

УДК 37.07:378. 1

ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

О.М. Слюсаренко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Порівняно з іншими профільними сегментами сучасної української політики освітня політика демонструє високу функціональну динаміку. Однак стародавня мудрість «не існує меж досконалості» цілком підлягає поширенню і на сферу сучасної освітньої політики України, адже часто владно-управлінська вертикаль зосереджує вістря своїх зусиль на формальних аспектах освіти загалом і вищої освіти зокрема, залишаючи на периферії уваги забезпечення і нарощування якості вищої освіти.

Ключові слова: пріоритети сучасної української освітньої політики, змістовні й формальні аспекти, якість вищої освіти, суспільство знань, принципи і методи організації освітнього процесу, глобалізація.

Значущість механізмів обліку і тестування якості вищої освіти практично ні в кого не викликає заперечень. Однак зводити функції освітньої політики і управління в галузі освіти в основному до вузькоприкладної наукометричної методики все-таки некоректно, оскільки цей управлінський щабель покликаний генерувати не стільки методику, скільки методологію функціонування і еволюціонування освіти. Від нього очікують насамперед і в основному концептуалістики і стратегем розвитку освітньої галузі – тобто не директив щодо одиниць виміру якості чи чергового запозичення «передового досвіду цивілізованого світу», а культивування принципів і методів, спроможних відтворювати, забезпечувати і нарощувати якомога вищий рівень, якість освіти.

Фактично така концептуалістика і стратегеми мають бути насамперед результатом виконання наукових тем академічних установ, але якщо політико-управлінська вертикаль не забезпечить прозорості і демократичної комунікації щодо зазначених аспектів, якщо вона не надасть їм статусу державного пріоритету, то напрацювання науковців виявляться мертвонародженим дітям. А оскільки відстань між дійсним та належним в означеній сфері не скорочується, то такий стан речей вочевидь

набуває ознак актуальної проблеми, на розв'язання якої слід скерувати значні аналітично-інтерпретативні зусилля.

Насамперед варто зауважити, що сучасне, а тим більше майбутнє суспільство – це суспільство, в якому функція визначального фактора розвитку належить інформації і знанням. Інформаційна сфера є системоутворюючим фактором сучасного суспільства. Вона активно впливає на стан політичної, економічної, оборонної та інших функціональних складових держави. Поза будь-яким сумнівом, з часом рівень цієї залежності лише підвищуватиметься [14, с. 120-121].

Вища освіта в наш час – це середовище інформаційного обміну, засвоєння, передавання і генерування нової інформації, а також продукування знань. В цьому контексті важлива методологічна потреба полягає в змістовній демаркації, розмежуванні знання та інформації: якщо знання є об'єктивним (незалежним від волі людини) результатом пізнання дійсності, має системне й несуперечливе оформлення, то інформація – це відомості, що часто виражають суб'єктивну думку мовця, можуть бути недостовірними й суперечливими. Г. Ільїн слушно привернув увагу до взаємопереходу знань в інформацію й навпаки. Істотним проблемним аспектом варто визнати відносність знання, яке з причин швидкого старіння призводить до «витіснення знань інформацією в якості основного елемента освітнього процесу, що перетворює знання в інформацію про світ» [9, с. 92].

У цьому контексті актуалізується аспект принципів, на яких має бути організовано інтерактивний обмін. Основами такого цільового орієнтира можуть слугувати насамперед а) діалогізм; б) відкритість, транспарентність, публічність; в) аргументаційна, фактографічна і т.п. обґрунтованість.

Сучасний комунікативний простір є відкритою самоорганізованою системою, котра функціонує за принципом нелінійної динаміки складних соціальних систем. На думку Теуна ван Дейка, в сучасну епоху розуміння здійснюється, по-перше, в оперативному режимі, по-друге, здебільшого за відсутності вичерпної інформації, по-третє, із залученням даних, що відносяться до різних умов організації дискурсу і комунікативного контексту.

Вирішального значення в наш час набуває специфіка інформаційної картини світу, що формується засобами масової інформації. Як вважає Теун ван Дейк, мас-медіа, формують уявлення не стільки про те, «що»

люди повинні думати, а то, «як» вони мають думати. Мозаїчність постає ключовою характерною ознакою сучасної культури, яка сформувалась насамперед і в основному під впливом комунікативних процесів.

Що стосується глобальної комунікації, то це явище вочевидь неоднозначне. Втім, ключовим в адекватному її сприйнятті є оптимістичний аспект, зумовлений тим, що глобальна комунікація відкриває набагато просторіший світ для наших думок і вчинків, а також для саморозвитку мислення, оскільки пропонує набагато більше варіантів можливих способів буття [16, с. 48]. Завдання полягає в тому, щоб вміло скористатися цими можливостями.

