

КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

На правах рукопису

ПАВЛОВА ГАННА ВІКТОРІВНА

УДК: 37.013.73

**ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР
ТА КОНТЕКСТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ**

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник –
Кравченко Алла Григорівна,
кандидат філософських наук, доцент

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЯКОСТІ ОСВІТИ	12
1.1. Стан опрацювання проблеми і характеристика джерельної бази	12
1.2. Наявні підходи до визначення контексту якості освіти	33
Висновки до першого розділу	47
РОЗДІЛ 2 ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР КОНТЕКСТУАЛЬНОГО РОЗГОРТАННЯ КАТЕГОРІЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	49
2.1. Формування і трансформація категорії якості освіти	49
2.2. Якість освіти в історико-філософському контексті.....	80
2.3. Аксіологічний вимір якості освіти	101
Висновки до другого розділу.....	120
РОЗДІЛ 3 ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ	123
3.1. Якість освіти як елемент детермінації стратифікації суспільства	123
3.2. Вплив соціальних чинників на трансформацію якості освіти	147
Висновки до третього розділу	169
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Науковий інтерес до дослідження проблеми якості в освіті, категоріального визначення якості освіти та концептуального оформлення цього поняття знаходиться на стадії становлення. В останні десятиріччя XX століття системні уявлення про освіту як відкриту соціальну систему сприяли дослідженню механізмів її сутнісних внутрішньооб'єктних взаємозв'язків і середовища, в якому існують освітні системи і під дією якого можливі самоорганізаційні явища. Суттєвою якісною характеристикою сучасної освіти є процес узгодження трансформації освіти з динамікою сучасного розвитку цивілізації, а саме перехід від класичної освітньої моделі (здобуття освіти у першій половині життя) до безперервної (протягом життя). Реалізація такої трансформації потребує створення гнучкої освітньої системи, здатної до постійного самооновлення з урахуванням вимог сучасності. Освітні системи як відкриті сфери організованої людської діяльності і стосунків є багатовимірними, поліваріативними системами, що інтегрують до свідомості людей складну динаміку сучасного життя, а також сприяють підвищенню рівня їх освіченості як ступеня становлення особистості. Актуальність дослідження категорії якості освіти в філософському контексті, яке уможливорює усвідомлення зміни властивостей елементів системи та підсистем, зумовлена ще й тим, що якість освіти відображає рівень дезорганізації, надаючи фактичні об'єктивні дані взаємодії елементів системи всередині самої системи та відносно передбачених нормативних цілей певної освітньої системи.

Як категорія якість освіти об'єктивно визначає якісні характеристики елементів та компонентів системи на певному часовому етапі її розвитку. В філософському контексті вона характеризує якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягнення такого ідеального стану.

Розуміння та визнання проблем сучасної освіти є необхідною умовою для адекватного оцінювання динаміки її якості. Розвиток інтелектуального потенціалу суспільства, народу й особистості належить до пріоритетів державотворення. Наука і високі технології, інформація і освіта, культура і виховання особистості є провідною ланкою у ланцюгу першочергових завдань, в той час як якісна освіта є однією з ключових умов успішного розв'язання всього комплексу проблем і суперечностей, які стримують поступ прогресу. Основні напрямки модернізації освіти мають безпосереднє відношення до трансформації теперішньої освіти в освіту інформаційного суспільства, що, з одного боку, вимагає формування нових якостей, які стають актуальними в нових умовах, з іншого – використання нових можливостей, які з'являються завдяки новій техніці та технологіям в освітянській діяльності.

Сучасні тенденції в пізнанні та освіті вказують на кризовий стан традиційної освітянської парадигми. В умовах всебічних інтеграційних процесів, розвитку міждисциплінарних досліджень, комплексних проектів і швидкоплинних процесів суспільного життя змінюються вимоги не лише до знань людини, але і до всієї її суб'єктивності. Відповідно до цього переосмислюється характер освітянської діяльності. Нова методологія означає безперервне оцінювання себе і середовища та виходить з постійного розуміння смислу того, що відбувається, а головним критерієм доцільності чи недоцільності усіх новацій при цьому є імператив збереження і розвиток індивідуального і особистісного буття людини.

Зміна концептуальних підходів до пізнання та місця у ньому людини, визнання того, що дезорганізаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, є природними, об'єктивними і складають необхідний елемент соціального розвитку, переконує у необхідності зміни пріоритетів виховання молодого покоління для формування такої особистості, яка здатна усвідомлювати свою роль і місце у сучасному житті, нести відповідальність за власну діяльність. Освіта нині має стати однією з найбільш широких сфер людської діяльності,

крім цього, освіта, розглядається як головний, провідний фактор соціального та економічного прогресу, адже найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є людина-професіонал, яка здатна до творчого пошуку. Якість освіти має безпосереднє відношення до наповнення освіти, основи для формування ціннісних орієнтацій особистості.

Критична неузгодженість між нагальною потребою гарантування та забезпечення якості освіти і відсутністю комплексного концептуально-теоретичного підґрунтя для цього складає зміст *наукової проблеми*, на розв'язання якої спрямоване запропоноване дисертаційне дослідження.

Стан наукової розробки проблеми. Аналіз наукової літератури з даної теми виявив, що велика кількість наявних джерел не забезпечує її комплексного бачення: сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають окремі складові якості освіти. Недоліком багатьох наукових публікацій останнього часу є захоплення авторами практичним використанням категорії «якість освіти», у зміст якої вони вкладають різноманітні поняття, часто неузгоджені, суперечливі або такі, що виключають одне одне. Широка вживаність словосполучення «якість освіти» вплинула на неоднозначність і деяку односторонність його розуміння. Певну роль в цьому відіграє складність поняттєво-категоріального апарату освітньої сфери, що призводить до варіювання значень і смислів тих чи інших понять та категорій в залежності від освітньої парадигми.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори розглядають якість освіти одразу у кількох різних аспектах: соціально-філософському, освітянському, педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, І. Булах, Л. Горбунова, В. Гуменюк, М. Згуровський, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, В. Кремень, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, О. Ляшенко, І. Надольний, В. Ткаченко, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предборська, М. Степко та інші), соціально-філософському, філософсько-освітянському, управлінському (О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, М. Кісіль, Т. Лукіна,

В. Лунячек, С. Плаксий, М. Поташник, А. Тайджнман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітянському (К. Корсак), соціальному та педагогічному (Г. Поберезська), освітянському, філософському, культури тринітаризму (О. Субетто), соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Скідін, Н. Щипачова, С. Щудло).

Намагання поглибити наявне наукове підґрунтя для вивчення можливості коректного тлумачення якості освіти у філософському контексті і нагальна потреба комплексного філософського аналізу проблеми стали спонукальними мотивами для власних досліджень філософського виміру і контекстуальних особливостей якості освіти.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційної роботи безпосередньо пов'язана з науково-дослідною темою, що виконувалась у Національному університеті біоресурсів і природокористування України протягом 2009 – 2011 років № 110/324 – пр. «Розробка методології інтеграції ОКР "Магістр" в Національному університеті біоресурсів і природокористування України і Master of Science Wageningen University Нідерландів в галузях науки і знань 0401 "Природничі науки" і Environmental Science з посиленою фундаментально-гуманітарною складовою». Тема дисертації затверджена Вченою радою Природничо-гуманітарного навчально-наукового інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України 27 листопада 2012 року, протокол № 3.

Мета дослідження – здійснити філософський аналіз якості освіти як категорії в контексті парадигмальних вимірів освіти.

Для досягнення поставленої мети було необхідно послідовно виконати такі **завдання дослідження**:

- здійснити історико-філософський аналіз якісних характеристик освіти, що розкриває зміни специфіки об'єкту крізь призму визначення його властивостей при здійсненні аналізу освітніх парадигм;
- проаналізувати сучасні підходи до визначення якості освіти;

– окреслити філософський вимір феномена і категорії якості освіти в стратегії розвитку суспільства через дослідження проблеми якості освіти в контексті сучасних загальноцивілізаційних тенденцій, а також завдяки аналізу аксіологічного виміру якості освіти;

– сформулювати концептуальне підґрунтя для розуміння якості освіти як філософської категорії, яка дає можливість здійснювати прогностичну діяльність в освіті, визначаючи різні стратегії для досягнення певних результатів-зразків із наочним відображенням правдивості або помилковості при попередньому моделюванні;

– здійснити соціально-філософський аналіз якості освіти як елементу детермінації стратифікації суспільства;

– виділити соціальні чинники, що впливають на трансформацію якості освіти і дослідити основні напрямки трансформації сучасної освітньої системи.

Об'єктом дослідження є освіта як складна відкрита динамічна соціокультурна система, спеціалізована діяльність і фактор суспільного розвитку.

Предмет дослідження – якість освіти як категорія з філософським контекстом в єдності її сутності і змісту.

Методологічну основу дослідження складають загальнофілософська теорія пізнання; загальнонаукові принципи світоглядного плюралізму, об'єктивності дослідження і взаємозв'язку теорії з практикою; принцип наукового сходження від абстрактного до конкретного. Провідними методологічними прийомами стали синергетичний підхід та персоналістична редукція ідей, смислів та фактів, які прямо чи опосередковано пов'язані з проблемою якості освіти. Як підґрунтя використано системний, комплексний, цивілізаційний, інформаційний та аксіологічний підходи до осмислення проблеми.

Застосовано методи абстрагування, узагальнення, порівняння і систематизації при вивченні літератури, методи термінологічного аналізу і

операціоналізації понять. Ступінь обґрунтованості положень дисертації забезпечувалась використанням логіко-аналітичних методів (дедукції та індукції), умовиводу за аналогією чи об'єктивними закономірностями, сполученням методів аналізу та синтезу.

У цілому, дослідження якості освіти проводилось на засадах пріоритетності основного принципу організації філософського знання – принципу гуманістичної спрямованості.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в обґрунтуванні якості освіти як філософської категорії, за допомогою якої відбувається динамічний процес корегування практичної освітньої діяльності по відношенню до теоретичного сценарію, при цьому якість освіти як категорія надає можливість спробувати визначити пріоритетність важливості параметрів для функціонування освітньої системи. На захист виносяться положення, що мають наукову новизну:

Вперше:

– розглянуто категорію якості освіти у філософському вимірі крізь призму синергетичного підходу. Вона відображає сукупність якісних характеристик освіти як системи, що самоорганізується та еволюціонує у своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму;

– на основі аналізу поняття якості освіти сформовано обґрунтоване концептуальне положення, за допомогою якого відбувається динамічний процес коригування практичної освітньої діяльності щодо теоретичного сценарію освітньої діяльності;

– визначено, що сутність цієї категорії обумовлюється якістю освіти як динамічним процесом, який визначається не лише результатом освітньої діяльності, але й вірогідним результатом як процесом формування якісних характеристик освіти, де такий результат уможливується внутрішнім потенціалом та зовнішніми умовами: якість освіти як філософська категорія характеризує якісні особливості ідеального стану освітньої системи на

певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягнення ідеального стану.

Удосконалено:

– дослідження якості освіти крізь призму історично-філософського аналізу якісних характеристик освіти, який розкриває зміни специфіки об'єкту через визначення його властивостей під час розгляду освітніх парадигм; соціально-філософські підходи до інтерпретації освіти та її якості. Постмодерне, а також після-постмодерне (after-postmodernism) бачення світу вважається найбільш продуктивним підходом до вивчення якості освіти. Такий підхід дозволяє трактувати акт освітньої діяльності як активну взаємодію суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння та домовленість про взаємоприйнятні правила і умови, де динамічний процес обговорення стандартів та норм для освіти з метою узгодження правил та умов освітньої діяльності має безпосереднє відношення до концепції якості освіти як поняття;

– дослідження якості освіти як елементу детермінації стратифікації суспільства, який розкриває взаємозв'язок ступеня якості освіти та змін у відносинах і зв'язках, що існують у суспільстві, надаючи можливість особистості відносно вільно визначати і змінювати власні рольові позиції (статуси) у різних типах соціальних організацій.

Отримали подальший розвиток:

– основні підходи до визначення контексту якості освіти як категорії, яка розглядається як складова властивостей та їх сукупності, що визначає структурність якості, тобто наявність обмежень (внутрішніх та зовнішніх) та їх багаторівневність; категорія «якість» розглядається як система (єдність) її часткових «суджень-визначень», де філософське трактування якості розкриває її в загальному виді і лише з об'єктивної сторони, ігноруючи суб'єктивну сутність якості;

– осмислення якості освіти у філософському вимірі, що полягає у визначенні норм та стандартизації як наочному проявленні якості освіти як

категорії філософії, яка є необхідною для розуміння стану освітньої системи на певному часовому зрізі, наочній індикації освітніх процесів та їх результатів по відношенню до таких, що приймаються за норму, передбачення змін стандартів та індикаторів згідно динамічних процесів у суспільстві, що мають наслідком постійне обговорення і нове визначення норми;

– основні соціальні чинники, що впливають на трансформацію якості освіти; взаємозалежність якості життя від якості освіти, що зумовлює важливість розуміння таких соціальних чинників; трансформація змісту основних понять і цілей освіти в процесі трансформації освітніх систем сучасності, що привело до обґрунтування нового усвідомлення цілей освіти, при цьому абсолютистський критерій стандарту ставиться під питання. Стандартизація освіти, в такому контексті, базується не на спробах уніфікувати різних людей за допомогою освіти, проте на спробі дослідити і виявити ті змінні із часом індикатори і критерії, причому якість освіти має бути складовою, яка постійно і безперервно еволюціонує.

Теоретичне і практичне значення дослідження полягає, насамперед, в актуалізації та соціально-філософській концептуалізації проблеми якості освіти як стрижневого явища в створенні необхідних умов для узгодження трансформації освіти з динамікою сучасного розвитку цивілізації, яке супроводжується зростаючою невідповідністю між просвітницькою парадигмою і сучасними реаліями освіти. Матеріали і висновки дисертації подають обґрунтоване цілісне уявлення щодо методологічних засад дослідження якості освіти як категорії з філософським контекстом в єдності її сутності і змісту. Визначені також соціальні чинники, які впливають на трансформацію якості освіти як елементу детермінації стратифікації суспільства в умовах найважливіших викликів сучасного світу. Висновки дисертації сприяють поглибленому розумінню якості освіти, загострюють увагу на якості егалітарної освіти як основної передумови забезпечення егалітарної якості життя.

