

Слюсаренко Олена Миколаївна,
кандидат наук з державного управління,
старший науковий співробітник,
учений секретар Інституту вищої освіти НАПН України

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ МІСІЇ ТОП-УНІВЕРСИТЕТІВ

Анотація

Топ-університети слугують важливим критеріальним маркером стану справ і перспектив розвитку освітньої сфери в цілому з двох причин: по-перше, цей університетський рівень найбільш оперативно і виразно віддзеркалює магістральні тенденції освітнього генезису, по-друге, університети найвищого рейтингового щабля значною мірою самі визначають пріоритети і преференції розвитку освіти в усіх її істотних аспектах. Цілеспрямованих, структурованих та ієрархізованих ознак діяльності топ-університетів надає ціннісний аспект їхнього функціонування, цільової місії.

Ключові слова: *топ-університети, освітня сфера, функціональна місія, ціннісний аспект, тенденції освітнього генезису, пріоритети і преференції розвитку освіти, образ людини.*

Аннотация

Топ-университеты являются важным критериальным маркером состояния дел и перспектив развития образовательной сферы в целом по двум причинам: во-первых, этот университетский уровень наиболее оперативно и выразительно отражает магистральные тенденции образовательного генезиса, во-вторых, университеты наивысшего университетского уровня в значительной степени сами определяют приоритеты и преференции развития образования во всех существенных аспектах. Целеустремлённых, структурированных и иерархизированных признаков деятельности топ-

университетов придаёт ценностный аспект их негo функционирования, целевой миссии.

Ключевые слова: топ-университеты, образовательная сфера, функциональная миссия, ценностный аспект, тенденции образовательного генезиса, приоритеты и преференции развития образования, образ человека.

Summary

Top-Universities serve as an important criterion marker of the state of affairs and prospects of education development in general, for two reasons: first, the university level most quickly and clearly reflects the main trends of educational genesis, secondly, universities of the highest ranking level largely determinate priorities and preferences of the education development in all its essential aspects. Value aspect of their operation, mission provides purposeful, structured and iyerarhizovanyh characteristics of top-universities activities.

Key words: top-universities, educational sphere, functional mission, values aspect, trends of the educational genesis, priorities and preferences of education development, the image of person.

Потреба аналізу місій топ-університетів є очевидною і вкрай складною водночас. Очевидність обумовлена тим, що репрезентація університетом пріоритетів функціонального покликання дозволяє скласти максимально адекватне враження про ієрархію цільових орієнтирів, ідеалів навчального закладу. Натомість складність аналізу місій топ-університетів полягає в тому, що більшість маніфестацій покликання мають настільки загальний характер («місія університету – це навчання, викладання та дослідження»), що звучать майже безглуздо з огляду на самоочевидність.

Окрім вади трюїзму канони формальної логіки підказують ще одне «але»: якщо існує місія, то місіонери мають бути десь поруч. Проблема полягає в тому, що місіонерський дух є діаметрально протилежним тим пріоритетам, які повинні бути покладені в основу функціонування справжнього університету.

Покликання університету – це не досягнення якогось конкретного рівня, котрий дозволяє індивіду і соціуму функціонувати за само відтворювальним принципом, а безперервне дослідження, культивування якомога вищих стандартів мислення і дії як необхідних передумов перманентного підвищення стандартів життя.

В даному разі ми проігноруємо неоднозначну смислову конотацію поняття «місія» і зосередимося на консенсусній нормі *забезпечення якомога вищих стандартів мислення* (дослідження, аналізу, екстраполяції і т. ін.) як *передумови втілення на практиці симетрично високих стандартів життя*. За великим рахунком, така формула є трансчасовою – тобто вона притаманна університету взагалі, а топ-університету зокрема й насамперед а) генеалогічно, б) від народження, в) упродовж усього часу існування.

Разом з тим кожна епоха і суспільна мегатенденція вносить тактичні корективи й акценти в окреслену стратегему функціонального покликання. Оскільки основними ознаками сучасності є глобалізм, взаємозалежність і коеволюція явищ і процесів у різних сферах життєдіяльності, то цілком природно й закономірно, що Кембриджський університет наголошує на «дослідницькій діяльності найвищого рівня досконалості»; Стенфордський – на «безперервному й неупередженому дослідженні»; Каліфорнійський (Берклі) – на «вихованні ефективних лідерів і вчених, критичному мисленні й доказовій базі знань»; Оксфордський – на «запровадженні високих дослідницьких стандартів»; Принстонський – на «ретельно обґрунтованому дослідженні й аналізі»; Каліфорнійський технологічний інститут – на «дослідженні фундаментальних проблем і колегіальній міждисциплінарній атмосфері».

Окреслення та ієрархізація поточних цільових акцентів української освітньої сфери утруднена тим, що «в структурі культури освітнього стандарту в прихованому та явному вимірах виокремлюються три компоненти: філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний), змістовно-логічний (структурно-інформаційний) та ресурсно-технологічний (процесуальний)» [4, с. 62]. Крім того, принципово важливо зберегти послідовність осмислення

існуючого статус-кво та перспектив розвитку: спочатку слід задіяти філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний) рівень аналізу і концептуалізації, потім – змістовно-логічний (структурно-інформаційний) і насамкінець – ресурсно-технологічний (процесуальний). Маємо визнати, що здебільшого така вимога не дотримується: навіть на рівні формування державних програм розвитку освіти доводиться мати справу з химерним симбіозом різнорівневих світоглядних вердиктів, у результаті чого інтелектуальний продукт набуває сумнівної якості як на констатаційному, так і на рекомендаційному рівні.

Як аргументовано доводять С. Пролєєв та В. Шамрай, «про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися у трьох взаємопов'язаних аспектах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості» [17, с. 162]. Нинішня криза у сфері освіти – це насамперед криза успадкованих недієвих інститутів і контрпродуктивних концептуальних акцентів. На порядку денному – докорінний перегляд усталених концептуальних наголосів, модернізація освітньої парадигми у спосіб передовсім реформування мислення, а це, як слушно зауважив Т. Кун, є найбільш важким і небезпечним з усіх викликів, що поставали перед людством.

