

УДК 378 (1-87)

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ МІСІЇ ТОП-УНІВЕРСИТЕТІВ

Олена Слюсаренко

*Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України***Анотація:**

Топ-університети слугують важливим критеріальним маркером стану справ і перспектив розвитку в освітній сфері з двох причин: по-перше, цей університетський рівень найбільш оперативно й виразно висвітлює магістральні тенденції освітньої генези, по-друге, університети найвищого рейтингового щабля значною мірою самі визначають пріоритети та переваги розвитку освіти в усіх її значущих аспектах. Цілеспрямована, структурована й ієрархізована діяльність топ-університетів надає ціннісний аспект їх функціонуванню, цільовій місії.

Аннотация:

Слюсаренко Елена. Ценностный аспект миссии топ-университетов

Топ-университеты являются важным критеріальным 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 предпочтения развития образования во всех существенных аспектах. Целеустремленная, структурированная и иерархизированная деятельность топ-университетов придает ценностный аспект их функционированию, целевой миссии.

Resume:

Slusarenko Olena. Value aspect of top-universities mission

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 determine priorities and preferences of the education development in all its essential aspects. Structured and hierarchy-like characteristics of top-universities activities provide value aspect of their operation and their purposeful mission.

Ключові слова:

топ-університети, освітня сфера, функціональна місія, ціннісний аспект, тенденції освітньої генези, пріоритети і переваги розвитку освіти, образ людини.

Ключевые слова:

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

Key words:

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

Техногенна цивілізація багато в чому вичерпала свої можливості, будучи не в змозі розв'язати ті глобальні проблеми, які сама ж і детермінувала. Відбуваються кардинальні зрушення науково-технічного, технологічного, соціального та культурного характеру, докорінно змінюються природні й 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, збільшуючи розходження між цілями й результатами дій, загрожуючи їй біологічному існуванню.

Спостерігаючи за наслідками власної діяльності й осмислюючи їх, сучасна людина опинилася в ситуації, для якої характерні радикальні розбіжності між реальним станом речей і очікуваним. Цих протиріч вона не в змозі подолати, спираючись на набутий у наявній системі освіти багаж ціннісно-сміслових орієнтацій, цілей, знань, навичок і вмій. За таких умов виникає нагальна потреба дати відповідь на питання: яка освіта потрібна людині XXI століття?

Основним недоліком дослідження проблем освіти в Україні є брак середньої ланки аналітичних процедур. Практично немає теорій освітньої діяльності, що виконують роль ланки-посередника між світоглядними концепціями, які розкривають сутнісно-атрибутивні характеристики освіти, і конкретними дослідженнями окремих освітніх аспектів. Як наслідок – роль теоретичного підґрунтя для останніх відіграють або теорії

більш загального гатунку, або утворений вакуум заповнюється педагогічними теоріями, які некоректно поширюють концепції педагогічного процесу на освітню діяльність загалом.

У руслі педагогіки тема освіти досліджується переважно з дидактичного та інформаційно-змістовного погляду, тобто розглядається як ретельно деталізована й регламентована сукупність когнітивних прийомів і методів. Попри важливість педагогічного підходу до проблем освіти, зазначимо, що в разі його безроздільного домінування з поля зору дослідників випадає чимало важливих питань, які стосуються змістовних характеристик освітньої діяльності.

Отже, актуалізується потреба в концепції, яка дала б змогу розкрити ціннісну сутність освітньої діяльності, виявити істотні механізми взаємозв'язку її якісних параметрів, аби на цій основі вибудувати концептуалістику актуалізації потенціалу української освіти. Старі підходи мають бути замінені новими, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, безперервності навчального процесу й гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень.

Освітня діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, є певною цілісністю мети, засобів і результатів її реалізації. Вона не лише основний канал трансляції знань і соціального досвіду для індивіда, а й організована та контрольована діяльність щодо відтворення на рівні особистісного субстанціала найбільш значущих з погляду наявного типу суспільства й культури соціальних вла-

стивостей і якостей, навичок і умінь, через посередництво яких відтворюється вся система соціокультурних відносин.