У праці «Посткапіталістичне суспільство» (1993) Пітер Фердинанд Друкер зазначав, що «лише за півтора століття, з 1750 по 1900 рік, капіталізм і технічний прогрес завоювали весь світ і сприяли створенню глобальної цивілізації. Ні капіталізм, ні технічні нововведення самі по собі не були чимось новим. Абсолютно новим явищем стали темпи їх поширення і загальний характер проникнення крізь культурні, класові й географічні перепони. Такі темпи і масштабність поширення перетворили капіталізм на Капіталізм з великої літери, в цілісну систему, а технічні досягнення – в промислову революцію. Це перетворення відбувалося під впливом радикальних змін у самій концепції знання. Сьогодні знання швидко перетворюється на визначальний фактор виробництва, відсуваючи на задній план і капітал, і робочу силу. Можливо, нинішнє суспільство ще передчасно розглядати як «суспільство знань»; зараз ми можемо говорити лише про створення економічної системи на основі знання (knowledge society) [7].

Зростання ролі знання у всіх сферах життя є найважливішою закономірністю сучасної стадії розвитку людського суспільства. В наші дні характерною ознакою людської діяльності є наявність у кожному продукті й послугі знання в інтелектуальній або в опрідметненій формі. Наукоємні сектори економіки відіграють все більш визначальну роль в економічному розвитку провідних країн світу.

Попри відмінності на рівні концептів, які варто вважати характерною ознакою сучасних і майбутніх змін («глобалізація», «постіндустріальне суспільство», «технотронна ера», «епоха інформації» тощо) практично всі дослідники визнають, що прийдешнє суспільство буде соціумом, визначальним фактором розвитку якого стане інформація і знання. Якщо знання стає організуючим принципом усіх сфер життєдіяльності

суспільства, то таку форму соціального буття доречно відрекомендувати «суспільством знань».

Динаміка накопичення когнітивного матеріалу (знань у широкому сенсі слова) така, що коли дитина, яка народилася сьогодні, завершуватиме навчання в коледжі, то обсяг доступних їй знань збільшиться в чотири рази. А коли їй виповниться 50 років, то корпус знань збільшиться в понад тридцять разів, оновившись за півстоліття майже на сто відсотків.

Якщо раніше основною функцією освіти вважалася соціалізація людини за рахунок трансляції історично апробованих соціальних алгоритмів і навичок, то в умовах інформаційного суспільства і суспільства знань на систему освіти покладається функція стратегемного гатунку – формування в реципієнта освітніх послуг системи випереджаючої ментальної і когнітивної адаптації до соціального буття в умовах усе більш інтенсивних інформаційних потоків та динамічно оновлюваного знання. Пріоритетного значення набуває перманентне підвищення рівня інформаційної компетентності як уміння якомога оперативніше знаходити, аналізувати і застосовувати інформацію.

В наш час універсалізм особистості полягає не в обсязі знань, які спроможна утримати пам'ять, як і не в масиві інформації з різних дисциплінарних сфер, а в оволодінні системою орієнтації у всесвіті інформації, у створенні чітких світоглядних фільтрів – способів відбору та ієрархізації інформації, а також у формуванні вміння поповнювати і перманентно вдосконалювати особистісну систему знань. Доволі симптоматично, що Болонська реформа акцентує увагу на «трикутнику знань»: навчання (1) має бути пов'язане як із дослідженнями (2), так і з практикою їх втілення (3). В наш час пріоритетне значення полягає не в тому, щоб знати (володіти тим чи іншим обсягом знань), а в тому, щоб знати, як ефективно знаходити і застосувати знання, виявляти шлях до знання і рухатися цим шляхом.

Для ефективного розвитку суспільства, життєдіяльність якого істотно визначається інформаційними ресурсами і знанням, системі освіти належить істотна, часто навіть визначальна роль. Входження людської цивілізації у фазу інформаційного суспільства і суспільства знань висуває до системи освіти принципово нові вимоги, а саме: метою освіти вже є не стільки підготовка людини до майбутньої діяльності за рахунок накопичення якомога більшого обсягу систематизованих знань, скільки

розвиток особистості, оволодіння і ефективного використання інструментарію не лише освоєння існуючих, а й генерування нових знань.

Якість сучасної освіти – це де-факто якість випереджаючої когнітивної і ментальної адаптації, а не механічна сукупність освітніх установ, котрі в тій чи іншій мірі відповідають вимогам нормативних документів як результату діяльності політиків і чиновників. У процесі становлення суспільства знань освітні системи інтенсивно інтегруються в транснаціональні й глобальні контексти. Разом з тим загострюється проблема збільшення розриву між країнами з високим рівнем освіти й науки та абсолютною більшістю країн третього світу.

