (most notably the Kyiv Institute of International Relations) a privileged status. Secondly, the post-1991 process of new IR departments branching out from departments of history, geography, and political science and recruitment of specialists with various training to newly created IR departments contributed to the emergence of a particular setting, where IR and its subdisciplines are nested within other social sciences.

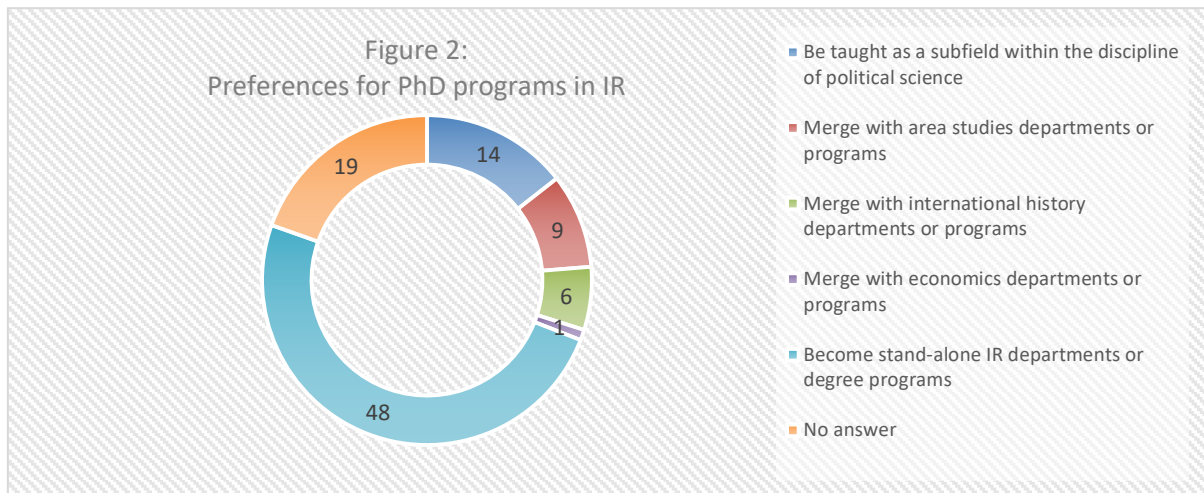
The conflict between the perceived elite position of IR and the mixed reality revealed itself in 2015 when a higher education reform envisaged reviewing the list of higher education specializations in Ukraine. Among other innovations, it categorized “International Relations, Social Communications, and Regional Studies” and “International Economic Relations” as belonging to Social and Behavioral Sciences, on par with the economy, political science, sociology, and psychology. It also suppressed some lesser specializations like “International Information” and “International Business” and placed “International Law” as a subcategory of more general “Law studies” (CMU 2015). Although the reformers justified their decision by the need to align with the western standards, they did not go as far as to place IR under Political Science (see two interviews by the then deputy minister of education: Sovsun 2015a; Sovsun 2015b). The reform elicited a public outcry in the form of the student publications (Sherstiuk et al. 2015) and lack of support both from the MFA and the parliamentary committee on education, but no major public discussion. Thus, the pressure went the informal way: after the change of the government, the status of International Relations as the standalone branch of studies, consisting of “International Relations, social communications and regional studies”, “International Economy” and “International Law” in January 2017, has been reestablished (CMU 2017), which reflects the still significant lobbying power of Ukrainian IR faculty elites.

Our data suggests not only that the Ukrainian IR community holds a two-tiered status, but also that it would like this status to persist. When explicitly asked about their specialization, only 16.4% of the whole sample indicated political science related sub-fields (e.g. comparative politics or political theory), whereas 65.7% indicated international relations, area studies or global politics. Another 17.8%, declared that they were not political scientists outright, claiming to be either historians or economists (see Figure 1).



Equally revealing is that 48 TRIP survey respondents (48.5% of the total number or 61.5% of those who responded the question) signaled that they would prefer standalone Ph.D. programs in IR (See Figure 2). Most Ukrainian IR scholars consider their field too distinct to be taught alongside either political science or history. It is also noteworthy that, unlike in other countries (e.g. the US or Germany), area studies specialists do not consider their craft as a separate branch of IR: none of those 9 people who advocate including IR Ph.D. programs into area studies actually do area studies. Conversely, all area studies specialists opt for standalone IR programs. The relations between IR and area studies will be elaborated upon below.

Thus, IR scholars see their discipline as unique and quite apart from both mainstream political science and history. However, the symbolically important exceptionality stands on a shaky foundation. A doctorate and a professorship in IR are received when one defends one's thesis of a respected degree. Unlike for History or Political Science, there are no specialized "International Relations" boards. To be a Ph.D. or a Doctor of Science in IR, one should defend a thesis in Political Science sub-specialization No. 23.00.04 labeled "Political problems of international systems and global development". A Ph.D. (prior to 2014 "Candidate of Science") or a Doctor of Science holder is a Dr. or Prof. in Political Science with no mention of his/her sub-specialty. In other words, at a closer glance, the IR exceptionality seems to vanish. This, however, is a misleading conclusion, because all the Scientific Councils that award honorary degrees are concentrated in the biggest IR departments controlled by the community. Albeit disciplinary related to political science, IR in Ukraine remains procedurally separate, supporting the power and self-reproduction of the faculty and administration.



All these findings suggest that despite the strong opposition from elites, post-Soviet inertia, and partial rollback of the reform, there is enough space and plenty of institutional capacity to strengthen the IR-Political Science connection typical for Western academia. It is the willingness of the Ukrainian IR community which lacks. It is arguable that the double “political science—history” foundation provides the IR community with particular status among other sciences: it makes the discipline incommensurable thus raising the status of IR scholars who are immunized from methodological critique by *both* social scientists and historians.

2. Please Call Later: The Connection of Ukrainian IR Scholars to the Global Scholarly Networks

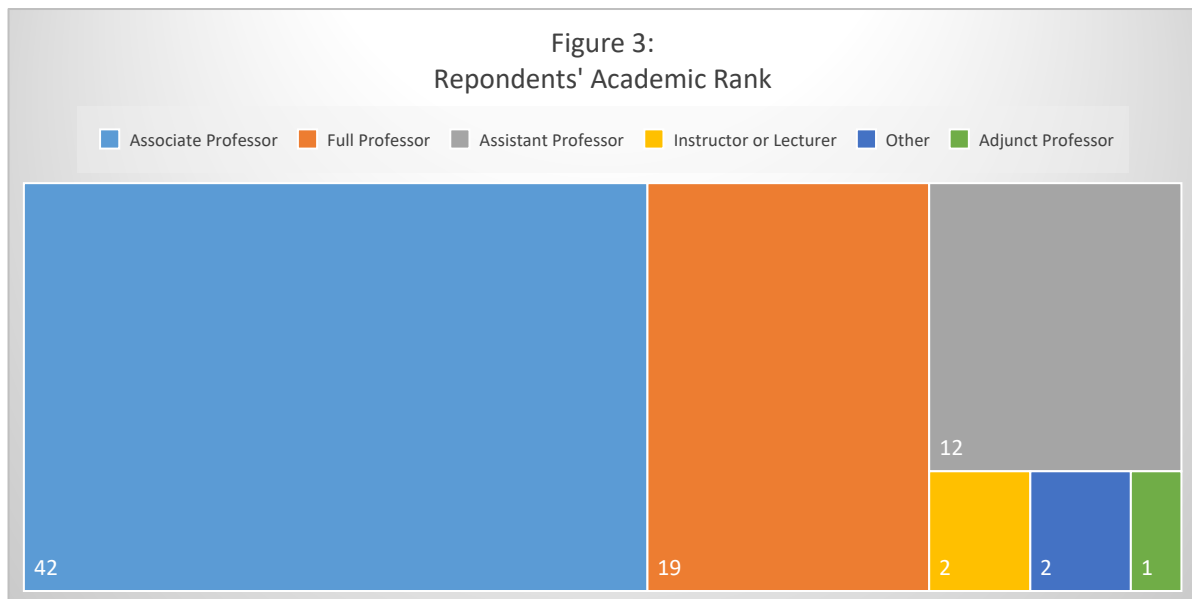
Autarky is far from beneficial to the advancement of science. When excluded from communication with foreign scholars who bring new ideas, methodological innovations, alternative explanations, and research grants, national scholarly communities tend to lose vigor and focus. Numerous cases like information technology in the German Democratic Republic (Geipel 1999), physics in Franco’s Spain (Herran & Roqué 2012), biomedicine in North Korea (Kim 1999) or even the whole scientific institutes like National Council for Research in Mussolini’s Italy (Maiocchi 2015) prove that inertia and inefficiency reign supreme when scholars are enclosed in national autarkic systems. Inclusion into global scholarly networks does not automatically imply compliance with hegemonic discourses: one might voice his/her dissent disseminating alternative interpretations via specialized journals, find likeminded researchers abroad, or even achieve international acclaim as a non-conformist. Integration, in other words, brings exchange and cross-fertilization no less often than slavish copying of foreign patters.

An autarkic attitude is not necessarily imposed on scientists by authoritarian regimes. Scholars may voluntarily seclude themselves in national contexts and topics culturally unimportant for the international audience. In this case, the proliferation of tiny “local schools” energetically demarcating and preserving their identities is to be expected. In addition, there will be notable lack of foreign language proficiency among

the scholarly community, for inability to communicate with foreign partners effectively expels experts out of the “republic of letters.”

The TRIP questionnaire is well-placed to monitor whether IR scholars cooperate with foreign partners or, rather, prefer to insulate themselves from international scholarly trends. Focused on questions of the most influential IR journal, the best publishing house, an individual scholar with the utmost impact over the field in the last 20 years, the most advantageous university to build career in foreign policy, the most prestigious Ph.D. program in IR all, the survey provides quite an accurate assessment of whether scholars are well integrated into the global market of ideas and its underlying institutional machinery.

To interpret this part of TRIP data on Ukraine correctly, some information on the sociological background of the Ukrainian sample is necessary. With a **median of 48.5 years** (ranging from 28 to 83), 55% of the respondents are male and 43% female, the sample is a set of academicians in the prime period of their career. As shown in Figure 3, roughly half of the respondents are Associate Professors and another quarter are Full Professors in their departments. None are Ph.D. students or a new Ph.D. holder in the early stage of his or her career. Therefore, one might expect our respondents to be active in editing articles and books as well as to be acquainted with a number of international scholars. It might also be predicted that being the most active age cohort in both research



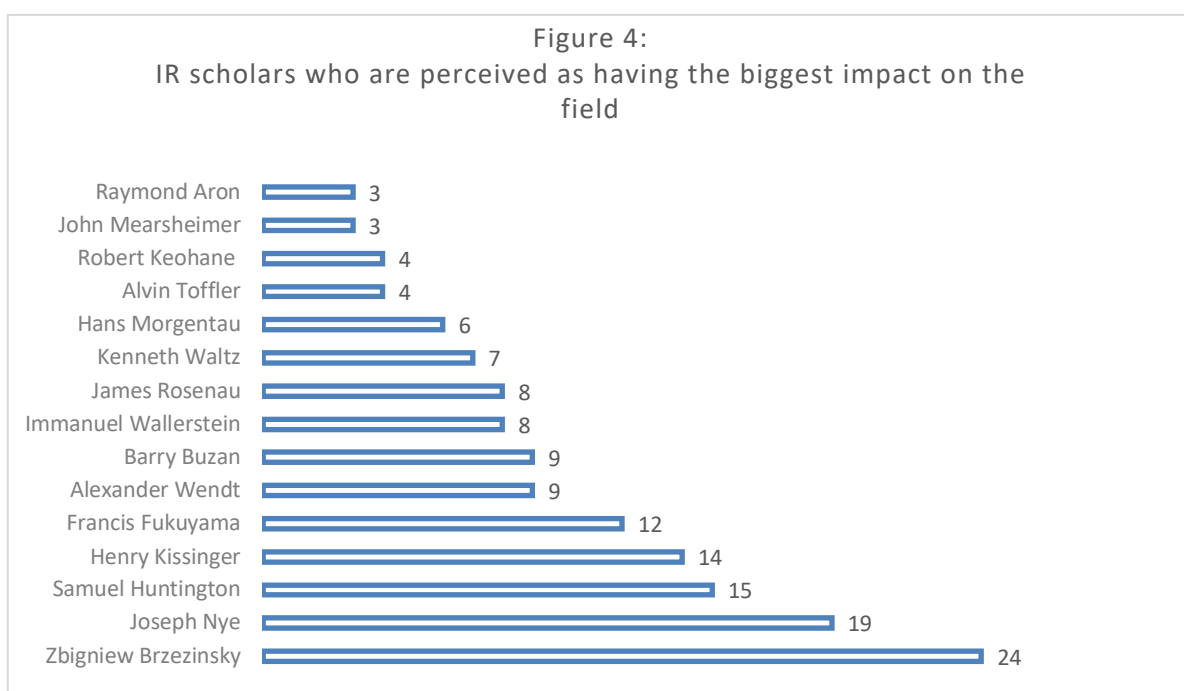
and teaching, the TRIP respondents should participate in theoretical and paradigmatic debates, and policy discussions.

However, the picture presented by the TRIP survey is more complex in several respects. First, only 45% of respondents assessed explicitly their mastery of English as sufficient to read literature and policy documents, with another 20% claiming the same for German, 13%—for French, and 12%—for Spanish. If aggregated, these figures provide an optimistic picture suggesting that Ukrainian IR experts can communicate with international partners. In addition, 50% of the total sample (and virtually everyone who decided to respond to this particular question) stated proficiency in the Russian language.

The data suggest that there is no solid language barrier separating the Ukrainian IR community from the world; however, there is still an important space for improvement.

Second, due to the partial access to the market of ideas, different authors are perceived and incorporated into the local IR canon unevenly. When asked to list 4 scholars whose work has had the greatest influence on the field of IR in the past 20 years, Ukrainian respondents provided a host of answers climbing up to 99 personalities. The list is extremely versatile, for it includes scholars of IR proper (e.g. Andrew Moravcsik and Robert Jervis), area studies specialists (e.g. Stephen Sestanovich and Gerard Toal), historians (e.g. Christopher Hill and Jean-Baptiste Duroselle), founding fathers of the social sciences (e.g. Max Weber and Karl Marx), specialists in transitional studies (e.g. Guillermo O'Donnell and Philippe Schmitter), and even currently fashionable authors such as Nassim Taleb and Fareed Zakaria. Neither the list nor the categories we cite are exclusive. Most of the authors are mentioned only once or twice. Figure 4 shows all those who scored at least 3 votes.

Several noteworthy observations can be made from this data. To begin with, something which remotely resembles a commonly referenced pool of the biggest experts is significantly selective. From the top-5 IR gurus venerated by most of the Ukrainian IR community, only Joseph Nye is a scholar who brought considerable theoretical innovation to the field. Fukuyama, Kissinger, Huntington, and Brzeziński are much more renowned for their input in political science than IR theory. Huntington is known for his contribution to researches on civil-military relations and democratization; Brzeziński is foremost the expert on non-democratic regimes; Fukuyama in another political scientist who studies state-making and good governance; Kissinger is both a historian of diplomacy and a notable policymaker. Thus, it is quite curious that Ukrainian TRIP respondents who, as shown, support a separate identity of IR studies, behold political scientists as the most influential IR authors. This may be a consequence of social context having an impact on



the respondents: after all the problem of state-making, democratization, and effective foreign policymaking are among the most daunting challenges Ukraine is currently facing.

However, an alternative interpretation is more plausible. Since the respondents have only partial mastery of foreign languages, their list of IR celebrities is contingent upon available translations. The uneven arrival of books and names after the USSR collapsed, provoked lopsided results in perceptions of the greatest IR scholar. Translated into Ukrainian in 2000, *The Grand Chessboard: American Primacy and Its Geostrategic Imperatives* by Brzeziński (2000) became a reference book due to geopolitical importance it ascribes to Ukraine. In contrast in the Global sample of TRIP-2014 Brzeziński does not make it to the top ten, and in the Polish ranking of TRIP 2014, he climbed only to the 10th position. The even more noteworthy translation of Fukuyama's *The End of History?* first published as an article took place in 1990 (Fukuyama 1990) and became a reference text and, later, an object of critique. The same can be said about an article by Fukuyama's former professor, Samuel Huntington, whose *Clash of Civilizations* became available in Russian in 1994 (Huntington 1994). The late 1980s and early 1990s were, presumably, the foundational years for most respondents from the Ukrainian TRIP sample, hence the importance they ascribe to the top-5.

Next, when considered as a whole, the data in Figure 4 reveals a curious post-Communist trend: Ukraine, Poland, and Russia share a certain corpus of preferred texts. This effect is also contingent upon available translations. As noted by Czaputowicz and Wojciuk (2016), Brzeziński, Kissinger, Fukuyama, and Huntington all appeared in Polish in the early 1990s and were widely discussed. Furthermore, this particular genre, "books offering narratives describing current international phenomena, sometimes successfully combining IR scholarship with visions of global trends, were more popular than ambitious, academic publications. It is only in recent years that the Polish community of IR scholars has become more active and more open to international collaboration. Thus, the past several years have yielded certain overdue translations of classical writings, such as those of Morgenthau, Waltz, Wendt, and Nye" (Czaputowicz & Wojciuk 2016: 7). Likewise, in Russia "the image of western international relations theory [is] almost exclusively based on the works of the political activists like Huntington, Fukuyama, and Brzezinski, who do not occupy any visible place in western university canon" (Astrov 2005). One of the most striking examples is the analysis of the "perception of western theories" in Russia is provided by Tsygankov, which is supposed to be comprehensive but in fact, his list of "western theorists" does not extend beyond Fukuyama and Huntington (Morozov 2009: 203).

Finally, as the Ukrainian TRIP survey reveals, the respondents hold their colleagues (or themselves) in great esteem, for they cite Ukrainian scholars as belonging to those with the greatest influence on the field of IR in the past 20 years. In fact, our total list of 99 personalities included 16 Ukrainians. However, none emerge as a local big name whose prominence is recognized by the Ukrainian IR community as a whole. This might be due to a relatively short and tumultuous history of the IR in Ukraine: the local big name is yet to arrive.

