

10. Shart'ye R. Intellektual'naya istoriya i istoriya mental'nostey: dvoynaya pereotsenka? // Novoye literaturnoye obozreniye. – 2004. – №66. – S.17–47.

Levkulych V. V., PhD, Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Uzhgorod National University (Ukraine, Uzhgorod), gileya.org.ua@gmail.com

Translation problems: true of social and cultural dependence of the concept of justice

The concepts of justice have dual characteristic: on one hand, they are greatly important for all societies and historical periods, on the other hand, sometimes social and cultural environments differ significantly with their essential hierarchies of justice. Of particular note may be the following characteristic and at the same time logic: the essence of social and cultural differences determines the depth of the differences in interpreting justice.

Keywords: justice, public consciousness, genesis of concepts, social and cultural determination, casual relations, substantial compatibility, axiological coherence.

* * *

УДК 37.013.73:141

Гончаренко О. А.,

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (Україна, Хмельницький), olgegoncharenko@gmail.com

**Педагогіка вільного часу
Львівсько–Варшавської школи**

Розкрито зміст педагогіки вільного часу з огляду філософії та педагогії всевітньо відомої інтелектуальної форми «Львівсько–Варшавська школа (ЛВШ) (1895–1939). Виявлено вступ до педагогіки вільного часу у ЛВШ в «Промові...» (1901) польського філософа Казимира Твардовського, творця та засновника ЛВШ. Здійснено аналіз праці «Педагогіка вільного часу» (1937) філософа та педагога Олександра Кульчицького, представника української гілки ЛВШ, та праці «Виховання дозвілля» (1966) педагога Богдана Навроцького, представника польської гілки ЛВШ. Доведено, що аксіологічним покликанням педагогіки вільного часу згідно ЛВШ є творення такої дійсності, в якій людина виявляє б своє життя в усій цілості, а саме зрозуміла у чому сенс та цінність її життя. Зроблено висновок, що педагогіка вільного часу ЛВШ покликана опритомнити згадку суспільства про цінність життя та творчість для того, щоб у зм'ясаній цивілізації проти культури не спустошити внутрішній світ людини і не втратити її індивідуальності та унікальності.

Ключові слова: педагогіка вільного часу, Львівсько–Варшавська школа, філософія освіти.

Педагогіка вільного часу перебуває на передньому краї сучасної філософії освіти. Значимою була ця проблема й для філософів і педагогів Львівсько–Варшавської школи (ЛВШ). Звернення уваги вчених ЛВШ на дану проблему було пов'язане з тим, що протягом багатьох століть визначні мислителі надавали вагомому значення вільному часу, вважаючи його передумовою естетики існування людини. Тому цікаво проаналізувати ті праці представників ЛВШ, в яких педагогіка вільного часу стала предметом окремого дослідження, тим більше, що ця проблема в інтерпретації ЛВШ ще не була розглянута у вітчизняних дослідженнях.

Промова Твардовського, виголошена 3 листопада 1901 року під час інавгурації III року Загально університетських лекцій Львівського університету, є вступом до педагогіки вільного часу у ЛВШ. У цій промові засновник ЛВШ заперечив, що найперше

людині потрібен хліб, а вже потім потрібно дбати про її інтелектуальний розвиток: «мені видається, що певний добробут дійсно безмірно сприяє розвитку освіти, проте не меншою мірою й освіта спричиняється до економічного розвитку даного суспільства, тому, виходячи з таких міркувань, ми повинні усі наполегливо працювати над тим, щоб кожний міг збагатити своє знання та розширити сферу своїх зацікавлень» [8, с. 401].

Теза Твардовського, що знання та освіта можуть і повинні бути для людини чимось більшим ніж тільки засобом, який полегшує їй боротьбу за існування, ґрунтувалась на переконанні, що «прагнення освіти є результатом одного з найшляхетніших потягів людини – результатом потягу до знання» [8, с. 402]. І хоча знання саме по собі ще не робить людину доброю, проте воно може, на переконання філософа, значною мірою спричинитися до піднесення її на вищий рівень моральної культури. Такий підхід Твардовського до освіти передбачав її безумовну егалітарність. До засобів, які б реалізували такий загально освітній проект у суспільстві, філософ відносив: курси для малоосвічених, бібліотеки, театри, видання науково–популярних книг, загально університетські лекції тощо. Можливо досить сміливою виглядає сьогодні надія Твардовського на те, щоб у майбутньому між освітніми інституціями такого типу виник загальний зв'язок, який не перешкоджаючи вільному розвитку кожного зосібна, полегшив їм співпрацю, а їх призначення зробив тим самим ще важливішим. Проте така надія вченого ґрунтувалась на переконанні, що освіта не має іншої, ніж знання мети, їй не властива будь–яка національна чи політична спрямованість.