На основі знання ми облаштовуємо практично все наше життя. Інформаційна епоха постає системоутворюючим фактором сучасного суспільства. Вона активно впливає на стан політичної, економічної, оборонної та інших складових функціонування держав. Можна з упевненістю стверджувати, що з розвитком прогресу ця залежність лише зростатиме. В суспільстві, життєдіяльність якого істотно визначається інформаційними ресурсами і знанням, системі освіти належить одна з основних (якщо не визначальна) роль у сталому розвитку і відтворенні соціальних інститутів.

«Суспільство знань» постає невід’ємною складовою постіндустріального етапу розвитку суспільства (інформаційного суспільства). Термін «суспільство знань» («knowledge society») вперше застосував у 1966 році Роберт Лейн [20, с. 45]. Концептуальну основу «суспільства знань» утворили дослідження Ф. Махлупа і П. Друкера, в яких було висунуто припущення про становлення принципово нового типу економіки – «економіки знань». Зокрема, досліджуючи вплив знання на структуру зайнятості, а також виокремлюючи основні тенденції розвитку «економіки знань», Ф. Махлуп обґрунтував характерні ознаки освіти, притаманної новій фазі суспільного розвитку. Розвиваючи цю концептуальну тезу, П. Друкер наголошує, що в «суспільстві знань» пріоритетного значення набуває така освіта, головним завданням якої є навчити індивіда вчитися, опанувати процес навчання.

Ще наприкінці минулого століття автор уже хрестоматійної концепції постіндустріального суспільства Д. Белл досліджував проблематику нової соціально-політичної ролі наукового знання в процесі соціальних трансформацій. Знання та інформація у його концепції набули

обґрунтованого статусу «ресурсного фундаменту прийдешнього постіндустріального суспільства». Подальший розвиток концепція суспільства знань отримала в працях Н. Штера, Р. Райха, П. Вайнгартена. Дослідники слушно наголошують на когерентності, сумірності концепції суспільства знань з концепціями «спільнот, спроможних навчатися» (Р. Хатчесон, Т. Хусен) та «організацій, які функціонують на принципах самоосвіти» (П. Сенге).

Нині дискусії щодо суспільства знань як основного цільового орієнтира вийшли на рівень міжнародних форумів та зустрічей найвищому рівні – зокрема, під егідою ООН. Світовий банк під егідою програми «Знання для розвитку» розробив методики розрахунку індексів і показників, які дають змогу порівнювати країни за рівнем розвитку системи знань. Принагідно зазначимо, що суспільству знань також присвячено Всесвітню доповідь ЮНЕСКО «До суспільств знань».

Дослідженню необхідно піддати світоглядно-аксіологічні основи «суспільства знань», їх практичну реалізацію в сфері освіти. Базисом «суспільства знань» є економічна система, заснована на знаннях, а тип соціального устрою обумовлений не стільки матеріальними інтересами і стереотипно усталеною економічною доцільністю, скільки ключовими світоглядними, ціннісними та духовними орієнтирами.

Сократ вважав, що «єдина функція знання – це самопізнання, тобто інтелектуальне, моральне і духовне зростання людини. Його основний опонент, блискучий і високоосвічений філософ Протагор, стверджував, що мета знання – зробити діяльність людини більш успішною і ефективною. Для Протагора знання асоціюється насамперед і в основному з логікою, граматиною і риторикою; згодом саме ці предмети склали тривіум – три основні дисципліни часів середньовіччя, які, власне кажучи, й нині відповідають широкому розумінню освіти. Дві теорії знання, що виникли на Сході, були в цілому аналогічні західним. З точки зору конфуціанства, знання – це розуміння того, що і як потрібно говорити, аби досягти своєї мети і успіху в земному житті. Для даосистських і дзен-буддистських ченців знання є самопізнанням, шляхом до просвітлення й мудрості. І хоча між цими двома теоріями є очевидні різнотлумачення щодо самого сенсу знання, у них немає розбіжностей щодо того, що не є знанням. Знання ніколи не означало здатності до дії. Корисність – це не знання, а вміння, навички – тобто те, що грецькою називається *techné*» [7].

На відміну від своїх східних сучасників, китайських конфуціанців, з їх безмірним презирством до всього, крім книжкової мудрості, Сократ і Протагор з повагою ставилися до *techne*. Але і для них *techne* не означало знання. Воно мало лише конкретне застосування і не містило якихось загальних принципів. Знання капітана корабля про плавання з Греції в Сицилію не можна було застосувати в будь-якій іншій справі. Більше того, набути вміння і навички можна було лише в двох випадках – вступивши до навчання або накопичивши власний досвід. Уміння, *techne* не можна пояснити засобами усної чи письмової форми; його можна було тільки проілюструвати. Аж до 1700 року в англійській мові поняття «ремесло» позначали словом «*mystery*» (дослівно «таїнство») – і не тільки тому, що людина, яка опанувала секретами того чи іншого ремесла, давала клятву не розкривати цих секретів, а тому, що ремесло було недоступне тим, хто не пройшов навчання у майстра і не перейняв на практиці його таємниць» [7].

