

ІНТЕГРАТИВНІ КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовується теза, що найголовнішими інтегративними критеріями якості вищої освіти є професійна компетентність, фундаментальність і людиновимірність.

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, інтегративні критерії якості освіти, професійна компетентність, фундаментальність, людиновимірність, свобода, самореалізація особистості.

Бурхливий розвиток технологій, потужний приріст нових знань, зростаюча потреба у фахівцях, що здатні креативно мислити та постійно удосконалювати власний професійний рівень, актуалізує питання якості освіти та шляхів її покращення в більшості країн світу [1]. Тому не випадково, що проблеми реформування освіти у напрямку підвищення її якості в сучасних умовах, широко обговорюється як українськими, так і зарубіжними науковцями. До проблеми якості освіти звертаються українські дослідники Андрущенко В. П., Астахова В. І., Бех В. П., Вікторов В. Г., Горбунова Л. С., Кісіль М. В., Корсак К. В., Кремень В. Г., Култасва М. Д., Михайличенко М. І., Надольний І. Ф., Предборська І. М. та інші. Серед науковців ближнього зарубіжжя цими проблемами переймаються Воскресенська Н. М., Козаков В. Г., Мокринський М.Г. та багато інших. Велика кількість літератури, що присвячена даній проблематиці, виходить в англо-американській традиції, а серед авторів – Беккер Г., Кейс Р., Ластхаус Ч., Левін Б., Отега-і-Гасет, Сміт У., Стюарт Д., Фрейре П., Фулан М. та інші.

Широке коло науковців, котрі займаються питаннями якості освіти, зумовлено актуальністю даної проблеми, яка особливо гостро стоїть зараз, коли в світі відбувається перехід до постіндустріального типу господарювання, "...від традиційних моделей організації економіки до так званої "інноваційної економіки" [2]. Водночас, в дослідницьких колах не існує згоди, як щодо розуміння самого терміну "якісна освіта", так і тих складових, які забезпечують якість освітніх послуг. Отже, нагальною залишається проблема визначення інтегративних критеріїв якості освіти, що і є метою даної статті.

Перш за все слід нагадати, що починаючи вже з другої половини ХХ ст. вища освіта поступово набуває все більш масового характеру, перестає бути ознакою елітності. Так, скажімо, Японія вже з 70-х рр. оголосила про перехід до загальної вищої освіти і "...нині приблизно 90 % японців мають вищу освіту" [3]. Після розпаду Радянського Союзу процеси масовізації вищої освіти розпочалися і в Україні. Сьогодні наша держава є одним з європейських лідерів за кількістю громадян, які мають диплом про закінчення вищого навчального закладу.

Зростання відсотка громадян, що мають вищу освіту, без сумніву, є позитивним явищем і сприяє підвищенню загального рівня ерудиції населення, демократизації країни тощо. Однак збільшення кількості випускників ВНЗ ще зовсім не означає підвищення чи, принаймні, збереження рівня якості освіти. Зростання попиту на вищу освіту породило велику кількість приватних вишів, готових надавати освітні послуги усім бажаючим, водночас, значною проблемою таких навчальних закладів є відсутність належного педагогічного потенціалу, недостатня навчально-технічна база, низькі вимоги щодо успішності студентів та цілий комплекс інших недоліків.

Намагаючись задовольнити запити суспільства, достатньо велика кількість державних ВНЗ розширила обсяги набору студентів, відкрила нові напрями та спеціальності, за якими ведеться підготовка. При цьому почально-технічна база вузів та їх кадровий потенціал, як правило, не зазнавали істотних змін. Екстенсивний

спосіб задоволення освітніх потреб суспільства, який став домінуючим, зумовив різке падіння якості освіти, що надають вищі навчальні заклади сьогодні. Для сьогоденної України характерним є "ефект хоттабізації" освіти, тобто відставання рівня знань окремої особи від рівня сучасних світових знань [4]. Така ситуація викликає необхідність осмислення всього комплексу освітніх проблем, зокрема й тих, що склалися в Україні, та віднаходження шляхів їх вирішення за умови збереження позитивних зрушень, які відбулися за період незалежної державності. Тут ми маємо на увазі, перш за все, збереження високого рівня доступності вищої освіти, що відповідає загальноосвітнім тенденціям та суспільним потребам.

Які ж інтегративні критерії якості вищої освіти можна виокремити?