У праці *Педагогіка вільного часу* (1937) український учень Казимира Твардовського – Олександр Кульчицький – поглянув на педагогіку вільного часу крізь призму філософії та психології. Головну причину появи цієї царини знання філософ та педагог пов'язував із кризою тогочасних поглядів на працю, які заперечували творчий внесок до неї, нівелюючи тим самим її духовну цінність. Власне, «умонтуванням» сучасними технологіями життя у ритм механізму з неминучим виключення із нього спонтанності вчений пояснював потребу в педагогії вільного часу, яка б не тільки виявляла подібні деструктивні з точки зору розвитку людської особистості ознаки праці у сучасному світі, але й здійснювала поворот до філософського трактування мети праці та цінності життя.

Означений Кульчицьким поворот у педагогічній думці є по–суті поворотом до поглядів Аристотеля, який у *Політиці* розрізнив працю як діяльність, що має свою мету за межами самої себе, та відпочинок після праці, що набуває найчастіше форми розваги, і направлений на відновлення фізичної і духовної рівноваги, порушеної працею; і вільний час, який є виконаною діяльністю самої по собі: слуханням музики, читанням поезії і розмовою з приятелями, діями спекулятивних здібностей, тобто є чимось шляхетним, можна сказати, чимось найшляхетнішим. Тому «треба, – як вважав Аристотель, – щоб громадяни мали можливість займатися своїми справами і (у випадку необхідності) вести війну, але, що бажаніше, насолоджуватися миром і (правильно) користуватися дозвіллям, чинити все необхідне й корисне, а ще більше — все прекрасне. І тому, маючи на

увазі цю мету, треба запровадити й відповідне виховання для дитячої та інших вікових груп, що мають у цьому потребу» [1, с. 205].

З позицій психологічного аспекту вільний час Кульчицький потрактував як прагнення людини до нього, як «прояв загально життєвої ритміки зусилля й відпочинку, спазму і розслаблення – мускулу у фізіологічній сфері та духовного напруження – духовного розслаблення у психологічній сфері» [6, с. 7]. Але через те, що праця й зусилля не є наслідком дії усіх фізичних та психічних можливостей, а тільки частини організму – подібно як нейтралізуючий стому відпочинок, то вільний час український філософ вважав не безпричинним, а тільки дією інших, не стомлених попередньою функцією, чинників організму. Очевидно, що таке, можна сказати, не тільки психологічне, але й біологічне визначення вільного часу Кульчицьким знову посилює значення окресленого у *Політиці* Аристотелем протиставлення між працею та вільним часом, виявляючи його «не бездіяльність».

Як бачимо, підхід Кульчицького до проблеми вільного часу з позиції філософії виявив знехтування тогочасністю цінності життя людини. З огляду на це педагогічний аспект проблеми вільного часу і глибший педагогічний сенс педагогічного руху для використання вільного часу має полягати, на думку вченого, у перевідкритті «властивого сенсу часу загалом, відкритті, що час не є перш за все *грішми*, про що так хоче нас переконати доба машин, але що *час повинен стати засобом, що допомагає не втрати самого себе* та те, що в людині найкраще, щоб *мати час* значило щось більше ніж заробляти гроші, щоб *мати час* значило *мати культуру* у самому властивому значенні цього слова» [6, с. 20–21]. З позиції психологічної інтерпретації філософом вільного часу зрозуміло, що «вільний час є часом свobodного – вільного від зовнішнього примусу – спонтанного прояву зацікавленості та настанов індивіда і часом самостійного розвитку внутрішніх тенденцій особи» [6, с. 21]. Це означає, що виховання має опиратися перш за все на самостійні тенденції розвитку особистості.