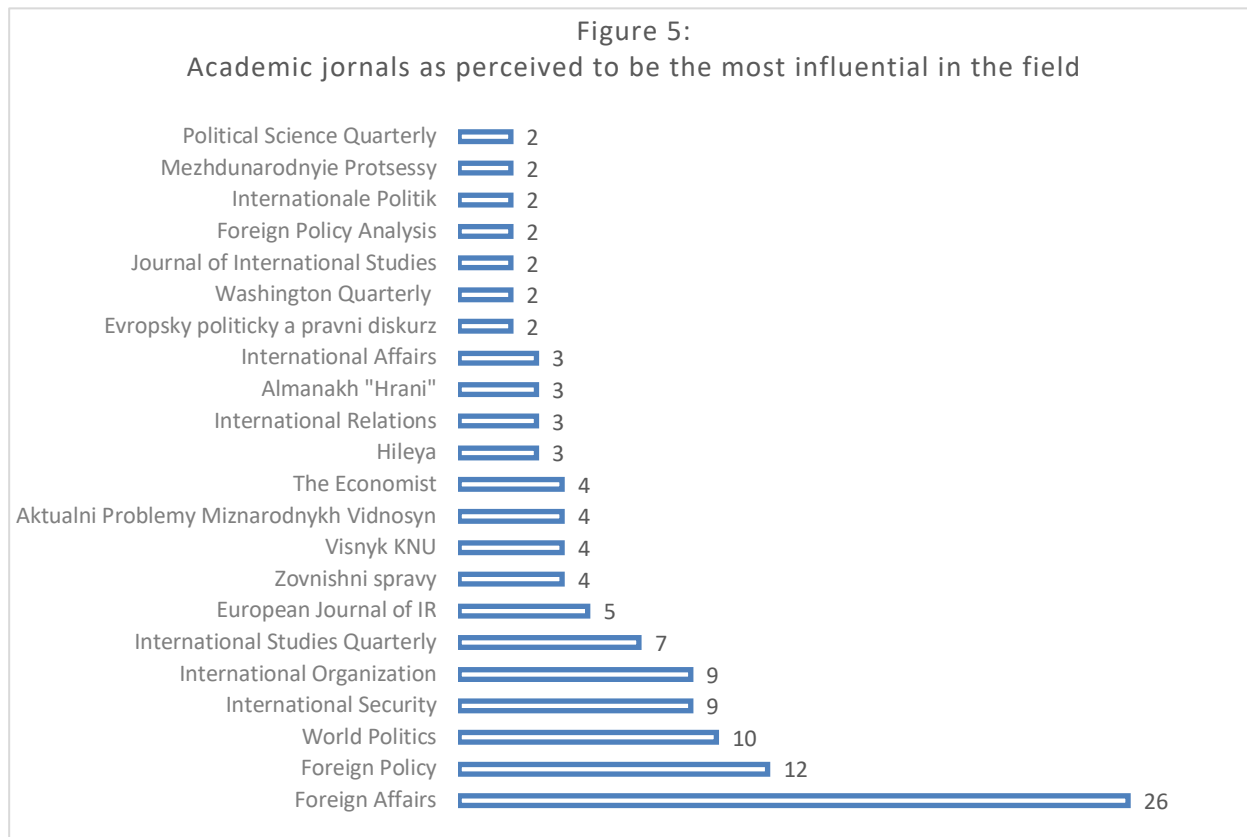
Another important feature of global integration revealed by TRIP is participation in the scholarly publishing industry. The obtained results reveal the complex position of Ukrainian IR scholars. When asked to identify scholarly journals with articles with the most influence on international relations, respondents are significantly unsure. To begin with, 50% of the total sample simply skipped this question. Moreover, the given answers are, once again, extremely versatile. 80 different titles were suggested altogether, 58 of them were mentioned only once. On top of that, the list includes a volatile mix of academic and non-academic, international and national journals, and even newspapers (See Figure 5). There is little consistency in this regard suggesting that each scholar follows individual awareness and publication trajectory.

This reflects several important tendencies. First, written communications of findings in general and scholarly journals are not significantly important for the Ukrainian IR community. In this, the community actually follows the Ukrainian research tradition proper to all disciplines. It comes with little surprise that, given this tradition, none of the Ukrainian journals gathered more than 4 votes. Our respondents referred to *Zovnishni spravy* ("Foreign Affairs"), *Visnyk KNU* ("Kyiv National University Bulletin"), *Aktualni Problemy Miznarodnykh Vidnosyn* ("Current Issues in International Relations"), *Hileya* ("Hileya"), and *Almanakh "Hrani"* ("The Edges' Yearbook"), a very diverse set of national journals both style- and qualitywise. Therefore, we can argue that Ukrainian journals are not the key element of professional communication, and that no single authoritative common-reference journal exists¹⁰⁷.

Second, the high placing of international non-academic *Foreign Affairs* and *Foreign Policy* suggests that the practical inclinations of Ukrainian IR scholarship make this type of publications more useful than anything purely academic.

¹⁰⁷ Although it is beyond the scope of our research, on the margins we would like to note that none of those journals is indexed within the international reference bases yet, and although they are slowly updating their submission requirements and peer-review processes, the threshold for being published remains remarkably low. A detailed study of the peculiarities of Ukrainian social sciences journals, like the one recently conducted in Russia (Istomin & Baikov 2013), is thus long overdue.

Third, among the international journals mentioned, two types can be distinguished. The first one includes world-renown IR/Political Science journals, which suggests that Ukrainian scholars are aware of their existence albeit they seldom publish there. The second type is newly established and less-rigorous international journals, often established in cooperation between Ukrainian faculty and their colleagues from CEE countries (e. g. *Journal of International Studies*, *Evropský politický a právní diskurz*), which provide a relatively simpler possibility to obtain an international publication in response to the new standards imposed by the Ministry of Education and Science.



The last important piece of evidence on how deeply Ukrainian scholars and universities are integrated into the global IR community comes from a somewhat unexpected direction. According to the data provided by respondents, the Ukrainian IR community as a whole is extremely homogenized from the perspective of nationality. 77 out of 78 of those who preferred to disclose their country of origin, named Ukraine. This suggests that universities offering IR programs either do not hire or cannot attract foreign specialists. This inhibits the transfer of ideas and limits the exposure of both the faculty members and the students to innovations in theory and in methods.

3. Same Framework, Different Practices: Paradigms and Research Methods in Ukrainian IR

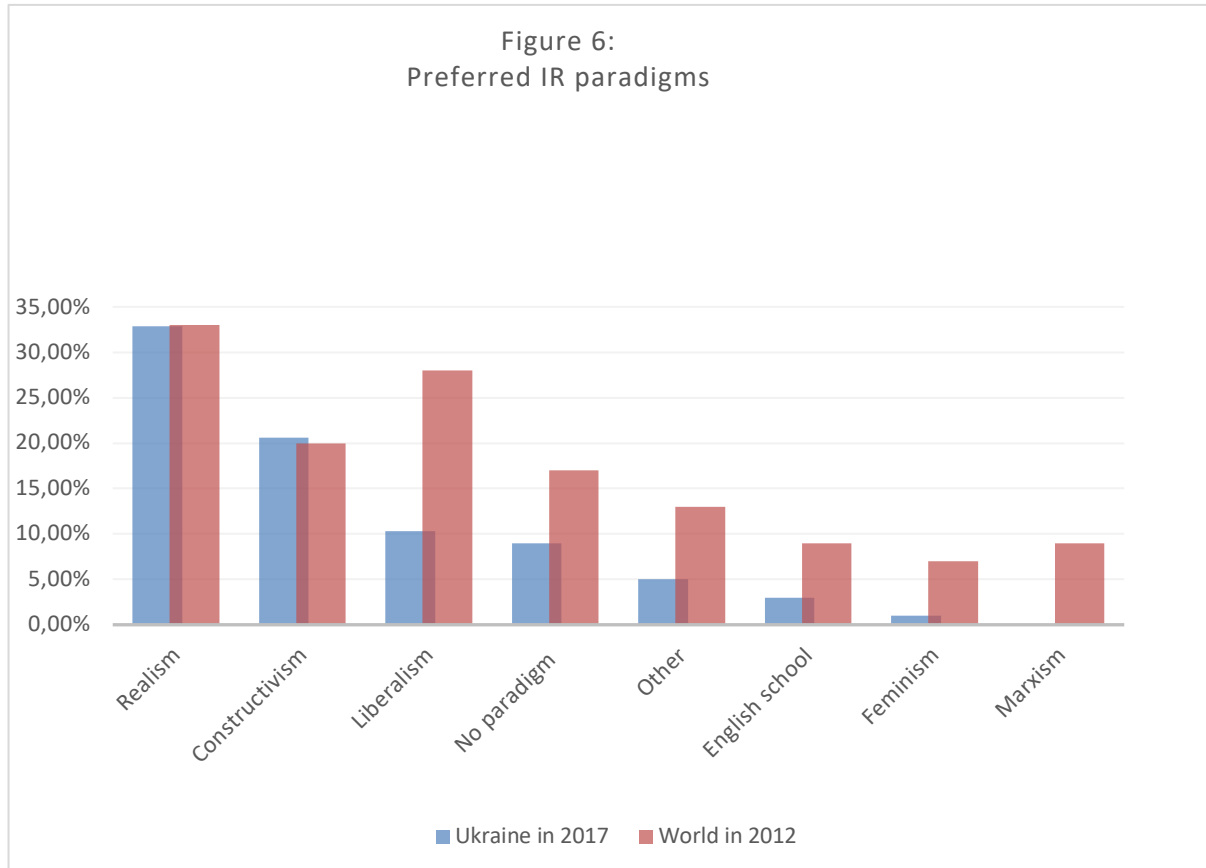
There were several notable IR paradigm wars within US academia. Just a few of them were remembered and transferred to the next generations of scholars. Not much of the legacy of the “First Great Debate”, which pitted realists against the utopians in 1930s-1940s, is considered of practical value for contemporary students of IR. The “Second Great

Debate” between classicists, who preferred historical narrative approach (Bull 1966), and behavioralists, heavily influenced by natural science and its methodology (Kaplan 1966), and the final victory of the latter gave the discipline a typical positivist outlook. Albeit the very incidence of the “Third Great” Inter-Paradigm Debate remains questioned (Waeber 1996), it modified the discipline from now on more than ever focused on paradigms. Finally, the epistemologically driven “Fourth Great Debate”, that is the rivalry between rational positivism and constructivism, produced the canonic repertoire of paradigms inculcated to any IR novice. There are the Big Three approaches (Realism, Liberalism, and Constructivism) supplemented with Marxism, English School, and Feminism.

Despite some efforts to reorganize the structure of IR textbooks so that the discussion gravitates toward pressing topics such as international terrorism, global inequality, and climate change instead of paradigms (see Frieden, Lake, & Schultz 2010), a typical US IR textbook and a typical class still focus on paradigms and the different answers they deliver (Maliniak et al. 2011: 441-444). Such a tendency might be responsible for the finding by Matthews & Callaway that although in the US “92% of the textbooks provide at least a foundational level of theoretical coverage in the theory chapters, the lack of theoretical application throughout the material robs students of the ability to see the real of strength of theories” (2015: 17). In other words, it is likely that nowadays IR professors pay customary duty to presentations of theories, but shy away from consistent and thorough usage of them as analytical frames thus widening the gap between abstract theories and practical needs. Yet it is premature to abandon paradigms in IR. As noticed by Guzzini (2001) data never speaks for itself and any meaningful interpretation of events is theory-dependent. Therefore, it is not enough to simply accumulate information about past and ongoing events: all players within the IR domain need conceptual frameworks not only to have some impact but even to be actors. Moreover, mastery of theories improves “the capacity of students to train in clear thinking” (Guzzini 2001: 103).

In the post-Soviet times, when IR studies proliferated in bigger and smaller universities, the previously peripheral department for international relations in Kyiv state university became the key national institution. Its study programs and curricula have been emulated by newly appeared regional universities (Malsky & Moroz 2012: 3). At the same time, Western IR theory became more accessible in Ukraine, although lack of the participation of Ukrainian (Soviet) scholars in the key theoretical debates of the previous decades, compounded by selective translations of books and limited access to the originals, played a role in the way IR paradigms were adopted. The fact that Ukrainian scholars are mindful of paradigmatic differences is corroborated by the handbook publishing. Since 2007, at least 5 university level manuals on Theories of International Relations have been published in Ukraine (see Shepeliev 2004; Kamenetskyi 2007; Malskyi & Matsyakh 2007; Tsymbalistyi 2009; Trebin 2016). Each describes more or less extensively the key theoretical debates. In addition, there is two-volume edition *Ukrainian Diplomatic Encyclopedia* (2004), which treats this question in some length.

In addition to numerous theoretical approaches, the IR discipline has witnessed a considerable proliferation of research methods. Nowadays, a typical research toolkit in IR includes simulation and modelling (Alker & Brunner 1969; Ruloff 1976; Snidal 2004), manual event analysis (McClelland 1970), computational event analysis (Bennett & Stam 2000; Schrodtt 2000), cognitive mapping (Johnston 1995), case study (Bennett and George 2005), statistical analysis (King, Keohane, & Verba 1994; Braumoeller & Sartori 2004), and computer data mining (Unver 2019).

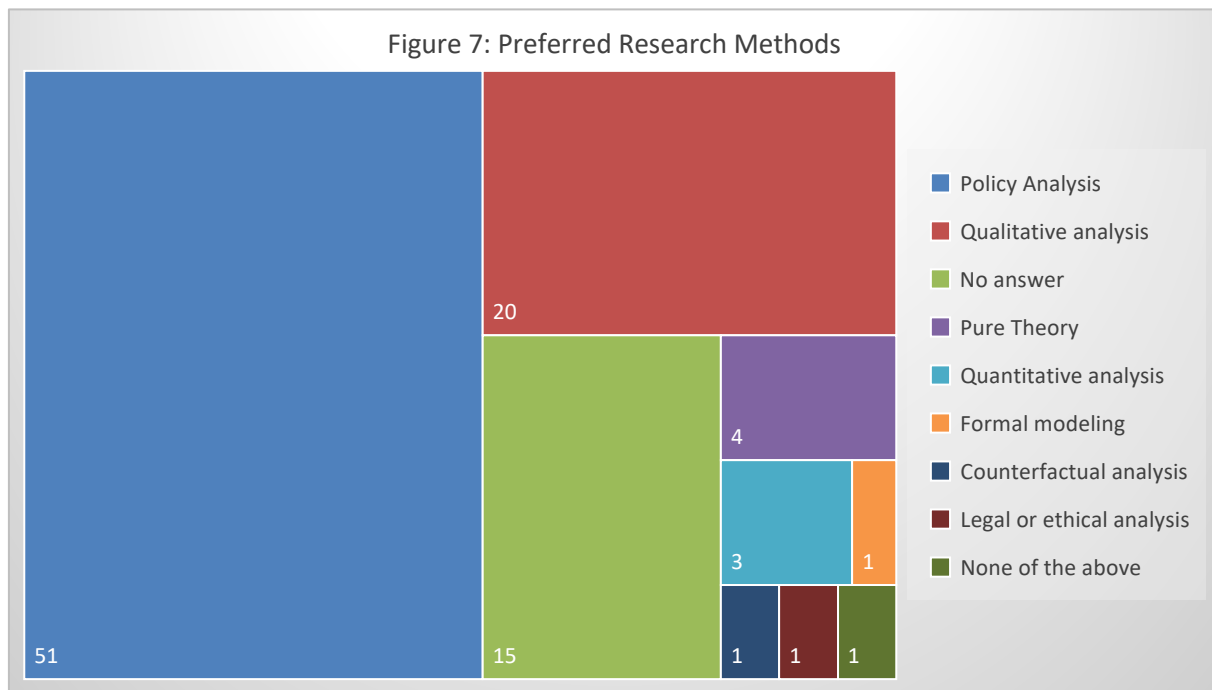


In this section, we analyze the TRIP data in order to understand whether the Ukrainian IR community follows global trends in both theoretical approaches and preferred methods. There are several essential findings.

First, Ukrainian IR scholars are well aware of the existence of the discipline's main paradigms. None of them skipped the question on their paradigmatic approach to study of IR and most of them (80 respondents) provided a definite answer (as opposed to 17 who checked "no answer"). And despite the fact that 9 respondents declare they do not use paradigmatic analysis, the theoretical preferences of the community are quite discernable: 32 are realists, 20 are constructivists, 10 are liberals, 3 lean to the English School, and 1 person espouses a Feminist approach to IR. Remarkably, no one adopts any variation of the Marxist approach (a special prompt invited respondents to choose either Marxist historical materialism or neo-Gramscianism or other critical theory). The distribution is consistent with the universal trends (as registered by TRIP 2012, see Maliniak et al. 2012). To illustrate this, we plotted both data on a chart (see Figure 6). Although the TRIP-2012 numbers add to more than 100%, which is a result of the methodological difference between two survey rounds (unlike in 2017, in 2012

respondents were asked a percentage for each paradigm), it is evident that Realism and Constructivism dominate globally. Ukraine evidently participates in the trend.