По-перше, одним із основних інтегративних критеріїв якості освіти є компетентність отримувача знань у сфері майбутньої професійної діяльності. Дослідники, котрі зосереджують свою увагу на проблемі якості вищої освіти, зазначають, що "...сьогодні традиційна характеристика якості освіти – рівень отриманих знань – трансформується в інший результат освіти – компетентність у сфері професійної діяльності" [5]. Тож неодмінним складником визначення якості освітніх послуг, які надає навчальний заклад, є конкурентноздатність його випускників на ринку праці. Вона визначається не лише тим рівнем знань, які випускник отримав у ВНЗ, але і його здатністю швидко навчатись, опанувати нові напрями роботи, нестандартно мислити, віднаходити шляхи вирішення складних нетипових ситуацій тощо.

В цьому сенсі важливим аспектом визнання якості освіти, яку надає вищий навчальний заклад, є складання щорічних рейтингів університетів серед роботодавців та їх подальше оприлюднення. Такий рейтинг є, мабуть, одним із найоб'єктивніших показників, адже роботодавці постійно мають справу із молодими кадрами, які випускаються університетами, отримуючи змогу найповніше порівнювати їх відповідно не до формальних вимог, які висуває ВНЗ чи держава, а стосовно тих потреб, які диктує ринок. Роботодавець найменш зацікавлений у наданні неправдивих даних, він є неупередженим, просто констатує наявний стан справ.

Засобами підготовки спеціалістів, що відповідають вимогам роботодавців, сьогодні стає тісна співпраця ВНЗ з корпораціями. Все більшого значення у діяльності університетів набуває співпраця із великими підприємствами та корпораціями, які здійснюють цільове замовлення необхідних фахівців, а також "... безпосередньо беруть участь в навчальному процесі, контролюючи при цьому якість освіти та рівень знань студентів" [6]. В такому разі самі роботодавці зацікавлені у розробці ефективніших навчальних програм, запровадженні нових, значимих з точки зору підготовки майбутнього спеціаліста, курсів, адже потребують фахівців нової формации, які вміють прогнозувати економічні явища та події, оцінювати наслідки прийнятих управлінських рішень, швидко адаптуватися до змін середовища. Подібного роду потреби сприяють безперервній дискусії

фахівців компаній та викладацького складу щодо покращення навчального процесу, яка дозволяє, з одного боку, забезпечити належний рівень теоретичної підготовки майбутнього фахівця, а з іншого – приділити значну увагу набуттю ним практичних знань та навиків. Це уможливує уникнення традиційних проблем, які мають місце під час університетського навчання, а також підготовки необхідних фахівців безпосередньо силами компаній через мережу спеціальних курсів. У першому випадку ми, зазвичай, маємо справу із надзвичайно сильним ухилом стосовно теоретичної підготовки, внаслідок чого недостатньо охоплено виявляється практична складова навчання, а у другому, навпаки, значна увага приділяється практичній підготовці та мінімізується теоретична складова освітнього процесу. Як наслідок, в першому випадку роботодавець отримує спеціаліста, якого необхідно доучувати безпосередньо на робочому місці, а в другому – вузькоспеціалізованого робітника, який не може швидко перекваліфікуватись та навчатись для виконання суміжних завдань, адже отримував професійну підготовку, спрямовану на виконання конкретних функціональних обов'язків.

Водночас, така співпраця роботодавців та ВНЗ дозволяє вирішити ще одну надзвичайно важливу проблему, що має місце в навчальному процесі, – створення додаткового мотиваційного чинника для студента щодо набуття реальних знань та вмінь, адже саме вони є умовою отримання вакансії після закінчення навчального закладу.

Окрім безпосередньої кооперації вищого навчального закладу та певного підприємства, можлива й інша стратегія покращення якості освіти, яка у світі є надзвичайно популярною і постає додатковим джерелом фінансових надходжень до університету. Мова йде про створення так званих технопарків, які дозволяють, поруч із наданням освітніх послуг, здійснювати розробку інтелектуальної продукції на замовлення уряду, тих чи інших підприємств, міжнародних корпорацій. Зазвичай до участі у здійсненні досліджень та розробок залучаються студенти, що дозволяє їм застосовувати свої знання на практиці, отримуючи неоціненний досвід. Кращі студенти залучаються до участі у дослідницьких проектах на більш глибокому етапі їх розробки, а це, як правило, є важливим чинником у справі закладання потужного підґрунтя для побудови майбутньої кар'єри, оскільки дає можливість продемонструвати потенційному працедавцю свої знання та здібності на практиці, заявити про себе в наукових колах у складі дослідницької групи тощо. Такі перспективи є підставою мотивації для навчання.