Сучасне розуміння сутності феномена «знання» в однаковій мірі дистанціюється як від містерій, так і від технологій. Воно також істотно відрізняється від класичного, прогресистсько-просвітницького витлумачення, заснованого на енциклопедичному знанні. Сучасне уявлення про знання фокусує увагу передовсім на його соціокультурному, креативному і духовно-моральному значенні. Головне в освітньому процесі – формування здатності ефективно застосовувати знання.

Відтак, актуалізується аспект принципів і методів, на основі яких можна розраховувати на досягнення мети ефективного застосовування знань. На першочергову увагу заслуговує системність як об'єктивна властивість навколишнього світу і системний підхід як важливий метод пізнання цього світу. Система віддзеркалює таке цілісне утворення, яке володіє новими якісними характеристиками, не притаманними його компонентам. Вона є сукупність об'єктів, взаємодія яких призводить до появи нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що входять до її складу.

У навчальному пізнанні системність забезпечує доступність, наочність і результативність навчання. Вона виступає, з одного боку, фактором інтеграції наукового та освітнього типів знань, а з іншого, – категоричним імперативом наукового і навчального пізнання. Системні уявлення і методологічні засоби відповідають потребам сучасного якісного аналізу, розкривають закономірності інтеграції, беруть участь у побудові

багаторівневої і багатовимірної картини дійсності. Вони відіграють істотну, а інколи й вирішальну роль у синтезуванні наукових знань [10, с. 185].

Акцентуючи увагу не на тому, що ціле складається з частин, а на тому, що властивості цілого визначаються взаємодією цих частин, поняття система сформувало фундамент симбіотичного, кроспарадигмального погляду на світ. Успіх загальної теорії систем пов'язаний з таким розглядом об'єктів пізнання, який робить основний акцент на взаємодії елементів як причині наявності у цілого властивостей, котрі відсутні у окремих її елементів. Ще одним важливим аспектом системного дослідження є його спрямованість на дослідження особливостей функціонування об'єкта в навколишньому середовищі, тобто розгляд системи як елемента деякої складнішої системи.

Реалізація системного підходу здійснюється на підставі таких принципів наукового пізнання: сходження від абстрактного до конкретного, історизму, всезагального зв'язку і розвитку, об'єктивності дослідження, взаємодій теорії з практикою. Зазначені принципи потребують залучення таких методів: абстрагування, редукції, формалізації, ідеалізації, аналізу (розділення об'єкта на складові й дослідження кожного елемента окремо), синтезу (поєднання елементів об'єкта дослідження в цілісність і вивчення об'єкта в єдності його складових), дедукції (дослідження об'єкта шляхом руху від загальних фактів до часткових висновків) та індукції (рух дослідження об'єкта від часткових висновків до загальних закономірностей).

Ієрархію ідейно-світоглядних пріоритетів сучасної освіти має очолити принцип контекстуально-детермінативного реалізму. По суті, йдеться про конкретизований і деталізований принцип системності, який базується на розумінні освіти як системного об'єкта, імператива і важливого елемента соціальної системи.

Другий за значущістю щабель слід відвести принципу симетрії (гносеологічної, епістемологічної, герменевтичної тощо), який, зокрема, наполягає на апріорній неможливості формулювання на світоглядні, аксіологічні й сенсожиттєві питання адекватних відповідей у термінах вульгарного матеріалізму та емпіризму [19, с. 172].

Істотною передумовою підвищення рівня якості освіти є вміле застосування принципу трансгресії, одне з визначень якої означає подолання доха – узвичаєних уявлень про принципи дії соціальності.

Трансгресією вважається також критика «самоочевидних» уявлень, спростування авторитетних думок і стереотипів [5, с. 117-118].

Значущість критичного мислення важко переоцінити: воно визначає ставлення до світоглядних пріоритетів, рівень довіри до них і – відповідно – підтримки їх. Згідно з концептуалістикою П. Фрейре, існують чотири етапи становлення критичної свідомості: перший – це свідомість, що спрямована на забезпечення суто біологічних потреб індивіда, на необхідність фізичного виживання; другий етап – магічна свідомість, притаманна закритим соціумам, члени яких сприймають дійсність фаталістично; третій етап – наївна свідомість, котра в більшості випадків робить індивіда об'єктом зовнішнього впливу і маніпулювання; четвертий етап – критична свідомість, яка стає реальністю в результаті усвідомлення проблем і причинно-наслідкових зв'язків [18].