Освітня реальність є достеменно соціокультурною, оскільки вона змінюється у часі й просторі відповідного соціуму. Звідси, на думку К. Бека, випливає важливий висновок: знання контекстуальне, ситуаційне і *ціннісно зумовлене*. К. Бек визначає й інші преференції сучасної освіти:

- 1) відносини в аудиторії повинні бути суто демократичними і діалогічними;
- 2) викладання осмислюється в термінах «викладачі та студенти навчаються разом»;
- 3) роль викладача полягає у мотивації і сприянні навчанню;
- 4) забезпечення взаємозв'язку між накопиченням знань про явища та практичним застосуванням набутих знань;

5) створення педагогічних умов для узгодження фундаментальних цінностей (міжособових, естетичних, професійних) та ідеалів (плюралістичних, глобальних, екологічних) із життєвим досвідом студентів;

б) підтримка студентів у сприйнятті світу як ціннісно забарвленого, проблематичного і мінливого. [26].

Основним недоліком дослідження проблем освіти в Україні є брак середньої ланки таких аналітичних процедур. Практично відсутні теорії освітньої діяльності, котрі виконують роль опосередковуючої ланки між світоглядними концепціями, що розкривають сутнісно-атрибутивні характеристики освіти, та конкретними дослідженнями окремих аспектів освіти. Як наслідок – роль теоретичних підстав останніх відіграють або теорії більш загального гатунку, або утворений вакуум заповнюється педагогічними теоріями, що некоректно поширюють концепції педагогічного процесу на освітню діяльність в цілому.

В руслі ж педагогіки тема освіти досліджується переважно з дидактичної та інформаційно-змістовної точки зору, тобто розглядається як ретельно деталізована і регламентована сукупність когнітивних прийомів і методів. Попри важливість і плідність педагогічного підходу до проблем освіти, слід зазначити, що в випадку його безроздільного домінування з поля зору дослідників випадає чимало важливих питань, котрі стосуються змістовних характеристик освітньої діяльності.

Відтак, актуалізується потреба в концепції, яка дозволила б розкрити *ціннісну сутність освітньої діяльності*, виявити істотні механізми взаємозв'язку її якісних параметрів, аби на цій основі вибудувати концептуалістику актуалізації потенціалу української освіти. На місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, безперервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: модульно-рейтингові системи, інтегративні курси, поліваріативність навчальних програм,

альтернативність навчальних курсів і дисциплін, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів.

Термін «значущість» (Geltung) увів у науковий обіг (на додаток до поняття «існування») Е. Гартман. Доцільність такого кроку підтримали В. Вільденбанд, Г. Ріккерт і Г. Коген, доповнивши «значущість» поняттям «належне» (Sollert) та «цінність» (wert, value, valeur; від лат. valere – мати значення). Як зазначав Г. Ріккерт, «сутність цінностей полягає в їхній *значущості*, а не у *фактичності*» [18, с. 128].

Справді, якщо ідея, явище чи феномен мають істотне значення для формування картини світу і прийняття рішень, то безвідносно до рівня їхньої фактичності, вірогідності чи віртуальності вони володіють виразним ціннісним статусом. І навпаки: якщо ідея, явище чи феномен є достеменними фактами дійсності, але при цьому не мають значення для формування картини світу і прийняття рішень, то їхній ціннісний статус мізерний.

Г. Ріккерт підніс феномен цінностей до рангу системо- та смислотворчої філософської категорії. На його переконання, «все, що не можна віднести до переліку цінностей, не має абсолютно ніякого смислу» [19, с. 100]. Концептуальний напрямок Г. Ріккерта добудував В. Віндельбанд: «Під філософією у її систематичному смислі я розумію критичну науку про загальнообов'язкові цінності: саме цей фактор визначає предмет філософії та її метод» [6, с. 91]. Слід також зауважити, що «цінності можна виразити за допомогою ідей, обґрунтувати їх логічно, однак самі вони не є ідеями, а скоріше деяким способом буття людини в світі, способом ставлення до світу» [1, с. 140].

Ціннісний підхід до досліджуваного явища в гуманітарних науках неминучий. Ніякі заклинання щодо необхідності «рафінованої об'єктивності» в цих науках не можуть бути реалізовані в принципі – ні апріорі, ні апостеріорі, бо як наголошував І. Лакатос, жодна сукупність людських суджень не є абсолютно раціональною, тому раціональна реконструкція ніколи не збігатиметься з реальною дійсністю, а будь-яка версія історії є теорією і

реконструкцією історії – відтак, їй притаманний виразно аксіологічний (оціночний) характер.

Ціннісні регулятори людини органічно пов'язані з її світоглядом. Вони є смисловими компонентами світогляду. В них відображається динаміка соціальних змін, вловлюється і закріплюється значущі для суб'єкта тенденції. Властиво, *світогляд* – це і є *система цінностей* на відміну від *світорозуміння як системи знань*.

Найважливішими засобами розв'язання нагальних проблем сучасності є культура, освіта, філософія, мистецтво, наука. Проте, для ефективного виконання функцій вони самі повинні зазнати змін, зблизивши предметний зміст науково-освітньої діяльності з аксіологічною спрямованістю, ввівши антропологічні та гуманістичні критерії й оцінки результатів своєї діяльності.

Сучасні концептуальні підходи до ідеальної моделі освіти характеризуються плюралізмом світоглядних акцентів і преференцій. У них ще чітко не викристалізувалися *основна мета і стратегічні завдання освіти*. Це пов'язано з тим, що окремі складові цього теоретико-методологічного масиву багато в чому альтернативні й часто вступають у конкуренцію і навіть у конфронтацію один з одним. Тому відбувається актуалізація потреби світоглядних основ, які слугуватимуть передумовою такого цільового орієнтира. Досягнення ж мети напрацювання консенсусних норм щодо освіти зумовлює потребу попереднього узгодження деяких загальносуспільних проектів, оскільки освіта – атрибут, імператив, елемент системи соціуму.

Цінності не є формулами консенсусу чи компромісу; радше навпаки – вони асоціюються з категоричністю, принциповістю і непоступливістю. Однак досягти суспільного консенсусу чи компромісу за умов ігнорування і нехтування цінностями неможливо в принципі, оскільки надійність, ефективність і життєздатність такого *status quo* виявиться мізерною. Тому наскільки б незручним не було узгодження ціннісних пріоритетів, цей шлях у напрямку суспільної згоди треба пройти максимально відповідально.

У сучасних підходах до феномену цінностей домінують дві тенденції. Перша умовно йменується «предметною». Її прихильники цінностями вважають певні фрагменти світу, які сприяють задоволенню людських потреб і реалізації інтересів. В такому реїстичному дусі висловився, зокрема, О. Дробницький, відрекомендувавши цінності в якості людського, соціального й культурного значення явищ дійсності.