Для навчального ж закладу включення у розробку різноманітних проектів дозволяє відслідковувати потреби, які ставить ринок інтелектуального виробництва перед освітою, та корегувати свої навчальні плани з їх урахуванням. Водночас, залучення до потужних міжнародних проектів сприяє налагодженню нових важливих наукових контактів, ознайомленню з міжнародним освітнім та дослідницьким досвідом та надає більше можливостей для підвищення компетентності отримувача знань у сфері майбутньої професійної діяльності до рівня міжнародних стандартів.

По-друге, надзвичайно важливим інтегративним критерієм якості сучасної освіти є її фундаментальність. "Магістральним шляхом підвищення якості університетської освіти в Україні, в тому числі підготовки технічних і технологічних фахівців, є широке впровадження у структуру навчальних програм усіх дисциплін фундаментальних знань" [7], – зазначають С. В. Іванов і М. Г. Кітов. Проблема фундаменталізації не слід ототожнювати з

інформатизацією, комп'ютеризацією чи з організаційним вдосконаленням навчального процесу.

В сучасну епоху, коли відбувається перехід від технізації до інформатизації і комп'ютеризації усіх сфер життєдіяльності суспільства, випускник ВНЗ повинен досконало володіти персональним комп'ютером, знати хоча б одну, а то і декілька іноземних мов, мати в собі економічну підготовку тощо. Це досить важливі складові саме фахової підготовки спеціаліста, "...але вони опосередковано стосуються проблеми підвищення рівня фундаменталізації навчального процесу у фаховій підготовці випускників технічних і технологічних закладів освіти" [8] – пишуть автори.

Отже, однією з вимог сьогодення до випускників ВНЗ всіх без винятку спеціальностей, стає підвищення теоретичного рівня їх компетентності. Особливо гостро ця проблема стосується технічних, технологічних, економічних спеціальностей, адже без глибоких теоретичних знань вони будуть неспроможні створювати новітні технології, високопродуктивні машини, автоматизовані лінії, приймати ефективні управлінські рішення тощо. До цього спонукає жорстка конкурентна боротьба на світовому ринку технологій, на який прагне прорватися Україна. "Підвищення рівня теоретичної підготовки випускника забезпечується саме фундаменталізацією навчального процесу" [9], – уточнюють автори.

Вказана проблема досить широка. Зверну увагу лише на її окремі аспекти.

Багаторівнева підготовка забезпечує не лише наступність і безперервність освіти, а й відбір молоді за схильностями і можливостями. Для багатьох студентів потенційні можливості визначається рівнем бакалавра, для інших – спеціаліста. І лише найбільш обдаровані, підготовлені до творчої професійної діяльності навчаються в магістратурі. Отже, цілком очевидно, що фундаменталізація навчального процесу має як індивідуальні, так і соціальні форми та межі. Потреби у спеціалістах певного рівня теоретичної підготовки також визначає ринок. Але фундаменталізація має і свої власні внутрішні рівні [10].

Першим рівнем є поглиблене вивчення базових, для конкретного фаху, дисциплін. Тут виникає проблема: які конкретно дисципліни задають рівень фундаменталізації при фаховій підготовці випускників? Відповідь не така вже й однозначна, як може здатися на перший погляд. Це залежить від напряму підготовки. Для технологів, механіків, енергетиків, теплотехніків, фахівців у галузі автоматизації, економіки чи права вони не можуть бути однаковими. Для технологічних спеціальностей базовими є хімія, для механіків, енергетиків, теплотехніків – фізика. А як бути з економічними, правовими спеціальностями? Які дисципліни є базовими для спеціальностей, що пов'язані з комп'ютерними інформаційними системами та технологіями? Отже, визначення базових дисциплін, вивчення яких забезпечить підвищений рівень фундаменталізації, – це також проблема, що потребує уточнення і обговорення.

Другим рівнем фундаменталізації для більшості фахових дисциплін є їх математизація. Математика – це мова будь-якої науки. Тому справедливим є вислів Ньютона: в будь-якій науці стільки точності, скільки в ній математики. Фундаментальна математична підготовка є запорукою фахової технічної і технологічної підготовки випускників на рівні передових світових стандартів, запорукою високих технологій, конкурентної економіки тощо. Проте головною проблемою при математизації освіти сьогодні є не наукова, а навчально-методична. Математика, в якості найновіших досягнень, в теоретичному плані, значно випереджає прикладні

науки: технічні, технологічні і особливо економічні. Тому головною проблемою стає використання її досягнень у розвитку інших галузей науки, техніки і технології. Для вищих закладів освіти проблема математизації освіти виступає як проблема профілізації її викладання. Вона актуальна ще й тому, що математизація є всезагальним рівнем фундаменталізації, тобто всіх без винятку технічних, технологічних, економічних спеціальностей. Але фізику, біологу, технологу, філософу, соціологу не можна викладати математику так, як механіку чи економісту.