Відповідно до цього найважливішим принципом педагогіки вільного часу Кульчицький визначив принцип відповідного педагогічного формування вільного часу молоді, при цьому він підкреслив, що істотною навчальною та виховною цінністю вільного часу є те, «що він відчувається як «вільний», як час, яким ми самі вільно розпоряджаємося» [6, с. 21]. Не складно помітити у протиставленні вченим принципу педагогічного формування вільного часу рівноцінного йому принципу вільної особи, принаймні у межах її вільного часу, певного роду педагогічну антиномію, що потребує свого з'ясування у межах теорії і практики виховання, а саме розуміння того, що педагогіка вільного часу має ґрунтуватися на глибокій індивідуалізації занять для вільного часу, які б відповідали зацікавленням та розвитку і сприймалися радше як пропозиція, аніж наказ згори, тому що «будь–яка виразна «педагогізація», будь–яка надмірна «раціоналізація» вільного часу вихованця, будь–яке відчуження «систематизації», спричиняючи розмивання потрібної та важливої лінії поділу між навчанням, школою, працею та «вільним часом», загрожують виховній дієвості педагогіки вільного часу» [6, с. 24]. Тому завдання школи Кульчицький пов'язував

не з експансією шкільних занять на відрізок вільного часу, а з підготуванням, пробудженням, оживленням і зміцненням, а також перш за все з ушляхетненням тих спонтанних сил вихованця, вияви і діяльність яких могли б зробити «вільний час» вихованця корисним. Через це він й вважав, що педагогіка вільного часу є загально суспільною справою.

У праці *Виховання дозвілля* (1966) польський учень Казимира Твардовського – Богдан Наврочинський – висловив суголосну своєму українському колезі по ЛВШ думку щодо важливості дозвілля у житті людини. Такої позиції польський педагог дотримувався, виходячи з того, що сучасні способи виробництва дають можливість безтурботного існування усім людям, варто лиш розумно оцінити перевагу машини у праці, як до цього закликав, до прикладу, британський філософ Бертран Рассел у праці *Похвала неробству* (1963), наголошуючи на тому, що розумне використання дозвілля є витвором культурності і виховання.

Наврочинський визначав дозвілля часом, заповненим вільною від обов'язкових занять творчістю, тим самим він наголосив на тому, що не важка праця невільників, а те, що було найкращого в античній культурі – дозвілля, зробило людину вільним громадянином і творцем античної цивілізації. Вочевидь тому вчений не розділяв тих переконань, згідно яких дозвілля визнавалося безтурботним проведенням вільного часу, оскільки, на його думку, дозвілля передбачає використання людиною вільного часу відповідно до її інтересів та прагнень, а щоб їх пізнати й реалізувати, «треба організувати велику акцію, направлену на те, щоб вона отриманий вільний час зробила «не бездіяльним неробством» і завдяки цьому стала справжньою людиною» [7, с. 290].

Виховання, яке б дозволило людині пізнати саму себе та розумно використати своє дозвілля, педагог розділив на три великі частини: 1) суспільне виховання; 2) навчання; 3) спорт, розваги та мистецтво. Під суспільним вихованням дозвілля Наврочинський розумів залучення людини до використання нею свого вільного часу в громадському та товариському житті. На думку педагога, саме активна участь людини у творенні громадянського суспільства дає змогу відчути її свободу та гордість за себе, тоді як включення людини до широко зрозумілої культури здатне подарувати їй радість від спілкування та дружби з іншими людьми. Навчання у дозвіллі передбачає, згідно вченого, залучення дорослої людини до навчання у вільний від праці час, яке б заспокоїло її культурні потреби: дало мудре та вільне знання. Не випадково у зв'язку з цим початок використання людиною свого вільного після обов'язкової праці часу збігся, на погляд Наврочинського, з ініціативою відновлення стародавньої традиції олімпійських ігор, мета яких – зацікавлення людей в усьому світі фізичним вихованням та спортом (навіть не дивлячись на те, що згодом у цих іграх стали приймати участь спеціально треновані майстри спорту). Добре пристосованими до зацікавленості людини педагог також вважав різного роду хобі, працю на присадибній ділянці та майстрування, поширене зокрема у США під гаслом: Зроби це сам! (Do't yourself!). До виховання дозвілля через мистецтво вчений відніс: відвідування музеїв та театрів, споглядання краси природи та архітектури, танок та художню літературу.

Так, привілей вільного часу нечисленної еліти, яка насолоджувалась життям за рахунок праці невільників, у сучасному суспільстві, на погляд Наврочинського, став добром усіх громадян: «Тоді він був пов'язаний зі зневагою до праці, тепер належить усім людям праці, хоча витрачають його натомість власне ті, хто не працює» [7, с. 306]. Тим самим педагог прагнув довести, що світ людини – це не тільки знання та техніка, але також мрії – початки відліку будь-якої діяльності – реалізацію яких знання та техніка здатні лиш забезпечити. Водночас вчений утвердив думку, що масове суспільство не є суспільством компромісів корисності й культури, а демократичним суспільством, в якому усі люди працюють та водночас насолоджуються заслуженим дозвіллям.