Науці притаманна тенденція скорочення під впливом критичного мислення періодів переоцінки своїх фундаментальних положень. Зокрема, якщо в епоху середньовіччя такі зміни відбувалися впродовж століть, то в ХХ столітті – впродовж двох-трьох десятиліть. У цьому контексті показовою є світоглядна еволюція фізиків: «Якщо в 20-х роках ХХ століття панувала думка, що природа функціонує на принципах лапласівського детермінізму, а науковий метод не може бути доповненим засобами філософії та мистецтва, то через тридцять років превалювали вже протилежні погляди: закони фізики мають ймовірно-статистичну природу, а наукове мислення лише посилює свій потенціал у результаті взаємодії з художньою уявою і філософськими обґрунтуваннями. Ще в ХІХ столітті така швидка метаморфоза була неможливою з огляду якраз на недостатній рівень критичної свідомості» [17].

Перспективи нарощування якості вищої освіти перебувають у безпосередній залежності від ресурсного потенціалу творчості й евристики, а відтак і віртуалістики, яка на концептуальному рівні виходить із тих міркувань, що людина не може здійснити лише те, чого не може уявити. Це можна проілюструвати на прикладі Інтернету є осередком найбільш резонансних дискурсів, концептуальних орієнтирів та інтелектуальних мегатенденцій. Попри віртуальність, сформульований ним порядок денний має всі шанси набути статусу вирішальної детермінанти генезису реальної, матеріальної дійсності практично в усіх її виявах [3, с. 285-286].

Важлива гносеологічна передумова полягає в тому, що «інтелект спроможний структурувати знання на два функціональні блоки: предмет та метод. Знання, що входять до складу предмета, виконують низку функцій: репрезентації досліджуваного об'єкта; пластичного матеріалу, здатного змінювати свою структуру; поля докладання зусиль методу. Всі ці ролі концентруються в характеристиці «що» – когнітивний предмет виступає заступником зовнішнього об'єкта. У мисленні він знаходить форму проблеми, яка постає повноцінним предметом для дії методу. Якщо проблема є для мислення «що», то метод віддзеркалює блок «як». Така композиція відповідає вимозі інтелектуальної технології. Сировинний компонент («що») можна перетворити в очікуваний результат, лише застосовуючи до нього якийсь інструмент. У ролі знаряддя («як») і виступає метод, здатний здійснити в проблемному матеріалі необхідні когнітивні трансформації. Проблемі відводиться відносно пасивна роль, активне ж домінування належить методу. Функціональна нерівноцінність обумовлена змістовною відмінністю: проблема і метод представляють різні рівні знання – якщо «що» відноситься до когніцій відносно низького рівня, які мають відхилення від норми і перебувають в статичному положенні сировини, то блок «як» включає більше фундаментальні утворення. Ядром проблемної активності вченого є застосування до знання ціннісних структур – світоглядних ідеалів і методологічних норм» [17].

К. Поппер наполягав: найбільшим науковим ресурсом володіє не метод і не техніка, а чутливість до проблем. Цим висловом підкреслювалася первинну значущість проблеми по відношенню до методу її розв'язання. «Наукова проблемність характеризується наступними ознаками: будь-яка проблема в науці виникає в акті проблематизації, де за допомогою деяких норм-ідеалів (зв'язність, несуперечливість, раціональна ясність, простота тощо) вчені оцінюють знання і, знаходячи відхилення, роблять їх проблемним матеріалом. Наукова проблема володіє низкою суб'єктивних і об'єктивних характеристик: вона сприймається в якості бар'єру-перешкоди, який треба подолати особливими зусиллями інтелекту; задача ідентифікується у вигляді неясних і нечітких знань, невизначених уявлень; композиція знання і незнання утворює зміст проблеми; якщо проблема нова й складна, то її розв'язання обіцяє нові відомості. Розвиток наукової проблеми реалізує два напрямки: від абстрактної теми до

конкретних завдань (конкретизація); від емпіричної завдання до теоретичної проблеми (генералізація)» [17].

Виникає питання: який механізм чи ознаки дозволяють верифікувати наявність проблеми? Відповіддю може слугувати така сентенція: «Коли інтелект у формі емпіричного досвіду відчуває складне становище, то такий стан називають проблемною ситуацією. Її головним змістом є неможливість інтелекту забезпечити діяльність методами емпіричного досвіду. Проблема ситуація змушує людину перейти від режиму бездумного досвіду на режим мислення. Ключовим елементом проблемної ситуації постає розбіжність несподіваного фактора середовища з очікуваним враженням, котре впливає з методу-установки. Інтелект змушений оцінювати розбіжність між актуальним та належним сприйняттями, усвідомлювати, що старий метод скеровував досвід неефективно» [17].

На думку А. Дорожкіна, проблемна ситуація характеризує становлення когнітивного протиріччя, основною формою якого є протиріччя між новими фактами і старими теоріями [6, с. 12]. Якщо ранні фази розгортання проблемної ситуації виражаються станом «пізнавальної невизначеності», то більш чіткі контури незнаного віддзеркалює наукова проблема. У ній яскраво виражений суб'єктивний елемент, бо проблема відображає проблемну ситуацію під кутом наявних норм та ідеалів знання.