Практичне значення роботи полягає в тому, що матеріали дисертації можуть бути використані в освітянській та науково-педагогічній діяльності при підготовці навчальних програм, методик і спецкурсів, включаючи суміжні дисципліни, такі як педагогіка, психологія, соціологія, політологія тощо. Проведений у дисертації аналіз якості освіти крізь призму синергетичного підходу може бути використаний при моделюванні освітніх систем.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійним дослідженням. Всі результати і висновки отримані здобувачем самостійно.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертації обговорювались на наукових та теоретичних семінарах і засіданнях кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України, а також знайшли відображення в доповідях на міжнародних наукових конференціях, а саме: Другому Міжнародному конгресі «Українська освіта у світовому часопросторі» (Київ, 2007); Міжнародній науково-теоретичній конференції «Філософія освіти в контексті історико-філософського знання» (Дніпропетровськ, 2008); VII Міжнародній студентсько-аспірантській конференції «Філософія. Нове покоління» (Київ, 2012); Міжнародній науковій конференції «Дні науки філософського факультету 2012» (Київ, 2012); V Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми культурної ідентичності: минуле і сучасне діалогу культур» (Острог, 2012); Міжнародній науковій конференції «Дні науки філософського факультету 2013» (Київ, 2013).

Публікації. Основні положення дисертації викладені в 9 публікаціях, серед яких: 5 – статті у фахових виданнях з філософських наук, 1 – стаття в інших наукових виданнях, 3 – матеріали наукових конференцій.

Структура дисертації та її обсяг. Робота складається зі вступу, трьох розділів, семи підрозділів, висновків і списку використаних джерел (245 найменувань). Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 197 сторінок, з них основного тексту – 175 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

1.1. Стан опрацювання проблеми і характеристика джерельної бази

Науковий інтерес до дослідження проблеми якості в освіті, визначення якості освіти як концептуального поняття знаходиться на стадії становлення. Поняття «якість освіти» вживається як ключове у вітчизняних та міжнародних нормативних документах, що є регуляторними для сфери освіти: у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про вищу освіту», Болонській декларації та інших. Широка вживаність словосполучення «якість освіти» вплинула на неоднозначність і деяку односторонність його розуміння в сучасному суспільстві. За умов відсутності ґрунтовного аналізу якості освіти як категорії, дослідження цього феномена як чинника соціокультурних змін в суспільстві і як об'єкта соціальних чинників, пріоритетними аспектами, які ставали предметом наукового дослідження, були педагогічний та управлінський аспекти якості освіти як комплексного поняття, що характеризує ефективність освітньої діяльності, зокрема менеджменту освіти (стратегічного планування, організації учбового процесу, маркетингу освітніх послуг і т.п.).

Якість освіти періоду становлення нового інформаційного суспільства потребує нової філософії освіти, тому що, за влучним виразом А. Євтодюк, «адже саме їй під силу розглянути та осмислити сутність та природу всіх явищ у освітньому процесі: онтологію, логіку, аксіологію, етику, методологію та ідеологію освіти [47, с. 49]».

Російський філософ О. Субетто [150] є одним із перших філософів, які намагалися осмислити проблематику предмету даного дослідження. Він аналізує проблеми, пов'язані з цим поняттям, крізь призму поглядів на

сучасні світові процеси, зокрема на тенденції і проблеми у формуванні освітніх доктрин. О. Субетто зазначає, що існує цілий спектр різноманітних доктрин освіти, крайніми полюсами якого є «німецько-російська суспільно-державна доктрина освіти», згідно якої держава несе відповідальність за освіту, просвіту суспільства, за темпи «піднесення» середнього освітнього цензу населення, за забезпечення доступності освіти, в тому числі вищої освіти, усім прошаркам населення незалежно від економічного положення (економічного і соціального статусу), і «ліберальна англо-американська доктрина освіти», згідно якої освіта є особистою справою кожного громадянина, розглядається тільки як «індустрія освітніх послуг», що поставляються на «ринок таких послуг».

На думку російського дослідника, якісна освіта сьогодні – це, з одного боку, оборонна система, яка має зберегти національну самобутність, утвердитись через відродження кращого досвіду минулого, а з іншого боку, це система, яка спрямована на забезпечення випереджувального розвитку якості людини, під якою розуміється її відповідність природному середовищу, культурі, суспільству, економіці, технологіям, професійній діяльності, державі, Біосфері, Землі, Космосу, з урахуванням змін, що відбуваються як із незалежних від людини та суспільства причин, так і з антропогенних причин [135].

Приймаючи принципи гуманізму та людиноцентричності за ключові, О. Субетто ототожнює якість освіти із якістю життєдіяльності людини. Такий підхід розглядається нами як один із основних підходів до філософського аналізу якості освіти. Пов'язаним із ним аспектом філософського осмислення якості освіти є виведення поняття якості через відповідність наповнення освіти цінностям суспільства. Останні є предметом особливої уваги російського науковця, який підкреслює важливість наповнення освіти духовними зв'язками з вітчизняною культурою, орієнтирами якої є регульована соціоприродна еволюція, ноосфера, всеєдність, вселюдність,

соборність, примат духовного над моральним, космічність, гетерогенність світової цивілізації і світової культури і т.п. [151, с. 8].

Адміністративний підхід до визначення поняття «якість освіти» знаходимо в роботах В. Лунячека [88] і Т. Лукіної [87]. В статті «Якість освіти: теоретичний аспект» В. Лунячек подає теоретичний аналіз категорії «якість освіти» у «контексті вдосконалення процесів управління освітньою галуззю і підготовки майбутніх магістрів державного управління до моніторингу якості освіти». Він дає визначення цього наукового терміну, як і професор Т. Лукіна, як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти, вищої освіти тощо) численним потребам, цілям, умовам, прийнятим нормам і стандартам, що встановлюються для виявлення причин порушення цієї відповідності й управління процесом поліпшення якості. При цьому наголошується, що якість освіти вивчається як комплексне поняття в межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості (кваліметрію) і теорію управління якістю. Кожна з цих трьох складових має певний набір критеріїв і показників, які надають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за її зовнішніми та внутрішніми параметрами.

Якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Український науковець підкреслює той факт, що розрізняють два основні підходи щодо трактування сутності якості освіти. У межах першого, нормованого, її сутність розглядається із позиції задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені у відповідних документах. Другий підхід, управлінський, подає цю категорію крізь погляд сучасної теорії і практики управління якістю, де якість як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, освітнього процесу (процесу споживання освітніх послуг) та особистості того, хто отримує освітні послуги, а саме як результат діяльності освітньої системи за показниками освіченості користувача освітніх послуг та

сформованості у нього суспільно значущих цінностей. Отже, якість освіти відображає розвиток системи освіти та суспільства на певному періоді, змінюючись із часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави.

В. Лунячек [88] надає визначення якості освіти як соціальної категорії, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, відповідність освіти потребам і очікуванням різних соціальних груп, з яких складається суспільство, у розвитку та формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості.

О. Ляшенко [96] розглядає дану категорію як політичну, соціальну, управлінську та педагогічну. Як політична категорія якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її становлення, а також основні стратегічні лінії розвитку в контексті світових тенденцій. Якість освіти як соціальна категорія відображає суспільні ідеали освіченості, окреслюючи загальні цілі освіти, які є законодавчо визначеними та нормативно закріпленими в державних стандартах. Як категорія управління якість освіти визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи, надаючи змогу вибору можливих шляхів змін її розвитку. Якість освіти як педагогічна категорія є квінтесенцією сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати особистим і суспільним цілям освіти, політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління (державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо).

Якість освіти, акцентує український науковець В. Гуменюк [36], є складною категорією, що має цивілізаційний, соціально-системний і національно-регіональний вимір, характеризуючи освітньо-педагогічне, культурне, а також особистісне спрямування. Дослідниця розглядає її і як процес, і як результат, підкреслюючи те, що якість освіти як процес є сукупністю властивостей навчання і виховання, які визначають їхню

пристосованість до реалізації соціальних завдань щодо формування особистості. Якість освіти як результат, в свою чергу, є сукупністю властивостей особистості, що фіксується крізь категорії культури особистості, соціальну громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та вмотивованості.

Професор І. Булах [137] визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, що задовольняє потреби громадян, підприємств та організацій, суспільства і держави.

Російські науковці Г. Коджаспірової та О. Коджаспірова [64] трактують якість освіти як певний рівень знань і вмінь, розумового, морального та фізичного розвитку, того, чого досягли ті, хто навчаються на певному етапі відповідно до цілей, що планувались, як ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітньою установою. Дослідники вважають, що якість освіти, перш за все, вимірюється її відповідністю освітньому стандарту і залежить від рівня престижності освіти у громадській свідомості та системі державних пріоритетів, від фінансування та матеріально-технічного оснащення освітніх установ, а також сучасної технології управління ними, – що має відношення до зовнішніх факторів забезпечення якості освіти. Внутрішні фактори, що забезпечують якість освіти, поділяються на соціальні (всеосяжність освіти, безперервність, спадкоємність, підготовка кадрів широкого профілю, єдність освіти і виховання, гнучкість, адаптивність, інноваційність) та дидактичні (гуманізація, фундаментальність, спеціалізація та професіоналізація, інтенсифікація накопичування знань за допомогою інформатизації і комп'ютеризації, інтегративність, комплексність та ін.).

Розглядаючи якість освіти в філософському контексті, російський академік М. Поташник [161] підкреслює, що вона не має оцінного характеру, тому у її філософському трактуванні немає сенсу ставити питання про

вимірювання або іншу оцінку якості, розрізнення поганої і доброї якості, низької і високої тощо.

М. Кісіль [60] наголошує на тому, що багато дослідників відзначають складність однозначної інтерпретації поняття якості через його динамічність, а також властиву йому здатність означати одночасно щось абсолютне і щось відносне. Помітною і доволі поширеною є тенденція до абсолютизації поняття якості, зокрема в освіті, де зазвичай має місце конотація «високого гатунку», «величі», тобто виникає «зовнішній, космоцентричний» методологізм в сприйнятті і тлумаченні якості освіти, що само по собі має і позитивну сторону – сприяння зростанню іміджу навчального закладу, освітніх традицій країни і т. п.

Розповсюдженим є розуміння якості освіти як такого поняття, що є тотожним поняттю «якість освітніх послуг», особливістю яких є: нематеріальний характер; одночасність отримання і використання послуги; відсутність можливості накопичення (неможливість продукування послуг на запас); безпосередній контакт того, хто надає послуги, та їх споживача; гетерогенність (різноманітність знань, що входять у склад послуги); неможливість набуття права власності на послугу [225].

В наукових роботах наголошується, що на якість освіти впливає «минуле» (попередня якість освіти, провідні академічні цінності), «сучасне» (ресурси, що виділяються на освіту державою і суспільством; ефективність управління; престиж освіти і оплата праці освітян, усталена структура підготовки фахівців тощо) та «майбутнє» (зростаюча потреба в досконалій загальній та професійній компетентності громадян) [181].

Загально розповсюдженою є суб'єктивність визначення якості освіти за непрямими ознаками або крізь абсолютизацію кількісних показників. Так, наприклад, С. Плаксієв [119], пропонує використовувати дуальний принцип аналізу та синтезу освітніх факторів, за якого філософські категорії кількості та якості освіти мають тісний взаємозв'язок. При цьому якість є визначальною ознакою, а кількість – підтверджує дану якість. Доводиться,

що визначити якість за допомогою кількісних показників досить складно, оскільки не завжди вдало вибрані властивості, які визначають якість, є об'єктивним її відображенням. Ці труднощі зростають, коли на соціальний об'єкт, яким є освіта, накладаються духовні процеси та явища.

Отже, якість слід розглядати як цілісну характеристику об'єкту, не аналізуючи окремі властивості, проте, з позицій сукупності сутнісних характеристик, виходячи із функціональної єдності елементів системи освіти. Однак, на практиці найчастіше застосовується прагматичний підхід до трактування якості освіти, де якість освіти тлумачиться як відповідність державним стандартам, атестаційним та акредитаційним вимогам.

В своїй статті «Якість освіти: методологічні аспекти дослідження» український соціолог С. Щудло [181] зауважує той факт, що потрібно розглядати якість освіти у широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні якість освіти варто розуміти як збалансовану відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам). У вузькому значенні під якістю освіти слід розуміти якість підготовки фахівця, яка визначається як збалансована відповідність підготовки фахівців (як результату і як процесу) багатоманітним потребам (держави, суспільства, особи), цілям, вимогам, нормам (стандартам).

С. Щудло тлумачить поняття «якість освіти» як співвідношення мети та результату, пропонуючи трактувати якість освіти як інтегральну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу, від окремого індивіда до суспільства загалом. Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегрованого оцінювання якості освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Отже, доцільним, на думку С. Щудло, є вирізняти внутрішні

і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом.

До внутрішніх характеристик якості освіти С. Щудло відносить якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал вищої школи тощо), якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема, якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо), а також якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів тощо). Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це доступність до якісної освіти усіх громадян, незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту і соціального статусу тощо.

На нашу думку, аналіз якості освіти уможливорює розуміння стандартів як ідеальних станів речей (ідеалів) для певної системи освіти на певному етапі її розвитку та функціонування. Однак, процес визначення стандартів є досить важким, оскільки їхнє чітке визначення із забезпеченням можливості оцінювання рівня досягнення саме таких стандартів викликає труднощі та суперечливості. Міжнародною організацією зі стандартизації ISO [42] прийняте визначення якості як сукупності характеристик об'єкта, що характеризують його здатність задовольняти встановлені та передбачувані потреби. При цьому, якість розглядається не лише як результат діяльності, а і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування певних характеристик.

Більшість дослідників [175] зазначає, що якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій, а саме у її русі до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоянні йому шляхом досягнення своїх інтересів понад усе. Таким чином, якість освіти можна розглядати не як предмет змагання чи як політичний аргумент в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення, а як суспільну характеристику.

Російський дослідник В. Казаков [56] розкриває поняття якості освіти через його складові, до яких він відносить: освітні стандарти, професіоналізм, сучасні технічні засоби навчання, сучасні педагогічні технології, якість навчання, сучасну навчально-виробничу базу, освітній менеджмент та маркетинг, соціальне партнерство та багатоканальне фінансування. На його думку, якість освіти особистості залежить від якості освітніх послуг, основним показником якого є зміст навчального матеріалу та сутність освітнього процесу. Освітній стандарт покликаний підняти якість освіти та забезпечити конвертування освіти в країні та за її межами для участі країни у міжнародному ринку праці.

Зважаючи на складові якості освіти аналізує цей феномен і український дослідник В. Ніколаєвський [104]. Він зазначає, що основними складовими, які забезпечують якість освіти, є: професійна підготовка викладачів, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); навчально-методичне забезпечення навчального процесу (навчальні посібники, методичні розробки та ін.); наявність системи контролю й оцінки викладання, рівня знань учнів та студентів, адекватної сучасним вимогам; застосування у навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, ТЗН, Інтернет-технологій і т. ін.); залученість викладачів і студентів до науково-дослідницької діяльності; відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; контакти з провідними закордонними фахівцями; належне матеріально-

технічне забезпечення навчального процесу; забезпеченість науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам; використання матеріалів соціологічних та інших досліджень; спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; стимулювання самостійної роботи студентів.

К. Корсак у своїх наукових працях відзначає, що «якість освіти» стає «суспільно-пріоритетною разом з демократизацією і рухом до суспільства знань [72, с. 17]», стверджуючи, що для поняття «якість» не існує однозначного наповнення.