З незначними нюансами, але у такому ж сенсі визначав цінності й А. Здравомислов: цінність – це суспільне відношення, завдяки якому потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предметів, духовних явищ, надаючи їм певних соціальних властивостей, безпосередньо не пов'язаних з утилітарним призначенням тих речей, предметів та духовних явищ. Слід зауважити, що цей підхід розглядає потреби та інтереси як однопорядкові феномени, а це не зовсім коректно.

Другий підхід полягає у визначенні цінностей крізь призму поняття значеннєвих відносин між індивідом на світом. Він виник внаслідок усвідомлення суперечності першого підходу. Як наслідок – словацький учений В. Брожек запропонував розрізняти «ціннісну предметність» та власне цінності, вважаючи, що останні можна витлумачуючи в якості «конкретного суб'єктивного способу вияву ціннісної предметності». Такий підхід переводить цінності на рівень суто суб'єктивних явищ. Більше того, значеннєві відносини неухильно набувають ознак ситуативних, оскільки значення різної предметної реальності в умовах різних контекстів є різними. З огляду на цю обставину, зазначений підхід також не зовсім коректно розкриває смисл феномену цінностей.

Культурна регуляція людської діяльності здійснюється на підставі й за посередництва систем цінностей. На відміну від *норм, яких слід дотримуватися, цінності передбачають вибір того чи іншого об'єкта, потреби чи мети*. Цінність є глибинним виявом потреби. Людині притаманний двоєдиний онтологічний пріоритет: вона прагне перебувати в комфортному середовищі, яке позитивно ставиться до неї і водночас

намагається це середовище змінювати, розвивати у певному напрямку, за пріоритетними для себе принципами. Цінності слугують своєрідним орієнтиром на шляху пошуку нових парадигм життя.

Ієрархії цінностей відіграють ключову, визначальну роль як в індивідуальному, так і в соціальному бутті, утворюючи основу всіх видів соціальної діяльності, своєрідне «ядро» особистісної визначеності людини, обумовлюючи її соціальні властивості та якості. Складаючи смисловий стрижень буття індивіда і конституюючи єдність його внутрішнього духовного світу, цінності пов'язують воедино цілісність індивідуального життя з життям соціуму. Джерелом ціннісних форм свідомості постає не індивід, відмежований від системи соціальних зв'язків і не суспільство, відчужене від індивіда, а їх нероз'ємна єдність, єдина соціокультурна цілісність.

Ціннісне відношення неможливе без співвіднесення предмета дослідження з існуючою (усвідомленою чи неусвідомленою) шкалою цінностей. Людині, соціальній групі й суспільству завжди притаманна деяка ціннісна структура. Вона існує навіть тоді, коли не усвідомлюється, не рефлексується і не стає частиною самосвідомості. Однак ціннісна структура не завжди складається довільно, тим більше в інформаційному суспільстві, яке цілеспрямовано виховує ціннісну свідомість. Суспільство формує у своїх членів ієрархію цінностей через прищеплювання їм певних інтересів і уявлень про істину, норму, мету, смисл, користь, ідеал, потреби тощо.

Ознак прогресуючої тенденції набуває неадекватність ціннісних основ існуючого соціокультурного типу освітньої діяльності сучасним соціальним умовам. Цей фактор освітнього і загальносуспільного ризику актуалізує необхідність розробки концепції, котра дозволила б розкрити ціннісну сутність освітньої діяльності, виявити істотні механізми взаємозв'язку її якісних параметрів, аби на цій основі якомога повніше реалізувати потенціал української освіти.

Техногенна цивілізація багато в чому вичерпала свої можливості, будучи не в змозі розв'язати ті глобальні проблеми, які сама ж викликала до життя.

Відбуваються кардинальні зрушення науково-технічного, технологічного, соціального та культурного характеру, докорінно змінюються природні та соціокультурні умови життя сучасної людини, що зумовлюють якісно новий характер соціальних структур і соціокультурної динаміки. Зазначені зміни істотно трансформують системи діяльності, адаптації та виживання людини, призводять до все більш зростаючої розбіжності цілей і результатів дій, погрожуючи її біологічному виживанню. Спостерігаючи й осмислюючи наслідки власної діяльності, сучасна людина опинилася в ситуації, котра характеризується радикальними розбіжностями з її очікуваннями. З цими проблемами вона не може впоратися, спираючись на отриманий у наявній системі освіти багаж ціннісно-сміслових орієнтацій, цілей, знань, навичок і вмінь. За цих умов виникає нагальна потреба відповіді на питання: яка освіта потрібна людині XXI століття?

Освітня діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, є певною цілісністю цілей, засобів і результатів її здійснення. Вона – не лише основний канал трансляції індивіду знань і соціального досвіду, а й організована та контрольована діяльність щодо відтворення на рівні особистісного субстанціала найбільш значущих з точки зору існуючого типу суспільства і культури соціальних властивостей і якостей, навичок і умінь, за посередництва яких відтворюється вся система соціокультурних відносин.

Сучасне, а тим більше майбутнє суспільство – це суспільство, в якому функція визначального фактора розвитку належить інформації і знанням. Якщо знання стає організуючим принципом усього суспільства, то таку форму соціального буття доречно відрекомендувати «суспільством знань». 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, набуватиме очевидних і неухильних ознак.

Для ефективного розвитку суспільства, життєдіяльність якого істотно визначається інформаційними ресурсами і знанням, системі освіти належить істотно, в інколи навіть визначальна роль. Якщо раніше основною функцією системи освіти вважалася соціалізація людини за допомогою трансляції історично апробованих соціальних алгоритмів і навичок, то в умовах інформаційного суспільства і суспільства знань на систему освіти покладається важливіша функція, – **формування у людини системи випереджаючої ментальної і когнітивної адаптації до соціального буття в умовах усе більш інтенсивних інформаційних потоків та її організації на основі динамічної мінливості знання.**

Л. Вітгенштейн мав рацію: в науково-освітній сфері сучасного зростає проблема розв'язується шляхом не стільки добування нової інформації, скільки методом упорядкування того, що ми вже знаємо. З цією тезою перегукується думка Ж. Бодрійяра, який аргументовано довів, що в інформаційну епоху (або як він її здебільшого відрекомендував – епоху постмодерну) **вирішальне значення має не інформація як така, не її кількісні параметри, а якість, евристичність, креативність, спонукальність і т. ін. інформаційної одиниці.**

Часто доводиться мати справу із ситуацією, коли поверхове знання є зворотним боком комплексної необізнаності. Значною мірою це є результатом лавиноподібного накопичення знань. На певній стадії реципієнт виявляється фізично неспроможним засвоїти матеріал у тих обсягах, в яких він продукується науковим середовищем. Єдиний вихід у таких випадках – запуск суб'єктом пізнання механізму вибіркового сприйняття інформації, коли свідомо обирається мета оволодіння не сукупним масивом знання, а лише його окремими сегментами. Втім, цей вихід не є панацеєю, оскільки вирішального значення набуває дещо інше, а саме: вміння обрати для засвоєння не просто сегмент знань, а сегмент оптимальний з точки зору ефективності застосування й евристичності.