Отож помітно, що педагогіка вільного часу у ЛВШ покликана подолати дуалізм *корисної праці* й *дозвілля* завдяки максимально можливому їх поєднанню: з одного боку, опосередковано сприяючи продуктивності праці людини та насолоді від неї, а з іншого боку – безпосередньо забезпечуючи гідне й культурне дозвілля. При цьому очевидно, що представники ЛВШ прагнули уникнути поділу суспільства на освічених і неосвічених запереченням думки, що у масовому суспільстві цінності культури мають поступатися цінностям праці, оскільки сам сенс життя є неподільним. Натомість звернення ЛВШ до культури дозвілля античності мало на меті вкотре довести, що тільки вільна людина здатна творити себе та світ довкола себе.

Досить схожої логіки дотримувався у своїй праці *Демократія і освіта* американський філософ і педагог Джон Дьюї, який помилюк Аристотеля вбачав у обов'язковому розмежуванні *корисної праці* і *дозвілля*, а саме в тому, «що між виробництвом товарів і наданням послуг, з одного боку, та самостійним мисленням, з другого, існує природний розрив, як і між ґрунтовними знаннями і практичними звершеннями» [2, с. 203]. Дьюї схилився до думки, що кожен працівник, як фізичної, так і інтелектуальної праці, повинен розуміти соціальну мету своєї професійної діяльності, оскільки це запорука зацікавленості у ній. У протилежному випадку робітник робить свою справу не добровільно й усвідомлено, а заради зарплатні. Через це проблему освіти у демократичному суспільстві вчений бачив у тому, «щоб позбутися дуалізму, розробити таку систему навчання, за якою для всіх розум став би поведирем добровільної практичної діяльності, а дозвілля – винагородою за взятє зобов'язання працювати, а не звільненням від роботи» [2, с. 207].

Проте головним у педагогіці вільного часу ЛВШ є намір залучити людину до пошуку цінності свого життя, щоб вона навчилася розуміти, що життя – це періоди, в одних з яких вона розважається, а в інших – працює, причому працюючи, вона може тим самим розважатися, як у цьому незрівнянно переконав у праці *Похвала працюючого життя* (1948) Казимир Айдукевич, заперечуючи Артуру Шопенгауєру, що праця може бути стражданням, коли скерована до конструювання певного предмета, який є ціллю, до якої ми направлені у праці, тому що вже не тільки дефінітивне осягнення цієї цілі, але й саме її осягнення, саме наближення до неї є джерелом творчої насолоди: «Не тільки рідкісні й короткі миті, в яких реалізуються цілі, простягнуті

далеко в майбутнє, але й звичайні, присвячені діяльності, дні мають чарівність. Чим краще комусь вдасться цю чарівність видобути, тим більшою розвагою буде для нього праця, тим більше він отримає від життя. І коли та чи інша поставлена ціль не дочекається реалізації, то й тоді життя не буде для нього втрачене, якщо воно мало чарівність, яку дає шлях, що веде до цілі» [3, с. 82].

Тадеуш Котарбіньський у праці *Практичний реалізм* (1948) натомість наголосив, що праця – це перебіг дій, визначених метою збереження життя, тому вона не може бути не захопливою, якщо покликана до такої чудової місії, як виготовлення й постачання їжі, засобів гігієни, ліків, одягу, житла тощо. А що загроза елементарних недочас буде завжди існувати, то праця завжди зрозуміла у такий спосіб буде найважливішим завданням. Праця людини стане творчою, коли передбачатиме не задоволення її елементарних потреб, а потреб загалу, з яким вона солідарна, тому «не звільнення від праці, як головного напрямку людських дій, повинно бути гаслом майбутнього, а раціоналізація, гуманітаризація, і навіть захопливість праці, яка цю працю має становити в усі часи переважної частини людських дій» [5, с. 130].