Важливими, на нашу думку, видаються виділені К. Корсаком три варіанти здійснення кількісних та якісних характеристик у провадженні оцінювальних досліджень якості освіти. Перший варіант включає очевидне домінування кількісних ознак і вимірів: «кількість років навчання, робочих днів, навчальних годин, розв'язаних під час контрольної роботи завдань чи задач, припущених помилок у творі чи диктанті тощо». У другому варіанті використовуються умовні кількісні характеристики, «коли суто якісній ознаці чи характеристиці приписують число чи певне кількісне вираження (позначення рівня чи обсягу знань оцінкою на певній шкалі балів, створення рейтингових списків кращих шкіл, університетів, інших закладів тощо)». Третій варіант передбачає аналіз таких якісних елементів, «які не вдається транскрибувати кількісними параметрами, тому оцінювання виконується і суб'єктивно, і якісно (старанність, слухняність чи вихованість, громадянська позиція чи активність, ставлення до певного предмету тощо) [73, с. 123-124]».

На нашу думку, слушним є визначення освіти як результату діяльності людини, що має визначену якість. Як наголошує Е. Коротков: «Найбільш точним у концептуальному розумінні є таке визначення якості освіти. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості [70]». Кожна з таких характеристик, на його думку,

вимагає окремого аналізу та вивчення можливості її виміру, оцінки, а також урахування у практиці організації навчального процесу. Тому виділяється три групи характеристик:

1. Якість потенціалу досягнення мети освіти, що виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази;

2. Якість процесу формування професіоналізму, що визначається як якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу щодо творчості та ефективності педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень;

3. Якість результату освіти, що є усвідомленням професіоналізму, розпізнаванням та реалізацією як індивідуальних здібностей, так і особливостей, працевлаштуванням, кар'єрою та рівнем оплати праці, оволодінням методологією самоосвіти, знанням, практичними навичками.

Проте, на наше переконання, якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні як комплекс характеристик навичок і знань (рівня компетенції) та професійної свідомості, що відображають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки на визначеному рівні ефективності та професійного успіху із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [70], не відповідає нашому розумінню цієї складної філософської категорії. Такий підхід до освітньої діяльності, основною метою якої є «випуск» професіоналів із потенційно можливим високим рівнем професійної функціональності, не враховує всі компоненти життєдіяльності особистості в соціумі, оскільки якісна життєдіяльність не може, на думку автора даного дослідження, обмежуватися лише успішністю професійної реалізації особистості. Слід враховувати, що не всі особистості

професійно реалізуються на благо економіки (на національному та глобальному рівнях). Отже, підхід, що фокусується на професійній реалізації як ключовій, апріорі виключає важливість якості освіти для тих учасників освітнього процесу, які концентрують свою життєдіяльність в межах виключно соціальної самореалізації (не займаючись професійною діяльністю).

На наше переконання, таке звуження розуміння якості освіти є досить вигідним із точки зору політекономії. Однак, така обмеженість розуміння якості освіти для особистості та суспільства, шкодить вирішенню питання «якості для всіх», де всі – це особистості, які не лише є економічно вигідними із точки зору політекономії, проте і ті члени суспільства, які, не зважаючи на те, що вони є економічно витратними, мають право на якісну освіту (егалітарний доступ до освітніх послуг). Соціальна значимість освіти таких громадян, безперечно, має значення для «здоров'я» суспільства через те, що вони самі по собі є носіями цінностей: наприклад, батьки, що не працюють, виховуючи дітей – потенційно у майбутньому економічно вигідних членів суспільства з точки зору політекономії; волонтери, які допомагають тим, кому потрібна допомога, не виробляючи при цьому продукцію для продажу та не постачаючи послуги за певну оплату; люди із обмеженою дієздатністю, «провокатори» осмислення цінностей, відношення до яких є процесом усвідомлення співчуття, допомоги тому, хто потребує допомоги, переосмислення сенсу життя та життєво необхідних цінностей.

Природа проблематики визначення якості освіти виходить, як вже було неодноразово зазначено, із протиріччя між сучасними потребами суспільства, зокрема економіки суспільства, та результатами діяльності освітніх систем, які не завжди і не в усьому відповідають таким потребам. Слід також наголосити на тому, що якість освітньої діяльності не завжди дозволяє ставити і вирішувати завдання розвитку сучасного суспільства. У такому випадку в деяких сферах діяльності останнього спостерігається наочне виявлення зниження якості освіти, якщо оцінювати цей феномен за

допомогою порівняльного аналізу відповідності минулих та теперішніх результатів щодо стандартів якості освіти на певному часовому відрізку часу. Очевидним рішенням цієї проблеми вважається необхідне загальне усвідомлення важливості якості освіти, встановлення причин зниження або уповільненого росту, формування системи управління якістю в комплексі всіх її параметрів – спеціалізації функцій аналізу, планування та контролю, створення механізмів мотивування, диверсифікованості управлінської діяльності за критеріями якості [70].

Визначення і дослідження якості освіти як філософської категорії, на думку автора дослідження, мають ключове значення для вирішення вищезгаданої проблеми. Тому ми поділяємо думку Е. Короткова, який у своїй статті «Концепція якості освіти» [70], робить наголос на тому, що важливим є не лише практичне, а й наукове осмислення проблеми якості освіти, усвідомлення того, що сьогодні вирішальну роль відіграє особистісна свідомість – не стільки обсяг знань, скільки сама їхня структура, нова методологія мислення, підходи до рішення професійних задач, практичний зміст освіти. А професійна свідомість тим і відрізняється, що вона характеризує не стільки ступінь спеціальної підготовки, скільки загальний освітній рівень, що відбиває здатність і потребу в самоосвіті, культурі та методології мислення, адаптивні й інноваційні можливості діяльності, світогляд і соціальні позиції. Поглиблення спеціалізації освіти не завжди корисне, якщо воно не супроводжується підвищенням загального рівня освіти.

Як вже було зазначено вище, одним із найпоширеніших аспектів дослідження якості освіти – є саме управлінський. Український філософ В. Вікторов у науковій праці «Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз)» [23] здійснює спробу філософського дослідження проблеми управління якістю освіти, уточнюючи зміст поняття якості освіти та показників, за якими вона визначається та оцінюється. Науковець наводить інтерпретації поняття «якість освіти» у різних філософів:

«засвоєнням необхідної суми знань», «оптимальна організація життєдіяльності університетів» (В. Гумбольдт); «реалістичне сприйняття набутого знання» (К. Ясперс); «оволодінням загальною культурою» (М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі); вміння «знайти своє місце в системі виробничих і соціальних відносин» (М. Вебер); «ефективне керування технічними соціальними системами» (Е. Тоффлер), а також – з точки зору сучасної філософії – дає тлумачення якості освіти як багатогранної моделі соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток та системи освіти, що реалізує її на певних етапах навчання людини.

М. Кісіль [60], аналізуючи в своїй роботі наукову працю В. Вікторова, особливо відзначає першість особистості у тріумвіраті складових якості освіти згідно останнього визначення. Науковець зазначає, що рівноважливими є також освітнє середовище (сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні) та освітня система (складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти).

При цьому наголошується, що абсолютність якості освіти виражається в якості інтелектуальних ресурсів країни, воно «ідентифікується якістю прогнозування, якістю майбутнього творіння [60]», якістю вирішення актуальних суспільних проблем. Відносність якості освіти відображає відносність соціальних норм якості освіти, що виражаються в стандарті, де вирішальною є роль доктрини освіти, орієнтирів освітньої політики.

На думку дослідника якості вищої освіти М. Кісіля [60], подані вище визначення дають змогу виділити декілька основних аспектів (контекстів) «прикладання» поняття якості до освіти: (1) якість освіти як соціального

інституту, (2) якість освіти як педагогічного явища, (3) якість освіти як суспільного процесу, (4) якість освіти як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, (5) якість освіти як загальноцивілізаційного феномену, (6) якість освіти як соціокультурної системи, (7) якість освіти як єдності соціального, культурного, економічного та наукового середовища. Слід зазначити той факт, що усі названі аспекти можуть стати окремими складовими філософського аналізу якості освіти.

Слушним є, на нашу думку, структурний підхід В. Вікторова, який виділяє в структурі поняття «якість освіти» якість учбово-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, а також якість об'єкту навчання як складові, даючи «у широкому сенсі» визначення якості освіти «як збалансованої відповідності процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [23, с. 84]». Серед процесів, що безпосередньо впливають на якість освіти, філософ відзначає процеси централізації/децентралізації, які притаманні процесу управління освітою. Так, централізацію та децентралізацію визнано важливим інструментом, що підтримує зміни в суспільстві, через що гармонійний баланс між централізаційними та децентралізаційними процесами є фундаментально важливим. При цьому децентралізація не має бути метою, а лише механізмом змін, а рішення, що приймаються на користь централізації/децентралізації, повинні бути спрямовані на досягнення освітніх цілей.

Слід особливо відмітити, що в сучасних умовах зростає роль експертної діяльності, яка має розумітись не у вузькому науковому техніко-технократичному значенні, а як публічний відкритий діалог науковців, фахівців, соціальних і державних працівників, представників влади і засобів масової інформації з проблем людського розвитку в умовах глобалізації, екологічної і демографічної криз та інших викликів часу. У такому сенсі експертна діяльність перетворюється на гуманітарну експертизу, складовими якої виступають демократія, відкритість і толерантність, а основою

прийняття експертних рішень постає комунікативно-герменевтична раціональність. В той же час в деякій мірі можна поставити під сумнів поняття експертизи. В певних сферах діяльності деякі особистості дійсно знають більше, ніж інші; проте різниця, наскільки вона існує, є лише у ступені обізнаності. «Експерти» часто залежать від внеску «не експертів», якщо їх метою є пізнання сутності будь-якого явища. Проте, враховуючи те, що потреби і обставини кожного окремого «не експерта» або груп «не експертів» різняться, загальне застосування «експертного знання» може ставитися під сумнів, оскільки ступінь модифікації такого знання для кожного окремого випадку застосування досить часто не можливо визначити заздалегідь. Отже, ми переконані, що знання більш двозначне і нестабільне, ніж вважалося раніше. Воно відноситься більше до можливостей, ніж до упевненостей, до посередніх результатів, постійно змінюючись через те, що кожний індивід або окрема група індивідів надає йому свою власну інтерпретацію, відображуючи таким чином певні власні потреби та досвід. За таких умов, на нашу думку, надактуальними постають ідеї та ідеали громадянської освіти і виховання, які, успадковуючи гуманістичні і гуманітарні традиції навчання та виховання, мають активніше орієнтуватись на сучасні образи освіти, в основі яких лежать інноваційні наукові й освітянські методології та практики.

У роботі «Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття» (авт. кол.): В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.) якість освіти подається як основна мета здійснюваних і майбутніх перетворень. Якісна освіта, на думку авторів, має долати проблеми основних складових розвитку освіти і відповідати трьом вимогам: (1) не лише давати знання, формувати уміння і навички, але й вчити способам практичної діяльності, допомагати в здобутті творчого досвіду, коригувати ціннісні орієнтації особистості; (2) вчити гуманно й ефективно, коли немає місця для авторитарності, коли в результаті формується не конформіст, пристосованець, а людина, здатна до самостійної та відповідальної поведінки на основі свідомого ставлення до

дійсності; (3) гарантувати технічну і технологічну забезпеченість навчальною процесу [100, с. 222-223].

Розвиток інтелектуального потенціалу суспільства, народу й особистості належить до пріоритетів державотворення. Інтелект є стратегічним ресурсом розвитку суспільства як невід'ємної складової світової цивілізації. Наука і високі технології, інформація і освіта, культура і виховання особистості є провідною ланкою у ланцюгу першочергових завдань, в той час як якісна освіта є однією з ключових умов успішного розв'язання всього комплексу проблем і суперечностей, які стримують поступ прогресу. Основні напрямки модернізації освіти мають безпосереднє відношення до трансформації теперішньої освіти в освіту інформаційного суспільства, що, з одного боку, вимагає формування нових якостей, які стають актуальними в нових умовах, з іншого – використання нових можливостей, які з'являються завдяки новій техніці та технологіям в освітянській діяльності. Головним показником ефективності навчання мають стати не просто сума знань, які суб'єкти освітньої діяльності мають засвоїти у процесі перебування в освітній установі, а здатність до самобутнього здобуття знань та самонавчання, до вміння користуватися джерелами та засобами інформації, безперервно підвищуючи рівень своєї освіти, задовольняючи нагальну потребу навчатися впродовж життя та використовувати самостійно здобуті знання у розв'язанні неординарних завдань, проблем і суперечностей. І в той час, як основною метою освіти є поширення загальнолюдських цінностей, саме вміння навчатись протягом усього життя є невід'ємною складовою освітньої політики щодо змісту освіти взагалі. На нашу думку, це і є місією освіти, що надає можливість окремим індивідам продовжувати навчання, в якому «об'єкт і винагорода вивчення» – це безперервна можливість для розвитку.

Розвиток самої освіти безперечно вимагає прогресу в «інакшість», «несхожість», враховуючи те, що «плюралізм – це умова діяльності людини, тому що ми всі однакові через те, що є людьми, і через те, що ніхто ніколи не

є однаковим з будь-ким, хто жив, живе або буде жити [190]». Все це призводить до того, що напруга між схожістю та різноманіттям стає постійною рисою сучасної освітньої теорії та практики. Учасники освітянської діяльності з самого початку розриваються, з одного боку, між бажанням використовувати освіту для того, щоб збільшити схожість особистостей шляхом розповсюдження спільних для суспільства цінностей, умінь та навичок, що вважається можливим перевірити за допомогою стандартизованих загальних тестувань і встановлення уніфікованих стандартів в країні шляхом узгодження навчальних програм та планів) і, з іншого боку, між бажанням задовольнити різноманітні навчальні потреби, із урахуванням різних культурних орієнтацій, різних очікувань і сподівань щодо професійної діяльності та життєдіяльності різноманітної «популяції» тих, хто навчається в закладах освіти.

Розуміння та визнання проблем сучасної освіти є необхідною умовою для адекватного оцінювання динаміки її якості. Школа формалізму досі формує залежне мислення шляхом заучування правил і прикладів, вирішення задач за шаблоном, написанням творів згідно академічних вимог, формою навчання «питання-відповідь», поділом на класи, уніфікованим виглядом учнів, намаганням навчити їх такому ж уніфікованому мисленню, світосприйняттю й ідентифікації. Протиріччя між тим, що освіта має допомагати тим, хто є її об'єктами, розвиватися у світі розуміння того, що є добрим (об'єкти освіти, зокрема діти, не починають своє життя із жодних таких осмислень) і тим, що зміст освіти має постійно та безперервно узгоджуватися із планами учасників освітньої діяльності, враховуючи право на власне розуміння життєвих шляхів та майбутнього світу, провокують потужну реакцію проти традиційної емфазі: з феміністичної, багатокультурної, постколоніальної та постмодерністської точок зору, постулати про універсальну натуру людини, канонічні тексти, узагальнені норми, єдину (для всіх) базу знань, спільні традиції, єдиний стандарт

громадянства були піддані сумніву, часто під заголовком контр-емфазі на «розбіжності».