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 жорстких особистісних фільтрів – чітких способів відбору цінної, креативної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати і добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – *не знати, а знати, як ефективно знайти і застосувати знання, вміти знаходити шлях до знання і рухатися цим шляхом.*

Між іншим, одним з основних принципів Болонської реформи є якраз «трикутник знань»: навчання має бути пов'язане як із дослідженнями, так і з практикою їх втілення. Сучасне розуміння сутності знання істотно відрізняється від його класичного, прогресистсько-просвітницького тлумачення, заснованого на енциклопедичному знанні. Сучасне уявлення про знання фокусує свій наголос на його творчому, гуманістичному, духовно-моральному значенні. **Ключового значення в освітньому процесі набуває спроможність ефективно і своєчасно застосовувати знання.**

Інтеграційно-глобалізаційні процеси в освіті – зокрема, приєднання України до Болонських домовленостей, а також модернізація української вищої освіти актуалізують проблему якості освіти. Забезпечення якості є необхідною умовою підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти.

Проблема дослідження якості сучасної освіти є актуальною насамперед у контексті європейського виміру як засобу консолідації національних освітніх систем. Істотного значення набуває розвиток інституційних механізмів, спроможних підвищити якість освіти у вищих навчальних закладах. Якість освіти в Україні розглядається здебільшого як триєдиний статус-кво: 1) якості освітнього середовища; 2) якості реалізації освітнього процесу; 3) якості результатів освітнього процесу. Наведені три складові окреслюють основні сутнісні ознаки і перспективи освітньої сфери.

Проблема якості освіти, як і будь-яка інша сучасна освітня проблема, потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насамперед, в контексті

визначень сучасності як плинної цілісної складності у ситуації глобальних трансформацій. Визначальною рисою сучасності є безпрецедентний соціальний динамізм. За таких умов в освіті актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення і моделей поведінки. У досягненні результату якісної освіти вирішальна роль належить не стільки «голому» змісту навчання, скільки соціальному середовищу і способам, за допомогою яких подається матеріал.

Концепт «кількість» передбачає існування вимірювальної шкали, при порівнянні з якою з'являється числове вираження істотних аспектів. При цьому числові параметри можуть бути приблизними – наприклад, числова оцінка маси Всесвіту або тривалості історичної епохи. Однак така числова приблизність не позначається на сутності «кількості», оскільки підставою для її обчислення є наявність єдиної вимірювальної шкали. Прикладом може слугувати введення єдиної шкали вимірювання результатів навчання в школі. Це кількісний результат, що показує підсумки навчання.

На противагу концепту «кількість» концепт «якість» не передбачає існування єдиної вимірювальної шкали. Для поняття «якість» визначальним є наявність експлікованого критерію, за яким відбувається оцінка того, що вважати якісним, а що – неякісним, а також де між ними проходить межа. Прикладом використання концепту «якість» може слугувати використання критерію «наукова новизна» при захисті дисертацій. Цей критерій є типово якісною оцінкою, оскільки єдина шкала для виміру наукової новизни не унормована і навряд чи коли-небудь буде канонізована.

Вести мову про «якість» в науковому сенсі можна лише в разі наявності критерію оцінки якості або, принаймні, в разі усвідомлення того, що такий критерій має бути [12, с. 98]. Без розуміння цього факту текст, у якому часто використовується слово «якість», набуває статусу хіба що публіцистичної риторики. Окреслені аспекти є настільки істотними, що вони утворюють предметну основу, по-перше, *кваліметрії* – наукової дисципліни, в межах якої досліджуються кількісна і комплексна оцінка якості практично будь-яких

об'єктів, по-друге, *квалітології* – наукового напрямку, що охоплює теорію якості, теорію оцінювання якості (кваліметрію) та теорію управління якістю.

На відміну від закритих систем, які відрізняються статичністю, будь-якій відкритій системі притаманна взаємодія всіх компонентів, динамічність і активність. Введення нових категорій при змалюванні відкритих систем (таких, як організація, взаємодія, узгодження, саморегуляція), потребувало нових способів мислення, нових концептуальних моделей і принципів. Як результат – відчутно актуалізувався аспект інтердисциплінарності, міждисциплінарної взаємодії, взаємо потенціювання дослідницьких можливостей різних наукових сфер.

У. Матурана обґрунтував ідею консенсусної взаємодії самоорганізованих, «автопоетичних» (тобто таких, що самі себе творять) систем. Він довів, що складноорганізованим системам неможливо «нав'язати» шляхи їхнього розвитку. Відтак, проблема *керованого* розвитку набуває ознак проблеми *самокерованого* розвитку.

Щоправда, у випадку з освітою – попри її нібито автопоетивність – **самокерованість розвитку в абсолютній більшості випадків є ілюзійною.** Натомість превалює розвиток, керований політико-управлінською вертикаллю суспільства. Інколи, щоправда, зацікавленість освітою зовнішніх чинників сходить нанівець, тоді керованість втрачає стрункий і послідовний механізм дії, набуває спорадичності, сегментативної акцентованості й т.п. Лише в таких випадках у самоорганізованості з'являються хоча б примарні шанси на реалізацію свого потенціалу.

Освіта – необхідний атрибут життєдіяльності соціуму, який, з одного боку, комплексно адаптує індивіда до реалій природної і соціальної дійсності в спосіб трансгенераційної передачі накопичених матеріальних і нематеріальних артефактів, а з іншого, – забезпечує світоглядну і нормативно-функціональну кореляцію з майбутнім насамперед за допомогою рефлексійних моделей. Як наполягає П. Анохін, «випереджальне відображення дійсності – універсальний принцип пристосування усіх форм живого до умов навколишнього світу» [3, с.

107]. Специфічно людським виявом випереджального відображення дійсності є цілепокладання.

Будь-яка діяльність є результируючим ефектом не лише цільових пріоритетів і преференцій, а й ціннісної ієрархії, яка, власне, постає основним детермінативним фактором, складає основу діяльності, запліднюючи сенсом цільові орієнтири й пріоритети. Попри позірно виразне смислове розмежування ціннісних та цільових аспектів, їхня змістовна і функціональна демаркація на рівні праксису часто є вкрай непростим завданням. Ця особливість обумовлена вже хоча б тією обставиною, що кожна цінність майже автоматично стає цільовим орієнтиром, а будь-яка мета постає результатом певної «ціннісної калькуляції».