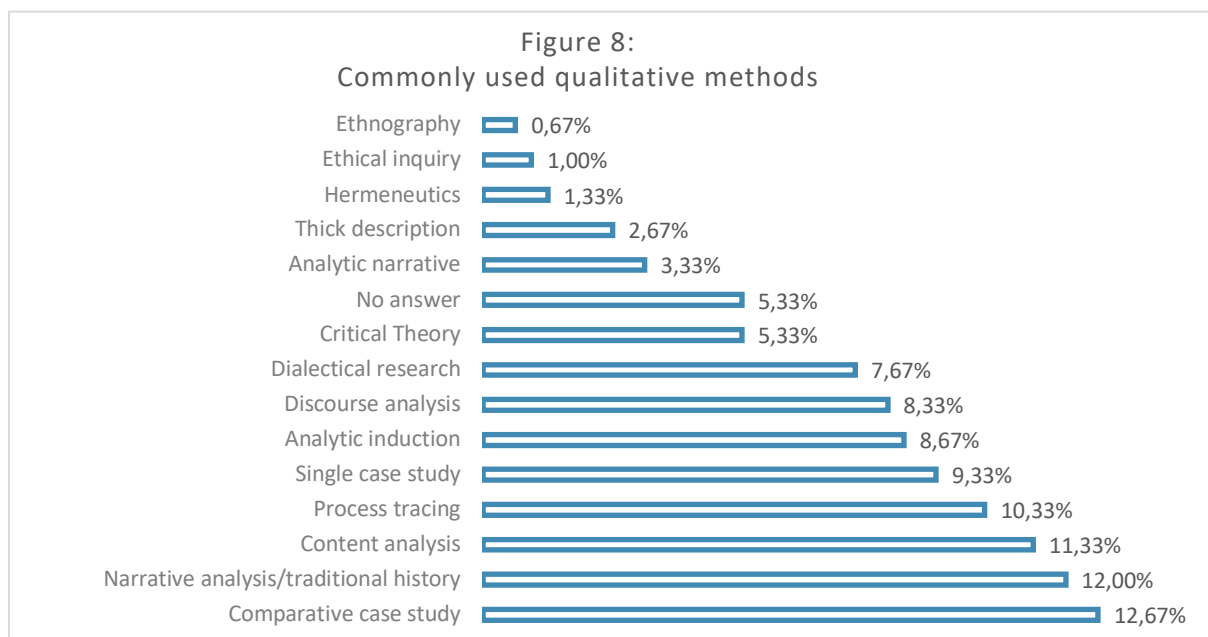
This is not surprising: despite their epistemological opposition, both Realism and Constructivism are mutually reinforcing, for Constructivism provides an additional ideational and identarian supplement to the state-centered realist approach. Thus, in the circumstances of post-Soviet IR traditionally focused on states, Constructivism was a fresh albeit not an incompatible innovation easily absorbed by the scholarly community. We find the obvious underestimation of Liberalism to be more noteworthy. The low esteem in which Liberalism is held makes Ukraine comparable to only two countries in the TRIP 2012 survey: Finland and Hong Kong. This is especially concerning given the high place that Ukrainian diplomacy accords to cooperation with partners and the peaceful resolution of conflicts, as well as its high esteem for international law and international organizations. It requires a further in-depth study into whether the lack of prestige for Liberalism corresponds to a particular political positioning of the countries outside military alliances.



The most fundamental division between Ukrainian and global IR communities concerns methodology. In Western, and foremost in US IR studies, methodological preferences have been gradually shifting to empirical performance, and measuring covariation in big data in particular to the extent that some scholars started voicing up warning signals that the field is moving towards “simplistic hypothesis testing... with most of the effort devoted to collecting data and testing empirical hypotheses” (Mearsheimer & Walt 2013: 438). This shift is a logical extension of the positivist research program which, all epistemological debates notwithstanding, dominates in Western lecture halls and research centers. This would be impossible without the ever increasing reliance upon quantitative methods that became almost compulsory for any research. The advent of quantitative-based science has had an enormous impact on both political science and IR thus constituting an important bridge between two sub-disciplines.

In Ukraine, conversely, IR remains resistant to the quantitative drive, starting with basic statistical analysis. This might be a long-lasting legacy of the Soviet-style IR which relied heavily upon narrative policy analysis and thick description.

The TRIP survey corroborates this tendency among our respondents. (See Figure 7.) 51 scholars, which constitutes 52.5% of the whole sample or 62% of those who replied to the question, indicate policy analysis as their primary method. With other qualitative methods adding up to 28.6%, a meager fraction of 4% resort to quantitative analysis or formal modeling so ubiquitous in Western academia. When we pry open the “black box” of qualitative methodology, a clear tendency to narration and descriptive approach becomes obvious (See Figure 8): case studies, narrative analysis, process tracing, content, and discourse analysis prevail; even the dialectical research returns linking the Soviet past with the post-Soviet present.



Both dominant theoretical frameworks and preferred research methods suggest commonalities between Ukraine, other CEE countries, and Russia. Approaches inherited from the Communist times are responsible not only for the lasting influence of Realism but also the absorption of compatible aspects of Constructivism. Soviet Realism in IR was highly intuitive in its nature as its premise (the state is of utmost importance and its actions are not to be judged within the moral framework of individuals) came hand in hand with statism proper to the Soviet political agenda. Due to this reliance upon unproblematized assumptions, there were little theoretical elaborations. This gap was later filled with borrowings from Western academia and locally produced texts. In Soviet times a methodological component of research remained underdeveloped: scholars typically relied upon highly descriptive policy analysis and narration especially useful to case studies or area studies. Cross-national variations or computational large N-analysis, however, were scarce. In addition, unlike in the US where the behavioralist revolution in IR brought the discipline closer to social sciences and was responsible for quantitative revolution, in Ukraine the double structure of IR simultaneously residing on historical and political science approaches has never been liberated from descriptive tendencies. To put

it bluntly, scholars find that it suffices to provide a more or less detailed description of facts (e.g. recent political developments in a foreign country or preparation for a regional conflict) in order to have a text published and recognized by the community. This impeded the advent of methodological innovations and had IR studies effectively frozen in an underdeveloped state. The preference for thick description also confined most IR specialists to the arena of area studies. Although viable as a temporary solution, this might be detrimental to further developments of IR studies in Ukraine.

4. Eyes to the West: Ukrainian IR as Area Studies

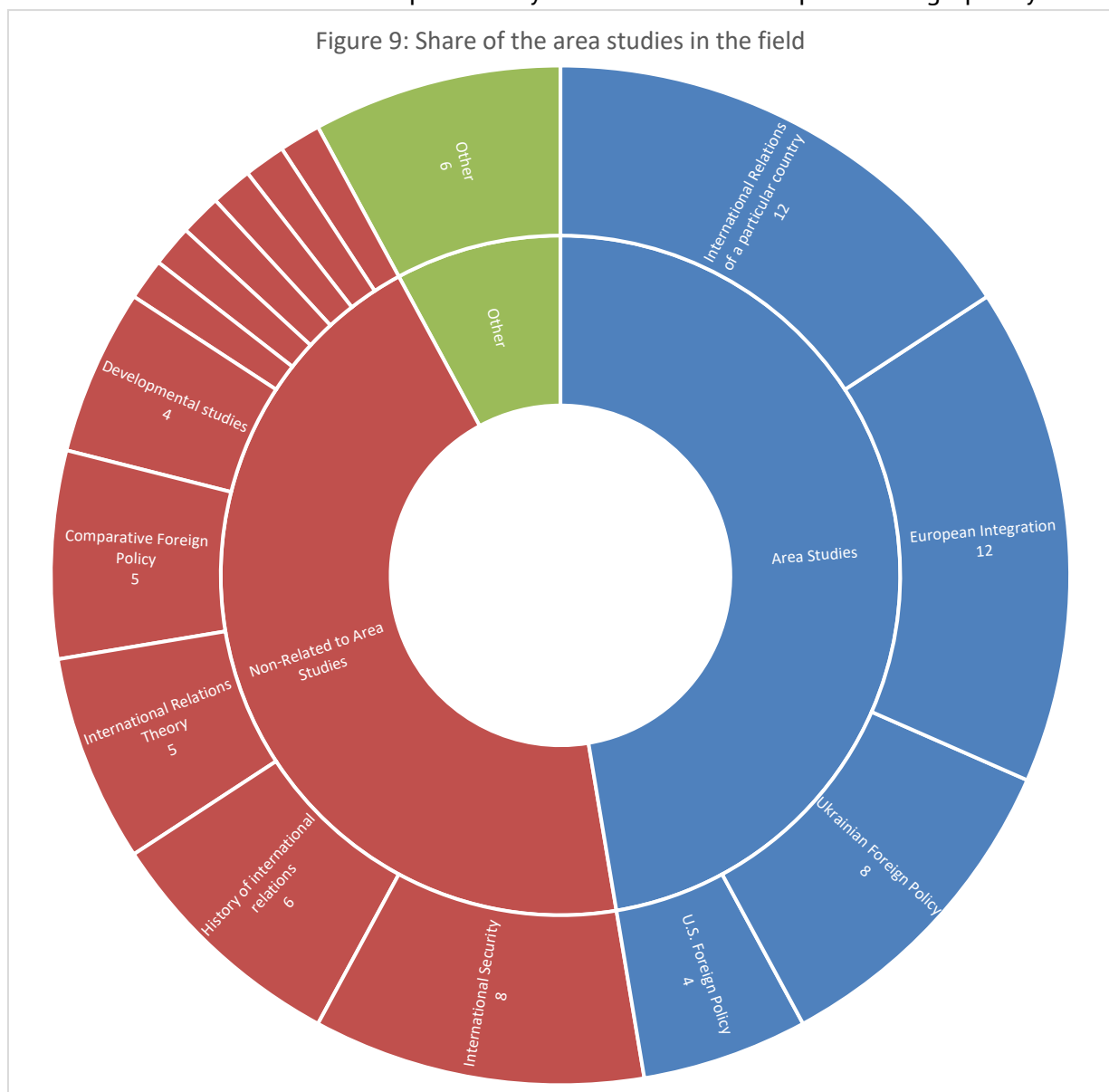
International relations have a rather mixed attitude towards area studies. With its emphasis on language and cultural context, being overtly grounded in humanities, area studies represent a descriptive and interpretative way of studying foreign policy and relations between nations. It has much more in common with atheoretical historical approach than with systematic approach proper to social sciences. Consequently, the fate and fame of area studies have been inconsistent in recent decades. In the post-1945 bipolar world, with two superpowers competing for regional allies, it seemed essential to understand the mindset of populations in Asia, Africa, and Latin America as well as cultural sensitivities of local elites. Cultural studies, regional history, and psychology coalesced to accomplish the mission (Capshew 1999). In addition, area studies experts collaborated extensively with the intelligence services (Cumings 1997) providing much-needed information through access to local media, field observations, and diplomatic back-channeling. Thus, the discipline evolved from a juncture of intelligence, statecraft, and soft power policy into strategic monitoring of regional integration policy.

As area studies proliferated, the expertise of its scholars contributed to many successful policies (notable examples include democratization of Japan, modernization of Turkey, viable state-building in Jordan) and was thus held in great esteem by experts and policymakers (see Kirk 1947; Hall 1948). During this honeymoon period, IR scholars did not shy away from the claim that “International Relations needs Area Studies” (Modelski 1961: 143). The situation was similar on the other side of the “iron curtain”: whole institutes (e.g. the Institute of Asian and African Countries at Lomonosov Moscow State University, the Institute of Latin America, Institute for the Study of the USA and Canada, the Institute of the Far East, and the Institute of the Economy of the World Socialist System at the Academy of Sciences of the USSR) pursued area studies in the USSR and some of the most prominent social scientists and politicians started their career as specialists in area studies (e.g. Georgi Derluguian was a specialist of Mozambique and Yevgeny Primakov specialized in Arab studies).

Much changed in US academia after 1991, when globalization seemed equivalent to homogenization and the end of history was considered nigh. As a result, generous funding by government and private foundations went dry, universities cut expensive local language instruction (Katzenstein 2002: 131), and the area studies suffered methodological attacks as inadequate (Bates 1997). As one scholar sarcastically put it: “The problem with ‘area experts’ is [...] they are unable to define the theoretical structure of their field of study, to spell out the principles of their trade, to tell

what the rules are of the game they are playing” (Kuijper 2008: 207). Nowadays in the US, IR enjoys much more prestige than area studies.

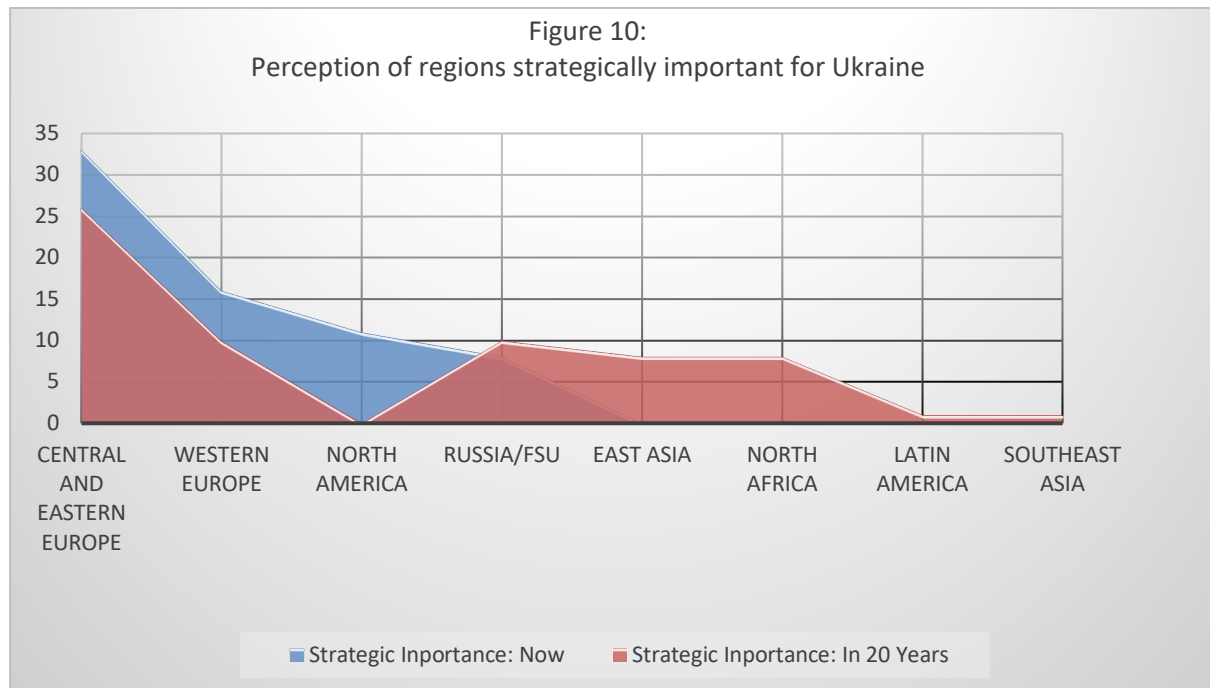
In the post-Soviet world, however, area studies did not suffer such a drastic reversal of fortune. In Russia, up to 58 universities offer a BA in area studies (Zarubezhnoye regionovedeniye 2019). Furthermore, area studies degree proves to remain a good starting point for many politicians, diplomats, and statesmen. Unlike Soviet Russia, Soviet Ukraine used to be a backwater of diplomacy and great power politics, so there was no well-functioning conveyor belt which would link area studies with statecraft. Nevertheless, integrated into many IR university curricula, area studies persevered and gained much of the veneer associated with diplomatic service. In short, no rupture between IR and area studies has occurred in post-Soviet academia; two sub-disciplines are considered more or less complimentary in their efforts to explain foreign policy.



The TRIP survey reveals the dominant position of area studies within the Ukrainian IR community. 40% of all respondents described focus on region or country to be their main area of research as opposed to 38% of those who work in pure IR domains like

“International Security” or “Human Rights” (see Figure 9). The figure for area studies should actually be even higher, for some respondents who opted for the “other” category specifically mentioned “International/Transnational Regionalism” or “Diplomacy and Ethnicity” as their main research agenda. None of the respondents considers himself/herself to be primarily a specialist in international political economy, international law, international health, global environmental politics, Chinese foreign policy, gender in IR and religion and IR. No doubt, there are specialists in international political economy and international law at Ukrainian universities, but they are concentrated in their respective chairs and departments and tend to affiliate with law or economics rather than with IR. Furthermore, when TRIP respondents were prompted to define their secondary areas of research, Ukrainian foreign policy (indicated by 10%), European Studies (9.34%), International Security (9%), and International Relations of a particular region or country (8.3%) emerged as the four most common answers. Yet another TRIP question corroborates the dominant status of area studies in Ukraine: 67% of participants conduct regionally focused studies, a towering figure when compared with 16,5% of those who use global and cross-regional data instead. Given this data, we can safely conclude that **most of the IR experts in Ukraine are area studies specialists**. Given historical legacies, mastery of the Russian language, and the ongoing Russo-Ukrainian conflict, one might expect that Russia and the Former Soviet Union to constitute the primary research focus. This is not the case. The Russia/FSU region – as a primary region of studies – shares a relatively low-ranking 5th position with the North America region: only 5.15% of respondents study one of the regions. A significantly larger number of scholars focus on Central and Eastern Europe (30.93%) and Western Europe (13.40%). Moreover, when asked about the most important region(s) for Ukraine now and in 20 years, respondents are notably consistent: the very same regions, Central and Eastern Europe and Western Europe, are considered of utmost importance for further research. (Remarkably, the Ukrainian IR community is confident that in the next 20 years the North American region will lose its importance, whereas that of the North African region will increase (See Figure 10).

The predominance of area studies as *the* way to study international relations suggests that, in this respect, Ukraine has not shed its Soviet heritage. However, the developmental trajectory of area studies in Ukraine is somewhat particular and has more



in common with CEE countries rather than with Russia.

There are, however, several significant inconsistencies in Ukrainian area studies. The most evident is the place of Russia. As noted, scholarly interest in studying Russia and FSU countries is unexpectedly low, and appears in conceivably meaningful figures only as a secondary choice. This comes in a striking contradiction to the fact that most TRIP respondents described Russia's "aggressive foreign policy" as **one of the top three key security threats** to Ukraine. So, they acknowledge the challenge but prefer to focus on other issues instead. This is a clear indication of a regrettable lack of academic Russian studies in Ukraine precisely at the critical juncture when expert opinion on the country is needed to guide Ukrainian foreign policy. Partially, the current state of affairs might be attributed to the fact that Ukrainian scholars do not categorize their own region as the one belonging to Russia and FSU countries. This may be puzzling for Western experts, but the data suggests that Ukrainian IR community identifies Ukraine chiefly with the CEE region.

Next, there is an issue of primary source access. Notwithstanding the overt tendency to focus on Central and Eastern Europe, only 25.7% of the total TRIP sample indicated they master any language of the region. Polish was the most popular answer, but there are a number of individuals who speak Czech, Croatian and Slovenian. None has declared proficiency in Hungarian, Bulgarian, Romanian or any Baltic language. Thus, not only do specialists on the region have little access to original primary sources but also the sources they do deal with are lopsided towards the Polish case. Poland is undoubtedly one of the most important partners for Ukraine in the region, but it is far from being the only one, so there is a problematic imbalance to regional expertise. Moreover, when we

looked at the specialization of respondents who speak Central European languages, we discovered that only 6 are area scholars, 7 study IR outside political science (e.g. economy or international law), and 17 are IR scholars. The data suggest that IR specialists or even jurists decide to focus on CEE at some period of their career rather than area studies expert offer their insights on the region built upon profound expertise in language and culture. In other words, area studies are practiced out of political expediency by people who were not trained to do it but decided to bridge the gap when the need arose.