Сучасні тенденції в пізнанні та освіті вказують на кризовий стан традиційної освітянської парадигми. В умовах всебічних інтеграційних процесів, розвитку міждисциплінарних досліджень, комплексних проектів і швидкоплинних процесів суспільного життя змінюються вимоги не лише до знань людини, але і до всієї її суб'єктивності. Відповідно до цього переосмислюється характер освітянської діяльності. Порушуються кордони між соціально-політичним, духовним і матеріально-економічним життям. Альтернативи «класичне-некласичне», «природничонаукове-гуманітарне» втрачають непримиренність, рухаються у спільному напрямку до постнекласики. Сутнісною ідеєю останньої є суб'єкт-об'єктна цілісність, приборкання нестримної дивертифікації знань і розщеплення людини, повернення до засад універсальної освіти. Сама гуманізація набуває рис онтологічної характеристики, що наближує об'єкт пізнання до суб'єкта. Суб'єкт знань і діяльності все більше стає й об'єктом. За цих об'єктивних умов в своєму виступі «Філософія освіти XXI століття» В. Кремень вимушений був закликати «якнайшвидше зробити все можливе для зміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності, суб'єкт-об'єктних відносин між вчителем і учнем – суб'єкт-суб'єктивними [59]».

Нова методологія означає безперервне оцінювання себе і середовища та виходить з постійного розуміння смислу того, що відбувається; головним критерієм доцільності чи недоцільності усіх новацій при цьому є імператив збереження і розвиток індивідуального і особистісного життя людини. Моральність і гуманізм як взаємовідповідний розвиток людини і суспільства, з одного боку, і постійна рефлексія і відчуття сутності моменту і власної відповідальності, з другого, – основні орієнтири, на які повинна бути націлена нова освіта.

Демократична теорія освіти фокусується на тому, що можна було б назвати «свідоме соціальне відтворення» – на шляхах, за допомогою яких

громадяни можуть або їм слід надати можливість впливати на освіту, що в свою чергу формує політичні цінності, ставлення та способи поведінки майбутніх громадян. Через те, що свідоме соціальне відтворення і є демократичним ідеалом освіти, демократична теорія концентрується на різних видах практики добре продуманого викладання і на виховних впливах, що розробленні, щонайменше частково виходячи із виховних цілей.

Для більш адекватного і повного філософського розуміння проблеми якості освіти слушними є твердження, що виокремлюють А. Федько та Ю. Федько [163, с. 170-171]:

- поняття «освіта» не рівнозначне навчанню, останнє – тільки частина освіти; результати академічних знань стають все менш головними показниками якості освіти;

- їх змінюють такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти упродовж всього життя, ступінь розвитку особистості; принципова новизна у тлумаченні терміна «якість освіти» як співвідношення мети та результату, як засобу досягнення мети за умови, що мета поставлена спрогнозовано на розвиток особистості, чого не було раніше (загальновідома практика, коли цілі передбачають одне, результати дають інше, а тому їх неможливо навіть співставити);

- за сучасним трактуванням, якість освіти визначається рівнем вихованості особистості;

- виховання стає пріоритетом в освіті, що є важливою умовою розвитку суспільства;

- ніколи раніше якість освіти не оцінювалася з позицій, якою ціною досягнуті ті чи інші її показники (зараз до якості освіти відносять негативні ефекти або наслідки освіти як обов'язкової складової);

- тепер освіта вважається справді якісною, якщо людина навчається і виховується на максимально можливому для неї рівні, тому можна оцінювати роботу не тільки «елітних» закладів освіти, де навчається талановита,

обдарована частина суспільства, а й такі, де навчаються люди з обмеженими можливостями, де основою є корекційно-розвивальне навчання;

– можна говорити про вирівнювання соціально значущих оцінок якості освіти, що дозволяють уникати протиріччя між особистостями, які тяжіють до розумової діяльності та тими, хто має здатність до інших видів діяльності та досягає в них значних здобутків, що призведе в результаті до рівної соціальної цінності і тих, хто професійно займається наукою, і тих, хто керує виробництвом чи будь-якою галуззю народного господарства або професійно володіє будь-якою робочою спеціальністю;

– з'являється можливість виокремлювати та аналізувати показники якості освіти на різних рівнях: шкільному, вузівському, муніципальному, регіональному.

Серед інших поширених в літературі трактувань якості освіти зустрічаємо такі: «відповідність навчально-дисциплінарної динаміки формам культурної інституційної практики [63, с. 45]»; «інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням [15, с. 5]»; поняття, яке охоплює три важливі складові: якість учбово-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта навчання (рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності) [114, с. 201-202]; споживча вартість – результат діяльності, який залежить від певних «компонентів і чинників: суб'єкта, предмета, засобів, мети, умов, технологій діяльності, її організації тощо [138, с. 14]»; процес, спрямований на самореалізацію особистості, як сукупність знань, умінь і навичок фахівця, які знаходять вираження в його реалізації у професійному середовищі та суспільстві у цілому [180]; складна філософська, економічна і соціальна категорія, на основі якої формується освітня політика, що здійснюється керівництвом вищого навчального закладу у відповідності з накресленими цілями і завданнями. Вона включає якість навчальної, виховної, наукової,

фінансово-економічної, господарчої, зовнішньої, управлінської діяльності вищих закладів освіти [134, с. 246].

Загалом, окреслені наукові погляди викривають неабияке багатство змісту поняття «якість освіти», його поліаспектність і багатовимірність. Комплексне врахування якомога більшої кількості сторін цього явища призводить до думки, висловленої С. Владимирською [24], яка вважає, що «якість освіти» за своїм змістовим наповненням надзвичайно ємне і стосується не лише освіти, а й різних соціокультурних чинників та факторів, поза впливом яких освіта не існує, існувати й розвиватися не може, тому що проблема якості освіти – це проблема задоволення потреб не так держави і не лише її, а передусім запитів самої особистості. Саме таке розуміння якості освіти найбільше відповідає духу нашої наукової роботи.

1.2. Наявні підходи до визначення контексту якості освіти

Сучасна філософія по-новому осмислює можливості та необхідності створення наукової світоглядної картини світу, в тому числі світу соціального. На думку Е. Гуссерля, В. Пазенка, О. Розеншток-Хьюссі, світ соціальних реалій не ототожнюється з мережею об'єктивних артефактів і незалежних від спостерігача подій, а саме є «живим життям та життєвим світом» [113, с. 52], сутність якого обумовлюється суб'єктом пізнання та ціннісним судженням. Існування правильності різноманітних практик, категорії вірогідності ускладнюють в наш час пізнання істини, тим більше, традиційний показник істини – «практика», як зазначає М. Попович, не виступає основним критерієм істини, а вимірюється лише істиною [124, с. 126].

Концептуальними основами зміни наукових підходів до існування людини у соціумі, всесвіті є міждисциплінарний науковий напрямок, що отримав назву «синергетика» або теорія хаосу (Г. Хакен, І. Пригожин,

І. Стенгерс) і виконує функцію нового світоглядного принципу [77; 89; 90; 102; 113; 144; 174]. За визначенням О. Чалого, «синергетика є новою міждисциплінарною галуззю наукових знань, що вивчає процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих неврівноважених системах різної природи [103, с. 278]». Синергетичний підхід, за твердженням О. Чалого, забезпечує більш ґрунтовну за суттю та повну за глибиною реалізацію основних дидактичних умов для організації навчально-виховного процесу на основі принципів науковості, систематичності, єдності конкретного та абстрактного, зв'язку теорії з практикою тощо.

Синергетичний підхід дозволяє розуміти якість освіти як сукупність властивостей системи, що самоорганізуються. Принципи синергетики як універсальної методологічної парадигми в останні роки активно застосовуються для аналізу різних областей гуманітарної сфери, в тому числі й освіти (В. Буданов, А. Євдотюк, В. Лутай, М. Ожеван, В. Пазенок та ін.). Модель освіти, розглянута як модель синергетичної системи, має, за В. Журавльовим, такі ознаки [111]:

- освіта – складна система, що визначається різноманітністю елементів, неможливістю звести ціле до жодного з елементів, неможливістю звести поведінку системи до поведінки окремих елементів, характерним типом саморегулювання й самоорганізації;

- освіта – відкрита система (оскільки взаємодіє із соціальним середовищем, обмінюючись інформаційними, матеріальними, духовними і людськими ресурсами);

- освіта – нерівноважна система (бо внаслідок своєї відкритості продукує як новації, внутрішнє різноманіття, так і внутрішні суперечності);

- освіта – нелінійна система (оскільки зберігає свою специфіку, відносну відособленість і єдність у всіх формах взаємозв'язку із суспільством).

Дане дослідження потребує вивчення властивостей об'єкту, якість якого є предметом даного дослідження. Основними властивостями освітньої

системи як такої, що самоорганізується, є відкритість, нелінійність і дисипативність.

За визначенням відкриті системи – це системи, які підтримуються у певному стані за рахунок постійного надходження ззовні речовини, енергії чи інформації, і мають канали, якими від них відходять відпрацьовані продукти їх життєдіяльності [9, с. 6]. Постійне надходження речовини, енергії чи інформації є необхідною умовою існування нерівноважних станів на протигагу закритим системам, які (згідно з другим законом термодинаміки) постійно прагнуть до однорідного рівноважного стану. Відкриті системи – це системи незворотні; у них важливим виявляється фактор часу. У відкритих системах провідну роль – поряд із закономірним і необхідним – можуть відігравати випадкові фактори, флуктуаційні процеси. Іноді флуктуація (випадкові відхилення якоїсь величини від її середнього значення) може стати настільки сильною, що існуюча організація може зруйнуватися.

Другою властивістю систем, що самоорганізуються, є нелінійність. Згідно синергетичного бачення, більшість систем у Всесвіті є відкритими, що свідчить про домінування у ньому нестійкості та нерівноважності. В свою чергу, нерівноважність породжує вибірковість системи, її непередбачувані реакції на зовнішні впливи середовища. Нерівноважні системи характеризуються цікавою особливістю: вони здатні сприймати відмінності у зовнішньому середовищі і «враховувати» їх у процесі власного функціонування. Процеси, що відбуваються у нелінійних системах, часто мають пороговий (кордонний) характер, який специфічно проявляється, коли на плавну зміну зовнішніх умов система відповідає стрибком. Тобто, у нерівноважних станах навіть дуже слабкі впливи можуть зруйнувати усталену структуру і сприяти її радикальному якісному оновленню. Нелінійні системи самі створюють і підтримують неоднорідності у середовищі. Очевидно, що наслідки від такої взаємодії можуть бути і для системи, і для середовища найнесподіванішими.

Дисипативність – третя основна властивість відкритих систем – визначається як якісно своєрідний макроскопічний прояв процесів, що відбуваються на мікрорівні. Нерівноважне протікання більшості мікропроцесів набуває певної інтегративної результуючої ролі на макрорівні, яка якісно відрізняється від того, що відбувається з кожним окремим її мікроелементом. Характерно, що саме завдяки дисипативності у нерівноважних системах можуть спонтанно виникнути нові типи структур, здійснюватися переходи від хаосу і безпорядку до впорядкованості і організації, можуть виникати нові динамічні стани матерії. Поняття дисипативності тісно пов'язане із поняттям параметрів порядку: системи, здатні до самоорганізації як складні відкриті системи, характеризуються великою кількістю параметрів свободи.

Як вважають О. Князева і С. Курдюмов [62] відкритість системи є необхідною, але недостатньою умовою для самоорганізації, оскільки всяка система, що самоорганізується, є відкритою, але не всяка відкрита система, яка самоорганізується, утворює структури. Дисипація в середовищі із нелінійними джерелами відіграє роль різця, яким скульптор відсікає усе зайве від кам'яної брили. А оскільки дисипативні процеси розсіювання є, по суті, макроскопічним проявом хаосу, то хаос на мікрорівні – це не руйнуючий фактор, а сила, що виводить на атрактор, на тенденцію самоструктурування нелінійного середовища [62, с. 9].

Поняття атрактора є одним із головних понять синергетики. «Атрактор – це реальні структури у відкритих нелінійних середовищах, на які виходять процеси еволюції у цих середовищах в результаті згасання у них перехідних процесів... Вихід на відносно прості, симетричні структури-атрактори означає згортання складного. На основі цього з'являється можливість прогнозувати розвиток, враховуючи: а) «цілі» процесів (структури-атрактори); б) загальні тенденції розгортання процесів у цілісних системах; в) переслідуючий людиною ідеал [62, с. 7]».

Важливість вищезазначеного є очевидною для дослідження якості освіти як філософської категорії. Виявивши структури-атрактори в освітніх системах, дослідивши і врахувавши загальні тенденції самоорганізації відкритих систем та мету (переслідований ідеал), можна прогнозувати якість освіти (сукупність якісних характеристик) більш досконалих освітніх систем як нормативний ідеал.

Продовжуючи якісний аналіз освітніх систем як таких, що є складноорганізованими, слід відмітити той факт, що складноорганізовані системи мають тенденцію розпадатися, досягаючи піку свого розвитку. Так утворюється філософська діалектична дихотомія: усталеність виростає із неусталеності, у результаті неусталеності, адже народження нового структурного утворення є наслідком випадковості. Усталеність, зрештою, перетворюється на неусталеність. Також необхідно наголосити на ще одному важливому понятті для описання самої системи – понятті соціальної ентропії. Якісний аспект визначення ентропії системи є її інтегральною характеристикою, що відіграє провідну роль у визначенні моментів самоорганізаційної побудови. «Ентропія – це міра неорганізованості системи. Вона тим вища, чим менша міра системної структурованості. Їй тим вища, чим більше однорідних взаємозамінних елементів містить система [8, с. 45]». Саме ентропія характеризує здатність системи до здійснення соціальної роботи. Тому очевидно, що за однакових енергетичних можливостей ця здатність є вищою у тієї системи, в якій нижча ентропія. Зростання однорідності системи веде до зростання ентропії, що фактично означає сповзання до хаосу. Хоча очевидним є той факт, що це природний процес, який означає смерть системи через розпад її на окремі елементи. Втішним у цій, здавалося б, песимістичній ситуації є розуміння закону ентропійної пов'язаності процесів, які перебувають у залежності один від одного, за яким «зростання ентропії у одній із взаємопов'язаних систем обов'язково супроводжується її падінням у іншій [8, с. 46]». Саме цей закон й уможливорює життя і розвиток систем.