Якщо *мета* утворює своєрідну *кількісну* горизонталь освітньої дійсності, то *цінності* генерують *якісну* вертикаль. Ціннісні орієнтири, пріоритети і преференції – це той якісний інтеграл, який пронизує своїм детермінативним впливом усі сфери освітньої життєдіяльності. Якщо *мета* характеризує процес діяльності формально і технологічно, відповідаючи на запитання, якими мають бути результати діяльності, то *цінність* з'ясовує змісти і смисли, визначаючи засобом цих критеріїв навіщо потрібен очікуваний результат. Ця обставина пояснює, чому цінності мають першочергове значення для будь-якого виду діяльності.

Освітня діяльність має власну ціннісну базу, що склалася в основних рисах у XVII – XVIII століттях. Відповідно до неї, власне, й формується сучасний індивід як суб'єктно-особистісне явище. Питання про те, яка модель освіти адекватна людині XXI століття, є невіддільним від інших питань, а саме: якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і обумовленими ними соціальними властивостям і якостям, здатним забезпечити життєздатність в сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на ефективних принципах і оперує надійним механізмом самоорганізації. Відповісти на наведені запитання практично неможливо за відсутності

теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер усіх її складових.

Сфера освіти перебуває в стадії активного пошуку смислів і цінностей, адекватних трансформації соціуму. Історично сформована і закріплена впродовж попереднього століття категоріальна модель освіти не забезпечує системну трансляцію універсальній вітчизняній культурі в умовах агресивної взаємодії у вітчизняному соціумі глобалістських та традиційних світоглядних і культурологічних універсальій.

Як аргументовано зазначає І. Предборська, «в межах «конвеєрної» та проектної освітніх моделей світ людини спрощується, редукується лише до однієї чи декількох характеристик сутності людини, що, в свою чергу, породжує стандартну посередню «людину маси» (Х. Ортега-і-Гассет) та «одновимірність» (Г. Маркузе) її буття. Мережева модель освіти сприяє становленню нового типу людини – людини складної, якій властиві нове мислення, нові адекватні способи бачити самих себе та навколишній світ. Вирішальне значення набуває творчий первень людини, її інтелектуальний потенціал, комунікативна компетентність, духовно-моральні орієнтації тощо. Відтак, освіта орієнтується не стільки на інформаційні, наукові, ціннісні, нормативні, діяльнісні сторони особистості, скільки на складові, які сфокусовані на пізнавальних, емоційних, психологічних можливостях індивідуальної, а не абстрактної людини» [16, с. 83].

Саме некоректно сприйнятті основні принципи пізнання складного породили «сліпоту до глобальних, фундаментальним і складним проблемам, яка призвела до незліченних помилок і ілюзій» [14, с. 44]. Неадекватність рівня мислення рівню проблем призводитиме до того, що «освіта в майбутньому зіткнеться з проблемою двох типів: помилок та ілюзій. Найбільшою помилкою було б недооцінювати проблему омани, а найбільшою ілюзією було б недооцінювати проблему ілюзії. Визнання омани та ілюзії утруднюється тим, що омана і ілюзія здебільшого не вважають себе такими» [15, с. 24].

Необхідність реформування освіти обумовлюється пізнанням нелінійних складних систем. Принципи «складного мислення» розробляються французької школою Е. Морена, що продовжує традицію Л. фон Берталанфі, Г. Бейтсона, Ф. Варели, Е. Ласло, У. Матурани, І. Пригожина, Х. фон Ферстера, К. Шеннона, Р. Ешбі. «Складне мислення» порушує перед сучасною освітою проблему переходу до кроскультурної комунікації, яка передбачає включення людини в загальну картину світу, розуміння світу як складної самоорганізованої системи.

Виразне світоглядне і методологічне розкриття такого розуміння світу можливе лише на підставі міждисциплінарного і трансдисциплінарних підходів, які активно використовуються в складному мисленні (Едгар Моран) і в сучасній постнекласичній науці (В. Стюпін). Методологічно ці підходи оформилися в синергетиці. Вони засновані на кільцевій причинності й циклічному, на рекурсивному способі мислення (У. Матурана, Ф. Варела), на принципі мережевої циклічності, обґрунтованому Едгаром Мораном і Грегорі Бейтсоном. При цьому, як наголошує Е. Моран, завдання сучасної освіти полягає не в заміні простоти складністю, класики і некласики – постнекласикою, а в здійсненні безперервного діалогічного руху між простим та складним, між класикою, некласикою та постнекласикою.

Осереддям ціннісного аспекту місії топ-університетів постає відповідь на запитання, «чи є освіта *потребою життя*, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена гола *вимога соціуму* до індивіда? І, відповідно до цієї вимоги, освіта створюється та конституюється як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспільства, необхідну не стільки з огляду на зміст людської життєдіяльності, скільки для підтвердження соціальної системи як цілісності й забезпечення її успішного функціонування. Чим, власне, є освіта: соціальним інструментом, через дію якого людський індивід підпорядковується вимогам соціуму і стає його часткою у вигляді типового соціального персонажа, чи вона є чимось більшим і потрібна людині як людині?» [17, с. 164].

Принагідно зауважимо, що автоматизми практичного функціонування вищої освіти, які склалися в часи СРСР й дотепер регулярно відтворюють себе в Україні, переслідують неприпустимо звужену спрIMITизовано-утилітарну мету, а саме: вони виконують завдання насамперед і в основному підготовки фахівця для успішного виконання певних виробничих функцій. Відповідно переважна більшість досліджень цієї сфери акцентує увагу на пріоритетному значенні адаптативної функції як освіти, так і людини: мовляв, вони зобов'язані якомога оперативніше, без економічних та психологічних збитків призвичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічною і ефективною складовою цього механізму.

Натомість на далекій периферії уваги залишається надзвичайно істотний аспект: нова якість глобального суспільства за принципами симетрії і детермінізму висуває вимоги до нової якості освіти і людини. М. Гайдеггер влучно відрекорендував людський потенціал «буттям-на-рівні-можливості». Парадоксальність сучасної ситуації полягає в тому, що в результаті науково-технічної та інформаційної революції були створені можливості для культурного зростання, але цей ресурс майже не використовується з метою культурного вдосконалення і формування духовних особистостей. Як зазначає І. Гобозов, «ніколи людство не мало настільки значних можливостей для збагачення культурного світу особистостей, але ніколи загальний інтелектуальний рівень людини не падав так низько, як тепер» [7, с. 84].