Це означає, що аксіологічним покликанням педагогіки вільного часу є творення такої дійсності, в якій людина виявила б своє життя в усій цілості, а саме зрозуміла, як про це написав у праці *Як розуміти «сене життя»* (1949) Тадеуш Чежовський, що життя – це сукупність дій, «спрямованих до різних – визначених його умовами та потребами – цілями. Ці цілі не є між собою незалежні, вони визначаються так, що ближчі цілі є засобами для досягнення цілей дальших. Цілі, які не є засобами для досягнення дальших цілей, називаємо цілями для себе чи остаточними цілями. [...] Людське життя як об'єднання дій, творить суцільну та доцільну цілість, якщо остаточні цілі керовані тими діями, визначаються гармонійно, або не суперечать одна одній, але взаємно доповнюються» [4, с. 171]. При цьому людина має ці цілі піддати оцінці цінності, тобто з'ясувати, чи гідна певна ціль життя.

Таким чином, педагогіка вільного часу ЛВШ покликана опритомнити згадку суспільства про цінність життя та творчість для того, щоб посприяти людині зрозуміти, у чому полягає найбільше щастя і що є остаточним обов'язком. Тоді вона матиме можливість насолоджуватися миром і правильно користуватися дозвіллям, чинити все необхідне й корисне, а ще більше – прекрасне, а у веденні війни просто не буде необхідності.

Список використаних джерел

1. Аристотель Політика [перекл. з давньогрецької та передм. О. Кислюка]. – К.: Основи, 2000. – 239 с. // Aristotel Politika [perekl. z давньогрецької та передм. О. Кислюка]. – К.: Основи, 2000. – 239 с.
2. Дьюї Дж. Демократія і освіта. – Львів: літопис, 2003. – 294 с. // Dyuyi Dzh. Demokratiya i osvita. – Lviv: litopis, 2003. – 294 s.
3. Ajdukiewicz K. Pochwała życia pracującego // Kazimierz Ajdukiewicz. Język i poznanie. T. II. – Warszawa, 1985. – S.77–82.
4. Czeżowski T. Jak rozumieć «sens życia» // Tadeusz Czeżowski. Pisma z etyki i teorii wartości [pod red. P. J. Smoczyńskiego]. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1989. – S.171–175.
5. Kotarbiński T. Realizm praktyczny (1) // Tadeusz Kotarbiński. Pisma etyczne [pod red. P. J. Smoczyńskiego]. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1987. – S.124–133.
6. Kulczycki A. Pedagogika «wolnego czasu» a dom, szkoła i społeczeństwo. – Lwów, 1937. – 34 s.

7. Nawroczyński B. Wychowanie do wczasów // Bogdan Nawroczyński. Dzieła wybrane [red. A. Mońka-Stanikowa]. – Warszawa, 1987. – S.287–309.

8. Twardowski K. Przemówienie prof. d–ra Kazimierza Twardowskiego, przewodniczącego Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, urządzonych staraniem Uniwersytetu Lwowskiego, wygłoszone na inauguracji III roku wykładów w niedzielę dnia 3 listopada 1901 r. // Kazimierz Twardowski. Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych. – Warszawa, 1992. – S.400–405.

Goncharenko O. A., Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Social and Economic Disciplines Department of the National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi (Ukraine, Khmelnytskyi), olgegoncharenko@gmail.com

Free time pedagogy of Lviv–Warsaw School

The content of free time pedagogy from the Lviv–Warsaw School (LWS) (1895–1939) philosophers' and pedagogues' point of view has been disclosed in the paper. The subject of the article is determined on the one hand by the topicality of the free time issues in the field of education and on the other hand – by the lack of analysis of its projection in LSW in the Ukrainian philosophical–pedagogical researches. The introduction to free time pedagogy in LWS has been found in «Speech...» (1901) by Kazimierz Twardowski, Polish philosopher, the creator and the founder of LWS. «Free time pedagogy» (1937) by Aleksandr Kulchitskyi, the Ukrainian representative of the Lviv–Warsaw School, and «Leisure education» (1966) by Bohdan Nawrochynskyi, the Polish representative of the LWS, have been analyzed in the paper. It has been proven that the axiological purpose of LWS free time pedagogy is the designing of such a reality in which a man could discover his/her life in its all integrity, namely would understand the sense and the value of his/her life. The author came to the conclusion that LWS free time pedagogy aims at bringing to society's mind the mention about life value and creativity, so that a human would not devastate his/her inner world and would not lose his/her identity and unicity in the competition of civilization against culture.

Keywords: free time pedagogy, Lviv–Warsaw school, philosophy of education.