Finally, the prevalence of area studies is a characteristic symptom of Ukrainian IR in general. There is a kind of international division of labor in the discipline with Western academia elaborating and refining general IR theories, while the rest of the world (global South) collects data and raw materials for this theory development. Still, the more non-Western scholars focus on data collection, the less time and resources they have necessary to develop original theoretical frameworks. They, therefore, grow increasingly dependent on theoretical approaches borrowed from the West. This division of labor amplifies the peripheral status of regional scholars whose data and localized insights are rarely published or cited compared to important theoretical generalizations. In the Ukrainian case, this amplifies the local traditions of isolated and practice-minded research.

Therefore, focusing exclusively on area studies induces peripheralization. This fate befell, among others, IR specialists in CEE: they are inclined to produce texts that are not especially rich in theoretical insights but instead pay attention to their particular region of which they provide extensive descriptions of political developments. Since such minutiae are of interest primarily to other specialists on the region, the field grows increasingly isolated, the feedback loop perpetuates itself, and the peripheral status of the discipline with all the detrimental effects of scientific autarky we described above.

5. Middlemen Reaping the Benefits: Closing the Gap Between IR Research and Foreign Policy

One of the ever-open-ended questions for the IR discipline is: whether IR scholars should keep their research as practical as possible and avoid unwarranted theorization or, rather, they should uphold the high academic standards without compromising themselves to meet the needs of politicians. While too much theorization is likely to make scholars' messages inaccessible for policymakers, lack of theorization unravels the distinction between a scholarly point of view and a layperson's guess.

Some authors are apprehensive the policymaking sphere and academia are converging more than they should. Hill and Beshoff invite scholars to avoid the "the siren song of policy relevance" cautioning: "where a dialogue with the world of policy is achieved, there are likely to be opportunity costs in terms of the time available for basic research." (1994: 220). Guzzini suggests that a simplification of the academic message, especially simplifications of theoretical models as a way to achieve higher policy-relevance might be counterproductive due to "the remoteness of applied studies from any direct practical value" (2001: 98).

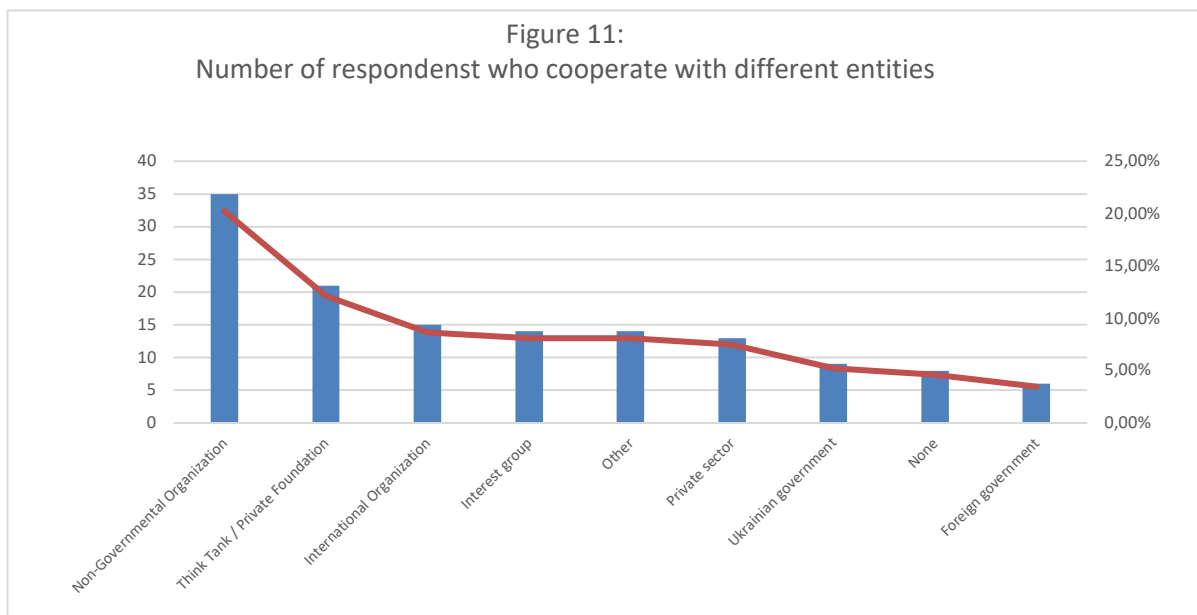
Others, however, argue that IR drifted further away from the world of policymaking due to the effort to establish itself within the realm of pure theory. As stipulated by George, “most university professors write largely for one another and have little inclination or ability to communicate their knowledge in terms comprehensible to policymakers” (1993: 7). Wallace warns that “there is a danger that our discipline could follow the path that sociology took, becoming too self-preoccupied, too determined to leave its origins in applied research and policy-related work behind, to take refuge in increasing abstractions, theories, and meta-theories: to move from scholarship to scholasticism” (1996: 311). Lake concurs that “having created academic sects based on incommensurate assumptions and supported by selective evidence, we do not seek to assess which approach helps us understand world politics best” (2011: 471).

In the background of these mostly US-based discussions lies the fact that in the United States a significant bridge links the ivory tower of academia to the keep of policymaking. Four presidents had been active in scholarly communities prior to entering politics; three prominent political scientists, W.W. Rostow, Henry Kissinger, and Zbigniew Brzezinski left their universities (MIT Center for International Studies, Harvard, and Columbia respectively) to continue their careers as National Security Advisors. During his academic years, Kissinger beat Brzezinski for tenure at Harvard, who not only evicted Kissinger from office when President Carter came to power but also taught a future Secretary of State, Madeleine Albright. In fact, links between theory and practice influenced not only biographical twists of the key players, but also the research itself: “the money and attention from the policy community came with strings attached – most notably, an expectation for immediately relevant research” (Potter 2010: 3).

Although in the USSR the link between policymaking and research was not as strong, it contributed to the strong demand for practicality and application of scholarship for the needs of diplomacy. While formally framed within the only true Marxist-Leninist doctrine, the “IR community – policymaking circles” complex developed on the basis of practical state-centered analysis, mostly concerning the questions of regional dynamics, but also of some pressing issues on the international agenda with clear institutional links, and sometimes even elite rotations.

Soviet Ukrainian IR research followed the general trend on a lesser scale: it was undertheorized, practical, state- and region-centered, conducted via the framework of “intuitive realism”. In the absence of a single Institute for International Studies, the expertise was used instead through the eventual individual involvement of scholars and remained markedly peripheral compared to Moscow. Even the CEE states were in a somewhat better position: they established connections with the local research institutions, as their sovereignty was not as drastically limited as in the case of the Soviet republics, and have further developed them since the independence. Nowadays, the CEE states boast relatively strong government-funded and -funded research and policy institutions.

While the differences between Russian and Ukrainian IR research and its political application in USSR seemed to be either those of scale or of simplified center-periphery dynamics, marked and profound distinctions can be traced with both Russia and CEE states since the USSR's collapse. The Russian State has made a great effort to bring IR research closer to the needs of foreign policy. It consolidated key governmental and government-supported analytical centers and research divisions both for the development and communication of its foreign policy abroad. The extent of the trend was so strong, that in last year's analysis of how Russia instrumentalizes its state and state-supported private think-tanks and academics for promoting its views have become a common subject of analysis (Vendil Pallin & Oxenstierna 2017; Smagliy 2018).



The TRIP 2017 data indicate that Ukrainian IR community deems it necessary to pay attention to the needs of current politics. 45% of the total sample claim to have responded to major world events by taking them into account in their research or making their research more relevant for policy practitioners as opposed to 15.5% who have not (regrettably, 37% ignored the question). Still, there are several inconsistencies between foreign policy priorities and foreign policy academic research. First, as mentioned in the subchapter on the specifics of the regional studies, Ukrainian IR scholars underestimate the need for the Russian studies even in the middle of half-decade of armed and political conflict. Second, although Ukrainian diplomacy relies heavily on diplomatic dialogue and the instruments of the international law while dealing with Russia on the international scale, the Liberal paradigm remains among the least favored by Ukrainian academics.

Finally, as Figure 11 illustrates, despite all the emphasis on the practicality of their research, only a minority of Ukrainian IR faculty mentions working directly for the Ukrainian government (9 persons). A much greater fraction resorts to intermediaries, namely NGOs (35) and think-tanks (21) to conduct practical research. While NGOs and think-tanks are more often than not mixed in Ukraine fusing analysis and advocacy (Livny, 2013: 18), the combined data – 56 persons contributing to NGOs/think-tanks explains a key difference between Ukraine on the one hand, and her Eastern and Western neighbors on the other. Namely, in Ukraine, neither research institutions, nor universities, nor even

state-funded think-tanks ever achieved significant influence on government policy analysis. A poll in 2016 (Bekeshkina et al. 2016: 44) has shown that while governmental institutions rely on old habits of requesting the expertise of individual scholars, they are less inclined to rely on the state think tanks than on non-state analytical institutions (See Table 1).

Table 1: If you ever need some policy analysis, you would rather address?

	Number of mentions	%
State research institution	46	29.1
University	24	15.2
Engaging individual Ukrainian scholars	82	51.9
Non-governmental think tank	81	51.3
Ukrainian consulting agency	9	5.7
Foreign consulting agency	19	12
Engaging individual foreign scholars	27	17.1
Would do all the analysis ourselves	31	19.6
Other	5	3.2
Difficult to say	8	5.1

On the contrary, Ukraine experienced a push for government institutions to cooperate extensively with non-governmental organizations, supported organizationally and financially by external donors. These NGOs often coopt university professors and instruct them in delivering foreign policy memos and briefs. Direct contacts between university and decision making are rare, which is explained by their overtheorization and lack of responsiveness. A typical justification why non-governmental NGOs/think tanks that should be supported goes as follows:

“The circumstances are that neither parliament, nor political parties, nor ministries have their own analysis units, which would produce the needed analytical products in the context of reforms that are being implemented. State research institutions—institutes, academies of sciences and even agency-level ones—are more oriented towards academic research and not enough effective in resolving the current issues that state and local authorities face in their everyday activities” (Kermach & Sukharyna 2016: 8).

This trend started to gain momentum under President Yanukovich but achieved full speed after an ambitious reform agenda was launched in 2014. Numerous studies on how to encourage closer cooperation between government and think-tanks appeared (Livny 2013; DIF 2015; Bekeshkina et al. 2016; Kermach & Sukharyna 2016; IRF 2017)

often driven by normative reasoning. It did not concern foreign policy – it was only one among the other sectors that needed reform – but the foreign-policy think tanks clearly benefited from the key program in the field – *International Renaissance foundation's* program “Think-tank development initiative for Ukraine”, scheduled to operate within the period between 2014 and 2020, and aimed at improving institutional, organizational capacities as well as the links with the government¹⁰⁸. NGOs/think tanks have joined the initiative and started pushing the government for increased cooperation themselves, through signing Memoranda of cooperation, inviting individual MFA representatives to public conferences and private opinion exchanges, as well as providing the research both on demand and proactively.

Thus foreign-policy NGOs/think tanks act partly as intermediaries for university faculties, and partly as new and even more important players that offer analysis for governmental agencies. This does not necessarily mean that NGOs/think tanks have inherently better expertise, but the early analyses indicated the key problems that must be overcome: the gap between policy demand and policy supply, poor methodological quality, descriptiveness, ineffective communication and lack of engagement with policymakers (Livny 2013: 3). While in the PACT/KIIS survey of 2012 almost 70% (80 among the NGOs and academics themselves) claimed that “non-governmental think-tanks do not significantly affect public policy and management decisions”, with especially low impact in the spheres of national security and international relations (cited via Livny 2013: 10), the sustained effort and attention of the donors helped to reverse the situation, intensifying both the cooperation with government, and the participation of foreign policy experts.

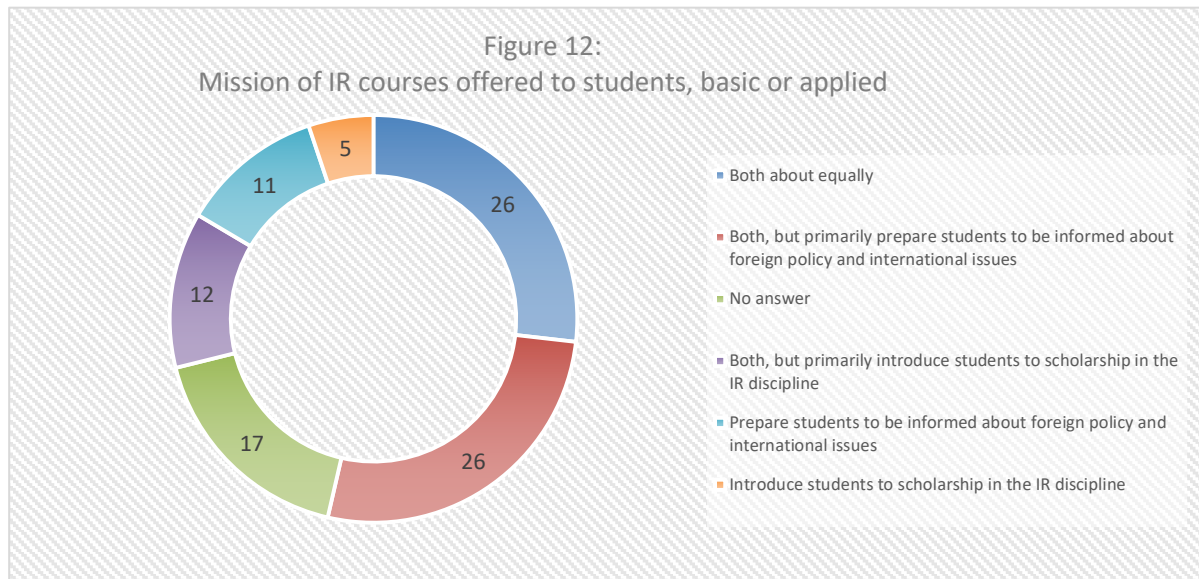
It is safe to assume that NGO/think-tanks attract many young specialists away from academia. It is equally significant that although in Ukraine the cadre rotation between academia and power is rather negligible, a number of former think-tankers penetrated practical politics in 2014, thus making a shift from analyzing and influencing the politics to make the politics. As Axyonova & Zubko (2017: 186) note, there were at the very least three experienced politicians with the background of think-tankers in the realms of foreign policy and security agenda in 2014-2019 government, namely Ivanna Klympush-Tsintsadze (vice-prime minister responsible for European and Euro-Atlantic integration), Oleksandr Lytvynenko (Deputy head of the Council of National Security and Defence), and Svitlana Zalishchuk (MP very active in the Committee for International Affairs). After the end of the 2019 electoral cycle, these personalities lost their respective positions. More importantly, none of the think-tankers have joined the MFA. Informing and influencing foreign policy remains the key agenda for the aforementioned think-tanks.

Given these developments, it is little wonder that, as revealed by the TRIP 2017, the Ukrainian IR community is unsure whether its work is applied or theoretically oriented. Two questions tested this particular aspect. The first one probed the perceived mission of courses taught to IR students: is it to introduce students to IR scholarship or

¹⁰⁸ See the webpage of the program for more information: <http://www.irf.ua/en/programs/support-think/>

rather prepare them to be informed about foreign policy issues. Answers are close to the even distribution (see Figure 12).

The second question invited scholars to reflect on whether their own research is basic or applied. Only a fraction took the “pure” options, primarily basic (8.2%) or primarily applied (10.3%). Most IR scholars claim they do “both equally” (21.6%), “both, but more applied than basic” (20.6%), and “both, but more basic than applied” (22.6%). Statistically, this is a normal distribution, but interpretatively the data suggests that Ukrainian IR scholarship is neither sufficiently theorized nor directly applicable to foreign policy.



Conclusions

In the post-Soviet period, the development of the IR discipline in Ukraine can be partially compared with that in Russia and the post-communist CEE states. While sharing some common past with Russian IR, it does not devote as much attention to the creation of a national school of foreign relations, and nor does it obsess over great power status or have as strong connections with the state as the Russian analog. The commonality with the CEE experience lies in the attempted Westernization, which, however, remains less consequential.

Arguably, IR in Ukraine is still going through a transitional phase. The conversion from the Soviet tradition of studying and practicing IR to the Western one is rather painful, incomplete, and prompts an isolationist attitude. The field thus faces two challenges: The integration of new standards in research methods and new theoretical approaches into the flimsy institutional framework of the post-Soviet high educational system, and the particular legacy of Soviet IR has also left some deep marks on the discipline itself.

To grasp the particularities of Ukrainian IR, we structured the analysis of the TRIP-2017 respondents' responses along five axes and reached the following conclusions:

First, the Soviet-inherited perception of IR as a knowledge area persists, separate not only from political science but even from all the other social sciences. Although in practice the extensive growth of IR studies since the 1990s prompted many IR departments to be situated within either history or political science departments, and current practices of awarding the doctorates clearly place IR into the political science framework, the power of IR scholarly elites is strong enough to thwart any formalization of this link via governmental reform. Thus, we observe the dual standing of Ukrainian IR, for it exists simultaneously in and out of the political science discipline framework.

Second, TRIP-2017 suggests that the Ukrainian IR community remains poorly integrated into the global IR network. Consequently, it nourishes vague and often inconsistent perceptions regarding influential IR thinkers, academic journals, publishing houses, and Master and Ph.D. IR programs worldwide.

Most conspicuously, Ukrainian scholars are virtually absent in international journals despite government efforts to incentivize publishing (see MESU 2016), which is corroborated by the data not related to TRIP. Even if compared to other countries of the region, Ukraine belongs to the second tier both according to the number of published articles (226 publications, 10th rank out of 23) and the number of 2.22 citations per article (15th out of 23). The top three regional publishing countries are Russia with 3605 publications, Poland with 1036 publications, and Czechia with 729 (see SJR 2019), which transpires that the publication impact of Czechia, having 4 times less population and less extensive IR research institutions network, is almost three times more effective than that of Ukraine. Furthermore, the SJR data lumps together political science and IR publications, so that the real presence of Ukrainian IR experts might be even smaller.