Питання про те, яку освіту потрібно людині ХХІ століття, виявляється невіддільним від питання, якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і обумовленим ними соціальним властивостям і якостям, здатним забезпечити життєздатність в сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на надійних принципах і володіє надійним механізмом самоорганізації. Відповісти на ці питання неможливо без теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер всіх складових її елементів.

Як влучно зауважила Ж. де Сталь, «люди поступово розучуються відрізнити гідне від негідного. Хоча багато ілюзій зруйновано, але істини не поспішають заступати їх місце. Людина втрачає інтерес до собі подібних і навіть до себе. До тих, хто хоче якось виокремитися, ставляться з упередженням: хвору публіку заздальгідь втомлює кожен, хто шукає її уваги» [20, с. 75]. Відтак, доводиться констатувати: «Фізичне знищення видатних людей, які задихаються під тиском реальної маси, – найбільш поширене явище в історії. Швидке зростання посередностей – населення, яке не наділене бажанням чи спроможністю міркувати – вже самим фактом своєї масовості торжествує, пригнічуючи духовну велич. Безперервно відбувається відбір неповноцінних» [25, с. 259].

Така, з дозволу сказати, «варваризація суспільних зв'язків» призводить, як писав у праці «Слова та речі» (1966) М. Фуко, до «смерті людини», до побудови принципово антигуманної системи, котра перетворює індивіда не на *мету*, а на *засіб* – один з багатьох інструментів суспільного розвитку. Відповідно, здебільшого цінується не стільки непересічний потенціал людини, скільки її утилітарні інструментальні можливості. Суспільство скеровує основні зусилля на винаходи все більш досконалих, витончених методів дресирування, зомбіювання і маніпулювання внутрішнім світом людини. З'являється одновимірний індивід – індивід, позбавлений самості, саморефлексії, індивідуальної унікальності, обличчя, точки зору і навіть голосу. Це конформіст, який *de facto* капітулював перед бюрократичною раціональністю. По суті, він уже й не людина, а лише маріонетка, гвинтик у жорстко корпоративній і знеособленій системі технічно-бюрократичного відтворення.

Подібні вердикти набули поширення в другій половині ХХ століття, хоча ще Ф. Шіллер констатував: «Насолода відокремилася від роботи, засіб – від мети, зусилля – від нагороди. Будучи прикутою до окремого уламка буттєвої цілісності, людина парадоксальним чином сама неухильно уподібнюється до уламка. Слухаючи одноманітний шум життєвого колеса, індивід втрачає спроможність розвивати гармонію власного єства: замість того, щоб відтворити

людяність своєї природи, він перетворюється лише на химерний відбиток своїх занять» [22, с. 265-266].

Значною проблемою людства з часів розподілу праці залишається та обставина, що вузька спеціалізація автоматично означає звуження горизонтів людини, можливостей актуалізувати її багатоманітний потенціал. Вона істотним чином суперечить і навіть заперечує стратегему гармонійного і всебічного розвитку особистості. Відтак, наукова сфера загалом і гуманітарні дисципліни зокрема й насамперед покликані сформулювати переконливі аргументи на користь не усіченої, дегенеративної жертви тотальних соціальних взаємозалежностей і взаємозумовленостей, а цілісної Людини як єдності багатоманітності, як сказав би Едгар Морен, «*unitas multiplex*», тобто «багатоманітної єдності», як аналізу і рефлексії з нагоди такої багатоманітності, як виявлення переваг та недоліків, як культивування переваг і нівелювання недоліків, як своєчасне зафіксування викликів епохи і формулювання переконливих відповідей на них.

Часто доводиться мати справу з тезою: оскільки людина на шляху її становлення як особистості є продуктом суспільних відносин, то першочергового значення набуває потреба зміни (олюднення) суспільних відносин, які детермінують життєдіяльність людини на шляху її самореалізації. **Гаразд, але хто змінюватиме недосконалі суспільні відносини, хто їх вдосконалюватиме? Чи спроможні впоратись із цим завданням недосконалі люди** (а інших, до слова, й немає, бо вся ця рефлексійна одіссея обумовлена тривіальним цілепокладаючим орієнтиром – здійснити трансформацію, якісний онтологічно-функціональний перехід від *недосконалої* до *досконалої* людини)?

Як писав Ф. Шлейєрмахер, «підносячи людину до усвідомлення її взаємодії зі світом, навчаючи її бачити в собі не лише щось *відокремлене* й *одиничне*, а живого співучасника всезагальної цілісності, філософія не погодиться, щоб на її очах гинув у злиднях та убозстві, не досягши своєї мети, той, хто наполегливо скеровує свій духовний погляд на самого себе,

розпізнаючи в собі Всесвіт» [23, с. 173]. Але, попри будь-які величні дослідницько-телеологічні завдання, треба завжди залишатися на твердому ґрунті реалізму: «Хіба може людина, для якої навіть один предмет є надто великим, охопити всі предмети людських прагнень – науку, мистецтво та життя в цілому? Невже реально оперувати цілісною і в усьому передбачуваною людяністю?» [23, с. 134].

Антропологічна інтерпретація виходить з відсутності будь-яких передумов у дослідженні людини: «Ми не знаємо, ким є людина насправді, тому філософську антропологію слід розвивати в напрямку усвідомлення незахищеності людського буття» [27, с. 116]. Цей підхід можна істотно поглибити й драматизувати за рахунок зауваження Ф. Достоєвського: «З усією очевидністю зрозуміло, що зло причаїлося в людині значно глибше, ніж передбачали лікарі-соціалісти, що в будь-якому суспільному устрої нам не позбутися зла, що душа людська залишається все такою ж, нарешті, що закони людського духу настільки ж невідомі, невизначені і втаємничені, що нема й не може бути ні лікарів, ні навіть суддів остаточних» [9, с. 201].

Напрошується запитання: як проникнути в субстанційне осереддя людськості, людини як такої, не вдаючись до гонитви за світоглядними привидами? Що становить константу-серцевину універсального розуміння природи людини? Які людські характеристики змінюються відповідно до перебігу соціокультурної динаміки? Наскільки виправданим є твердження, що лише універсальні характеристики віддзеркалюють основу людини як такої, а натомість ознаки, зумовлені культурним середовищем, мають другорядне значення? Чи можуть елементи, які складають нашу ідентичність, бути предметом вибору? При цьому слід наголосити, що відповіді мають бути гранично зваженими й аргументованими, оскільки «якщо ми дамо людині хибне розуміння її природи, то зіпсуємо її. Витлумачуючи людину як складений із рефлексів автомат, як психо-машину, як набір інстинктів, як пішака, приведеного в дію драйвами та примітивними реакціями, як тривіальний продукт інстинктів, спадковості й середовища, ми плекаємо

фатальний нігілізм, схильність до якого й так надміру притаманна сучасній людині» [21, с. 25].