* * *

УДК 387.1

Додонов Д. Р.,
аспірант кафедри політології, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Україна, Київ), som_org@ukr.net

УНІВЕРСИТЕТИ–ПЕРЕСЕЛЕНЦІ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕІНТЕГРАЦІЇ

Актуалізується проблема університетів, що частково переїхали з гарячих точок України. Розглядаються три змістовних блоки проблем. По-перше розглядаються взаємини переміщених ВНЗ із своїми «опонентами», що залишилися на окупованих територіях, а також з новим освітнім оточенням. По-друге, аналізуються законодавчі преференції, що тимчасово надані університетам–переселенцям. По-третє, простежується тенденція до неповнення переміщених університетів на місце своєї постійної дислокації. Робиться висновок про доцільність реінтеграції цих освітніх установ в межах новітнього освітньо–наукового ландшафту України.

Ключові слова: вища освіта, університет, переміщені університети, освітній ландшафт, реінтеграція.

Актуальність дослідження проблем університетів–переселенців обумовлена агресією Росії проти України, захопленням територій, утворенням самопроголошених республік, проведенням АТО, і, як наслідок цього, виїздом вісімнадцятих ВНЗ та одинадцятих наукових установ, з тимчасово окупованих територій. Проблеми переміщених вищих навчальних закладів стали головним питанням сьогодення не лише для них самих, а й для всієї освітньої системи України. Слід зазначити, що переміщення виявилось можливим лише завдяки наполегливій роботі керівництва цих закладів, відданості й патріотизму викладачів і студентів, оскільки держава

не стала ініціатором евакуації цих освітньо–наукових інституцій і фактично не надала допомоги під час самого процесу виїзду. Співробітники самотужки, завдяки своїй сміливості, мужності, неймовірному терпінню та величезному ентузіазму змогли перевезти ВНЗ та налагодити їх роботу на новому місці.

Попри прагнення кожної з розділених частин університетів репрезентувати себе як єдиний – de jure чи de facto – «справжній» спадкоємець відомого освітнього бренду, з жовтня 2014 року розпочинається нова історія двох самостійних вишів. Жодна з частин не в змозі підтримувати той стан повноцінного функціонування, який був до війни. Вдаючись до метафори, можна сказати, що «розділений університет» – це як розірвана навіпіл книга, кожна з частин якої не може бути прочитана окремо, а власне, якщо і може, то не буде точно переданий зміст, він інтерпретується різними сторонами по різному, виходячи зі своєї позиції.

Тема переміщених університетів знаходиться у фокусі обговорення широкими колами громадськості, проте наукового аналізу проблеми вкрай недостатньо. Серед науковців вона вивчається Р. Додоновим [2, с. 50–52; 3, с. 13; 4], А. Єременком [5], К. Котеленць [6, с. 75–79], Л. Малік [7, с. 131–140], О. Міхєєвою [8], Т. Несторенко [9, с. 203–205], Д. Свириденком [10, с. 36–42; 11; 12, с. 26–27], О. Стяжкіною [13, с. 42–45], С. Терещицим [14; 15] тощо.

Метою даної статті є виявлення змістовних блоків проблем та оцінка можливостей реінтеграції переміщених університетів.

Анексія Росією Криму та події «руської весни» призвели не просто до ескалації напруженості, а й до справжніх бойових дій на Сході України. Війна прийшла на Донбас раптово, мало хто був готовий до такого повороту в своєму особистому та професійному житті. Люди вірили, що ситуація до початку нового навчального року якось вирішиться, але так не сталося. Більше того, першого вересня заняття не розпочалися ані в школах, ані в вишах. Відчувалася безпорадність та розгубленість центральної та місцевої влади, ректорів університетів, всього професорсько–викладацького складу та великої «армії» студентів. Дехто з керівництва вишів до останнього сподівався, що «університети поза політикою» і закликали «не розхитувати човен», утриматися від участі студентів у масових акціях. Це виявилось помилкою.

Університети за своєю природою є центрами формування суспільної думки. І в мирні часи, і в період війни вони є вагомим і потужним генератором ідеологічного ресурсу, який жодна з конфліктуючих сторін не може залишити поза увагою. «Якщо ви не цікавитесь політикою, то це не означає, що політика не цікавиться вами» – ця відома теза влучно описує ситуацію з вишами Луганська і Донецька влітку 2014 року. Нова влада не збиралася терпіти існування українських університетів на території самопроголошених республік.

Можливо, якби українське й університетське керівництво об'єднало зусилля і вже влітку почало вивозити університети, хоча принаймні б якусь матеріальну базу, ситуація з переміщеними вишами не була б такою катастрофічною. Натомість революційний романтизм київської влади не надавав можливості реально оцінити ситуацію і прийняти раціональне