Окрім характеристики тих засадничих синергетичних понять, якими ми скористалися з метою розуміння якісних характеристик освітніх систем як таких, що самоорганізуються, для дослідження якості освіти як категорії філософії, що має безпосереднє відношення до методологічних можливостей синергетичної парадигми, необхідно дослідити середовище функціонування освітніх систем, під дією якого можливі самоорганізаційні явища. Головною характеристикою такого середовища є наявність між ним та системою своєрідних обмінних процесів. Для досліджуваної системи такими обмінними процесами є надходження до неї якогось енергетичного потоку, що породжується збуджувальним зовнішнім чинником. Саме цей чинник стає основною характеристикою системи, стимулюючи та посилюючи активність її членів. Окрім збуджувального чинника, середовище характеризується наявністю чинника, який відводить збудження, поглинає активність. Для самоорганізаційного процесу важлива наявність обох чинників і та різниця у «збудженні» та «заспокоєнні», яку вони справляють на окремі підсистеми системи і на загальну системну цілісність. «Залишок» збудження, який не знає нейтралізації, використовується з метою самоорганізаційного структурування освітньої системи. Тобто, необхідною умовою самоорганізаційного процесу є наявність дисипативної макросистеми. Як вже зазначалося, найважливішою особливістю дисипативної системи є узгодження впорядкованості та хаосу. Виникнення впорядкованості у такій системі з кількісної точки зору виявляється у зменшенні її ентропії, хоча цей процес відбувається за рахунок збільшення безпорядку у навколишньому середовищі. Отже, система виникає та існує за рахунок своєрідного поглинання впорядкованості із макросередовища. Синтез впорядкованості та хаосу, що здійснюється дисипативною системою, полягає в тому, що тепер впорядкована структура не може існувати без неупорядкованої. За цих умов, вони вже не заперечують одна одну, а виявляються взаємопов'язаними, доповнюючи одна одну таким чином, що впорядкованість не може існувати

без хаосу, що його підтримує, а хаос не може існувати без впорядкованості, що породжує його.

Специфіка дисипативних систем полягає у тому, що впорядковані системи, утворені із дисипативних систем, здатні продукувати нові дисипативні системи більш високої організації. Як стверджує В. Бранський, при цьому можливі й такі дисипативні системи, в яких елементи періодично замінюються подібними (генераційні системи, пов'язані із зміною поколінь) [17, с. 114]. Такими генераційними системами, на думку А. Євтодюк [48], для системи освіти є освітні системи.

Системи вищого рівня складності, до яких відноситься й освітня система, потребують, на думку М. Кагана адекватного їх природі трьохстороннього висвітлення: предметного, функціонального та історичного [55, с. 25]. Предметний аналіз допомагає вирішувати дві задачі: визначення компонентів різних рівнів – підсистем і елементів, – з яких складається дана система, і виявлення взаємозв'язків між ними. Тобто, йдеться про субстратний та структурний (архітектонічний) аналіз. Архітектонічний тому, що структурному розглядові підлягають як функціонування системи, так і її розвиток. У класі систем, які називаються функціональними, розрізняють зовнішнє і внутрішнє функціонування системи. Тобто, життя системи в середовищі, життя кожного її компоненту у взаємодії з іншими компонентами всередині самої системи. Кожен компонент системи виконує певну функцію, яка визначає його роль у ній та важливість цього компоненту для збереження цілісності існування системи. Вивчаючи системні об'єкти у контексті цілісності їх функціонування, дослідники дійшли висновку, що ці об'єкти наділені властивістю емерджентності, тобто не зводяться до сукупності їх складових частин. Тому пізнати часткове цих об'єктів можна лише за умови їх аналізу у контексті цілісності, якій воно (часткове) належить, потребами якої зумовлені його місце і роль у даній системі.

Отже, за допомогою предметного та функціонального аналізу ми маємо змогу прояснити об'єкт даного дослідження. Якість освіти розглядається як сукупність якостей компонентів різних рівнів, з яких складається система освіти. Виявлення взаємозв'язків між підсистемами та елементами освітньої системи дозволяє ідентифікувати та уточнити компоненти системи, визначити їх функції, взаємодію з іншими компонентами всередині освітньої системи, а також дослідити важливість певного компоненту для збереження цілісності існування системи освіти.

Освітні системи належать до особливого типу функціональних систем – соціокультурних, – у яких дія відбувається не у замкненому циклі, як, наприклад у біологічних чи технічних системах, а постійно змінюється, перетворюючи систему на таку, що розвивається. Саме буття у соціокультурних системах є розвитком, тому їх вивчення повинне органічно включати в себе ще й історичний розгляд. Здатність до розвитку пояснюється свободою вибору дій системи, які визначають ступінь наслідування попередній програмі поведінки та параметри її змін. Характер цих змін зумовлений, з одного боку, реакцією відкритої системи на зміни у зовнішньому середовищі, а з іншого – іманентною самій системі логікою її саморуху, самоудосконалення, саморозвитку.

Розглядаючи феномен якості освіти необхідно усвідомлювати передумови виникнення концепції якості освіти, умови, за яких відбулася певна політизація цього феномену, наукові передумови дослідження якості освіти крізь призму різних підходів та освітніх моделей. Історичний аналіз дозволяє розглянути якісні характеристики освітніх систем протягом всього часу їх розвитку і перетворення, що дозволяє аналізувати якість освіти як філософську категорію, яка динамічно відображає історичну достовірність або недостовірність стандартів та норм, що використовуються для того, щоб зробити якість освіти наочною. Ми зробимо спробу обґрунтувати якість освітніх систем за допомогою використання синергетичної методологічної парадигми як «сукупності прийомів дослідження, що їх застосовують у науці

відповідно до специфіки її пізнання [140, с. 430]» з метою створення філософської інтерпретації якості освіти.

На думку автора дослідження, якість освіти безпосередньо має відношення до моделювання через постійні намагання передбачити, що саме буде необхідним особистості в майбутньому для задоволення потреб цієї особистості та суспільства, яке є середовищем життєдіяльності такої особистості. Передбачення із багатьма змінними є безперервним моделюванням з метою пошуку стандартів та норм, що найоб'єктивніше показували (відображали) б стан якісних характеристик освіти, а саме якості елементів та компонентів освітніх систем окремо та в сукупності. Отже, розглядаючи якість освітніх систем, слід проаналізувати це поняття за допомогою освітньої моделі.

У науковій інтерпретації В. Гузеєва освітня модель – це логічно послідовна система відповідних елементів, яка включає в себе структури цілей освіти у широкому сенсі (у тому числі задачі виховання і розвитку), зміст освіти, проектування навчальних планів і програм, часткові цілі керівництва діяльністю тих, хто навчається, моделі групування учнів (студентів), методи контролю і звітність, способи оцінювання процесу навчання [35, с. 36-37]. Визначаючи якість освіти через таке розуміння освітньої моделі, ми можемо припускати, що якість освіти стосується динамічного процесу вдосконалення елементів та складових системи освіти за допомогою постійного уточнення структури цілей освіти, та внесення змін до навчальних планів та програм, що є безперервним предметом обговорення.

У розумінні українського філософа А. Євтодюк [48], освітня модель – це освітня практика, яка розглядається з теоретичної точки зору, а тому і постає як модель, оскільки є певним зразком, своєрідним сценарієм діяльності і розвитку системи освіти. Наведена думка визначає сутність освітньої моделі з позицій педагогічного моделювання, яке, безсумнівно, є вужчим за філософське. Філософія у цьому контексті задає стратегічно-

прогностичний напрям, а педагогіка здійснює його тактично-практичну реалізацію. Під таким кутом зору, якість освіти є філософською категорією, яка характеризує динамічний процес корегування практичної освітньої діяльності по відношенню до теоретичного сценарію освітньої діяльності. Саме якість освіти як категорія є необхідною для розуміння стану освітньої системи на певному часовому зрізі, наочній індикації освітніх процесів та їх результатів по відношенню до таких, що приймаються як норма, передбачення змін стандартів та індикаторів згідно динамічних процесів у суспільстві, що мають наслідком постійне обговорення і нове визначення норми. Якість освіти у філософському контексті дає можливість здійснювати прогностичну діяльність в освіті, визначаючи різні стратегії для досягнення певних результатів-зразків із наочним відображенням правдивості або помилковості при попередньому моделюванні.

У теорії пізнання ХХ століття поняття «моделі» і «моделювання» набули особливого статусу. Якщо раніше філософи, вчені, створюючи моделі об'єктів чи явищ, як правило, вважали, що відгадали суть, знайшли істину дечого, що об'єктивно існує у природі, то в ХХ столітті науковці та філософи усвідомили, що будь-яка модель є, перш за все, лише винаходом автора. Звичайно, якщо вона покращує наше розуміння тих чи інших аспектів дійсності, то є корисною, однак обмеженою. Зрештою, жодна модель не здатна вичерпно відтворювати усю реальну складність структури об'єкта чи протікання явища.

Соціокультурні системи, до яких належить освітня система, за допомогою моделювання пізнають світ і самих себе. Вони зберігають у вигляді моделей результати пізнання, спілкування і творчості, закріплюють їх у текстах і у самій структурі виробленої ними мови інтерпретації світу. За твердженням Е. Гусинського та Ю. Турчанінової, культура даної складної системи, у якій інтегруються в єдину цілісність свідомі і несвідомі, логічні і образні механізми осягнення світу, і являє собою мінливу систему моделей світу і себе у ньому, що постійно вдосконалюється [37, с. 27-28].

Останнім часом у освітній літературі різних напрямів широко застосовуються поняття «освітня модель», «концептуальна модель освіти» [37, с. 28]. У навчальному посібнику «Введение в философию образования» автори Е. Гусинський та Ю. Турчанінова [37] обґрунтовують ці поняття: теоретична (концептуальна) модель, що втілює розуміння її автором суті освіти, як вона відбувається і розгортається, є «моделлю освіти», на засадах якої можна розробити той чи інший варіант практичної освітньої діяльності і створити діючу модель, тобто конкретний освітній заклад. Однак, освітня модель може бути реальною практикою, яка спочатку не базувалася на засадах якоїсь конкретної теорії, але у процесі діяльності набула яскраво вираженої якісної своєрідності. За цих умов, теоретичний розгляд цього специфічного способу діяльності буде моделлю в якості зразка постановки освітнього процесу.

Якість освіти як категорія, що відображає ефективність практичної діяльності, робить можливим вивчення і аналіз практичних результатів буття діючих моделей. Результати освітньої діяльності не можуть бути негативними, тобто вони або відповідають результатам-зразкам (тобто є задовільними, добрими, відмінними), або не відповідають (тобто є незадовільними). В будь-якому з цих випадків процес освіти є таким, що відбувається. Однак, якість освіти показує саме наскільки певна освітня модель або концептуальна освітня модель є такою, що підходить для досягнення певних результатів-зразків за допомогою здійснення стратегій, які передбачало теоретичне прогнозування.

З метою більш детального аналізу місця якості освіти при моделюванні освітньої діяльності розглянемо інші варіанти понять «модель» і «моделювання». В «Новейшем философском словаре» [106] модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – об'єкт-заступник, який за певних умов може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи його необхідні якості та характеристики. Відтворення здійснюється як у предметній (макет, зразок), так і у знаковій формі (графік, схема, програма, теорія). Можливі два способи

конструювання моделей. Якщо перший іде від емпірично виявлених властивостей і залежностей об'єкта до його моделі, то другий уже на початку передбачає дослідне відтворення об'єкта в моделюванні, і оскільки модель уже відома, то вважається пізнаним і об'єкт. Проблема відповідності моделі та оригіналу відходить на другий план завдяки розмежуванню питання про побудову моделі та її інтерпретацію. Формальна побудова моделі у емпіричному дослідженні виявляється основою для змістової інтерпретації об'єкта-оригіналу. При цьому приділяється особлива увага повноті моделей: моделі реалізують оригінал у кінцевій кількості відносин, що є критерієм їх типологізації [106, с. 435].

Моделювання – це процес дослідження об'єктів на їх моделях. Слід розрізняти вирішення спеціально-предметних наукових завдань шляхом побудови моделей і отримання знань, що обслуговують моделювання. Моделювання починається там, де заходить мова про методологію мислення. Моделювання – це завершальний етап відповідної філософської роботи. З одного боку, воно перетворює моделі в об'єкти, наділені власною реальністю, законами, свободою у створенні образів, завдяки чому виникає нове знання (евристика) і відміння необхідність у моделюванні як такому. З іншої сторони, воно задає категоріальну онтологію і картину світу (когнітивну і мовну). Реальне моделювання встановлює певне співвідношення між моделлю і об'єктом у процесі моделювання (декомпозиція) чи наділяє властивостями моделі об'єкт у процесі спеціального теоретичного аналізу, експерименту (верифікація). Ефект моделювання проявляється при строгому розмежуванні моделі й оригіналу, що досягається прийомом «подвійного знання» (Г. Щедровицький). Завдяки цьому розмежуванню у засобах та інструментарії об'єкт представляється двічі: як об'єкт (образ об'єкта) і як форма репрезентації знань про цей об'єкт (об'єкт-намісник). І лише тоді, коли побудовані ці дві абстрактні моделі, стає можливою продуктивна взаємодія, координація кодів об'єкта і моделі. На відміну від гіпотез моделі не конкурують і не заперечують одна одну, а

взаємодоповнюють, будучи інтерпретаціями (осмисленими виразами) [106, с. 435]. Отже, моделювання освітніх систем з точки зору синергетичної методології є одним із способів моделювання, в якому якість освіти відіграє функцію індикатора ефективності, продуктивності інтерпретації абстрактних моделей освітньої діяльності.

Враховуючи найновіші досягнення у теорії організації соціальних систем, зокрема концепції кризових станів соціальних систем [19, с. 58], та інтерпретуючи їх на засадах синергетичних положень, проаналізуємо важливість категорії «якість освіти» для подальшого аналізу та моделювання освітніх систем. Життєдіяльність системи розпочинається з її виникнення. Потім система у процесі свого функціонування проходить кілька кризових етапів. А. Етзіоні [202] вважає, що з організаційної точки зору ці кризи являють собою ряд дисбалансних функцій, тобто невідповідності елементів системи як між собою, так і відносно нормативних цілей системи. Вивчення такої невідповідності відбувається за допомогою стандартів та індикаторів якості освіти, що відображають фактичні об'єктивні данні взаємодії елементів системи всередині самої системи та відносно передбачених нормативних цілей певної освітньої системи.

Очевидно, що дослідження і пізнання природи кризових явищ є актуальним завданням при моделюванні соціальних систем. Таке дослідження робить можливим розуміння якості освіти крізь призму синергетичного підходу, де криза системи – це закономірний етап її розвитку, тобто об'єктивна реальність, сама по собі нейтральна стосовно її оцінювання. Отже, за умов розуміння нейтральності оцінювання кризового стану системи освіти, якість освіти у філософському контексті об'єктивно визначає якісні характеристики елементів та компонентів системи на певному часовому етапі її розвитку, уникаючи помилковості сприйняття такого етапу як негативного. За допомогою якості освіти процес моделювання системи передбачає, які кризи можуть випасти на долю цієї системи освіти, спробувати проаналізувати наслідки цих криз відповідно

результатам-зразкам, що очікуються, дослідити можливий рівень управління цими процесами.