Third, the scholarly IR community in Ukraine is populated predominantly by experts who are relatively indifferent to developing theoretical aspects of IR. Although well aware of the major paradigms, the inherited preference for Realism limits the application of theoretical paradigms: skillful elaboration on conceptual assumptions of Constructivism, and especially Liberalism, is flagrantly lacking in Ukrainian IR scholarship. In addition to a lack of theorization, broader issues like human rights, global health or climate change are also relatively unimportant for Ukrainian IR. On the contrary, the Ukrainian IR scholars largely focus their research on regional studies, historical treatises, and immediate practical issues, accordingly opting for policy analysis and case studies as the preferred methods of research.

Therefore, Ukraine fits within the cross-regional observation that working on theoretical issues remains the privilege of Western academia, whereas the rest of the world collects data and provides cases. This international division of labor decreases the international visibility of local scholars because theoretical generalizations are quoted more often than observations on regional developments. This lesson has been well learned by the CEE IR communities during the post-Communist transition. We do not invite Ukrainian IR scholars to create esoteric nativist paradigms. Still, finding a way to contribute to the global IR instead of either closing upon its community or (partially) following the Western trends is essential.

Fourth, while digging deeper into the peculiarities of the area studies *à la ukrainienne*, we discover that scholars conduct their research with two practical issues in mind: European integration and Ukrainian foreign policy. They believe two regions to be of utmost importance for the domains in questions, namely Central and Eastern Europe and Western Europe. A highly problematic regional omission is Russia and FSU countries: despite the ongoing Russo-Ukrainian conflict, the Ukrainian IR community - although explicitly acknowledging the role of Russia as a security threat - tends to eschew Russia studies. Other strategically significant regions also remain virtually uncharted. As the TRIP reveals both by direct answers and the self-assessed language proficiency, only a few scholars focus on East Asia, the Middle East, or Latin America. Thus, we could argue that partial Westernization has also impacted Ukrainian IR in choosing topics for their research, probably supported by more readily available funding and cooperation opportunities. This creates visible asymmetries in Ukrainian area studies.

Fifth, the responses to the TRIP 2017 show that, despite its manifestly practical, politically relevant, and state-minded approach, IR faculty in Ukraine cultivates limited and poorly institutionalized links to practical policy-making and providing informed advice. This role has been assumed by largely non-governmental think-tanks that have recently grown both in personnel and in impact. The recommendations they provide are heeded more attentively so that today there is a better chance of influencing foreign policy via advocacy networks than via academia. Nowadays, different foreign policy NGOs/think tanks either directly compete with the academic community in the arena of foreign policy analysis or become an irreplaceable intermediary link, often luring young specialists away from the latter.

Bringing these five trends together, we argue that the perils of transition currently faced by the IR community in Ukraine are best conceptualized as “double peripheralization”. The first aspect of double peripheralization is a visible gap with the global IR community, where Ukrainian scholars are poorly integrated. The second aspect of double peripheralization is the lack of prestige within the national community, where they have lost policy relevance to non-governmental think-tanks. Isolated and ignored, the IR community could decline rapidly, so it is imperative to overcome the double peripheralization in order to revive the discipline. We hope that better awareness of the peculiarities of Ukrainian IR, dealt with in this study, might suggest the ways for the IR community for further development.

In general, the TRIP-2017 survey provided an opportunity to take a snapshot of Ukrainian IR today, almost 30 years after the USSR collapsed. Its 69 questions revealed noteworthy regularities in how it perceives and assesses its key challenges and characteristics, offering some vistas to be developed in further research. In particular, IR sociology offers particularly promising perspectives. While conducting this study, we discovered that important pieces of the puzzle remain to be found: for example, studying the evolution and content of IR publications and journals (both national and international) seems especially promising. Beyond that, the development of curricula, quality standards and their evolution, comparative development of IR teaching and research in different regional universities, the effectiveness of the higher education

reforms on the discipline development could initiate a long-missing and evidence-based discussion on the current state and future developments of the IR studies in Ukraine.

Bibliography:

- Alker, Hayward & Brunner, Ronald (1969). Simulating International Conflict: A Comparison of Three Approches. *International Studies Quarterly* 13(1): 70–110.
- Axyonova, Vera & Zubko, Diana (2017). The European Union through the Eyes of Ukrainian Think Tankers: Studying EU Perceptions Post-Euromaidan. *Kyiv-Mohyla Law and Politics Journal* 3: 181–200
- Bates, Robert (1997). Area Studies and the Discipline: A Useful Controversy? *Political Science and Politics* 30(2): 166–169.
- Bátora, Josef & Hynek, Nik (2009). On the IR Barbaricum in Slovakia. *Journal of International Relations and Development* 12(2): 186–193.
- Bekeshkina, Iryna & Kermach, Ruslan & Lutsevych, Orysia (2016). Nezalezhni analitychni tsentry i orhany vlady: partner u prosvanni reform chy dvi paralelni realnosti. *IRF Analytic report*, 7 July 2016, http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/nezalezhni_analitichni_tsentri_i_organivladi_partneri_u_prosvanni_reform_chi_dvi_paralelni_realnosti/ (accessed 13 November 2019).
- Bennett, Andrew & George, Alexander (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Bennett, David & Stam, Allan (2000). EUGene: A conceptual manual. *International Interactions* 26 (2): 179–204.
- Berg, Eiki & Chillaud, Matthieu (2009). An IR community in Baltic states: is there a genuine one? *Journal of International Relations and Development* 12(2): 193–199.
- Braumoeller, Bear & Sartori, Anne (2004). The Promise and Perils of Statistics in International Relations. In *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations*, Detlef F. Sprinz & Yael Wolinsky (eds.). Ann Arbor: The University of Michigan Press, 129–151.
- Bull, Hedley (1966). International Theory: The Case for a Classical Approach. *World Politics* 18(3): 361–377.
- Byk, Ihor (2013). Mizhnarodni vidnosyny u Lvivskomu universyteti: istoriya i suchasnist. *Visnyk Lvivskoho universytetu* 32: 3–9.
- Brzeziński, Zbigniew (2000). *Velyka shakhivnytsia*. Ivano-Frankivsk: Lileya-NV.
- Capshew, James (1999). *Psychologists on the March: Science, Practice, and Professional Identity in America, 1929–1969*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- CMU, Cabinet of Ministers of Ukraine (2015). Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuyetsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity. *Decree No 266*, 29 April 2015, <http://ooep.kpi.ua/news/266.pdf> (accessed 15 December 2019).
- CMU, Cabinet of Ministers of Ukraine (2017). Pro vnesennia zmin do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29.04.2015 No 266. *Decree No 53*, 1 February 2017, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/53-2017-n> (accessed 15 December 2019).
- Cumings, Bruce (1997). Boundary Displacement: Area Studies and International Studies during and after the Cold War. *Bulletin of Concerned Asian Scholars*. <https://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/cumings2.htm> (accessed 10 December 2019).

- Czaputowicz, Jacek & Ławniczak, Kamil (2015). Poland's International Relations Scholarly Community and Its Distinguishing Features According to the 2014 Trip Survey of International Relations Scholars. *Baltic Journal of Political Science* 4: 94–110.
- Czaputowicz, Jacek & Wojciuk, Anna (2016). IR scholarship in Poland: the state of the discipline 25 years after the transition to democracy. *Journal of International Relations and Development* 19: 448–474.
- Czaputowicz, Jacek (2012). Theory or practice? The state of international relations in Poland. *European Political Science* 11(2): 196–212.
- DIF, Democratic Initiatives Foundation (2015). Nezalezhni analitychni tsentry Ukrayiny v protsesi vyroblennia polityky: pereshkody, perspektyvy ta ochikuvannia u spivpratsi z orhanamy vlady. *Report*, https://dif.org.ua/uploads/pdf/1421935943_3402.pdf (accessed 10 December 2019).
- Drulák, Petr & Königová, Lucie & Karlas, Jan (2004). Continuity and change in the discipline of IR in Central and Eastern Europe Countries. *Paper presented at 2004 ISA Convention*.
- Drulák, Petr & Druláková, Radka (2000). International Relations in the Czech Republic: A Review of the Discipline. *Journal of International Relations and Development* 3: 256–282.
- Drulák, Petr & Druláková, Radka (2006). The Czech Republic. In *International Relations in Europe: Traditions, Perspectives and Destinations*, Knud Erik Joergensen & Tonny Brems Knudsen (eds.). London and New York: Routledge. 172–196.
- Drulák, Petr (2009). Introduction to the International Relations (IR) in Central and Eastern Europe Forum. *Journal of International Relations and Development* 12: 168–173.
- Drulák, Petr (2013). Going native? The discipline of IR in Central and Eastern Europe. *Przegląd Europejski* 27(1): 10–13.
- Fox, William & Baker Fox, Annette (1961). The Teaching of International Relations in the United States. *World Politics* 13(3): 339–359.
- Frieden, Jeffrey & Lake, David & Schultz, Kenneth (2010). *World Politics: Interests, Interactions, and Institutions*. New York: W. W. Norton.
- Fukuyama, Francis (1990). Konets Istorii? *Voprosy filosofii* 3: 134–148.
- Gaddis, John (1986). The Long Peace: Elements of Stability in the Postwar International System. *International Security* 10(4): 99–142.
- Geipel, Gary (1999). Politics and Computers in the Honecker Era. In *Science under socialism: East Germany in comparative perspective*, Kristie Macrakis & Dieter Hoffmann (eds.). Cambridge: Harvard University Press, 231–258.
- George, Alexander (1993). *Bridging the Gap: Theory and Practice in Foreign Policy*. Washington, DC: US Institute of Peace.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2006). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
- Guzzini, Stefano (2001). The Significance and Role of Teaching Theory in IR. *Journal of International Relations and Development* 4(2): 98–117.
- Hall, Robert (1948). *Area Studies: With Special Reference to Their Implications for Research in the Social Sciences*. New York: Committee on World Area Research Program, Social Science Research Council.
- Herran, Néstor & Roqué, Xavier (2012). An Autarkic Science: Physics, Culture, and Power in Franco's Spain. *Historical Studies in the Natural Sciences* 43(2): 202–235.
- Higher Education in Ukraine: Agenda for Reforms (2017). *KAS Policy Paper*, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=11396582-8774-8a81-1492-9dee7e451d2d&groupId=252038 (accessed 10 December 2019).

- Hill, Christopher & Beshoff, Pamela (1994). *Two Worlds of International Relations: Academics, Practitioners and the Trade in Ideas*. London: Routledge.
- Holsti, Kalevi Jaakko (1985). *The Dividing Discipline: Hegemony and Diversity in International Theory*. Boston: Allen & Unwin.
- Huntington, Samuel (1994). Stolknoveniye tsivilizatsii? *Polis* 1: 33–48.
- Institut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka* (2004). Ed. V. Skopenko. Kyiv: Znannia Ukrainy.
- Institut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka* (2006). Ed. V. Skopenko. Dnipropetrovsk: Balans-Klub.
- Institut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka* (2014). Ed. L. Huberskyi. Kyiv: Ukrblankovydav.
- Istomin, Igor, Baykov, Andrei. (2013). Sravnitel'nye osobennosti otechestvennykh i zarubezhnykh zhurnalov. *Mezhdunarodnye processy* 13(2): 114–140, <http://www.intertrends.ru/system/Doc/ArticlePdf/1124/vWV6VckyFF.pdf> (accessed 10 December 2019).
- Johnston, Alastair (1995). *Cultural Realism: Strategic Culture and Grand Strategy in Chinese History*. Princeton: Princeton University Press.
- Kamenetskyi, Maksym (2007). *Teoriya mizhnarodnykh vidnosyn*. Kyiv: Natsionalnyi universytet Im. Tarasa Shevchenka.
- Kaminskyi, Yevhen (2001). Povoyenna diplomatiya Ukrayinskoyi RSR. In *Narysy z istoriyi diplomatiyi Ukrainy*, Valerii Smolii (ed.). Kyiv: Alternatyvy.
- Kaplan, Morton (1966). The New Great Debate: Traditionalism vs. Science in International Relations. *World Politics* 19(1): 1–20.
- Katzenstein, Peter (2002). Area Studies, Regional Studies, and International Relations. *Journal of East Asian Studies* 2(1): 127–137.
- Kavtseniuk, Mariana (2017). Vybir abiturientiv 2016 roku: haluzevyi analiz. *CEDOS report*, 13 June 2017, <https://cedos.org.ua/uk/articles/vybir-abituriientiv-2016-roku-haluzevyi-analiz> (accessed 10 December 2019).
- Kermach, Ruslan & Sukharyna, Andrii (2016). Nezalezhni analitychni tsentry i orhany vlady: chy ye prosvannia u dvostoronni spivpratsi. *Analytic report*, 1 December 2016, http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/nezalezhni_analitichni_tsentri_i_organ_i_vladi_chi_e_prosvannia_u_dvostoronniy_spivpratsi/ (accessed 10 December 2019).
- Kim, Geun Bae (2017). Science and Ideology: The Rise and Fall of the Bonghan Theory in North Korea in the 1960s. *The Korean Journal for the History of Science* 39(2): 325–357.
- King, George & Keohane, Robert & Verba, Sidney (1994). *Designing Social Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Kirk, Grayson (1947). *The Study of International Relations in America Colleges and Universities*. New York: Council of Foreign Relations.
- Kopyka, Valerii (2013). Kyivska shkola mizhnarodnykh vidnosyn. *Visnyk Lvivskoho universytetu* 32: 10–17.
- Krapivin, Oleksandr & Todorov, Ihor (2013). Donetska shkola mizhnarodnykh vidnosyn. *Visnyk Lvivskoho universytetu* 32: 18–25.
- Kristensen, Peter Marcus (2019). Southern Sensibilities: Advancing Third Wave Sociology of International Relations in the Case of Brazil. *Journal of International Relations and Development* 22(2): 468–494.

- Kruhlov, Anatolii (2013). Rozvytok yevropeiskykh doslidzhen v rehionalnykh naukovykh tsentrakh: pryklad Chernivtsiv. *Visnyk Lvivskoho universytetu* 32: 32–39.
- Kudelia, Serhii (2012). Chy mozhlyva v Ukrayini politychna nauka? *Krytyka* 1–2: 24–25.
- Kuijper, Hans (2008). Area Studies Versus Disciplines: Towards an Interdisciplinary, Systemic Country Approach. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 3(1): 205–216.
- Lake, David (2011). Why "isms" Are Evil: Theory, Epistemology, and Academic Sects as Impediments to Understanding and Progress. *International Studies Quarterly* 55(2): 465–480.
- Lebedeva, Marina (2004). International Relations Studies in the USSR/Russia: Is there a Russian National School of IR Studies? *Global Society* 18(3): 263–278.
- Lebedeva, Marina (2018). *Russian Studies of International Relations. From the Soviet Past to the Post-Cold-War Present*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Leffler, Melvyn (1995). New Approaches, Old Interpretations, and Prospective Reconfigurations. *Diplomatic History* 19(2): 173–196.
- Light, Margot (1989). The Study of International Relations in the Soviet Union. In *The Study of International Relations. The State of the Art*, Hugh Dyer & Leon Mangasarian (eds.). New York: Palgrave-McMillan, 229–243.
- Livny, Eric (2013). "In Search of its Voice: Assessment of Policy Relevant Research in Ukraine." *UNITER Report*, 26 March 2013, https://issuu.com/uniter/docs/assessment_of_policy-relevant_research_eng (accessed 10 December 2019).
- Lysak, Volodymyr (2014). Dystsyplina "mizhnarodni vidnosyny" v systemi osvity ta nauky Ukrayiny. *Istorychni i politychni doslidzhennia* 3–4: 57–58.
- Maiocchi, Roberto (2015). The National Council for Research in the Context of Fascist Autarky. In: *Science Policies and Twentieth-century dictatorships: Spain, Italy and Argentina*, Amparo Gómez, Antonio Fco. Canales, Brian Balmer (eds.). Burlington: Ashgate, 141–158.
- Maliniak, Daniel & Oaks, Amy & Peterson, Susan & Tierney, Michael (2011). International Relations in the US Academy. *International Studies Quarterly* 55: 437–464.
- Maliniak, Daniel & Peterson, Susan & Tierney, Michael (2012). TRIP around the World: Teaching, Research, and Policy Views of International Relations Faculty in 20 Countries. *The Institute for Theory and Practice of International Relations*. Final Report.
- Malskyi, Markiyani & Matsyakh, Mykhailo (2007). *Teoriya mizhnarodnykh vidnosyn*. Kyiv: Znannia.
- Malskyi, Markiyani & Moroz, Yurii (2012). Pidhotovka fakhivtsiv-mizhnarodnykiv v umovakh transformatsiyi mizhnarodnoyi systemy. *Visnyk Lvivskoho universytetu* 30: 3–8.
- Matsiyevsky, Yurii (2012). Chomu v nas nemaye politychnoyi nauky. *Krytyka* 6: 10–12.
- Matthews, Elizabeth & Callaway, Rhonda (2015). Where Have All the Theories Gone? Teaching Theory in Introductory Courses in International Relations. *International Studies Perspectives* 16(2): 190–209.
- Mayer, Arno (1969). Internal Causes and Purposes of War in Europe, 1871-1956. *Journal of Modern History* 41(3): 291–303.
- McClelland, Charles. (1970) Some Effects on Theory from the International Event Analysis Movement. Working paper. *University of Southern California*.
- Mearsheimer, John & Walt, Stephen (2013). Leaving theory behind: Why simplistic hypothesis testing is bad for International Relations. *European Journal of International Relations* 19(3): 427–457.
- MESU, Ministry of Education and Science of Ukraine (2016). Pro zatverdzhennia Poriadku prysvoyennia vchenykh zvan naukovym i naukovo-pegahohichnym pratsivnykam. *Decree*, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/z0183->