В основі будь-якої пізнавальної діяльності «знаходиться «порівняння ознак»: це приблизний переклад англійського терміна *pattern matching*. *Matching* означає «порівняння» або «зіставлення», від дієслова *to match*, від якого походить також назва спортивних змагань. У гносеології *matching* означає порівняння сприйняття деякого об'єкта з наявною в пам'яті індивіда ознакою, котра позначається словом *pattern*. *Pattern* означає також повторюваний характер предметів певного роду, наприклад, малюнок на одязі або символу на плакаті. Саме це значення для нас важливе. «Порівняння ознак» – це перевірка на предмет того, чи володіє даний предмет ознакою, за якою його впізнають» [15].

Справжньою причинно-наслідковою передумовою порівняльного методу є проблема. Це можна проілюструвати на такому прикладі: припустимо, «в зону запитування потрапляє якийсь новий факт або явище, які містять кілька невідомих ознак. Для вирішення потрібно в наявній інформації знайти вже відомий факт або явище, котре буде основою

порівняння. Головна мета зіставлення полягає у встановленні відносин між відомим та невідомим, де фігурує очевидна відмінність. Потім операціональна естафета переходить до аналогії (гр. *analogos* – відповідний, подібний), яка повинна виявити у порівнюваних сторін якусь загальну схожість. Зробити це набагато важче, ніж виявити відмінність, бо спільність існує у вигляді певної ознаки відомого явища, яка можливо притаманна й іншій стороні. Ось чому аналогія реалізується в гіпотезі або ймовірному умовиводі на кшталт «якщо ..., то ...», що вже є справою екстраполяції (лат. – *extra* надміру + лат. *polire* – згладжувати). Ця операція переносить виділену ознаку з відомого явища на невідому й проблемну сторону. Таке проблемне перенесення віддзеркалює схожість порівнюваних явищ. На думку англійського психолога К. Спірмена, екстраполяція є провідною творчою здатністю розуму і саме вона розширює межі пізнання. Наслідком екстраполяції є узагальнення. Якщо зіставлення чітко відокремлене від аналогії, то остання майже зливається з екстраполяцією і узагальненням» [17].

Під словом «*methodos*» давньогрецькі мислителі мали на увазі «шлях, який веде до мети і забезпечує виконання завдання. Йдеться про простір, який містить безліч можливих напрямків шляху, і в цій хаотичній невизначеності потрібно вибрати лінію конкретного маршруту. Такий шлях і є методом, який призводить до цільового результату. Проблема віддзеркалює утруднення (бездоріжжя), метод же, подібно карті, вказує на вихід з нього» [17].

Згідно з Платоном, оптимальним методом осягнення істини є діалектика, котра означає мистецтво міркування, завдяки якому людина «оминаючи відчуття, засобом розуму досягає сутності кожного предмету і за допомогою мислення осягає сутність блага» [17, с. 286]. Так індивід опиняється на світоглядній вершині, отримує можливість споглядати «досконале в існуючому», розумна очевидність якого сама по собі вже є достатньою причиною для зосередження зусиль на його здійсненні, втіленні на рівні буттєвої практики, екстраполяції на майбутнє.

Можна погодитись із тезою про інструментальну доцільність виокремлення «трьох типів методу: 1) практичний, що слугує досягненню користі; 2) світоглядний, який забезпечує отримання ціннісних результатів; 3) науковий, котрий орієнтується на виробництво нових і об'єктивно-істинних знань» [17].

Поняття «методологічний принцип» можна відрекомендувати нормою діяльності, спрямованою на досягнення визначених цілей, науково обгрунтованою рекомендацією прогностичної діяльності, спрямованою на отримання випереджаючої інформації про функціонування досліджуваних об'єктів.

Оптимізація – це вибір найкращого за тих чи інших конкретно-історичних умов способу розв'язання проблем і вдосконалення механізмів дії. Велике ідейне і пізнавальне значення має запитальний метод. «Питання задаються з метою виведення знань, які знаходяться в контурі теми, з дужок результатної скутості. В процесі запитування когнітивні структури методично ставляться під загрозу. Питання переводять їх у стан нестійкості» [17]. Не випадково Р. Дж. Колінгвуд наполягав, що реальна дослідницька проблема вимагає від суб'єкта науки «запитальної активності».

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань передбачається застосування низки емпірико-теоретичних загальнонаукових методів, зокрема: аналізу, синтезу, індукції, дедукції, ідеалізації, системного. Істотним дослідницьким потенціалом також володіють теоретичні загальнонаукові методи: узагальнення, формалізації, абстрагування, конкретно-історичний, компаративний, структурно-функціональний, синергетичний. Широкі дослідницькі перспективи відкриває застосування наукових принципів об'єктивності, сутнісного аналізу, концептуальної єдності, цілісності, історизму, системності, розвитку, каузальності.