Сучасне, а тим більше майбутнє суспільство – це суспільство, у якому функція визначального чинника розвитку належить інформації і знанням. Якщо знання стає принципом, навколо якого організовується все суспільство, то таку форму соціального буття доречно назвати «суспільством знань». Інформаційна сфера є системоутворюючим чинником сучасного суспільства. Вона активно впливає на стан політичного, економічного, оборонного та інших функціональних складників держави. З часом рівень цієї залежності лише підвищуватиметься, набуватиме очевидних і неспростованих ознак.

Важливим критеріальним маркером стану справ і перспектив розвитку освітньої сфери слугують топ-університети. Потреба аналізу їх місій є очевидною і водночас украй складною. Очевидність зумовлена тим, що репрезентація університетом пріоритетів функціонального покликання дає можливість скласти максимально адекватне враження про ієрархію цільових орієнтирів, ідеалів навчального закладу. Складність же 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.

Місіонерський дух є діаметрально протилежним тим пріоритетам, які повинні бути покладені в основу функціонування справжнього університету. Покликання університету – це не досягнення якогось конкретного рівня, що дає змогу індивідові й соціуму функціонувати за самовідтворювальним принципом, а безперервне дослідження, культивування якомога вищих стандартів мислення і дії як необхідних передумов перманентного підвищення стандартів життя.

Кожна епоха й суспільна мегатенденція вносить тактичні корективи в окреслену стратегію функціонального покликання. Оскільки основними ознаками сучасності є глобалізм, взаємозалежність і коєволюція 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 ускладнюється тим, що «у структурі культури освітнього стандарту в прихованому та явному вимірах виокремлюються три компоненти: філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний), змістовно-логічний (структурно-інформаційний) і ресурсно-технологічний (процесуальний)» [4, с. 62]. Крім того, принципово важливо зберегти послідовність осмислення наявного статус-кво та перспектив розвитку: спочатку слід застосувати філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний) рівень аналізу й 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, унаслідок чого інтелектуальний продукт набуває сумнівної якості як на констатаційному, так і на рекомендаційному рівнях.

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, насамперед через перебудову мислення, а це, як слушно зауважив Т. Кун, є найбільш складним і небезпечним з усіх викликів, що поставали перед людством.

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

Сучасні концептуальні підходи до ідеальної моделі освіти характеризуються плюралізмом світоглядних акцентів і пріоритетів. У них ще чітко не викристалізувалися основна мета і стратегічні завдання освіти. Це пов'язано з тим, що окремі складники цього теоретико-методологічного масиву багато в чому альтернативні й часто конкурують і навіть конфронтують один з одним. Тому відбувається актуалізація потреби світоглядних основ, оновлених цінностей, 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.

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 в певному напрямі, за пріоритетними для себе принципами. Цінності слугують своєрідним орієнтиром на шляху пошуку нових парадигм життя.

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. У такому реїстичному дусі висловився, зокрема О. Дробницький, відрекомендувавши цінності як явища дійсності людського, соціального й культурного значення.

Із незначними нюансами, але в такому ж сенсі визначав цінності й А. Здравомислов: цінність – це суспільні відносини, завдяки яким 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 і духовних явищ. Зауважимо, 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 відношення між індивідом та світом. Він виник унаслідок усвідомлення суперечності першого підходу. Як результат – словацький учений В. Брожик запропонував розрізнити «ціннісну предметність» і власне цінності, вважаючи, що останні можна витлумачувати як «конкретний суб'єктивний спосіб вияву ціннісної предметності». Такий підхід переводить цінності на рівень суто суб'єктивних явищ. Більш того, значеннєві відношення неухильно набувають ознак ситуативних, оскільки значення різної предметної реальності в умовах різних контекстів неоднакове. З огляду на цю обставину зазначений підхід також не зовсім коректно розкриває смисл феномену цінностей.

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, зумовлюючи її соціальні властивості та якості. Складаючи смисловий стрижень буття індивіда й конститууючи єдність його внутрішнього духовного світу, цінності пов'язують воєдино 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 нероздільна єдність, єдина соціокультурна цілісність.

«Прогресивною» тенденцією сьогодні є неадекватність ціннісних основ наявного соціокультурного типу освітньої діяльності сучасним соціальним умовам. Цей чинник освітнього й загальносуспільного ризику актуалізує необхідність розробки концепції, яка б дала змогу розкрити ціннісну сутність освітньої діяльності, виявити істотні механізми взаємозв'язку її якісних параметрів, щоб на цій основі якомога повніше реалізувати потенціал української освіти.