Важко не погодитись із тезою, що «поняття «цілісної особистості», до якого апелює раціональна модель освітнього процесу аж ніяк не може бути втиснуте у вузькі межі суто раціональної істоти, оскільки людина, як відомо, не лише мислить, а ще й відчуває, страждає, прагне, бажає тощо. Тобто йдеться про все те, що раціональна модель освітнього процесу не просто воліла не помічати, але й принципово не могла помітити, оскільки все це підлягало майже суцільному запереченню як випадковий артефакт людського існування» [24, с. 135].

Класична раціоналістична парадигма була реалізована, за словами Мішеля Фуко, в результаті впровадження специфічних репресивних практик, які не лише стверджували раціональний елемент, а й всіяко маргіналізували будь-які вияви ірраціонального. Такий «войовничий раціоналізм» пустив особливо міцні корені в освітньому процесі, що було яскраво продемонстровано тим же М. Фуко за результатами аналізу дисциплінарної матриці у книзі «Наглядати і карати».

Згідно з М. Фуко, метафізичні схеми, ідеї та різноманітні «ізми» є знаряддями прихованого поневолення людини, а представники політико-риторичних стратегій – це агенти нових форм поневолення, покликаних здійснювати в суспільстві функції соціокультурного нагляду, управління і контролю. «Суворе дотримання будь-якої універсальної системи обов'язкових соціальних норм неминуче породить суспільство, котре регламентує, програмує, «зомбує» поведінку індивідів, скеровує суспільство в напрямку панування тоталітарного режиму – релігійно-фундаменталістського, фашистського, комуністичного тощо» [13, с. 35].

П. Бурдье стверджує, що освіта є одним з найбільш дієвих інструментів ведення символічної боротьби для нав'язування домінуючої культури. Це здійснюється насамперед під час набуття знання і виявляється на рівні нав'язування спокус, загроз, дорікань, натяків, наказів, вимог, виявляючи в такий

спосіб свою «гіпнотичну владу». Влада символічного насилля має на меті шляхом нав'язування визнати легітимними такі значення, які приховують силові відносини. Звідси – висновок: «Будь-який педагогічний вплив об'єктивно є символічним насиллям, оскільки за допомогою влади нав'язується культурне свавілля»[5, с. 43].

С. Пролеєв та В. Шамрай сформулювали цілком слушне запитання і переконливу відповідь на нього: «У чому полягає головна небезпека соціальної репресії, імпліцитно властивої освітньому процесу? Насамперед у тому, що соціальна тотальність заступає місце самобутніх життєвих сценаріїв. Добрі шанси на продуктивний розвиток має лише дійсність, яка містить у собі достатні розмаїття і варіабельність. Ніхто не знає ні майбутнього, ні достеменного сенсу буття. Тому лише те, що містить у собі високий потенціал конструктивних реакцій на невизначене і наперед невідоме, має перспективу успішного виживання і розвитку. Осердям цього розмаїття в суспільстві є самобутні особистості й відповідні їм самобутні кластери життєсвітів. Освіта як виконавець репресивної функції репродукування соціальної системи нищить це розмаїття в зародку. Друга, не менш суттєва небезпека, полягає в атрофії у людині здатності самодіяльності та самовідтворення, взагалі її креативних і вітальних можливостей у широкому розумінні. Не будемо наївними: соціальна система здебільшого *користується* енергією людських існувань. Вона *експлуатує* людську природу, мало й у цілому нездаро опікуючись відтворенням живих людських сил. Очевидно, що цей природний ресурс є не менш конечним, ніж поклади нафти або газу. Ерозія людської вітальності й загальної життєдіяльності, фізичних і психічних сил людини досягла в нинішніх високоурбанізованих суспільствах загрозливої межі. За цією межею – антропологічна катастрофа» [17, с. 168].

На відміну від інших типів капіталу (людського та природного), *соціальному капіталу* притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Соціальний капітал передбачає і вимагає адаптації до культурно-етичних норм конкретного

соціуму, засвоєння визначальних чеснот і змістовних маркерів. Хоча такий стан речей є цілком об'єктивним і закономірним, проте він постає причиною багатьох проблем, ключовою і визначальною з-поміж яких виявляється наступна: «В освітній ситуації людина існує переважно не для себе, а для суспільства» [17, с. 166].

Цей проблемний аспект простежується також на рівні неузгодженості маніфестованих топ-університетами ціннісних аспектів їхнього покликання. З одного боку, безальтернативною метою освіти постає особистість, а з іншого боку, індивіду здебільшого відводиться функція пасивного й залежного об'єкта, який повинен засвоїти вимоги соціуму, адаптуватися і пристосуватися до них – і тільки. Погодьтеся, між таким *індивідом-об'єктом* та маніфестованою *особистістю-суб'єктом* пролягає вражаюча прірва.

Як наслідок – доводиться констатувати: «Принциповою відмінністю позиції Болонської реформи щодо автономії університету стає посилення її (автономії) практичної складової. Наскільки можливо в сучасних умовах поєднати академічну незалежність університету з вимогою задовольняти потреби суспільства, особливо ринку праці, покаже майбутнє. Досвід американських університетів, де певна форма такої збалансованості існує, не означає, що вони будуть і надалі розвиватись у напрямі посилення академічної автономії. Створення єдиного простору американської вищої освіти має інше, ніж в Європі, підґрунтя. Те, що воно адміністративно не узасадничене, не означає його незалежності від неакадемічних чинників. Навпаки, успішність американських університетів великою мірою визначено їх відповідністю запитам суспільства» [8, с. 223]. Зауважимо, що такі «запити суспільства» є цілком суверенним онтологічним феноменом зі своїми егоїстичними пріоритетами, серед яких, як правило, не знаходиться місця для інтересів людини, для потреб її повноцінного, а прецінь – творчого, гармонійного, евристичного і т.ін. розвитку.