Попри стереотипізоване уявлення про наукову раціональність як безальтернативний механізм підвищення якості освіти, насправді цей аспект є доволі неоднозначним. А. Уайтхед до основних чинників наукової раціональності відносив чотири фактори: 1) послідовність, 2) об'єктивність, 3) ясність сприйняття і викладення, 4) інтелектуальну чесність. Він наполягав, що саме ці компоненти забезпечують ту «рівновагу розуму», за відсутності якої неможливо протистояти стихійному впливу ірраціональних настроїв і тенденцій, спроможних посилити кризові тенденції і призвести до соціального хаосу й навіть колапсу.

Раціональність є сукупністю норм і методів, які характеризують наукове дослідження. Минулого століття концептуалізація уявлень про наукову раціональність структуризувалася за двома напрямками. До першого слід віднести теорії наукової раціональності, орієнтовані на

деякий ідеал наукової дисципліни – з притаманними йому способами організації суджень, логікою, критеріями доказів, істинності тощо. До другого напрямку відносять теорії наукової раціональності, орієнтовані на певні правила і критерії науково-дослідницької роботи. Типовими прикладами першого підходу можуть слугувати неопозитивістські уявлення про раціональну науку, натомість другого – попперівська філософія науки.

Ст. Тулмін у науковій раціональності вбачав насамперед сукупність ідей, методів і способів суджень, за допомогою яких вчені досягають єдності розуміння явищ. В цьому сенсі логічна систематичність знання виявляється хоч і важливим, проте лише одним з багатьох інструментів наукової раціональності. Раціональність міркування не повинна зводитися до його логічності, оскільки вона є чимось більшим, ніж формальне дотримання логічних канонів і правил. Щоправда, виникає запитання: чим є раціональність крім логіки і чи можна припустити, що наукова раціональність взагалі не потребує логіки?

У кожному разі не слід ігнорувати той факт, що наука – лише один зі способів осягнути смисл і причинно-наслідкові зв'язки природи, суспільства й людини. Згідно з А. Бергсоном, інтелект неспроможний адекватно і в повній мірі осягнути життя – значно більш адекватним інструментом сприйняття життя є інтуїція, яка дозволяє здійснити «прорив до визначальних життєвих реалій» [1, с. 814].

Як влучно зауважив А. Швейцер, люди часто потребують чогось іншого, ніж наукова істина, а життєва реальність часто істотно складніша, ніж будь-яка накинута на неї понятійна сітка. Зрештою, це й не дивно, адже кожне наукове поняття віддзеркалює лише певний етап, рівень осмислення того чи іншого аспекта дійсності, тому в трансчасовій перспективі конкретно-історичні змістовні параметри поняття цілком можуть бути доволі поверховими й примітивними.

Також варто зауважити, що рафінований раціоналізм часто ігнорує пізнавальну і соціальну значущість ідеалів, які насправді істотно посилюють загальнолюдські, гуманітарні, морально-ціннісні компоненти світогляду, мотивують орієнтацію на високий рівень кваліфікації студентів. Підвищення соціального й наукового статусу ідеалів чесності, порядності, чуйності сприяють становленню гуманістичного демократичного суспільства, заснованого на принципах соціальної гармонії і

солідаризму. Суспільство, яке відповідає таким критеріальним маркерам, володіє найкращими передумовами ефективного функціонування [11, с. 214].

Максима Р. Декарта полягає в наступному: слід сумніватися у всьому, що можна піддати сумніву. Для видатного фундатора раціоналізму сумнів був основним і категорично необхідним методичним етапом на шляху до істини. Саме сумнів було покладено в основу раціоналізму, теорії наукової раціональності.

К. Поппер наполягав, що кожне відкриття містить ірраціональний елемент або, як висловився А. Бергсон, «творчу індукцію». Аналогічним чином А. Ейнштейн змальовував пошук таких універсальних законів, з яких за допомогою дедукції можна вивести адекватну картину світу. Він наполягав, що не існує суто логічного шляху, який прокладає шлях до таких законів, наголошуючи, що ті можуть бути генеровані лише за допомогою інтуїції, котра аналогічна «інтелектуальній любові до об'єктів досвіду» [4, с. 26].

В одній із лекцій 1922 року, яка стосувалася особливостей і закономірностей формування наукового світогляду, В. Вернадський переконливо довів, що чимало ідей, котрі мають статус найбільш типових, характерних для науки, були генеровані не в результаті безпосереднього наукового пошуку, а виявилися залученими в наукову сферу ззовні – з філософії, релігії, мистецтва, політики. Чи не найбільш виразною ілюстрацією цієї тези є ідея числового вираження, котра отримала статус універсальної мови науки: після того як 2500 років тому Піфагор та його учні здійснили алхімічну за своєю сутністю процедуру симбіозу музики та її числових відповідників, пошуки гармонії у вигляді числових співвідношень набули ознак основного, ледве не генеалогічного елементу функціонування науки і фактора детермінативного впливу на світоглядне становлення вчених. В. Вернадський пояснив цей феномен у такий спосіб: «Знайшовши числові співвідношення, розум заспокоюється, бо йому здається, що на питання, яке його непокоїло, відповідь уже знайдена» [2, с. 108].