- 16/?lang=uk&fbclid=IwAR10wp6d6q6tqcnq1jHdN6dP-BbT5RfRTktW_4SWXd6zraRlodmpT_mV1k (accessed 12 December 2019).
- Mezhdunarodnyye issledovaniya v Rossii i SNG* (1999). Tsentr konvertiruyemosti obrazovaniya. Spravochnik. Moskva: Moskovskiy rabochiy.
- IRF, Mizhnarodnyi Fond "Vidrodzhennia" (2017). Initsiatyva z rozvytku analitychnykh tsestriv Ukrayiny. *IRF Report for 2014-2017*, https://issuu.com/irf_ua/docs/ttf-ua-web (accessed 10 December 2019).
- Modelski, George (1961). International Relations and Area Studies: The Case of South-East Asia. *International Relations* 2(3): 143–155.
- Morozov, Viacheslav (2009). Obsessed with Identity: The IR in post-Soviet Russia. *Journal of International Relations and Development* 12(2): 202–205.
- Plokyh, Serhii (2011). *Yalta: The Price of Peace*. London: Penguin Books.
- Potter, Philip (2010). Methods of Foreign Policy Analysis. In: *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*. Ed. R. Marlin-Bennett, <https://oxfordre.com/internationalstudies/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-34?print=pdf> (accessed 10 December 2019).
- Reynolds, Charles (1973). *Theory and Explanation in International Politics*. London: Martin Robertson.
- RIAC, Rossijskije issledovaniya i obrazovaniya v oblasti mezhdunarodnykh otnoshenij 20 let spustia (2013). Rabochaja tetrad, *Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam* 11.
- Roter, Petra (2009). At the centre and the periphery simultaneously: the incomplete internationalization of Slovenian International Relations. *Journal of International Relations and Development* 12: 180–186.
- Ruloff, Dieter (1976). Simulation and Gaming: The Analysis of Conflict and Cooperation in the Field of International Relations. In *Systems Theory in the Social Sciences*, Hartmut Bossel, Salomon Klaczko, & Norbert Müller (eds.). Basel: Birkhauser Verlag, 519–533
- Rumyantseva, Nataliya & Logvynenko, Olena (2018). Ukraine: Higher Education Reform and Dynamics of the Institutional Landscape. In *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*, Jeroen Huisman, Anna Smolentseva, & Isak Froumin (eds.). London: Palgrave Macmillan, 407–433.
- Schrodt, Philip (2000). Pattern Recognition of International Crises using Hidden Markov Models. In *Political Complexities: Nonlinear Models of Politics*, Diana Eva-Ann Richards (ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 296–238.
- Sergounin, Alexander (2009). Russia. IR at a crossroads. In *International Relations Scholarship Around the World*, Arlene Tickner & Ole Wæver(eds.). Abingdon, Routledge, 223–241.
- Shepeliev, Maksymilian (2004). *Teoriya mizhnarodnykh vidnosyn*. Kyiv: Vyscha shkola.
- Shevel, Oxana (2015). Ukrainian Political Science and the Study of Ukraine within American Political Science: How Similar, How Different? *Journal of Ukrainian Politics and Society* 1(1): 23–32.
- Sherstiuk, Andrii & Dluhach, Denys & Nahorna, Tayisiya (2015). Studenty Instytutu Mizhnarodnykh Vidnosyn KNU pro novyi perelik haluzei znan ta spetsialnostei. *Opinion*, http://osvita.ua/vnz/high_school/46985/?fbclid=IwAR3DUwUYoDUKFL8v3iAiVA-7YFUvPzXqDzgDlyb2JNUZxlyqUfpWLPgFxpI (accessed 15 December 2019).
- SJR, Scimago Journal & Country Rank (2019). *Official webpage*. Regional Ranking for Eastern Europe, <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3320&area=3300®ion=Eastern%20Europe> (accessed 10 December 2019).
- Smaglyi, Kateryna. Hybrid Analytica: Pro-Kremlin Expert Propaganda in Moscow, Europe and the U.S. A Case Study of Think Tanks and Universities. Research Paper. *Institute of Modern Russia*, October 2018.

- Smith, Steve (1987). Paradigm Dominance in International Relations: The Development of International Relations as a Social Science. *Millennium – Journal of International Studies* 16: 189–206.
- Snidal, Duncan (2004). Formal Models of International Politics. In *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations*. Eds. Detlef Sprinz & Yael Wolinsky. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 227–264.
- Sovsun, Inna (2015a). Bez novoho pereliku haluzei znan i spetsialnostoni pidhotovky fakhivtsiv ne mozhemo rukhatysia dali, *Interview*, 3 March 2015, <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/inna-sovsun-bez-novogo-pereliku-galuzej-znan-i-spe/>, (accessed 15 December 2019).
- Sovsun, Inna (2015b). V etom godu pervokursniki budut izuchat v dva raza menshe predmetov, chem ikh predshestvenniki, *Interview*, 17 April 2015, <https://fakty.ua/198538-inna-sovsun-v-etom-godu-studenty-pervokursniki-budut-izuchat-v-dva-raza-menshe-predmetov-chem-ih-predshestvenniki>, (accessed 15 December 2019).
- Speed, Ashley (2018). Carnegie Corporation of New York to fund TRIP research. *College of William & Mary Official Webpage*, <https://www.wm.edu/news/stories/2018/carnegie-corporation-to-fund-wm-research-on-news-media-and-international-relations-issues.php> (accessed 10 December 2019).
- Starish, Oleksandr (2012). Politychna nauka v Ukrayini: 20 rokiv nezalezhnosti. *Krytyka* 9–10: 27–29.
- Stone, Lawrence (1981). *The Past and the Present Revisited*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1994). Grounded theory methodology: An overview. In *Handbook of qualitative research*. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (eds.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 273–285.
- Teoriya mizhnarodnykh vidnosyn* (2016). Mykhailo Trebin (ed.). Kharkiv: Pravo.
- TRIP, Teaching, Research, and International Policy Project (2015). *The TRIP Project Official Homepage*, <https://trip.wm.edu/data/our-surveys/faculty-survey> (accessed 10 December 2019).
- Tsygankov, Andrei & Tsygankov, Pavel (2010). Russian theory of international relations. *International studies Encyclopedia* 10: 6375–6387.
- Tsygankov, Andrei & Tsygankov, Pavel (2014) Russian IR theory: The Crisis of a Globally-Pluralist Discipline. *European Review of International Studies* 1(2): 92–106.
- Tsymbalisty, Vasyl (2009). *Teoriya mizhnarodnykh vidnosyn*. Lviv: Novyi Svit.
- Tyulin, Ivan (1997). Issledovaniya mezhdunarodnykh otnosheniy v Rossii: vchera, segodnya, zavtra. *Kosmopolis. Almanakh*: 18–28.
- Ukrayinska dyplomatychna entsyklopediya* (2004). [In 2 volumes.] Leonid Huberskyi (ed.). Kyiv: Znannia.
- Unver, Hamid Akin (2019). Computational International Relations: What Can Programming, Coding and Internet Research Do for the Discipline? *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy and Peace*, <https://dergipark.org.tr/allazimuth/issue/42171/476433> (accessed 10 December 2019).
- Vendil Pallin, Carolina & Oxenstierna, Susanne (2017). Russian Think Tanks and Soft Power. Swedish Defence Research Agency (FOI) Report, August 2017, <https://www.foi.se/rappportsammanfattning?reportNo=FOI-R--4451--SE> (accessed 10 December 2019).
- Wæver, Ole (1996). The Rise and Fall of the Inter-Paradigm Debate. In *International theory: positivism and beyond*, Steve Smith, Ken Booth, & Marysia Zalewski (eds.). New York: Cambridge University Press, 149–185.
- Wallace, William (1996). Truth and power, monks and technocrats: theory and practice in international relations. *Review of International Studies*. 22(4): 301–321.

What is International Relations? (2019). *InternationalRelationsEDU.org*. Official Webpage, <https://www.internationalrelationsedu.org/what-is-international-relations/> (accessed 10 December 2019).

Zarubezhnoye regionovedeniye (2019). *Vuzy, gde mozjno poluchit spetsialnost 5.41.03.01*. Webpage for students, <https://postupi.online/specialnost/41.03.01/vuzi/> (accessed 10 December 2019).

Zimmerman, William (1969). International Relations in the Soviet Union: The Emergence of a Discipline. *The Journal of Politics* 31(1): 52–70.

WORLDVIEW AND IDEOLOGICAL PRIORITIES OF MODERN SOCIETY: UKRAINIAN AND EURO-ATLANTIC CONTEXT

Svitlana Storozhuk

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

ORCID: 0000-0002-7947-6268

Igor Hoyan

Vasyl Stefanyk National Precarpathian University

ORCID: 0000-0003-2548-0488

Oksana Fedyk

Vasyl Stefanyk National Precarpathian University

ORCID: 0000-0002-9029-2611

Nataliia Kryvda

Taras Shevchenko National University of Kyiv

ORCID: 0000-0001-7429-7693

Abstract. *The article deals with the shifts in the worldview and ideological priorities of contemporary society as well as with the reasons behind the decrease in the significance of the priority of liberal doctrine. To focus on the above-mentioned issues, the factors defining this worldview, axiological, and ideological priorities in society should be investigated, as well as the impact of capitalism on the development of the axiological system of society needs highlighting. The reasons for this worldview and the ideological transformations of contemporary society are also focused on in the article. The investigation proves that the prolonged domination of liberal values in the North Atlantic Region has become the logical consequence not only of the development of capitalism, but also of the Cold War which united Western European countries against the image of a mutual external enemy. The destruction of this image brought the issues of civil policy into focus, since the increase in migration from countries with traditions contradicting basic European values has become a threat to their further development. The shifts in the social structure of society and the new outburst of nationalism have caused a serious threat to the existing values and actualized the necessity to preserve liberal values.*

Key words: *liberalism, nationalism, globalization, industrialization, capitalism, the “Other”, community.*

Modern worldview and ideological transformations and their assessment in modern intellectual discourse

The period of the last few years in Western Europe is marked by a considerable shift in social consciousness. Despite the prevailing belief that liberal values will immediately expand, being the logical consequence of World War II and the globalization it caused, the nationally-oriented political forces have commenced reappearing in the political arena. This tendency has been caused by an expected development of ethnic nationalism in post-Soviet countries where national political slogans usually serve as the means of manipulating the electorate and are used by the political elite so as to achieve their political aims (Gritsay 2009: 6).

In addition, the increasing role of nationalism in political life of post-Soviet countries is caused largely by the fact that national projects are built into the politic area and do not affect the economy, leading to the development of conflict strategies. Equally important is the fact that the political elites of post-Soviet countries often continue to implement the principle of ethnic “nationality” inherent in civil politics of the USSR, which, as rightly pointed out by R. Brubaker, was a peculiar marker for categorizing the population of the Union’s republics (Brubaker 2012: 110–112), and, therefore, capable of predetermining the fragmentation of state boundaries.

It should be noted that, according to foreign researchers, the growth of the political influence of nationalism in post-Soviet countries is caused by both internal and external factors, among which the international policy of Russia does not rank last. Thus, for example, the Lithuanian scientist and politician Egidijus Vareikis emphasizes that, in the Russian socio-political consciousness, imperialism and chauvinism play an outstanding role, legitimizing the appeal of some Russian politicians to expand the existing political boundaries (Vareikis 2017: 195). It is significant that these political and territorial ambitions are accompanied by permanent territorial losses that have been observed since the military campaign in Afghanistan (Vareikis 2017: 191), which actualizes the issue of territorial revenge and causes the outbreak of nationalism in countries

Undoubtedly, the mentioned factors give an opportunity, at least in part, to understanding the reasons for the growth of the political force of nationalism in post-Soviet countries. However, their influence is territorially limited, and, thus, would not allow us to explain the emergence of a new confrontation wave between liberalism and nationalism in the Euro-Atlantic. Meanwhile, as J. Haidt rightly states, “2016 is an emotional turning point, and it can be remembered as the year when the Western world turned its back on, or at least delayed, its long march to globalization and transnational entities such as the European Union” (Haidt 2016,a). To support his statement, the well-known American scientist uses the example of Austria, where, in the second round of the presidential election of May 22, 2016, the population highly supported N. Hofer (49.7%), a candidate from the ultra-right “Austrian Freedom Party.” Despite the fact that the results of this election round were annulled due to a large number of violations,, they become a vivid indication of the growth of political support for the right-oriented political forces

and the enhancement of their role in domestic policy of the states. In the opinion of J. Haidt, the election of D. Trump to the post of US President in 2016 was no less spectacular in supporting a new wave of strengthening right-wing forces in national politics, even contrary to the fact that, during the election campaign, he repeatedly stated the need to restrict the immigration of Muslims and build a wall on the Mexican border. In the same year, as further highlighted by the American scientist, Great Britain voted for Brexit (Haidt 2016) justifying significant modifications in worldview and ideological priorities, primarily in the domestic policy of the Euro-Atlantic states, J. Haidt focuses only on the political events of 2016. Indeed, this view deserves to exist, even though changes in worldview and ideological priorities in the Euro-Atlantic world commenced in 2011. In addition, the leaders of the world's major economies (and, above all, the United Kingdom, France and Germany) claimed defeat of the policy of multiculturalism and the need to abandon it due to the threat of the destruction of basic European values.

The shift in worldview and ideological priorities that has emerged in certain parts of the Euro-Atlantic area increased investigations into ideological, socio-cultural, and economic premises for liberalism, its potential for solving the range of problems in dealing with civil and international policy and for studying the factors which, despite the expectations, caused nationalism to return to political life of society. In this regard, the works by C. Welzel (Welzel 2013), J. Haidt (Haidt 2016), B. Bonikowski (Bonikowski 2017), K. Stenner (Stenner 2005), M. Lilla (Lilla), B. Yack (Yack 2017) and some other researchers should be mentioned, since, following their predecessors, namely E. Renan (Renan 2000), B. Anderson (Anderson 2000), A. Smith (Smith 1994), in trying to find the axiological, economic and moral foundations that nourish national ideology, they claim national feelings to be an inseparable part of human nature. Thus J. Haidt and K. Stenner make a valid point, believing that strengthening of the political influence of right-wing forces was a natural consequence of the globalization process, which led to an increase in the level of migration and limitation of the sovereignty of national states. These changes, as the researchers argue, are perceived as a "regulatory threat" to the existing moral order, and, therefore, they activate the "authoritarian dynamics" of those who are prone to authoritarianism. In other words, according to J. Haidt and K. Stenner, it was the globalists who initiated a chain of events that caused right-wing nationalist reactions in many countries (Stenner 2005: 330; Haidt 2016).

In the process of studying the change in worldview priorities of modern society, no less fruitful seem the works of those Ukrainian researchers who are focusing on the study of civilizational and paradigmatic transformations of European society and their reflection on the axiological and social system of transitive societies. In this context, it is worth mentioning the papers of T. Danilova (Danylova 2016). While rethinking the concept of F. Fukuyama, she emphasizes that the domination of liberal democracy in the modern political life of society is conditioned by the internal aspirations of every person to be recognized, which, to date, only liberal democracy is able to ensure. The attention of V. Kravchenko and N. Kryvda is drawn to the issues related to the formation of national and cultural identity, including under the conditions of globalization (Kravchenko 2011; Kryvda 2017). The works of I. Hoyan (Hoyan 2017) are no less fruitful in the process of studying the historical transformations of ideological and value priorities of European

society. Instead, in the works of S. Storozhuk (Storozhuk 2014) and M. Stepiko (Stepyko 2017) the main focus is placed on the study of worldview and ideological priorities of Ukrainian society and the issues of structure planning for modern Ukrainian national identity.

It should be noted that, despite significant differences in the area of scientific interests of the above-mentioned researchers, their intelligence, as well as many other Ukrainian researchers, is carried out in the context of the doctrine of ethnic (cultural) and civil nations prevailing in the modern Ukrainian nationality. Moreover, Ukrainian researchers usually do not resort to a thorough coverage of the causes, on the one hand, of the leveling of liberal values in Ukrainian society, and, on the other hand, of the domination of the fundamental values of the ideology of nationalism in the political worldview and social practices of Ukrainian society. Such a worldview paradigm of the Ukrainian scholars may be the result of the prolonged stateless periods in Ukraine, which, being inseparable parts of the collective memory, determine the priorities of the scientific research. The military operations of recent years have had an equally important impact, since they, having caused the fragmentation of Ukrainian borders, made the nationalist ideology extremely attractive, not only for the regions striving to substantiate their own ethnocultural identity and to claim their right to independent life, but also for the political establishment. The latter uses nationalist slogans so as to divert public attention from social and economic issues and to focus on the formation of national strategies, aimed at the consolidation of the ideologically split Ukrainian society.

In this context, one can mention Crimea, where the majority of the population, according to the 2001 census (note that this was the last population census), was Russian (58.3%). In Luhansk and Donetsk regions, Russians accounted for about 40% of the total population. This gave grounds to the local elites, on the basis of the idea of economic self-sufficiency and language isolation of the local population, to form the myth about Novorossia. To date, the “issue of Rusynism,” which, as Stepyko rightly points out, may be exacerbated by the influence of internal political, economic, social and cultural factors and support from neighboring countries (Stepyko 2017: 40), especially with regard to the national direction of the Hungarian government, remains sensitive. Herewith, the researcher argues reasonably that “Rusynism,” the ideological basis of the idea of the ethnocultural and geographic isolation of the local population, had long been an element of manipulation of local political elites in the struggle with the political center (Kyiv) and neighboring states (Slovakia, Poland, Hungary and Romania), by which, the political self-determination of the Rusyns, will ensure the expansion of the area of political influence.

Due to the undivided attention of the intellectual discourse to the issue of ideological transformations in contemporary society, this issue is topical not only for the Ukrainian, but also the European, socio-cultural space. This situation is determined by contemporary Europe being not just a continent, but a cultural and spiritual environment that is in the permanent process of development and is not limited by geography. Europe is the project which needs not only persistent work in every socio-cultural sphere, but a distinct awareness of all the factors predetermining its axiological priorities and cultural identity.

Taking into account that European integration is the strategic aim of contemporary Ukrainian society, this research dwells upon the comparative analysis of contemporary European and Ukrainian worldview and ideological priorities. The influence of capitalism on the development of human values as well as the factors causing nationalist-oriented strategies to reappear in the political life will be also focused on in this research. This approach allows not only to fully comprehend the contemporary potential of Ukrainian society for European integration, but also to define distinct strategies of the development of every social sphere.

Worldview and ideological priorities of Ukrainian society in the context of Western European political values

The upturn of nationalistic feelings and their respective rhetoric in Ukrainian social and political worldview have been observed since 2014. To a large extent, this circumstance is caused by the fragmentation of state borders and the emergence of a mutual enemy image, which determines not only the consolidation of the population, but determines the vector of further geopolitical development of the country as well. Actually, this fact, according to sociological surveys of the Razumkov Center experts, has long defined the ideological and worldview priorities of Ukrainian society. In particular, Ukrainians in 2017 gave indispensable priority to those political forces of Ukraine that are focused on “protecting Ukraine’s national interests”. It is worth noting that, according to Yu. Yakymenko, the number of respondents who choose this answer is significantly higher than others. The closest competitors are represented by political forces focused on protecting the interests of inhabitants of the regions, protecting the interests of a particular social group or protecting ideological principles, even if they, in totality, fail to catch up with the first option (Yakymenko 2017).