Уникнути антрополічної катастрофи можна в тому разі, якщо людина перестане виконувати функцію об'єкта і засобу, а набуде статусу повноцінного

суб'єкта освітнього процесу – того суб'єкта, потреби якого покликана виконувати, забезпечувати і реалізовувати освіта зокрема і суспільство загалом. Іншими словами, людина має знаходитись в епіцентрі освітньої життєдіяльності, а не на її віддаленій периферії. Термін «людиноцентризм» В.Кремень характеризує як такий, що «позначає різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина, тілесність, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які відкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту. Людиноцентризм є пріоритетним вектором сучасної філософії освіти, гуманістичних, освітніх, культурних практик. Філософія людиноцентризму має визначати сучасні освітні стратегії» [10, с. 9-10].

З цією тезою солідаризується В. Андрущенко: «Головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка гармонійно поєднувала б свої інтереси і професіоналізм зі загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо)» [2, с. 62].

Зрозуміло, що створення умов для *самоактуалізації особистості* можливе тільки в рамках нової моделі освіти, інтегрованої з глобальними модернізаційними процесами. Це означає, що втілення нової гуманістичної парадигми освіти буде здійснюватися в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, тотальної заідеологізованості навчання і виховання, яка має на меті насамперед уніфікацію і нівелювання особистості. На місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, гуманітаризації, гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень.

А. Уайтхед до безцінних завоювань 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. Об'єктивність, інтелектуальна чесність, ясність сприйняття і викладення передбачає, зокрема, визнання того, що «які реформи ми не проводили б у рамках Болонського процесу, але ми не можемо якісь кулуарні регіональні університети утвердити як рівноправних гравців на Європейському освітньому просторі» [28].

Ефективне розв'язання окресленої проблематики можливе в контексті оптимумних дослідницьких та управлінських процедур. Якщо оптимум (від лат. *optimus* – найкращий) – це сукупність найбільш сприятливих умов, то оптимальний – той, що найкраще відповідає певним умовам і завданням, а оптимізація – це, по-перше, вибір найкращого варіанту з можливих, по-друге, приведення системи в найкращий (оптимальний) стан. При оптимологічному дослідженні систем, процесів і явищ необхідно враховувати критерій оптимальності – оціночну міру цілепокладаючої системи, спроможної диференціювати ставлення, по-перше, дійсного до можливого, по-друге, можливого до можливого, по-третє, дійсного до дійсного. Оптимологія надає змогу, з одного боку, здійснити експертну оцінку станів освітніх структур і систем, з іншого боку, виявити і намітити шляхи управління цими системами з метою їх оптимізації і покращення діяльності.

«XXI століття може виявитися суцільною казармою, а може постати новим Ренесансом. Розвиток науки і техніки відкриває перед нами обидва дверей. У яку ми ввійдемо, залежить від нас» [11, с. 180]. Це покладає додаткову відповідальність на соціальні інститути загалом і на освітню сферу зокрема. Очевидним пріоритетом постає розширення простору свободи, від величини якого безпосередньо залежить *ефективність розвитку особистості*. Найцінніший ресурс людини на оглядову перспективу є креативне поєднання думок, ідей і аналогій. Менеджери розвинених країн світу на перше місце серед

пріоритетів ставлять *розвиток людських ресурсів*. Другу позицію посідає *провадження нових технологій*, а *просування продукції на нові ринки* – лише третє за значущістю.

Таким чином, за результатами аналізу ціннісного аспекту місій топ-університетів вимальовується тріада цільових етапів: 1) ефективне мислення, 2) повноцінний розвиток людини, 3) якість життя. При цьому перехід до кожного наступного етапу виявляється можливим лише на підставі виконання вимог попереднього етапу.

Література:

1. *Абишева А.К.* О понятии «ценность» // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 138–146.
2. *Андрущенко В., Лутай В.* Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку /В.Андрущенко, В.Лутай // Наукові записки АН ВШ України. – 2004. – Вип. 6. – С. 59–72.
3. *Анохин П.Г.* Опережающее отражение действительности /П.Г.Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 103–109.
4. *Байденко В.И.* Образовательный стандарт: теоретический и концептуальный основы (Опыт системного исследования) : Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Байденко Валентин Иванович. – М., 1999. – 298 с.
5. *Бурдые П.* Основы теории символического насилия / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон // Вопр. образования. – 2006. – №2. – С. 39–60.
6. *Виндельбанд В.* Прелюдии. Философские статьи и речи. – СПб, 1904. – 342 с.
7. *Гобозов И.А.* Кризис современной эпохи и философия постмодернизма. Философия и общество. – 2000. – №2. – С. 82–90.
8. *Гомілко О.* Болонська реформа: сучасні виклики університету // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с.

9. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. – В 30 т. – Л. : Наука, 1974. – Т. 25. – 386 с.
10. *Кремень В.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 575 с.
11. *Лотман Ю.М.* Воспитание души. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2005. – 624 с.
12. *Луговий В. І.* Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі Євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 94-96. – С. 98–103.
13. *Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В.* Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури /В.С. Лук'янець, О.М. Кравченко, Л.В. Озадовська. – К. : Центр практ. філософії, 2000. – 304 с.
14. *Морен Э.* Метод. Природа Природы. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
15. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
16. *Предборська І., Ганаба С.* Творчість як концептуальна складова якості освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір. Колективна моногр. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 220 с.
17. *Пролеєв С., Шамрай В.* Освітній проект модерну та сучасний університет // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с.
18. *Риккерт Г.* Науки о природе и науки о культуре. – М. : Республика, 1998. – 413 с.
19. *Риккерт Г.* Философия истории. – К. : Ника-Центр, 1998. – 512 с.

20. *Сталь Ж. де.* О литературе, рассмотренной в связи с общественными установками. – М. : Искусство, 1989. – 476 с.
21. *Франкл В.* Доктор и душа. – СПб. : Ювента, 1997. – 288 с.
22. *Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании. – Соч.: В 6 т. – М. : Искусство, 1957. – Т. 6. – 318 с.
23. *Шлейермахер Ф.* Речи о религии. Монологи. – М.; К. : «REFL-book»-«ИСА», 1994. – 432 с.
24. *Ярошовець В.* Глобальні трансформації соціо-гуманітарного дискурсу в сучасній парадигмі філософії освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір. Колективна моногр. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 220 с.
25. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
26. *Beck C.* Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education / Clive Beck [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://commhum.mccneb.edu/PHILOS/phileduc.htm>.
27. *Dilthey W.* Das Erlebnis und Dichtung: Lessing, Goethe, Nowalis, Holderlin. – Leipzig, 1906. – 294 s.
28. <http://www.unian.net/ukr/news/337755-eks-ministr-osviti-vasil-kremen-navischo-rozpovidati-dityam-pro-chesnu-konkurenciyu.html>.