Протиріччя, що виникають під час дослідження якості освіти, зумовлені тим, що вдосконалення якості освіти є безперервним безкінечним динамічним процесом, який має відношення до прогнозування та розуміння цілей освіти в майбутньому. Отже, стан освітньої системи, який полягає у оптимальному функціонуванні усіх її підсистем, коли цілі та завдання системи досягаються із найменшими витратами існуючих у рамках системи ресурсів, є ідеальним. Категорія якості освіти при такому стані перестає відображати майбутні очікування, індукуючи відповідність елементів системи нормам і стандартам. Однак, такий стан освітньої системи слід розглядати як ідеально-бажану мету, яку жодна соціальна система не в змозі досягти у процесі свого організаційного розвитку. Більш того, він навіть небажаний, оскільки неминуче призводить до кризи, адже подальший розвиток системи стає неможливим. З філософської точки зору, оптимізувати оптимальне – це нонсенс.

Виходячи із вищезазначеного, маємо констатувати, що якість освіти у філософському вимірі характеризує якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягти такого ідеального стану. Проте, ефективне функціонування освітньої системи можливе лише за умови, що освітня система, як така, має такий рівень організації, який об'єктивно прагнув би до свого ідеального стану, однак ніколи б не міг його досягнути. Під рівнем організації ми розуміємо організацію, досліджувану в динаміці свого розвитку (від утворення) за певний часовий період, оскільки йдеться про рівень оптимальності організаційного розвитку соціальної системи. Зауважимо, що важливою умовою оптимальності є показник синергетичного ефекту, який являє собою додатковий результат, що виникає у процесі взаємодії елементів.

Підсумовуючи, зазначимо, що освітні системи у процесі свого розвитку повинні знаходитись у стані постійного підтримування оптимального рівня свого функціонування, коли вже досягнутий синергічний ефект, але не досягнутий ідеальний стан оптимальності. Освітня система для свого оптимального функціонування повинна знаходитись у міжкризовому стані. Адже криза системи виникає за умови ще не досягненого синергічного ефекту, що на практиці трактується як виникнення дезорганізаційних тенденцій. Подолання ж кризи і призводить до певного рівня оптимальності функціонування системи. Однак, досягнення ідеальної моделі знову призводить до кризи.

Отже, якість освіти відображає рівень дезорганізації, надаючи фактичні об'єктивні данні взаємодії елементів системи всередині самої системи та відносно передбачених нормативних цілей певної освітньої системи. У філософському контексті якість освіти об'єктивно визначає якісні характеристики елементів та компонентів системи на певному часовому етапі її розвитку. За допомогою цієї категорії процес моделювання освітньої системи передбачає різні кризові стани системи освіти та надає аналіз наслідків цих криз відповідно результатам-зразкам. Вдосконалення якості освіти є безперервним безкінечним динамічним процесом, що має відношення до прогнозування та розуміння цілей освіти в майбутньому. Однак, якість освіти як філософська категорія характеризує якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягнення такого ідеального стану.

Висновки до першого розділу

1. Поліфонічність і багатозначність поняття «освіта» породжує множинність його тлумачень. Розуміння та визнання проблем освіти

сучасності є необхідною умовою для адекватного оцінювання динаміки її якості.

2. За умов відсутності ґрунтового аналізу якості освіти як категорії, філософського аналізу цього феномена як чинника соціокультурних змін в суспільстві і як об'єкта соціальних чинників, пріоритетними аспектами, що стали предметом наукового дослідження, були педагогічний та управлінський аспекти якості освіти як комплексного поняття, що характеризує ефективність освітньої діяльності, зокрема, менеджменту.

3. Історико-філософський аналіз якісних характеристик освіти розкриває зміни специфіки самого об'єкту (освіти) крізь призму визначення його властивостей під час дослідження освітніх парадигм (класичної, некласичної та постнекласичної) як квінтесенції філософсько-освітніх і педагогічних поглядів, що співвідноситься з найзагальнішим розподілом філософських парадигм.

4. Постмодерне, а також після-постмодерне (after-postmodernism) бачення світу вважається автором дослідження найбільш продуктивним підходом до вивчення якості освіти. Крізь призму такого підходу, акт освітньої діяльності є активною взаємодією суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння та домовленість про взаємоприйнятні правила й умови, де динамічний процес обговорення стандартів та норм для освіти з метою узгодження правил та умов освітньої діяльності має безпосереднє відношення до концепції якості освіти як поняття.

5. Природа проблематики визначення якості освіти виходить із протиріччя між сучасними потребами суспільства, зокрема, економіки суспільства, та результатами діяльності освітніх систем, які не завжди і не в усьому відповідають таким потребам. Якість освіти періоду становлення нового інформаційного суспільства потребує нової філософії освіти.

РОЗДІЛ 2

ФІЛОСОФСЬКИЙ ВИМІР КОНТЕКСТУАЛЬНОГО РОЗГОРТАННЯ КАТЕГОРІЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ

2.1. Формування і трансформація категорії якості освіти

Якість освіти як філософська категорія відображає стійкі взаємовідносини складових елементів освіти, що характеризують її специфіку і роблять можливим відрізнити феномен освіти як соціальної системи від інших об'єктів. Разом із цим, саме якість освіти виражає і те спільне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів, а саме спорідненість освітніх систем. Наявність у об'єкта різноманітних властивостей складає об'єктивну основу існування численних видів стосунків у загальному зв'язку та взаємодії. Об'єкт неможливо уявити у вигляді чистого субстрату, простої сукупності властивостей або якоїсь чистої субстанції без відносин до інших речей. Взаємовідносини категорій тріади річ – властивість – відносини характеризуються взаємозв'язком, взаємопроникненням і єдністю, та відображають світ з боку структури і дають змогу зрозуміти його не як просту сукупність відокремлених речей, а таким, у якому усі фрагменти знаходяться в загальному зв'язку та взаємодії.

Вимоги до якості як такої на міжнародному рівні визначено стандартами ІСО серії 9000, перша редакція яких була опублікована в кінці 80-х років ХХ ст. Ці стандарти встановили чіткі вимоги до систем забезпечення якості, а також визначили єдиний визнаний на міжнародному рівні підхід до договірних умов щодо оцінювання систем якості, одночасно регламентуючи відносини між виробниками/провайдерами (тими, хто надає послуги) та споживачами. Фокусуючись на тому факті, що якість визначається дією багатьох випадкових, місцевих та суб'єктивних факторів, такі стандарти були необхідними для створення ефективної системи

управління якістю, а саме для встановлення сукупності заходів постійного впливу на процес створення продукту або послуги для підтримання відповідного рівня якості замість окремих розрізнених та епізодичних зусиль.

Тлумачний словник української мови трактує поняття «якість» як «наявність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет чи явище від інших; та чи інша властивість, вартість, міра придатності [155, с. 888]». Враховуючи те, що трактування поняття «якість» є складним через його багатоаспектність та відносність, з філософської точки зору, якість визначається як об'єктивна, істотна, невід'ємна від буття внутрішня визначеність, цілісність предметів та явищ, завдяки якій вони є саме цими, а не іншими об'єктами [106].

За змістом поняття «якість» історично еволюціонувало і збагачувалося. Перші древньогрецькі філософи – Фалес, Анексимандр та Анаксимен – вважали основою всього, що існує, єдине матеріальне першоджерело, (воду, апейрон, тобто безмежну, невизначену матерію, повітря). Згідно з думкою мілетських матеріалістів, усі безкінечно різноманітні предмети та природні явища є породженнями і видозмінами цих першоджерел. Вчення цих філософів про зміни в природі, про виникнення та руйнування речей ґрунтувалося на безпосередньому спогляданні, являючи собою спробу осмислити навколишній світ крізь призму його якісної визначеності.

Наступним кроком, що знаменував перехід від чуттєво-конкретного до абстрактного, від особливого до загального, стало те, що кількісна характеристика матеріального світу, того, що можна виразити числом, в філософії Піфагорійської школи була прийнята як єдність в різноманітті – як субстанціальна основа всього, що існує. Разом із виникненням Піфагорійської школи виникає і антитеза щодо вчення іонійських філософів про буття: постає питання про істинну основу буття, що виражається через конкретні якості, які піддаються чуттєвому сприйняттю, через той чи інший якісний стан або через числове співвідношення.

Перша спроба синтезу попередніх вчень належить грецькому мислителю Емпедоклу, в філософії якого взаємозв'язок якісної та кількісної визначеності розуміється як залежність якості речі від кількісного співвідношення елементів, з яких ця річ складається, а також від кількісної переваги в ній того чи іншого «коріння». Анаксагор висловлює думку, що є досить близькою до позиції Емпедокла, вважаючи, що якість кожної речі визначається кількісною перевагою в ній тих чи інших «гомеомерій». Однак, теза Анаксагора про те, що «все має частину всього» пояснює будь-який процес якісної зміни не як «перетворення одного на інше», як вважав Геракліт, але як поєднання та розсіювання тих чи інших незмінних властивостей, що існують у всіх речах, але в різних «дозах», як нескінченне варіювання їх різноманітних поєднань.

Філософ-атоміст Демокрит розглядає якість через властивості речей: він поділяє такі властивості на первинні (об'єктивні), тобто такі, що існують природно та незалежно від їх дії на наші органи відчуття, та вторинні (суб'єктивні), що існують у чуттєвому сприйнятті. Демокрит висловлюється про різницю між існуванням «в дійсності» та «в загальній думці», що не є різницею між існуванням об'єктивним та суб'єктивним, проте між «суттєвим» та «таким, яким здається», де всі ці властивості є однаково об'єктивними. Проте, одні властивості притаманні істинному суттєвому буттю (атомам) як вічному, абсолютному та незмінному. Завдяки цьому такі властивості є вічними та незмінними, в той час як інші виникають як результат тимчасової комбінації тих чи інших атомів, що, в свою чергу, зумовлює їх відносність, перехідність і те, що вони виникають, зникають та видозмінюються, визначаючи сутність речей. «Вторинні» властивості, згідно атомістам, визначаються якостями зовнішнього світу та станом наших органів відчуття. Чуттєві властивості не є притаманними речам самі по собі, виникаючи як результат проникнення образів речей. Такі вторинні властивості виникають лише в сприйнятті суб'єкта, існуючи «у відношенні

до іншого і в іншому». Як єдність суб'єктивного та об'єктивного, чуттєві якості є єдністю в рамках матеріального.

Платон, виходячи із попередніх філософських вчень, створює вперше в історії філософії систему об'єктивного ідеалізму, в контексті якої він і досліджує якість. Світ ідей Платона – це світ загальних ознак (властивостей), які існують самостійно і яких взято в їх якісній визначеності. У іонійців якісна характеристика предметів («першооснова» та її видозміни) безпосередньо зливається з ними, тоді як якісна визначеність чуттєвих речей Платона – якісна визначеність їх загальних ознак – абстрагується та відокремлюється від предметів, які визначаються, виділяючись в окремий «поза межний» світ ідеальних форм. Властивості речей, які є відображенням властивостей-ідей, що мають з ними певну схожість, в той же самий час суттєво відрізняються від останніх. Ідеї прекрасного, доброго, справедливого і т.п. існують вічно, безвідносно до будь-чого (місця, часу, конкретних явищ і т.п.), де кожна з таких ідей є незмінною та однаковою і ніколи, за жодних умов не піддається жодній найменшій зміні.

Платон подає новий оригінальний підхід до вирішення проблеми якості. Ідеї-форми (безтілесні «види», ейдоси) Платона відрізняються від ідей-форм (тілесних атомів) Демокрита не лише за своєю природою. Властивості, як за Демокритом так і за Платоном, виражають як загальне, так і специфічне в предметах. Однак, у атомістів якість виступає перш за все як одиничне, особливе, як те, завдяки чому безкінечно багатобразні форми атомів або їх взаємне розташування, тобто структура речей, відрізняється одна від іншої (хоча існують атоми однієї і тої же форми, а також речі, що мають одну і ту саму структуру.) У Платона якість виступає головним чином як загальне, спільне, як така родова ознака, що вказує на спільність різних речей між собою. Як вважає російський дослідник категоріальної структури якості-кількості-міри Ю. Дмитрієв, ідеї Платона, оформлюючи матерію, не лише повідомляють речам їх зовнішню просторову обмеженість, їх зовнішній вигляд, – скоріше навпаки, умовою такої обмеженості речей є небуття,

матерія, – ідеї Платона роблять речі «причетними» до тої або іншої спільної сутності, повідомляють усім речам, що (вони) є «однойменними» такій сутності, ту спільну якісну визначеність, яка саме і робить їх такими, що належать до того чи іншого роду [41].

Як відображення цілісних, неподільних, завжди тотожних самим собі ідей, властивості речей за Платоном є «одноманітними», цілісними характеристиками на відміну від якісних характеристик структури речі або її елементів за атомістами. На відміну від піфагорійців, загальну сутність речей Платон вбачає не в їх кількісній, а в їх якісній визначеності (до свого зближення із піфагорійцями). На відміну від атомістів, така якість є єдиною, цілісною характеристикою речі, характеристикою, що, в свою чергу, є лише подобою єдиної безтілесної ідеї. Згідно Платону, якість є вираженням схожості речей між собою, їх спільності, «причетності» одній ідеї, хоча якість і вирізняє завдяки цьому такі речі від інших речей, тих, що відносяться до інших родів. Таким чином, поняття якості у Платона наближається до понять загального, сутності, форми.

За Аристотелем, якість є «видовою відмінністю сутності», в чому і полягає її основний зміст. Якість як видова відмінність є чимось стійким, таким, що накопичується. Вона з'являється в речі та зникає з неї лише як результат генезису, тобто разом із виникненням та знищенням самої речі. Таким чином, форма, яка на думку Аристотеля є вічною і реалізується в матеріальному субстраті, призводить до виникнення окремих речей, повідомляючи їм їх якісну визначеність, тобто таку видову відмінність, що виокремлює ці речі поміж всіх інших. Саме через це якість в такому його значенні належить сутності речі як вид речі, форма, що реалізувалася в предметі. Іншим видом якості є стан сутностей, що рухаються.

Аналіз категорії якості підводить Аристотеля до проблеми багатоякісності речей, до виділення видової відмінності як корінної, основної якості, що накопичується, і є притаманною речі необхідним чином. Такий вид якості є головним через те, що це – така якість, «що належить сутності».

Властивості як «стани сутності» є змінними, рухливими і плинними, а також є притаманними лише випадковим речам, належачи ним, але не виражаючи їх внутрішньої природи. Тому якісні зміни речі (в такому розумінню властивостей) не стосуються її існування. По суті річ залишається незмінною, сутність, яка є тотожною і єдиною, може приймати протилежності.