Для ефективного розвитку суспільства, життєдіяльність якого істотно визначається інформаційними ресурсами та знанням, системі освіти належить важлива, 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 й суспільства знань на систему освіти покладається важливіша функція – формування в людини системи випереджувальної ментальної та когнітивної адаптації до соціального буття в умовах збільшення інтенсивних інформаційних потоків та її організації на основі динамічної мінливості знання.

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

В освітній практиці мають місце ситуації, коли поверхове знання виявляє зворотній бік комплексної необізнаності. Значною мірою це є результатом лавиноподібного накопичення знань. На певній стадії реципієнт виявляється фізично неспроможним засвоїти матеріал у тих обсягах, у 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. Утім, цей вихід не є панацеєю, оскільки вирішального значення набуває дещо інше, а саме – уміння обрати для засвоєння не просто сегмент знань, а сегмент оптимальний з погляду ефективності застосування й евристичності.

Одним з основних принципів Болонської реформи є саме «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 акцент на його творчому, гуманістичному, духовно-моральному значенні. Ключовою в освітньому процесі стає спроможність ефективно та вчасно 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 складники окреслюють основні сутнісні ознаки й перспективи освітньої сфери.

Проблема якості освіти, як і будь-яка інша сучасна освітня проблема, потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насамперед, у контексті визначень сучасності як плинної цілісної складності в ситуації глобальних трансформацій. Визначальною рисою сучасності є безпрецедентний соціальний динамізм. За таких умов в освіті актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення й моделей поведінки. У досягненні результату якісної освіти вирішальна роль належить не стільки «голому» змісту навчання, скільки соціальному середовищу й способам, за допомогою яких подається матеріал.

Будь-яка діяльність є результативним ефектом не лише цільових пріоритетів і преференцій, а й ціннісної ієрархії, яка, власне, постає основним детермінантним чинником, становить основу діяльності, наповнюючи сенсом цільові орієнтири й пріоритети. Попри позірне виразне смислове розмежування ціннісних і цільових аспектів, їх змістовна й функціональна демаркація на рівні практики часто є вкрай непростим завданням. Ця особливість зумовлена 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 й преференції – це той якісний інтеграл, який пронизує своїм детермінативним впливом усі сфери освітньої життєдіяльності. Якщо мета характеризує процес діяльності формально й 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 першорядне 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 зумовленим ними соціальним властивостям і якостям, спроможним забезпечити життєздатність у сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на ефективних принципах і оперує надійним механізмом самоорганізації. Відповісти на порушені питання практично неможливо через брак теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер усіх її складників.

Як переконливо зазначає І. Предборська, «у межах «конверсної» та проектної освітніх моделей світ людини спрощується, редукується лише до однієї чи декількох характеристик сутності людини, що, так само, 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. Отже, освіта орієнтується не стільки на інформаційні, наукові, ціннісні, нормативні, діяльнісні сторони особистості, скільки на складники, сфокусовані на пізнавальних, емоційних, психологічних можливостях індивідуальної, а не абстрактної людини» [16, с. 83].

Саме некоректно сприйняті основні принципи пізнання складного породили «сліпоту до глобальних, фундаментальних і складних проблем, що призвела до численних помилок та ілюзій» [14, с. 44]. Неадекватність рівня мислення рівню проблем вестиме 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 ускладнюється тим, що омана та ілюзія здебільшого не вважають себе такими» [15, с. 24].

Необхідність реформування освіти зумовлюється 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 залучення людини до загальної картини світу, розуміння світу як складної самоорганізованої системи.

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

Осерддям ціннісного аспекту місії топуніверситетів постає відповідь на питання, «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 конститується 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 й 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 насамперед і загалом виконують завдання щодо 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 і психологічних збитків призвичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічним та ефективним складником цього механізму.

Натомість майже поза увагою залишається надзвичайно важливий аспект: нова якість глобального суспільства за принципами симетрії та детермінізму висуває вимоги до нової якості освіти й людини. М. Гайдеггер влучно назвав людський потенціал «буттям-на-рівні-можливості». Парадоксальність сучасної ситуації полягає в тому, що внаслідок науково-технічної та інформаційної революції були створені можливості для культурного зростання, але цей ресурс майже не використовується з метою культурного вдосконалення й 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 XXI століття, виявляється невіддільним від питання, якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і зумовленим ними соціальним властивостям і якостям, спроможними забезпечити життєздатність у 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 усіх її елементів.