Між іншим, така магія чисел слугує передумовою небезпечного за своїми наслідками маніпулятивного впливу на людську свідомість. Станіслав Єжи Лець із цього приводу іронічно зауважив, що пересічний індивід скоріше підсвідомо готовий прийняти на віру безглузду сукупність цифр, ніж корисну пораду розумної людини. Такий канал маніпулятивного впливу на масову свідомість здебільшого використовують ЗМІ, політики

і реклама [21, с. 177-178]. В даному разі ми маємо справу зі ще одним проблемним аспектом, який набуває загрозливих форм, тому потребує невідкладних спільних зусиль науковців, соціальних інститутів і громадянського суспільства.

Література

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. – Минск: Харвест, 1999. – 1408 с.
2. Вернадський В. І. Роздуми натураліста: У 2-х кн. Кн. 2: Наукова думка як планетарне явище. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
3. Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты. – М.: Прогресс; Традиция, 2004. – 384 с.
4. Воображение как познавательная возможность: как возможно творческое воображение? – М.: Центр гуманитарных исследований, 2001. – 112 с.
5. Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum*. – М.: Раритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.
6. Дорожкин А. М. Научный поиск как постановка и решение проблем. – Н.-Новгород, 1995. – С. 10–21.
7. Друкер П. Посткапіталістичне суспільство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/leader/postcapital>.
8. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального. – М.: Фонд «Прагматика культуры», 2002. – 160 с.
9. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). – М.: «Вузовская книга», 2002. – 224 с.
10. Леви-Строс К. Неприрученная мысль / Леви-Строс К. Первобытное мышление: Пер., вступ. ст. и прим. А. Б. Островского. – М.: Республика, 1994. – 384 с.
11. Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.
12. Платон. Государство. Законы. Политик. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.
13. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
14. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Текст. / Ф. Уэбстер. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
15. Фет А. И. Инстинкт и социальное поведение. Второе издание, исправленное и дополненное. – Новосибирск: 2008. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6755>.

16. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. Текст. / Ю. Хабермас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1993. – № 4. – С. 43–63.

17. Юлов В. Ф. Научное мышление. Монография. – Киров: 2007. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6456>.

18. Freire P. Educatin for Critical Consciousness / P. Freire (Unpublished / Boston College Course Notes taken by M. Frankenshtein, July, 5–15, 1982).

19. Geertz C. Local knowledge: Further on Interpretative Anthropology. – New York : Basic Books, 1983. – 244 p.

20. Lane R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgable Society // American Sociological Review, 31, 1966. – 650 p.

21. Von Hendy A. The modern construction of myth. – Bloomington, Indiana UP, 2002. – 386 p.

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Слюсаренко

По сравнению с другими профильными сегментами современной украинской политики образовательная политика демонстрирует высокую функциональную динамику. Однако древняя мудрость «не существует предела совершенству» вполне подлежит распространению и на сферу современной образовательной политики Украины, ведь часто властно-управленческая вертикаль концентрирует острие своих усилий на формальных аспектах образования в целом и высшего образования в частности, оставляя на периферии внимания обеспечения и наращивания качества высшего образования

Ключевые слова: приоритеты современной украинской образовательной политики, содержательные и формальные аспекты, качество высшего образования, общество знаний, принципы и методы организации образовательного процесса, глобализация.

PRIORITIES OF MODERN EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION STANDARDS

Olena Slyusarenko

Ukrainian educational policy shows high functional dynamics in comparison to other specialized segments of modern Ukrainian politics. But the ancient wisdom «there are no limits to perfection» fully extends to contemporary educational policy of Ukraine, because often power-management hierarchy focuses on the formal aspects of education in general and higher education in particular, while leaving aside the quality in higher education. In the article the meaning of accounting and testing mechanisms of education quality is underlined but at the same time it is stressed that the main task of education management is methodology of

education functioning and evolution generation. The analysis of higher education phenomenon nowadays is demonstrated as a medium of information exchange, new information assimilation and generating and also knowledge producing. The attention is also paid to the problem of knowledge and information distinction, knowledge role increasing in all the spheres of life which is the most important regularity of modern development of human society. The understanding of “knowledge” phenomenon on different levels of civilization development by different outstanding thinkers is proposed in the article. Modern understanding of “knowledge” phenomenon essence which is distanced from “mysteries” and technologies equally is also analyzed.

Keywords: priorities of modern Ukrainian education policy, content and formal aspects, quality in higher education, the knowledge society, the principles and methods of the educational process, globalization.