В своїй роботі «Категорії якості, кількості та міри в історико-філософському процесі» Ю. Дмитрієв [41] досліджує поняття якості у філософії середньовіччя і зазначає, що ці погляди не завжди є достатньо послідовними, часто перетинаються поміж собою, створюючи своєрідний синтез аристотелівських та платонівських елементів, які є розвинутими та переосмисленими в душі середньовічного феодалного світосприйняття. Однак слід зробити наголос на тому, що вчення середньовічної схоластики про скриті властивості є відображенням спроби проникнути в сутність речей, виявити якісну визначеність, яка знаходиться в сфері внутрішнього, суттєвого, того, що не виступає безпосередньо на поверхні явищ. Проте схоластики не мали змогу вирішити цю проблему через те, що в їх скритих властивостях фіксувалися ті ж самі зовнішні властивості, які сприймалися крізь органи відчуття, потім абсолютизувалися та перетворювалися в самостійні субстанції.

Схоластичні «пояснення» надалі стали об'єктом гострої критики з позиції нового наукового підходу, в розвиток якого значний внесок зробили Г. Галілей, Р. Декарт, Т. Гоббс, Г. Лейбніц та інші видатні науковці та мислителі. Теорія скритих властивостей не могла слугувати методологією наукового пізнання. Якщо в епоху середньовіччя, в епоху господарювання релігійного світосприйняття із переважною тенденцією звести усі явища до таких, що є таємничими, вічними, неосяжними причинами, вчення про скриті властивості відповідало духу того часу, то епоха підйому в розвитку виробничих сил, видатних досягнень в царині природничих наук (математики, механіки та астрономії) потребувала природного пояснення

явищ із точним кількісним описом. В той час, як у Г. Галілея експерименти ґрунтувалися на кількісних вимірюваннях, результатом чого було виведення кількісних законів, що отримували математичне вираження, у Ф. Бекона «розсікання» природи призводить до виявлення «простих натур», або окремих якостей речей, а також до якісних законів (сутностей, «форм»), які є підґрунтям для них.

Вчення Ф. Бекона про форми та властивості речей, які вони визначають, докорінно відрізняється від рішення даної проблеми Платоном, Аристотелем, а також реалістичними напрямками середньовічної схоластики. Аналізуючи вчення Ф. Бекона про форми та «природи» (якості, властивості речей), слід відмітити те, що воно є переважно якісним етапом розвитку філософії. Увага Ф. Бекона, розроблений ним індуктивний метод пізнання були спрямовані, перш за все, на виявлення окремих властивостей речей, на пізнання їхньої якісної визначеності. Ціллю практичної діяльності, за Беконом, є якісне перетворення речей, надання їм «нових природ», або властивостей.

В той же час Г. Галілей розробляє іншу механіко-математичну картину світу, яка більш відповідала практичним потребам того часу. Він концентрує свою увагу на виявленні математичного виразу кількісних характеристик природи, на пізнанні її кількісних закономірностей. Зводячи усі якісні багатообразні форми руху матерії до простого механічного переміщення, Г. Галілей піддав його глибокому кількісному аналізу, відкривши ряд важливих законів та надавши їм точне кількісне формулювання. Все це дозволило Г. Галілею висловити думку про те, що Всесвіт – це книга, яку написано мовою математики, а також те, що для її успішного вивчення необхідно, перш за все, навчитися розуміти цю мову. І хоча чуттєві якості і виникають як результат дії на наші органи відчуття певних об'єктивних якостей матерії, проте за своєю природою сутність є лише нашим відчуттям, але не властивістю речі.

Успіх кількісних досліджень, таким чином, призводить до того, що реально існуючими визнаються в решті решт лише ті якості матерії, які піддаються кількісному обчисленню. Однак, такому вираженню підлягали лише просторово-геометричні та часові властивості, у зв'язку з чим всі інші було віднесено до розряду суб'єктивних.

Процес зведення якісних характеристик до кількісних отримує у вченні Р. Декарта своє логічне завершення. Після Декарта матерія знову поступово починає «набирати» свої втрачені якості.

Вже Т. Гоббс, як і Р. Декарт, ототожнює кількість із протяжністю. Величина, протяжність, за Т. Гоббсом, не є самим тілом, проте лише його «акциденцією». Т. Гоббс підкреслює, що така акциденція невідмінно властива усім тілам матеріального світу, тобто носить загальний та необхідний характер. У зв'язку з цим, він відмічає, що існують відомі акциденції, які не можуть зникнути без зникнення суб'єкту через те, що без протяжності або будь-якої форми неможливим є уявлення жодного тіла. Ті ж акциденції, що не є спільними для всіх тіл, а належать лише окремим тілам, такі як: спокій, рух, колір, твердість і т. п., – безперервно зникають та заміщуються іншими акциденціями, уникаючи того, що тіло гине через це. Зміна акциденцій, їх виникнення та знищення має своїм наслідком якісне перетворення тіл. Таким чином, «із живої істоти виникає дерево, із дерева – не дерево і т. д.». Т. Гоббс підкреслює, що акциденції саме «виникають і зникають», але не «переходять» від тіла до тіла, як це вважалося середньовіковими схоластами. Таким чином, величина (кількість) виступає, за Т. Гоббсом, сутністю речей, їхньою всезагальною та необхідною властивістю. Якості, в свою чергу, є властивими речам самі по собі, в той час як сутністю є різноманітні види рухів (або зміни рухів), що здійснюються в нашому організмі під впливом рухів, «що надходять ззовні». Вони є результатом взаємодії обох цих видів рухів.

Вчення про два види якостей, які отримали назву «первинні» та «вторинні», було ґрунтовно та всебічно розроблено в філософії Дж. Локка.

Аналіз проблеми якості Дж. Локк починає із визначення самого поняття. Якість, за Локком, є силою, що міститься в тілі, або здібністю, завдяки якій воно породжує в нас певне відчуття, або сприйняття (ідею).

Перш за все, Дж. Локк виділяє два аспекти дослідження якості: 1) об'єктивність існування якісних характеристик; і 2) ступень відповідності, або «схожості» наших ідей із якостями, або «силами», речей. Згідно зазначених критеріїв, Локк підрозділяє усі якості, що існують, на два основних види: первинні та вторинні якості.

Первинними якостями, на думку Дж. Локка, є такі якості, які «абсолютно є невід'ємними від тіла», є властивими будь-якому його стану і не зникають при жодних його змінах, наприклад, при поділі. Такі якості є властивими речам самим по собі, незалежно від того, чи сприймає їх будь-хто чи ні. До таких якостей належать щільність, протяжність, форма, рух або спокій та число. На відміну від зазначених якостей, «чуттєві якості» – кольори, звуки, запахи і т.п. – насправді не відіграють жодної ролі для самих речей, являючи собою сили, що породжують в нас різноманітні відчуття за допомогою первинних якостей речей. Такі якості («сили») Дж. Локк називає вторинними. Як різновид вторинних якостей Дж. Локк виділяє здатності тіла виробляти (також за допомогою первинних якостей) певні зміни в інших тілах (в первинних якостях інших тіл), і як результат таких змін ці тіла породжують в нас вже інші чуттєві «ідеї», які відрізняються від попередніх. Також слід зауважити, що іноді Дж. Локк говорить про три види якостей, підрозділяючи вторинні якості на такі, що сприймаються безпосередньо та сприймаються опосередковано, тобто через зміни в інших тілах. Слід наголосити, що вперше після Анаксагора, Дж. Локк чітко висуває ідею нескінченості якісної різноманітності будь-якої речі. Обґрунтовуючи це, він висловлює глибокі діалектичні ідеї та положення.

Дж. Берклі, з метою доказу суб'єктивних первинних якостей, використовує дещо інші аргументи. Первинні якості, за Дж. Берклі, не лише невід'ємно пов'язані із вторинними, але не можуть, навіть у думках, бути

відокремлені від останніх. Проте, вторинні якості існують лише в нашій свідомості.

Роз'яснення із приводу того, чим є такі якості та якою є їх природа, ми отримуємо у юмівській інтерпретації вчення про первинні та вторинні якості. Викладаючи вчення як нову філософію про вторинні якості, що є «враженнями в нашому розумі», які не мають жодної подоби до якостей зовнішніх об'єктів, Д. Юм вважає досить задовільним аргумент про відносний характер таких якостей щодо нашого сприйняття (відносним, навіть якщо зовнішній об'єкт залишається незмінним) для обґрунтування цього положення.

На відміну від Дж. Берклі та Д. Юма, Г. Лейбніц пішов іншим шляхом, виступивши із критикою механіцизму. Добре розуміючи недостатність механістичних принципів для пояснення явищ природи, особливо її якісного різноманіття, він зробив спробу перебороти обмеженість та однобічність механіцизму при створенні динамічної картини світу. Спираючись на положення про внутрішню активність субстанції, Г. Лейбніц намагається перебороти якісну монотонність механістичних уявлень про природу, і, перш за все, геометричної картини світу Р. Декарта. Замість принципу якісної тотожності, загальної одноманітності речей Г. Лейбніц пропонує принцип нескінченних якісних відмінностей, абсолютної своєрідності. У всіх своїх основних філософських працях він не втомлюється повторювати та обґрунтовувати те, що дві будь-які речі (субстанції) відрізняються одна від одної «не лише нумерично», тобто не лише за власними просторово-часовими та порядковими характеристиками, але, перш за все, «деякими іманентними особливостями». Такі відмінності є або внутрішніми, суттєвими, або такими, що безпосередньо з них виходять, ґрунтуючись на «внутрішній визначеності».

Французькі деїсти, особливо Д. Дідро, намагалися переопрацювати деякі із позитивних ідей Г. Лейбніца (про внутрішню активність монад, принцип індивідуації, тощо), ґрунтуючись на матеріальній основі, послідовно

спростовуючи суб'єктивізм та агностицизм Берклі та Юма і розвиваючи матеріалістичні традиції нової філософії. Вже П. Гольбах, на противагу Дж. Берклі та Д. Юму, обґрунтовує не лише об'єктивне існування матерії, а і її нествореність та вічність, визначаючи її як все те, що впливає якимось чином на наші відчуття.

За П. Гольбахом, первинні елементи матерії є якісно багатоманітними, такими, яким притаманні різноманітні властивості. Якісна різноманітність вихідних елементів, а також їх різні сполучення є джерелом руху матерії, її різноманітних «засобів дії». Різні види руху призводять, в свою чергу, до виникнення різних предметів та явищ, обумовлюють їхню якісну своєрідність та специфіку. На питання про те, звідки природа отримала рух, відповіддю Гольбаха є те, що рух є засобом існування, що витікає необхідним чином із сутності матерії; що матерія рухається завдяки власній енергії; що вона зобов'язує своїм рухом власним силам, які є їй притаманними; що різноманіття її рухів та явища, які витікають з цього, відбувається через відмінності властивостей, якостей, сполучень, що із самого початку містяться в різноманітних первинних речовинах, сукупністю яких є природа. Таким чином, П. Гольбах та Д. Дідро надають виключне значення руху як засобу існування матерії, як її необхідному атрибуту. Д. Дідро намагається навіть обґрунтувати рух матерії як її саморух, знайти джерело її руху в ній самій, а таким джерелом є різноякісність матерії, її гетерогенність.

Перехід від деїзму XVII ст. до деїзму XVIII ст. як перехід від кількісного дослідження природи до її якісного дослідження відбувався в межах механістичного світосприйняття, що вплинуло на розробку та розуміння проблеми якості. Французькі матеріалісти не змогли послідовно науково вирішити проблему якісного різноманіття природи, її якісних змін та перетворень, її якісного розвитку. Процес розвитку природи ще не розумівся як процес її якісних перетворень, стрибків, переривань поступовості, що

зумовлені боротьбою внутрішніх суперечностей. Це завдання було вирішено в ідеалістичній формі у німецькій класичній філософії І. Канта та Г. Гегеля.

І. Кант [57] вперше піддав систематичному аналізу логічний, гносеологічний та методологічний аспекти категорій як таких, розглядаючи ці аспекти (разом із їх онтологічним аспектом) в їх єдності та субординаційному взаємозв'язку, зробив спробу надати систему філософським категоріям, вивести їх «з одного всезагального принципу», розкрити механізм застосування категоріального апарату до чуттєвих даних.

Згідно Канту, категорії виступають, перш за все, як форми мислення, форми виробництва та отримання знань. Логічна функція категорій, за І. Кантом, є первинною, головною щодо гносеологічної та онтологічної функцій, реалізується в них. Вони зливаються воедино в предметах досвіду. І. Кант перевернув дійсну субординацію категоріальних функцій, розглянувши в зворотній послідовності їх дійсне співвідношення.

Група категорій якості у І. Канта вміщує категорії реальності, заперечення та обмеженості. Визначенням часу, що опосередковане підведенням явищ під категорію якості, є зміст часу. Отже, реальність в чистому понятті розуму є те, що відповідає відчуттю загалом, розуміння чого саме по собі вказує на буття (в часі). Запереченням є те, що є небуттям (в часі). Через те, що простір та час суть «чисті (лише формальні) споглядання», усі предмети сприйняття вміщують в собі, окрім просторово-часових форм, також матерію, що наповнює ці форми. Такою матерією, або змістом предметів, є відчуття, які ми отримуємо із досвіду. Саме відчуття є власне емпіричною якістю чуттєвих споглядань. Будь-яке ж відчуття має ступінь або величину, завдяки якій воно може наповнювати один і той же час, тобто внутрішнє відчуття щодо того ж самого уявлення про предмет, більшою чи меншою мірою, аж до перетворення в ніщо.

Кант розрізняє реальність в чистому розумовому понятті та реальність в чуттєвому спогляданні, «реальність в явищі», отже якість як форму (форму мислення) як принцип синтезування, як чисту категорію розуму та якість як

зміст явища, як «власне емпіричне», як відчуття. В першому із цих значень якість виконує свою логічну функцію – функцію категорії логіки. В другому – виступає як відповідний їй в чуттєвому світі (в світі явищ) «предмет», як її онтологічний «аналог». В процесі пізнання він миттєво схоплюється. Проте величина цієї реальності (якості), тобто інтенсивність відчуття та її зміна, також може бути створена в процесі синтезу – синтезу створення величини відчуття, починаючи з нуля та до будь-якого впливу на відчуття. Величина відчуттів (реальності) – це якісна кількість, або, точніше, кількісно визначена (що є вираженою кількістю) якість. І. Кант ототожнив якість явища із його змістом – і тим, і іншим є «реальне у явищі», тобто відчуття. Разом із тим, він вказує на те, що форма явища обов'язково має якісну визначеність. Кант також робить ще один важливий висновок: завдяки загальному характеру категорій є можливість передбачати наявність якості в будь-яких властивостях предметів, що ілюструє ще одну із функцій категорій – прогностичну.

Розвиваючи філософське вчення І. Канта, Г. Гегель [28] надав більш розгорнутий та диференційований аналіз структури категоріальних форм, і, що є важливіше, органічно поєднав структурний аналіз категорій, який був застосований І. Кантом, з їх генетичним аналізом, що зумовлює саму дедукцію гегелівських категорій, саму послідовність виведення категоріальних форм та розгортання їхніх логічних моментів.