Важко не погодитися з 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 М. Фуко, унаслідок упродження специфічних репресивних практик, які не лише стверджували раціональний елемент, а й всіляко 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 в книзі «Наглядати й карати».

П. Бурдье стверджує, що освіта є одним із найбільш дієвих інструментів ведення символічної боротьби для нав'язування панівної культури. Це здійснюється насамперед під час набуття знання і виявляється на рівні навіювання спокусу, 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. Пролєєв і В. Шамрай сформулювали цілком слушне запитання й переконливу відповідь на нього: «У чому полягає головна небезпека соціальної репресії, імпліцитно властивої освітньому процесу? Насамперед у тому, що соціальна тотальність заступає місце самотутніх 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 й наперед невідоме, має перспективу успішного виживання й розвитку. Осердям цього розмаїття в суспільстві є самотутні особистості й відповідні їм самотутні кластери життєсвітів. Освіта як виконавець репресивної функції репродукування соціальної системи нищить це розмаїття в зародку. Інша, не менш істотна небезпека полягає в атрофії в людині здатності до самодіяльності та самовідтворення, взагалі її креативних і вітальних можливостей у широкому розумінні.

На відміну від інших типів капіталу (людського й природного), соціальному капіталу притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Соціальний капітал передбачає й потребує 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 й визначальною з-поміж яких виявляється така: «В освітній ситуації людина існує переважно не для себе, а для суспільства» [17, с. 166].

Цей проблемний підхід спостерігається на рівні неузгодженості маніфестованих топ-університетами ціннісних аспектів їх покликання. З одного боку, безальтернативною метою освіти постає особистість, а з іншого – індивіду здебільшого відводиться функція пасивного й залежного об'єкта, який повинен засвоїти вимоги соціуму, адаптуватися й пристосуватися до них Між таким

індивідом-об'єктом і маніфестованою особистістю-суб'єктом – глибока прірва. Як наслідок, доводиться констатувати, що: «принциповою відмінністю позиції Болонської реформи щодо автономії університету стає посилення її (автономії) практичного складника. Наскільки можливо в сучасних умовах поєднати академічну незалежність університету з вимогою задовольняти потреби суспільства, особливо ринку праці, покаже майбутнє. Досвід американських університетів, де має місце певна форма такої збалансованості, не означає, що вони будуть і надалі розвиватися в напрямі посилення академічної автономії. Створення єдиного простору американської вищої освіти має інше, ніж у Європі, підґрунтя. Те, що воно адміністративно не узаasadничене, 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 еґоїстичними пріоритетами, серед яких, як правило, не має місця для інтересів людини, для потреб її повноцінного, а прецінь – творчого, гармонійного, евристичного та ін. розвитку.

Отже, універсалізм сучасної особистості полягає не в обсязі знань, які спроможна утримати пам'ять, 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 й добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – не знати, а вміти ефективно знайти й застосувати знання, уміти знаходити шлях до знання й рухатися цим шляхом.

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

Уникнути антропологічної катастрофи можна в тому разі, якщо людина перестане виконувати функцію об'єкта й засобу, а набуде статусу повноцінного суб'єкта освітнього процесу – того суб'єкта, потреби якого покликана виконувати, забезпечувати й реалізовувати освіта зокрема й суспільство загалом. Іншими словами, людина має знаходитися в епіцентрі освітньої життєдіяльності, а не на її віддаленій периферії.

Список використаних джерел

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. Пролеев 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.