Третім, найвищим рівнем фундаменталізації вивчення профільних дисциплін є філософсько-методологічний. С. В. Іванов і М. Г. Кітов пояснюють це наступним чином. Будь-яка наука при дослідженні природних явищ базується на конкретно-історичній методологічній парадигмі. До неї входять: а) конкретно-історичне розуміння сутності пізнавального процесу; б) наявність чітко розроблених в конкретний історичний період методів пізнання; в) конкретно-історична система одиниць за допомогою якої наука описує навколишній світ; г) наявні наукові терміни, поняття; д) відкриті наукові закони тощо. Базуючись на історично сформованій парадигмі наука описує світ, розкриває його таємниці.

Проте на певному етапі свого розвитку наука, через історичну обмеженість наявної парадигми, неспроможна далі пізнавати світ і вступає у кризу. Прикладом може слугувати криза у фізиці на межі XIX–XX ст., яка є показовою у багатьох відношеннях, адже зачепила всі складові методологічної парадигми науки. Вихід із кризи наука проробляє таким шляхом. Якщо до кризи наука "цікавив" зовнішній світ, то під час кризи вона переходить на свій вищий рівень розвитку, рівень самоусвідомлення (самокритики). На цьому рівні наука усвідомлює історичну обмеженість своїх методів пізнання, одиниць вимірювання тощо. Тобто, наука уточнює, доповнює або розробляє нову парадигму. Такі процеси самоусвідомлення наукою своїх методологічних парадигм відбуваються і відбуватимуться з нею постійно і більш-менш регулярно, адже світ невичерпний. До того ж кризи мають всезагальний характер, адже революційні зміни переживають всі науки, без винятку – фізика, хімія, математика, мікробіологія тощо. Завдяки зміні історично застарілих парадигм наука дістає змогу глибше і повніше описувати світ. "Отже, філософія не вноситься в науку. Сама наука в процесі свого функціонування піднімається на більш високий рівень свого розвитку – філософський. Саме в цей час об'єктивно і закономірно виникають філософські проблеми науки (фізики, хімії, математики, кібернетики, біології, мікробіології тощо). У кожній науці ці проблеми достеменно мають своє специфічне спрямування" [11], – підкреслюють автори.

Базуючись на сказаному автори роблять правильні, на мій погляд застереження, що без самоусвідомлення, тобто без критичного переосмислення наукою своїх застарілих методологічних парадигм, ні про які принципово фундаментальні відкриття не може бути й мови. Залишається лише підкреслити, що самоусвідомлення науки – це і є філософський рівень її розвитку. Тому процес фундаменталізації навчального процесу у вищих закладах освіти передбачає поглиблене вивчення філософських проблем науки, яке є фундаментом не лише фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів освіти, а й розвитку науки в цілому [12].

Фундаменталізація і профілізація навчального процесу не можуть бути ефективними без опори на широку гуманізацію освіти. Обумовлено це тим, що технічне і технологічне знання, світ "...техніки і технології стає все більше соціотехнічним і соціотехнологічним. Технічні і технологічні навчальні заклади готують спеціалістів,

котрі будуть створювати соціотехнічні і соціотехнологічні системи. Отже, сама освіта вимагає фундаментальної підготовки з цілого комплексу наук про людину" [13].

Включення людини в структуру технічного і технологічного знання веде не лише до наповнення його світоглядним змістом, "... але і перетворює технічне пізнання в акт самопізнання людини, адже без самопізнання людини, без усвідомлення її психологічних, моральних цінностей, орієнтирів та ідеалів, неможливе сучасне технічне пізнання, не кажучи вже про безпеку діяльності сучасного автоматизованого виробництва" [14]. Тому сьогодні стає актуальним завдання "... забезпечити "людський вимір" розвитку науки і техніки. Жодний великий науково-технічний проект не може розглядатися ізольовано поза людським контекстом" [15]. Розвиток технічного і технологічного знання досягнув такого рівня зрілості, що подальший поступ потребує переборення технократичного підходу до самого себе і його олюднення.