Obviously, the idea of protecting national interests does not provide a full understanding of the ideological priorities of Ukrainian society. Indeed, according to the 2014 election, the forces on the right (“Svoboda” [Freedom] and “Praviy Sector” [Right Sector] received only 7 parliamentary mandates; instead, the leaders of the parliamentary race were parties that had right-wing orientations, in particular, the “Solidarnist” [Solidarity] Bloc of Petro Poroshenko. Such results, as evidenced by the results of sociological surveys carried out by experts of the Razumkov Center, fully and completely correspond to the ideological priorities of Ukrainian society. In particular, despite the fact that the ideological orientations of Ukrainian citizens vary regionally, there is every reason to say that Ukrainians have unclearly expressed right-centric views. Moreover, it must be noted that the Western region of Ukraine is characterized by more “right-oriented” political views (the average score is 6.3), the Eastern region is featured by the left-oriented views (4.7 score); ethnic Ukrainians are politically more “right-oriented” (5.4 scores) than ethnic Russians (4.7 scores) (Kulchytskyi, Mishchenko 2018: 215-216).

The results of sociological surveys only at first glance question the growth of the political weight of nationalism in the political life of Ukrainian society. After all, according to the same sociological polls, in the social and political worldview of Ukrainians, the political right orientation correlates with qualities such as “religiosity,” “patriotism,” “love

of freedom,” “national pride,” etc. (Kulchytskyi, Mishchenko 2018: 215–216). In our opinion, the liking of centrist orientations is predetermined by the fact that none of the ideologies enjoys absolute support; moreover, attention is drawn to the fact that Ukrainians usually have trouble with self-determination. In addition, it should not be overlooked that only 4% of respondents support liberal-oriented ideological-political views. Significantly, according to IOM in 2016, the number of migrants to Ukraine is insignificantly higher than 0.5% of the total population (Malynovska 2016: 22), which obviously should contribute to the growth of the political weight of liberally oriented political forces.

Of course, given Ukrainian realities, and above all the hostilities in the East of the country, the growth of patriotic and national feelings seems quite logical. Meanwhile, representatives of European intellectual discourse express deep concern over the growing political weight and social influence of nationalism. Thus, for example, G. Monbiot, emphasizing the increasing political influence of nationalism in Britain, emphasizes that, from a utilitarian point of view, nationalism is often unethical, because it requires the choice of interests of only their own community. According to the thinker, such an approach contradicts civilizational development in general and national interests, which fully and entirely witnessed the experience of the Second World War. In particular, the scientist emphasizes the fact that all participants during military confrontation, were grouped on a national basis, and, therefore, to help the other party should mean helping the enemy (Monbiot). Meanwhile, as is known, in reality the situation was different, which determined the results of this military confrontation.

Without resorting to the assessment of the conclusions of G. Monbiot who tried to substantiate the common belief of globalists in the equality of all people, we pay attention to attempts by the states of the Euro-Atlantic region to balance the dual potential of nationalism, which initially served as the engine of its success (Habermas 2002). In an attempt to avoid the formation of the social split line determined by ethnic-based factors, the principle of rational formation of super-ethnic civic values based on “constitutional patriotism,” economic well-being and peace, which provided the right to full development of each individual, that undoubtedly offset the existing ethnocultural differences that was taken as the basis of a liberally oriented civil policy. Meanwhile, the very gradual rooting of these values, as quite rightly J. Haidt remarked, transformed into a completely legitimate desire, in terms of liberal-oriented political force, to open borders, which resulted in a high level of migration demanding integration, had not foreseen the assimilation of newcomers. In addition, liberals have generally supported and are supporting transnational organizations, even in cases where they demanded a reduction of national sovereignty (Haidt (b)). Against this background, a policy of multiculturalism, popular in a number of European countries, has been built.

In other words, the effective civil policy, which is aimed at marginalizing the role of ethnocultural characteristics of culture through the provision of economic and legal guarantees for the development of each individual, has become one of the reasons for the establishment of liberal values in the Euro-Atlantic intellectual space, thereby contributing initially to national consolidation, and subsequently leading to a restriction

of national sovereignty. Given the contemporary worldview and ideological priorities of Ukrainian society, such a trend can be considered a “regulatory threat” which will lead to an increase in authoritarian dynamics in Ukraine. Given the importance of patriotism and national pride, the restriction of state sovereignty can be perceived by Ukrainians as a regulatory threat.

The development of liberalism under the influence of capitalism

The process of European integration, declared by Ukraine, combined with the unstable increase in the level of support for liberally oriented political movements, reinforces the significance of investigating the factors contributing to the development of liberal values in the Euro-Atlantic region.

According to the American scientist J. Haidt, the establishment of liberal values in the Western world became a logical result of the development of capitalism and its socio-cultural and ideological transformations. In particular, in his work “How Capitalism Changes Conscience,” he explores the changes which take place in the world under the influence of capitalism and globalization. In particular, J. Haidt emphasizes that the ascendant stage of the development of all societies was a traditional agrarian society whose life was complex and unpredictable—in order to survive, all people had to fulfill their duty, pray to the gods and cling to their extended families, because it was the family that ensured personal protection (Haidt 2015b).

But, the American scientist develops his thought, as the countries were industrialized, that is, people left their land and went to work at factories, welfare and values changed, which was initially actualized as secular values of survival. This process was quite logical, because factory production did not leave much time or space for religious rituals (Haidt 2015b). A. Toffler also expressed similar views on the first stage of industrialization, emphasizing, however, that industrialization led to a gradual modification of all spheres of social life—a nuclear family came to replace a large patriarchal family, which began to be regarded as a basic social cell. The emergence of a factory type school and higher education system has become equally important (Toffler 1980). All this, in the opinion of the American philosopher, led to a change in ideological and value priorities of society, thus causing the formation of political entities, i.e., nations, corresponding to the new economic conditions. Similar ideas are expressed by the English scientist E. Gellner, who emphasizes the fact that one of the main preconditions for the formation of national communities was the modernist educational system formed under the influence of industrialization, which laid the foundations for the establishment of closed communities—national states (Gellner 2002).

Despite the fruitfulness of a number of ideas expressed by A. Toffler and E. Gellner regarding the impact of industrialization on the development of nationalism, nevertheless, the researchers disregard those changes that determined the value priorities of an individual. In this context, the conclusions drawn by J. Haidt, which generally satisfy the theoretical generalization of A. Toffler in relation to the preservation of a high level of economic oppression generated by industrialization, and, at the same

time, revealing entirely different content emphasis. In particular, the attention of the American researcher is drawn to the fact that, since the beginning of industrialization, people started to increasingly express materialistic values – they needed money not only for security, but also for social prestige, which could be bought in that period. Actually, according to J. Haidt, this led to a negative assessment of capitalism by intellectuals who emphasized the rigorous exploitation of the workers by the capitalists, both directly and at the expense of value proposition increases—the latter gave rise to a tireless pursuit of money and, accordingly, excessive exploitation (Haidt 2015,b).

The above-mentioned tendentious assessment of capitalism and the social consequences of industrialization, in the opinion of J. Haidt, was quite objective. In addition, the researcher focuses on the fact that, in the process of capitalism's development, the social environment gradually and significantly changed:

“Societies transition to more service-based jobs, which require (and foster) very different skills and values compared to factory jobs. Also, as societies get wealthier, life generally gets safer, not just due to reductions in disease, starvation, and vulnerability to natural disasters, but also due to reductions in political brutalization. People get rights”(Haidt 2015b).

The stated intentions in public consciousness also attracted the attention of A. Toffler, who emphasized the fact that, in the process of the third wave of civilizational changes, society has an increasing demand for workers with a lower level of set and unchanging skills for a specific type of activity, since now there is an ever increasing need for those who can adapt easily to changes and are able to make independent decisions. Moreover, the attention of the researcher is attracted to the fact that the new civilizational changes lead to the emergence of new social and personal values; people, as observed by the researcher, are increasingly striving for more responsible and proactive work that will meet their aspirations and qualifications (Toffler 1980). The above-mentioned changes, according to A. Toffler, became a logical consequence of the share of mental labor in the general system of production. In particular, the researcher emphasizes the fact that, today, industrial forms of production are significantly way below symbolic ones, and eventually the proletariat as the main driving force of industrial production rapidly gives way to the role of “cognizant,” that is, people engaged in intellectual labor (Toffler 2003: 103).

Taking into account the above, we have every reason to agree with the findings of J. Haidt that the gradual decline of existential pressure caused by economic inequality and social challenges leads to the transformation of life priorities—freedom comes to replace security, autonomy—to replace subordination to power, the development of creative assets—to replace discipline. In other words, according to the scientist's conviction, under the influence of industrialization, the entire value system of society changed—people begin to take care of women's rights, animal rights, gay rights, environmental degradation, and so on. Let us note that at a time when women receive education and career prospects, they become less interested in family and the birth of children, which results in the fact that, in developed industrialized countries, the population begins to decline significantly (Welzel 2013: 278). This tendency may seem

extremely negative; however, it can become one of the means of avoiding ecological collapse.

The above observations give all the grounds for J. Haidt to consider capitalism and, especially, worldview changes under its influence, as quite positive, since they contribute not only to the growth of the material well-being of humanity and tolerance but are able to overcome major global problems. Despite the fruitfulness of the researcher's insights regarding the dynamics of value priorities of society, yet, in our opinion, he uncritically identifies the notion of capitalism and industrialization, which greatly complicates the understanding of the true foundations of those philosophical and value priorities, which are usually common to the representatives of the "cognizant."

Despite some disagreements occurring in the process of substantiation of the relationship of capitalism to the development of liberal values, yet, in our opinion, they have a high explanatory potential for explaining philosophical and value priorities of Ukrainian society. In particular, the high level of pressure of existence due to the low standard of living of the majority of society and a huge social gap between the rich and the poor, which is noted not only by *The Economist* (Our Crony-Capitalism Index 2014), but also by experts of the Razumkov Center, lead to the social withdrawal of Ukrainians in security issues, directing them to ensure their own material well-being first, thereby causing a low level of sensitivity to the problems of others. This, in turn, leads to support of those political forces that have a distinct social orientation, i.e., higher taxes for the rich, price regulation and protection of employees by expanding the public sector. Instead, the interests of the middle class are considered by the majority of Ukrainians to be secondary and not requiring additional attention (Yakymenko 2017). In other words, the lack of opportunities for the exercise of personal freedom does not make it possible to understand the priorities of a liberal oriented Western world.

Society without nationalism: ideal or myth?

The low standard of living of most of Ukrainian society and the high level of pressure of existence caused by it results in the permanent designing of external and internal enemies that are on the path of social and economic transformation, which undoubtedly makes nationalist ideologies and political programs to a large extent attractive to Ukrainians. Instead, the relatively high standard of living in European society, subject to the absolute legitimacy of the above findings by J. Haidt, should contribute to the establishment of cosmopolitan liberal values on its basis. In our opinion, this intention was quite clearly manifested in the second half of the twentieth century. As is known, at that time, the principle of a "melting pot" for the modern civil policy began to yield to the policy of multiculturalism as a strategy aimed at the acceptance and recognition of the cultural features of various ethnic groups that manifested themselves in religious, ethnic, educational, professional, gender, etc., identity of the population of each state (Smorgunova 2013: 202). It is obvious that the stated political intentions fully and completely corresponded to the ideological foundations of postmodernism, which substantially devalued the narratives and social ideals of educational humanism, laying

the foundations for the recognition of the rights for various life styles (Lektorskiy 2001: 8).

The practical insolvency of the multiculturalism policy was first manifested on September 11, 2001. The tragic events of this day revealed the need to explain the content of Western European values, thus revealing the need for the revival of educational fundamentalism. Thus, for example, according to J. Haidt, it is an awareness of the threat of destruction to the value system of Western European society as a result of the sharp increase in the number of immigrants stipulated promoting nationalism as an ideology that stands in defense of the interests of its own, historically formed group and its inherent values (Haidt 2016b).

J. Haidt makes a valid point, since people have always fought for values that united them into the community, forming religious, ethnocultural or national communities. With this in mind, they can accept immigrants who are assimilated to the existing culture, but they will be fearful of those who they feel are incompatible with existing traditions, breaking into a new social structure. Thus, the growth of public attachment to nationalism is due to its inherent orientation to counteract the destruction of the established axiological system, which, according to J. Haidt, is manifested only in that part of the population that has an individual psychological propensity to authoritarianism (Haidt 2016b). According to the scientist, from the middle and until the end of the twentieth century, this predilection existed unprofessed; however, in the beginning of the twenty-first century, it manifested itself in full, including through the ever existing unbridgeable divides between urban and country living, whose representatives became carriers of radically different interests and values. In particular, the scientist emphasizes the fact that the village has always been more patriotic, more religious and more family oriented (Haidt 2015a). Instead, the values of the urban population, especially in economically developed countries, are cosmopolitan, the population is more open, and, therefore, much more tolerant of dissent, and, therefore, the growth of immigration and the policy of multiculturalism do not always lead to an increase in authoritarian intentions among the urban population.

According to J. Haidt, the unbridgeable divides formed between the value systems of country and urban living led to the fact that political forces guided by different social strata and administrative regions, expressing different interests and important values, were reluctant and incapable of negotiating, which resulted in the fact that, in the middle of society, antagonistic value systems beginning to form; they can, and in some cases, do, lead to territorial fragmentation. This is also facilitated by the radical transformation of the communication system, and, in particular, by mass media. Nowadays, most people receive information not from a few national channels that serve as tools for forming a value system of society, but from a large number of alternative sources of information, in which the population usually seeks confirmation of their own convictions (Haidt 2015a).

Obviously, the outlined trend is fully manifested in Ukrainian society. The high level of social inequality (Kutsenko 2017: 12) is obviously the main prerequisite for the formation of distinctive value orientations of Ukrainian society. The high level of “existential pressure” predetermines a high level of conservatism in Ukrainian society,

which is evidenced by the large number of traditional, religiously oriented ritual practices preserved to this day and still defining “insiders” (relatives, friends, colleagues, etc.) and “outsiders.” Within the limits of the dominance of such a bipolar outlook, the concept of a “world citizen” substantiated by I. Kant becomes unacceptable, and cosmopolitan values are hostile. It is obvious that these convictions and the general worldview of Ukrainian society are largely determined by folk-memory or rather by mental features and the most influential television channels that determine the public consciousness of the older generations of the Ukrainian population.

The image of the enemy is an invariably no less important factor in the formation of the value system of not only Ukrainian, but also European, society. For instance, J. Haidt emphasizes the fact that the collapse of the Soviet Union was one of the important foundations for the radical socio-political transformations of the modern Euro-Atlantic region, which eventually resulted in the fact that the entire Western world was deprived of its “mutual” enemy. In the opinion of the American scientist, the “Cold War” was an extremely powerful factor, on the one hand, for the creation of the image of the “Other,” and, on the other hand, for consolidation and, eventually, globalization as well. In addition, the existence of something mutual for the whole liberal-oriented world, similar to that observed in modern Ukraine, provided possibilities to prioritize external, not internal, policies. Meanwhile, at the moment of change in the political situation that arose as a result of the destruction of a large totalitarian state, the “Other,” that is, the mutual enemy was gone, which forced society to focus on internal problems, forming the image of the “Other” inside the nation, and not outside of the public as a whole (Haidt 2015). This was also facilitated by the fact that modern Western society is a generation of baby-boomers, that is, people whose values were formed not on the values of patriotism, as in the middle of the twentieth century, but in competing with each other in relation to worldview, values and social orientations. As a result, competition and struggle have become a kind of mental basis of the socio-political culture of the modern Western world, and, hence, the hidden or open confrontation with established values appears to be quite a logical fact of political activity.

Undoubtedly, J. Haidt's conclusions and comments about the socio-cultural factors of the revitalization of nationalism deserve attention and have a high explanatory potential. Meanwhile, they do not make it possible to understand the reasons why, despite tireless industrialization, the worldview of the urban population is radically changing, while representatives of rural regions remain more conservative and cannot accept cosmopolitan ideas, especially in developed countries of the world. In other words, his conclusions do not make it possible to understand the foundations that nourish group identity, and nationalism with it. To a large extent, the said gap is largely conditioned by the fact that nationalism, which was viewed as an outdated ideology, was overlooked within intellectual discourse, which eventually resulted in a shortage of fundamental scientific research. Instead, the attention of intelligent thinkers repeatedly raised the question of whether individualists and liberals can live outside the community, “ignoring the national question—the elephant in the room” (Yack 2012: 6). To understand the potential of nationalism, according to B. Yack, is possible only when we understand whom we are considering the object of our care and duty. In view of this, the thinker proposes

to refute the prevailing approaches in the modern intellectual discourse to understanding the nation as a community of solidarity or group identity, interpreting it as a community of loyalty and mutual engagement inherent in social friendship.

The modern revival of nationalism is a challenge that prompts intellectual discourse to look in a new way at the peculiarities of association and the specifics of their functioning. According to B. Yack, the conceptual basis of this approach is the constructivist conceptions of nationalism, in particular the concept of the imaginary community developed by B. Anderson. It helps us to understand how, at the individual level, we experience a sense of unity with members of the community, whom we never cross in real life. Meanwhile, it lacks the explanatory potential in the cases when it comes to the peculiarities of the formation of such an imaginary community, that is, it is not able to answer the question of why some people have a sense of loyalty to us, and not to others.

The classical interpretation of nation in contemporary intellectual discourse is usually based on one of two models—ethnic or civil, which, by offering different ways of forming nations, position two distinct views on national unity. In particular, the representatives of the ethnic model of the nation assumed the idea of J.-J. Rousseau, on the “general will” that subjugates the will of separate individuals, instead, the representatives of the civil model of the nation insist that the nation emerges as a result of the community’s loyalty to political institutions and, in particular, the guiding principles of their activities. In view of this, political institutions are subject to and function according to citizenship requests. According to B. Yack, none of these approaches makes it possible to understand the essence of national unity, since community is formed not so much as a result of subordination to the group, but as a result of social friendship. In the opinion of the researcher, it is formed in cases where what we share with others is somewhat in common.

“These feelings of mutual concern and loyalty, unlike the submergence of individuals in the group, are a common feature of everyday life, though they vary in depth and intensity from one form of community to another. For the members of some communities, we are disposed to sacrifice a minute of our time; for the members of others, our lives.” (Yack 2012: 14).