References

1. Abyшева, A. K. (2002). *On the concept "value"*. Issues of philosophy. 3. 138–146. [in Russian].
2. Andrushchenko, V., Lutai, V. (2004). *Philosophy of education in Ukraine: state, problems and prospects of development*. S [in Ukrainian]. scientific notes AS HS Ukraine. 6. 59–72.
3. Anokhin, P. G. (1962). *Outrunning reflection of reality*. Issues of philosophy. 7. 103–109. [in Russian].
4. Baidenko, V. I. (1999). *Educational standard: theoretical and conceptual grounds (Experience of systemic research): Thesis for the degree of Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01*. – Moscow. [in Russian].
5. Bourdieu, P. (2006). *Fundamentals of symbolic violence*. Issues of education. 2. 39–60. [in Russian].
6. Windelband, W. (1904). *Overtures*. Philosophical articles and speeches. SPb, 1904. [in Russian].
7. Gobozov, I. A. (2000). *Crisis of modern epoch and philosophy of post-modernism*. Philosophy and society. 2. 82–90. [in Russian].
8. Homilko, O. (2011). *Bologna reform: modern challenges to university*. Philosophy and methodology of development of higher education in Ukraine in the context of eurointegration processes. Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].
9. Dostoevsky, F. M. (1974). *Complete collection of works in 30 vol*. Lvov: Nauka. Vol. 25. [in Russian].
10. Kremen', V. (2007). *Philosophy of the national idea*. Man. Education. Socium. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian].
11. Lotman, Y. M. (2005). *Education of spirit*. St-Petersburg: Iskusstvo-SPB. [in Russian].
12. Luhovyi, V. I. (2010). *Reasons and conditions for providing quality of higher education in Ukraine in the course of Eurointegration*. Reporter of Kyiv National University named after Taras Shevchenko. 94-96. 98–103. [in Ukrainian].
13. Luk'yanets', V. S., Kravchenko, O. M., Ozadov'ska, L. V. (2000). *Modern scientific discourse: Renewal of methodological culture*. Kyiv: Practical philosophy centre. [in Ukrainian].
14. Morin, E. (2005). *Method. Nature of the nature*. Moscow: Progress-Traditsia. [in Russian].
15. Morin, E. (2007). *Education in future: seven urgent tasks*. Synergetic paradigm. Synergy of education. Moscow: Progress-Traditsia. [in Russian].
16. Predbors'ka, I., Ganaba, S. (2012). *Creativity as a conceptual constitutive part of quality of education*. Philosophical and methodological reasons of improving quality of higher education in Ukraine: European dimension. Collective monograph. Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].
17. Proleev, S., Shamrai, V. (2011). *Educational project of modernity and contemporary university*. Philosophy and methodology of development of higher education in Ukraine in the context of eurointegration processes. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2011. – 320 p. [in Ukrainian].
18. Rickert, H. (1998). *Sciences on nature and sciences on culture*. Moscow: Respublika. [in Russian].
19. Rickert, H. (1998). *Philosophy of history*. Kiev:

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>.
- Nika-Centre. [in Russian].
20. Stael G. de. (1989). *On literature, considered in association with social guideposts*. Moscow: Iskustvo. [in Russian].
21. Frankl, V. (1997). *Doctor and soul*. SPb.: Yuventa. [in Russian].
22. Schiller, F. (1957). *Letters on aesthetic education*. Moscow: Iskustvo. [in Russian].
23. Schleiermacher, F. (1994). *Speeches on religion. Monologues*. Moscow-Kiev: «REFL-book»-«ISA». [in Russian].
24. Yaroshovets', V. (2012). *Global transformations of socio-humanitarian discourse in the modern paradigm of philosophy of education*. Philosophical and methodological reasons of improving quality of higher education in Ukraine: European dimension. Collective monograph. Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].
25. Yaspers, K. (1994). *Meaning and role of history*. Moscow: Respublika. [in Russian].
26. Beck, C. *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*. Retrieved from <http://commhum.mccneb.edu/PHILOS/phileduc.htm> [in English].
27. Dilthey, W. (1906). *Das Erlebnis und Dichtung: Lessing, Goethe, Nowalis, Holderlin*. Leipzig. [in English].
28. Retrieved from <http://www.unian.net/ukr/news/337755-eks-ministr-osviti-vasil-kremen-navischo-rozpovidati-dityam-pro-chesnu-konkurenciyu.html>. [in Ukrainian].

Рецензент: Сегада Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Слюсаренко Олена Миколаївна
 Інститут вищої освіти
 НАПН України
 вул. Бастіонна, 9 м. Київ,
 Київська обл., 01014, Україна
 doi:10.7905/нвмдпу.v0i10.679

Надійшла до редакції: 07.05.2013 р.
Прийнята до друку: 13.06.2013 р.