По-третє, найголовнішим фундаментальним інтегративним критерієм якості освіти, на мій погляд, є її людиновимірність. Якщо перші два критерії якості освіти забезпечували можливість соціалізації особистості в якості агента суспільного виробництва, то людиновимірність освіти визначається її спроможністю забезпечити формування свободної особистості.

У сучасній західній філософській думці розрізняють дві форми прояву свободи особистості – негативна свобода і позитивна [16]. Такий підхід, на мій погляд, є досить продуктивним. Негативна свобода корелюється з поняттям незалежності. Особа вільна тією мірою, якою будь-яка інша людина не втручається в те, що вона робить. У цьому розумінні свобода – це всього лише простір, на якому особа може без перешкод займатися своєю справою. Відповідно до поняття негативної свободи людина вільна тоді, коли ніхто не перешкоджає її діям. Така свобода являє собою максимальне зняття зовнішніх обмежень, яке тільки можливе в упорядкованому людському суспільстві [17].

Під обмеженнями розуміється свідоме і цілеспрямоване втручання інших людей в життя особи, що не дає можливості їй реалізувати певні вчинки. Бути вільним в цьому сенсі, означає відсутність втручання "іншого". Чим ширший простір невтручання іншого тим більша свобода особи. Границі цієї свободи визначаються збитком, який одна людина може в ході своєї діяльності нанести іншій. Всередині цих границь суспільство не має права регламентувати людське життя, навіть у таких екстремальних випадках, коли дії суб'єкта загрожують його власному благополуччю, адже це порушує її право бути свобідною. Тобто, негативна свобода не передбачає ніяких приписів ззовні й не містить ніякої внутрішньої структури.

Інша справа свобода позитивна. Німецький філософ І. Берлін під позитивною свободою розуміє стан людського воління, при якому людина бажає бути суб'єктом, а не об'єктом, слідувати власним уявленням та свідомим цілям, а не робити щось під впливом зовнішніх чинників, не підкорятися силам природи або іншим людям, здійснювати власну стратегію. Якщо інші примушують людину виконувати певні приписи, навіть якщо це робиться заради їхнього добра, це означає, що інші обмежують свободу особи. Отже, принциповим моментом у переживанні позитивної свободи є самостійність суджень і дій [18].

Але тут виникає логічне питання: чи не може людина бути рабом не просто природи та власних пристрастей, а рабом і своєї істинної природи. Що ж розуміється під істинною природою людини?

Істинна природа людини виступає як певне соціальне ціле – плем'я, раса, церква, держава, величезна спільно-

та живих, мертвих і ще не народжених. Цю цілісність І. Берлін називає істинною натурою, яка, підпорядковуючи непокірних членів спільноти колективній або "органічній" волі, досягає вищої свободи для себе, а отже і для членів спільноти. Коли людина стає "рабом" такої природи, то оскільки йдеться про її благо, це взагалі не примус, а його власна воля, знає вона про це чи ні [19].

Позитивна свобода – це самовизначення й самореалізація людини. Ці два види свободи породжують свободу особистості під час взаємодії з метою знаходження певного логічного балансу між ними.

Таким чином, позитивна свобода – це свобода "для", насамперед для того, щоб брати на себе відповідальність, свобода дотримуватися відповідальності. Це і є справжня людська свобода, на думку І. Берлін.

Отже, позитивна свобода – це свобода суб'єкта волі, який опановує свою справжню природу, передусім свою соціальну природу, своє органічне ціле [20]. Проте І. Берлін застерігає, що такі органічні метафори небезпечні, коли ними виправдовують примус одних людей над іншими. Тому, вищою формою прояву свободи, на мій погляд, є свобода самореалізації особистості.

Система освіти, хоча і спрямована на вирішення цього комплексу суспільно-економічних питань однак в центрі її уваги постає саме людина як найвища цінність. Тож будь-які критерії чи стандарти прямо або опосередковано мають на меті задоволення її потреб у максимальному самовираженні впродовж життя. Якщо освіта не забезпечує цієї базової вимоги, то інші показники якості не мають жодного значення. Висновок в такому випадку безальтернативний – така освіта не є якісною. Здатність людини до самореалізації в житті є в цьому

сенсі найвищою оцінюючою інстанцією для системи освіти загалом та навчального закладу зокрема. В цьому відношенні освітяни мають орієнтуватися не на підготовку абсолютно досконалого фахівця чи цілковито всебічно розвиненої особистості, що сьогодні є абсолютно утопічною метою, а на закладення потужного фундаменту для безперервної самоосвіти людини впродовж всього її життя, що забезпечить максимальну самореалізацію громадянина як непересічної особистості.