In other words, B. Yack is considering the national community as a kind of the others more and less expressed in the real life of communities whose members share some common values. In this regard, the scientist argues that the nation is an “an intergenerational community whose members are connected by feelings of mutual concern and loyalty for people with whom they share a heritage of cultural symbols and stories” (Yack 2012: 14).

Considering the nation as a community united by the feelings of care, B. Yack proves that the growth of the political influence of nationalism does not mark the return of a suppressed desire to subdue themselves to a group. On the contrary, it reinforces our desire to exercise special care and loyalty to those with whom we share something in common. At the same time, the scientist, trying to avoid the extremes of instrumentalism and primordialism, does not renounce their fundamental principles, but emphasizes the

fact that our identity is determined, on the one hand, by the fact of our birth, and on the other – by our own choice, which, however, is carried out in some certain space of freedom. In fact, in this case it is said that in the process of forming communities, people are able to reject or reconcile with some of the differences of others.

Proceeding from the aforementioned theoretical and methodological foundations, B. Yack pays special attention to the refutation of the liberal concept of a civilian nation. Within this theory, as the scientist rightly states, the idea is asserted that people independently choose when and with whom they want to unite in the community (Yack 2012: 11–17). Meanwhile, in reality, such an approach leads to social fragmentation on which D. Hume focused his attention. So, in the essay “Of Parties in General,” the thinker notes that the peculiar feature of the human mind is that “he always strives to conquer every mind that comes close to him, and to the same extent, in which it greatly strengthens unity in thoughts, impresses and annoys any contradiction. Hence is the glow that most people have in disputes; hence their intolerance to objections, even in the most abstract and unbiased issues” (Hume 1996).

Along with the above, the thinker emphasizes the fact that all national communities historically were forming against the background of small cultural communities, which refutes the liberal-instrumental explanation of the peculiarities of the formation of national communities. In view of this, B. Yack agrees with E. Renan that the formation of a national community occurs against the background of subjectively confirmed consent and rich cultural heritage of common memories and practices. According to B. Yack, without consent, the legacy of shared memory and identity would not be a set of background restrictions on people’s activities, but their destiny. But without such an inheritance, there would have been no agreement at all because people would have no reason to seek an agreement with this, and not with any other group of individuals (Yack 2012: 93).

Undoubtedly, B. Yack’s conclusions provide an opportunity to understand the origins of the national community and to show that nationalism in the modern world does not revive, does not gain new strength, but manifests itself as a reaction to a change in the value system of society. Meanwhile, such an approach is quite legitimate when nationalism becomes the spiritual instruction of some historically formed community, like the modern United Kingdom, which, in an attempt to preserve its own cultural identity, opposes the values of its own community, cosmopolitan values that lead to the destruction of its identity. The same tendency was observed in Ukraine during the collapse of the Soviet Union. Meanwhile, taking into account the prevailing intention in the modern world to fragment national boundaries, the findings of the researcher may seem more problematic given that the common historical heritage should become a significant factor in preserving national borders. Despite this, since the 1970s, K. Volf quite rightly observes, there has been an outbreak of ethno-nationalism (or ethno-regionalism) among the Welsh, Bretons, Basques, Flemish, Walloons, Catalans, etc. (Volf 2000: 24). A similar tendency towards separatism is observed in modern Ukraine.

Taking into account that almost all of the ethno-cultural communities mentioned above share a common historical heritage and experience from the past, there is every

reason to believe that the outbreak of the ethno-national movement was predetermined by transformations of worldview which was evident in the late 1990's under the influence of digital technology development, as A. Kirby notices (Kirby 2006). At this time, on the one hand, the Internet begins to determine the entire life of society, and on the other hand, there is a modernization of the old, including social and political forms. A. Kirby reveals the peculiarity of these changes as an example of a whole series of cultural phenomena that are rapidly losing their focus on making a certain "impression" on their consumers. In contrast, the central place in the modern world is given to proactive human activities. In other words, the central role in the modern social and cultural life of society is taken by those who hold information. As a result, the author in his traditional sense "is downgraded to the status of someone who simply sets the parameters used by the viewers, or becomes quite insignificant, driven outside of the process", while the text at the same time begins to be characterized by a high level of instability. That is, the development of information technology leads to the fact that the text begins to be determined by the viewer, ultimately making cultural products extremely trivial (Kirby 2006).

Worldview and social and cultural transformations, impacted by the development of information technologies, radically changed not only social and cultural norms, but also the political aspect of life of the whole society. On the one hand, a more peculiar nostalgia for fundamental values is more clearly observed today, which lays the foundations for the resuscitation of social and political ideologies of modernity, including nationalism. Meanwhile, in our opinion, the revival of this ideology is no longer occurring in its pure form, as emphasized by J. Haidt, but it is sporadic. So, for example, in Denmark and Norway the foreign policy is right-centered, while the internal policy is left-oriented. Similar trends are observed in the work of Angela Merkel, who, in her foreign policy, supports the course of a single political and economic European area, while domestic policy often focuses on public support and trends. In general, the outlined changes in social and political life are fully consistent with the conceptual ideas outlined in the Manifesto of Metamodernism (Turner 2011) which states that the oscillation between the two opposing truths (or ideologies) can be the most effective way of solving a number of social issues. On the other hand, changes in political life are accompanied by the growth of populism, which results in the growth of distrust of rational classical political strategies. To a large extent, this situation is predetermined by those social transformations, which are emphasized by J. Haidt, namely: modern society is becoming more diverse and variable as a result of the growth of social polarization. The latter generates not only social tensions, but also the growth of the influence of "marginal" strata in the political area. Their political aspirations are implemented due to the ambitious role of Internet technologies which open up new opportunities not only for manipulating public consciousness, but also open new levers of influence on political institutions.

In general, we think the modern degeneration of curiosity and political influence of nationalism is conditioned by those ideological and social and cultural transformations that are constantly modifying the social and cultural life of a person. Under the influence of globalization, migration and even the development of postmodernism, human life has

become extremely unstable, as a result, the current spiritual, and also political, situation is characterized by nostalgia for the concept of “bright future,” “eternal values,” which people usually find in various forms of group identity, the manifestation of which nationalism used to be. Surely, today there is every reason to say that the revival of national feelings and attention to collective identity is based on the social and cultural foundations different from those of the nineteenth century, thus reflecting the unchanging social essence of a person, which was defined by Aristotle during his time. Moreover, we would like to note that when uniting in a community, people express their loyalty to those who profess the same values, laying them into the foundation for a new or existing collective unity. It is significant that the formation of a new ethno-national community takes place in unity with the opposition to the “Other,” which are regarded as those who destroy the value basis of intra-group unity.

Proceeding from the above, we have every reason to refute, substantiated by I. Kant, the concept of a “world citizen” as a thinking being who admits, besides himself, the existence and freedom of other people (Kant), considering their equal and self-valued beings. Formation of communities, including national ones, takes place against the background of subjective will, which arises owing to loyalty to the shared experience in the past and by contrasting oneself with the “Other.” At the same time, the opposition to the “Other” is one of the most powerful ways of forming group loyalty. Focusing on the qualities that distinguish the “Other” from “We,” people tend to ignore or not to take into account the qualities that distinguish us from each other within our group. In view of this, we can assume that the liberal ideal of a “world citizen,” transforming all humanity into a united community, can only be realized in cases where everybody faces a shared threat. In opposite cases, they will be united in larger, or smaller, historic variables of community, the dynamics and peculiarities of which will be determined by the political situation and the civilizational transformations that will take place in the world.

Conclusions

The domination of liberal values in the socio-political outlook of the Euro-Atlantic region in the twentieth century became quite a logical result not only of industrialization, which required radical change in the social and cultural life of society, but also the international political situation in the world. In particular, despite the tendentious assessment of capitalism and the social consequences of industrialization, it was their long-term development that was considered as the main socio-cultural preconditions for the establishment of cosmopolitan values among the urban population, as a result of liberation from existential pressure that took place due to changes in the value priorities of society. Instead, more conservative in its basis, rural population remained more patriotic and religious, maintaining the internal potential of activating the national movement.

The long-lasting unity of the axiological system of national and international communities was maintained at the expense of the existence of a mutual enemy, which made it possible to dampen the ideological and value differences within the communities that emerged as soon as the shared threat disappeared and led to the formation of new

social communities in the midst of large national entities, laying the foundations of a new wave of ethno-nationalism and fragmentation of borders. In other words, a cosmopolitan worldview became one of the factors in the modern outbreak of nationalism. Liberating a person from the influence of the traditional ethnocultural community, it opened the possibility for the emergence of new social entities that arose on the basis of not only subjective, but also objective, factors, among which the basic role was played by such key liberal values as rights and freedoms of the individual. In light of this, nationalist sentiment would intensify at the time of the appearance of an external enemy, giving rise to an outbreak of nationalism. In addition, the actual increase of the political influence of nationalism as an ideology is largely conditioned by the worldview and social and cultural transformations of the present, caused by the development of digital technologies, opened new opportunities for “marginal” segments of the population to determine the direction of political life of society, thereby causing the growth of political populism, which was also manifested through the appeal of political leaders to nationalist rhetoric.

The contemporary intellectual discourse that considers nationalism an “outdated” authoritarian ideology that does not have sufficient foundations for life in the modern world have been refuted, and it has been shown that nationalism is a way of building and functioning social communities, and therefore it should be regarded as a phenomenon accompanying humankind at all stages of its development. Nationalism has always been a peculiar psychological reaction to the development and change of social values. In this regard, in the process of social management, the social interests and mental characteristics of the community must be taken into account. Ignoring these demands leads to the activation of defense mechanisms in a community, which are revealed through intolerance to changes and non-conformism. The authoritarian inclinations of community may be decreased not only by means of permanent construction of social and political ideals, but also by means of the rise of every person’s prosperity and freedom of self-realization due to the increase in the role of mental work in social industry.

Bibliography:

- Anderson, Benedict. (2000). Uivlena spilnota [The Nation as Imagined Community]. In *Natsionalizm: antolohiia*. Kyiv: Smoloskyp, 333–342.
- Bonikowski, Bart. (2017). Ethno-Nationalist Populism and the Mobilization of Collective Resentment. *The British Journal of Sociology* 68: 181–213.
- Brubaker, Rogers. (2012). *Etnichnost bez grupp [Ethnicity Without Groups]*. Moskva: Izd. dom Vysshey shkola ekonomiki.
- Danylova, Tatyana, Komisarenko, Sergey. (2018). Scientific Investigations of the Nobel Prize Winner Emil Fischer as a Launching Pad for the Development of Biochemistry: A Brief Overview. *Ukrainian Biochemical Journal* 90: 135–142.
- Danylova, Tatyana. (2016). The Desire for recognition in the Context of Francis Fukuyama’s Universal History. *Anthropological Measurements of Philosophical Research* 10: 69–77.

- Economist (2014). Our crony-capitalism index, *The Economist*, 15 March 2014, <https://www.economist.com/news/international/21599041-countries-where-politically-connected-businessmen-are-most-likely-prosper-planet> (accessed 13 November 2019).
- European Charter (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, November 5, 1992, *Zakon Ukrainy*, http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_014 (accessed 13 November 2019).
- Gellner, Ernest . (2002). Prishestvie natsionalizma. Mifyi natsii i klasa [Coming of nationalism. Myths of the nation and class]. In *Natsii i natsionalizm*. Moscow: Praksis, 146–200.
- Gritsay, Elena. (2009). *Nikolko Milana. Ukraina: natsionalnaya identichnost v zerkale Drugogo* [Ukraine: national identity in the mirror of the Other]. Vilnyus: EGU.
- Habermas, Jürgen. (2002). Evropeyskoe natsionalnoe gosudarstvo: ego dostizheniya i predelyi. O proshlom i buduschem suvereniteta i grazhdanstva [European national state: its achievements and limits. On the past and future of sovereignty and citizenship]. In *Natsii i natsionalizm*. Moskva: Praksis, 364–380.
- Haidt, Jonathan (2015b). How Capitalism Changes Conscience, *Humans and Nature*, 2015, <https://www.humansandnature.org/culture-how-capitalism-changes-conscience> (accessed 13 November 2019).
- Haidt, Jonathan. (2015a). Abrams, Sam The top 10 reasons American politics are so broken, *The Washington Post*, January 7, 2015, https://www.washingtonpost.com/news/wonk/wp/2015/01/07/the-top-10-reasons-american-politics-are-worse-than-ever/?utm_term=.1726c3c50170 URL (accessed 13 November 2019).
- Haidt, Jonathan. (2016a). The Ethics of Globalism, Nationalism, and Patriotism. *Minding Nature* 9(3): 18–24.
- Haidt, Jonathan. (2016b). When and Why Nationalism Beats Globalism, *The American Interest*, 10 July 2016, <https://www.the-american-interest.com/2016/07/10/when-and-why-nationalism-beats-globalism/> (accessed 13 November 2019).
- Hume, David. (1996). O partiayah voobsche [Of parties in general], *Ekonomicheskaya biblioteka*, http://econlibrary.ru/books/104/108/hume16_of_parties_in_general.html (accessed 13 November 2019).
- Kant, Immanui. (1966). Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya [Anthropology from a pragmatic point of view], *Istoricheskaya biblioteka*, <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000507/> (accessed 13 November 2019).
- Kirby, Alan. (2006). The Death of Postmodernism And Beyond, *Philosophy now*, 2006, https://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond (accessed 13 November 2019).
- Kravchenko, Volodymyr. (2011). Ponevolennia istoriiei: radianska Ukraina v suchasni istoriohrafii [Conviction of History: Soviet Ukraine in Modern Historiography]. In *Ukraine, Empire, Russia*. Kyiv: Chasopys “Krytyka”, 455–528.
- Kryvda, Natalia. (2017). Ukrainska identychnist yak svitohliadni konstrukt [Ukrainian identity as a worldview construction]. *Scientific Bulletin of NUBiP of Ukraine. Series: Humanities Studies* 274: 109–124.
- Kulchytskyi, Stanislav. Mishchenko, Mykhailo. (2018). *Ukraina na porozhi obiednanoi Yevropy* [Ukraine is on the verge of a united Europe]. Kyiv, Tsentrazumkova.
- Kutsenko, Olha. (2017). Suspilstvo nerivnykh: superechnosti ta vyklyky kompleksnykh sotsialnykh nerivnostei [Society of narrative: Supervisions and challenges of complex social inhereents]. In *New influence – new conflicts: Ways of future*. Kharkiv, 11–12.
- Lektorskiy, Vladislav. (2001). Hristianskie tsennosti, liberalizm, totalitarizm, postmodernizm [Christian values, liberalism, totalitarianism, postmodernism]. *Voprosy filosofii* 6: 6–9.

- Lilla, Mark. (2016) The End of Identity Liberalism, *New York Times*, 20 November 2016, https://www.nytimes.com/2016/11/20/opinion/sunday/the-end-of-identity-liberalism.html?emc=eta1&_r=1#story-continues-1 (accessed 13 November 2019).
- Malynovska, Olena. (2016). *Mihratsiia v Ukraini: fakty i tsyfry [Migration in Ukraine: Facts and Figures]*. Kyiv: Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii.
- Monbiot, George. (2018). The New Chauvinism, *Monbiot official website*, 8 September 2005, , <http://www.monbiot.com/2005/08/09/the-new-chauvinism/> (accessed 13 November 2019).
- Poll (2016). *Ukraine-2016: Achievements and Problems on the Way to Transformation Forecasts-2017 Public Opinion on the Results of 2016*, KIIS. Kyiv: UKMA.
- Renan, Ernest. (2000). Shcho take natsiia [Qu'est-ce qu'une Nation]. In *Natsionalizm: antolohiia*. Kyiv: Smoloskyp, 253–263.
- Smith, Anthony. (1994). *Natsionalna identychnist [National Identity]*. Kyiv: Osnovy.
- Smorgunova, Valenitina. (2013). Sravnitel'no-politicheskii analiz multikulturalizma kak politicheskoy tehnologii i faktora ustoychivogo razvitiya obschestva [Comparative and political analysis of multiculturalism as a political technology and the factor of sustainable development of society]. *Vestnik Omskogo universiteta* 1: 200–205.
- Stenner, Karen. (2005). *The authoritarian dynamic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stepyko, Mykhailo. (2017). Suchasne rusynstvo: etnopolitychnyi proektchy kryza ukrainskoi natsionalnoi identychnosti [Contemporary Rusynism: an ethnopolitical project or a crisis of Ukrainian national identity]. *Stratehichni priorityty. Serii: Polityka* 1: 39–46.
- Storozhuk, Svitlana. (2014). Natsionalizm: problema vyznachennia ta interpretatsii [Nationalism: the problem of definition and interpretation]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii Filosofii* 31(324): 28–33.
- Toffler, Alvin. (1980). *Tretya volna [The Third Wave]*. Moskva.; Bantam Books.
- Toffler, Alvin. (2003). *Metamorfozyi vlasti [Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century]*. Moscow: "Izdatelstvo ACT".
- Turner, Luke. (2011). Metamodernism, Manifesto, 2011, <http://www.metamodernism.org/> (accessed 13 November 2019).
- Vareikis, Egidijus. (2017). *Global football. Emotional and political civilizations relations in the postmodern context of globalization*. Kaunas: Vitae Litera.
- Volf, Ken. (2000). Etnichni natsionalizm: analiz i zakhyst [Ethnic Nationalism: An Analysis and a Defense]. In *Natsionalizm: antolohiia*. Kyiv: Smoloskyp, 244–252
- Welzel, Christian. (2013). *Freedom Rising: human empowerment and the quest for emancipation*. New York, Cambridge University Press.
- Yack, Bernard. (2012). *Nationalism and the Moral Psychology of Community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yakymenko, Yurii. (2017). Naikrashcha partiia: shcho vplyvaie na rozvytok ukrainskykh politsyl [The best party: what influences the development of Ukrainian political forces], *Razumkov Centre official website*, 2017, <http://razumkov.org.ua/komentari/naikrashcha-partiia-shcho-vplyvaie-na-rozvytok-ukrainskykh-politsyl> (accessed 13 November 2019).
- Hoyan, Igor, Storozhuk, Svitlana. (2017). Gender equality as a modern phenomenon. *Anthropological Measurements of Philosophical Research* 11: 71–83.