Список використаних джерел

1. Андрющенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади "людина-суспільство-освіта" на початку XXI століття: автореф. дис. ... д-ра філос. наук. – К., 2006. – С. 15.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – С. 78.
4. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади "людина-суспільство-освіта" на початку XXI століття... – С. 16.
5. Архилова С. П. Якість освіти у контексті вимог сучасності // Вісник Черкаського університету. – 2008. – № 135. – С. 13.
6. Ортега-і-Гассет Х. Бунт мас / [пер. з ісп. В. Бурхгардт] // Вибрані твори. – К.: Основи, 1994. – С. 12–13.
7. Іванов С. В., Кітов М. Г. Філософія і фундаменталізація університетської освіти // Вища школа. Науково-практичне видання. – К.: Знання, 2013. – № 1. – С. 20.
8. Там само. – С. 21.
9. Там само. – С. 22.
10. Там само. – С. 24.
11. Там само. – С. 24.
12. Там само. – С. 26.
13. Там само. – С. 26.
14. Там само. – С. 26.
15. Там само. – С. 26.
16. Берлін Ісайя. Дві концепції свободи // Современный либерализм. – М.; Берлін, 1998. – С. 19–43.
17. Там само.
18. Taylor C. What's Wrong with Negative Liberty. 1985. Law and Morality / ed. David Dyzenhaus, Sophia Reibetanz Moreau and Arthur Ripstein. – 3-rd ed. – Toronto: Univ. of Toronto Press, 2008. – P. 359–368.
19. Starr P. Freedom's power: The true force of liberalism. – New York: Basic Books, 2007. – P. 60–724.
20. McGowan J. American liberalism: An interpretation for our time. – Chapel Hill: North Carolina University Press, 2007.

Надійшла до редколегії 25.12.12

А. Н. Кляшторный

ИНТЕГРАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обосновывается тезис, что наиболее важными интегрирующими критериями качества высшего образования являются профессиональная компетентность, фундаментальность и человекомерность.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, интегральные критерии качества образования, профессиональная компетентность, фундаментальность, человекоизмеряемость, свобода, самореализация личности.

O. M. Kliashtorny

INTEGRATIVE CRITERIA OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

The author argues the thesis that professional competences, fundamentality and "human dimension" are the most fundamental and integrative criteria of the quality of higher education.

Keywords: higher education, quality of education, integrative criteria of the quality of education, professional competences, fundamentality, human dimension, freedom, human self-actualization.

УДК 141.1

О. В. Колісник, канд. філос. наук, доц., докторант, КНУТШ

АМЕРИКАНСЬКИЙ ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст. (ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ)

В статті розглядаються особливості американської філософії кінця ХІХ – першої пол. ХХ ст., які вплинули на формування специфіки американського філософського дискурсу другої половини ХХ ст.

Ключові слова: критичний реалізм, прагматизм, раціоналізм, репрезентація, аналітична філософія.

Особливості американського філософського дискурсу кінця ХІХ – першої пол. ХХ ст. великою мірою визначили напрями та специфіку розвитку сучасного філософського простору США, зокрема, комунітаризму, філософії моралі, неопрагматизму, філософії мови, й т. ін., окресливши пріоритетні проблеми дослідів, тому історико-філософський розгляд виникнення головних тенденцій американської філософії видається особливо актуальним з позиції філософських проблем сьогодення, як, наприклад, осмислень інтерпретації самоідентифікаційних парадигм.

Серед ґрунтовних історико-філософських досліджень американської філософії слід зазначити роботи:

Р. Перрі "Сучасні філософські тенденції" (Present Philosophical Tendencies, 1912), А. Река (Recent American Philosophy, 1964), Г. Муре "Головне про філософію" (Some Main of Philosophy, 1953) Дж. Боррадори "Американська філософія" (American Philosophy, 1999), І. В. Бичка "На філософському роздоріжжі. Криза феноменології і критичного реалізму в сучасній буржуазній філософії США" (1964), А. Ф. Грязнова "Аналітична філософія: Становлення й розвиток" (2006), та ін.

Метою даної статті є аналіз особливостей американської філософії кінця ХІХ – першої пол. ХХ ст., які вплинули на формування специфіки американської філософії у другій половині ХХ ст.

© Колісник О. В., 2013