Будуючи свою систему, Г. Гегель досліджує в ній категорію якості. Чисте буття як початок логіки, за Г. Гегелем, ще не має якісних характеристик. В своїй чистій невизначеності таке буття є нічим. Ніщо також характеризується відсутністю будь-яких визначень. Буття та ніщо, відповідно, тотожні, є тим самим. Початок вміщує в собі обидва зазначених визначення, являючи собою їхню тотожність, єдність, нероздільність та неподільність. Проте, чисте буття та ніщо разом із цим різняться, будучи не тим самим. Істина полягає в тому, що дані визначення є і тотожними, і різними. І лише ця обставина робить можливим їх взаємний перехід одне в

одне. Підчас переходу буття та ніщо одне в одне, зникнення кожного з них в своїй протилежності, «в своєму іншому», виникає щось відмінне від них самих, щось третє – категорія становлення. Однак, «в цьому третьому» буття та ніщо існують вже як моменти, що зняті, що зникли один в одному, як моменти самого становлення. Становлення має, таким чином, «двоєке визначення»: перехід від нічого до буття – виникнення, та перехід від буття до нічого – проходження.

Це є головним методологічним принципом, який Гегель застосовує в процесі дедукції категорій. Становлення призводить, за Гегелем, до виникнення нової категорії – наявного буття. Однак, якщо становлення як істина буття та ніщо є не лише їхньою єдністю, проте і – як наслідок суперечливого відношення із собою – «неспокоєм всередині себе», тоді в наявному бутті протилежність буття та ніщо знімається, «зникає», і становлення переходить «до якогось спокійного результату». Становлення як перехід до такої єдності буття та ніщо, яке має вигляд однобічної безпосередньої єдності цих моментів, є наявним буттям. Наявне буття – це буття, яке вже має, на відміну від чистого буття, деяку визначеність. Така визначеність і є якістю. Буття уявляє себе, згідно Г. Гегелю, спочатку у визначенні якості. У зв'язку із цим Гегель вказує на відмінність своєї системи категорій від кантівської.

Якщо в кантівській, як і в аристотелівській таблиці категорій, кількість передує якості, то у Г. Гегеля з порівняння якості із кількістю легко побачити, що за своєю природою якість передує. При цьому, підкреслює Г. Гегель, на відміну від кантівської дедукції, категорію якості як визначення буття слід розглядати як таке поняття, що повинно виникнути із руху самого буття, надати собі через цей рух дефініцію та обґрунтування.

Таким чином, у філософському трактуванні поняття «якість» може бути визначеним як: властивість, риса; риса чи сукупність рис, що відрізняють один предмет від інших; риса чи сукупність рис, що визначають стосунки, відносини, зв'язки даного явища з середовищем, визначають його

структуру; ступінь досконалості. Завдяки якості кожен об'єкт існує та осмислюється як дещо особливе, відокремлене від інших об'єктів. Якість об'єкта проявляється у сукупності його властивостей. Цілісність властивостей і є якістю, а властивість – це певний бік якості об'єкта. Категорія «властивість» характеризує буття речей у єдності їх внутрішніх та зовнішніх відмінностей. «Річ через властивості, які складають якість, співвідноситься з іншими речами буття, діє на них, і одночасно сама відчуває їх дію та підлягає зміні [164]». І хоча у філософії категорія «якість» не має оціночного характеру, розуміння властивості речі через відносини до інших речей надає можливість співвідносити і порівнювати їх, а тому дає можливість осмислювати речі за властивостями. Отже, таке філософське розуміння якості освіти відображає те, що відрізняє освіту від інших соціальних явищ.

У цьому зв'язку нам видається необхідним більш детально проаналізувати якість як складову властивостей (аналогічно підходу до якості, що базується на атрибутах, які можна виміряти) та їх сукупності. Подальше дослідження якості освіти як філософської категорії матиме безпосереднє відношення до внутрішніх та зовнішніх складових якості освіти.

Концепція якості як складової властивостей є основою предикатної формалізації властивості, де сукупність властивостей є динамічним елементом якості. Внутрішні властивості (взаємодія всередині об'єкту) є джерелом нових властивостей, що раптово виникають (емерджують). Отже, з'являється нова якість, що є притаманною всьому об'єкту по відношенню до якості частин (принцип цілісності). Зовнішні властивості (взаємодія за межами об'єкту із іншим об'єктом або зовнішнім середовищем) є джерелом зміни властивостей протягом певного часу.

Той факт, що якість є єдністю складової властивостей та сукупності властивостей, визначає структурність якості, тобто наявність обмежень (внутрішніх та зовнішніх) та їх багаторівневість. Багато зовнішніх взаємодій,

до яких вступає об'єкт, породжують зовнішні властивості, які, в свою чергу, визначають зовнішню структуру якості. Відповідно до цього, багато внутрішніх взаємодій утворюють внутрішні властивості, і, як наслідок, внутрішню структуру якості. Таким чином, ми можемо визначити якість як сукупність властивостей; ієрархічну систему властивостей частин об'єкту (морфологічна структура якості); динамічну систему властивостей; внутрішній момент, що виражається в закономірних зв'язках складових частин (функціональна структура якості) та конструє (визначає закономірності) умови розвитку об'єкту; основу існування об'єкту; фактор того, що об'єкт є єдиним, специфічним та впорядкованим; певну цінність (щодо об'єктів, які створюються людиною), тобто якість таких об'єктів є цінною, інакше немає мотивів і не буде створення.

Слід відзначити, що якість має подвійну обумовленість, що розкривається через систему таких моментів якості як властивість, структура, система, кордон, цілісність, визначеність, стійкість, змінність, кількість. Автор дослідження схиляється до визначення категорії якості як системи особистих «суджень-визначень», де такі особисті судження характеризують певний аспект якості як складної багатоаспектної категорії. З цього ми маємо змогу вивести твердження про те, що якість не може бути однозначно визначена однією будь-якою дефініцією.

Досить розповсюдженою серед освітян і тих, хто адмініструє царину освіти, є думка про те, що якість є структурованим процесом для поліпшення кінцевого результату, який очікується досягти. Якщо дотримуватися такого підходу, то поняття якості втрачає свою складність. В такому випадку якість фокусується на позитивних зусиллях, що прикладаються. Тобто, будь-яка робоча система може бути поділена на серії робочих процесів, де кожна робоча серія – це унікальний процес, що робить свій внесок у створення кінцевого результату. Розвиваючи цю думку, можна стверджувати, що в освіті якість можна досягти при встановлені стандарту якості для кожної робочої серії в межах всього загального навчального робочого процесу.

Отже, якщо той, хто виконує роботу, досягає якісного стандарту для кожної робочої серії, кінцевим результатом стає якісний продукт.

Грунтуючись на визначенні якості як сукупності характеристик об'єкта, які відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби, ми визначаємо якість освіти як філософську категорію, що відображає сукупність якісних характеристик освіти як освітньої системи, яка самоорганізується та еволюціонує в своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму.

В сучасному філософському розумінні якість системи – це визначеність, притаманна їй реальному існуванню за тих чи інших умов, що характеризується зв'язками з навколишнім середовищем на певному етапі розвитку. Таке тлумачення обґрунтовує важливість узгоджувати внутрішню структуру системи освіти і концептуальні засади її діяльності із зовнішніми соціальними чинниками. Сутність цієї категорії обумовлюється тим, що якість освіти як філософська категорія відображає динамічний процес, визначається не лише результатом освітньої діяльності, але і можливим результатом як процесом формування якісних характеристик освіти, де такий можливий результат детермінується внутрішнім потенціалом та зовнішніми умовами.

Якість освіти є наразі однією із більш дискусійних тем, що, само по собі, спричиняє складність дослідження цього феномену. В той же час, ймовірним є те, що існує стільки ж різних думок про якість в освіті, скільки існує інституцій та індивідумів, які мають відношення до процесу освіти. Ще однією перепоною для розуміння якості освіти як філософської категорії є той факт, що багато учасників освітнього процесу зводять трактування якості освіти до традиційного шкільного вимірювання якості результатів навчальної діяльності споживачів освітніх послуг. Базовими вимірюваннями результатів (виходу продукції) тих, хто навчається, є кількість отриманих балів в процесі тестування. Такий підхід уможливорює логіку оцінювання якості в освіті, що базується на принципі збільшення кількості балів як

показника поліпшення якості освіти. Однак, не завжди при такому оцінюванні враховується те, що освіту потрібно розглядати як систему. Через це мали і мають місце спроби вдосконалювати систему за умов відсутності розуміння того, як саме система функціонує.

Слід зауважити, що в будь-якій сфері діяльності за базову концепцію якості приймається твердження про те, що все можна вдосконалити. В наслідок чого поняття якості базується на припущенні, що кожний процес може бути поліпшеним, і що жодний процес не є досконалим. Згідно з новою філософією управління, концепцією постійного поліпшення ефективності, будь який процес може бути вдосконаленим, і, «якщо ти не зробиш це, то це зробить хтось інший [228]».

Проте, ми схилиємось до думки, що розуміння якості в царині освіти не може співпадати із розумінням якості в будь-якій іншій сфері діяльності. Питання про те, з чого складається якісна освіта, має широке різноманіття відповідей, основою яких є певні політичні преференції, умовиводи та цілі, які майже завжди є несумісними. Не багато цінного у навчанні та освіті може бути зведеним до простих емпіричних питань або заяв-пропозицій, які мають до цього відношення, тому що вся освітня сфера пронизана численними нормативними питаннями, несумісними концепціями, суб'єктивними преференціями та політичними програмами. Наприклад, визначення того, чи отримує студент X якісну освіту, – це перш за все функція (змінна) того, що ми маємо на увазі під поняттям «якість», а не функція (змінна) якогось готового до доступу емпіричного оцінювання. Освіта наповнена цінностями, тому що навіть такі предметні сфери, як навчання правопису та математика, не можуть бути вільними від політичних преференцій та послань (меседжей). Читанка для учнів та/або задача, яку їх просять розв'язати, завжди несуть послання (меседж) про те, що є важливим соціально, політично та культурно [203].

Слід також наголосити на важливому, на наш погляд, аспекті, а саме, що найчастіше мається на увазі, коли йдеться про якість: «якість як

довершеність, як щось особливе; результативно-орієнтована якість (якість можна вимірювати); якість як здійснення сподівань замовника; процесуально-орієнтована якість (якість є відповідністю специфікації); якість, що орієнтована на ціну або прибуток (ціновий напрямок) [146]». Як відзначає Е. Коротаєвої, «в кожній області наукової та соціальної діяльності існує своє, більш специфічне поняття «якості» (якість роботи, якість продукції і т. п.) [69]».

Отже, на наш погляд, значення терміну «якість освіти» залежить від перспектив, яких дотримується суспільство та особистість, а також від системи поглядів, що використовується для визначення освіти. Переважна кількість дослідників вважає «якість освіти» («якість в освіті», «якісне навчання», «освітню якість» – як називають предмет нашого дослідження деякі із закордонних науковців) відносним та неоднозначним поняттям. Серед основних причин, що впливають на необхідності визначення якості освіти як філософської, політичної, педагогічної, соціальної та управлінської категорії слід наголосити на масифікації вищої освіти, розвитку навчання на відстані (дистанційної форми навчання), зменшенні бюджетного фінансування сфери надання освітніх послуг, швидкій інтернаціоналізації навчання та інституцій, розвитку транснаціональної вищої освіти за допомогою франшизи, що вимагає вирішення нагальних потреб, які мають безпосереднє відношення до студентської мобільності.

Зазначені вище причини зумовлюють соціальне партнерство між державними органами влади, організаціями-роботодавцями (підприємствами, асоціаціями, консорціумами), населенням країни, громадськими організаціями та об'єднаннями як одну із важливих складових якості освіти, де сфера компетенції соціальних партнерів має відношення до всіх галузей освіти (навчальної, правової, фінансової, соціальної, наукової та ін.). Метою такого соціального партнерства є спільні дії усіх соціальних партнерів для вирішення першочергових завдань освіти через розуміння соціальної відповідальності. Саме від їх взаємодії залежить якість освітніх послуг,

підготовка високоякісних, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці спеціалістів. Виявом такого соціального партнерства є відстоювання інтересів громадян у державних, законодавчих органах влади, укріплення організаційно-правової бази, пошуки альтернативних шляхів фінансування освітньої сфери, забезпечення дольових інвестицій соціальних партнерів, науково-методичне забезпечення та підвищення соціальної значущості освіти взагалі [24]. Результатом соціального партнерства є взаємне визнання на міждержавному рівні з метою забезпечення егалітарної (від фран. *égalité* – рівність) якісної освіти як гарантії надання доступу до якісної освіти усім без виключення (якісна освіта для всіх).

Підкреслимо, що дослідження, розуміння та визначення якості освіти набуло актуальності саме через те, що воно є ключовим для вирішення питання якості для всіх, тобто рівноправного доступу до стандартизованого надання якісних освітніх послуг. Проте, контроверсійність існування та знаходження шляхів для вирішення цієї проблеми зумовлена тим, що питання «якості для всіх» має сенс лише в контексті наявності дискримінації щодо певних соціально-економічних груп. Нереалістичним буде стверджувати, що кожний індивідуум у суспільстві може отримати освіту згідно тих самих якісних виходів кінцевої продукції освітнього процесу, як й інші. Розвиваючи цю думку, Дж. Зайда [203] робить висновок, що логічним результатом такої дискусії є соціологічні суперечки про важливість життєвих шансів або соціальних, економічних та культурних факторів, які є суттєвими та визначальними для успіху в житті.

Аналіз джерельної бази показав, що якість освіти визначають за допомогою різних підходів, які, в свою чергу, досить близько пов'язані із напрямками дослідження, що мали місце в педагогіці та споріднених із нею науках на протязі останніх десятиріч, уможливаючи вивчення феномену «якість освіти» під різними ракурсами. Безперечним є той факт, що ці підходи чітко висвітлюють різні тенденції в культурі управління, що, в свою чергу, міцно пов'язано із напрямком політики навчання, якої дотримуються

органи держави, громадськості та самоуправління, що безпосередньо або опосередковано мають відношення до адміністрування освітньої царини. Варіативність інтерпретацій якості освіти зумовлюється різноманіттям підходів. Аналіз якості освіти крізь призму таких підходів обумовлює визначеність об'єкту дослідження, а також уможлиблює уточнення визначеності щодо сутності та особливостей такого складного явища як якість освіти.

Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. Воротілов та Г. Шапоренкова [26, с. 51] виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і таке інше); багатопараметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньосистемних параметрів); методологічний (співвідношення результату із заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер – компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами).

Г. Степенко та К. Корсак пропонують вирізняти «якість задуму» та «якість відповідності», а щодо якості освіти розрізняють:

1. якість з дидактичної та/або педагогічної точки зору: такі проблеми, як ефективність навчання та викладання, гнучкість у навчанні, компенсаційні програми. Якість освіти розглядається як оптимізація процесів навчання та викладання;

2. якість з (макро-)економічної точки зору: питання повернення інвестицій у навчання та підготовку (також компаніями), ефект та ціна розміру класу. Якість освіти розглядається як оптимізація вартості навчання та підготовки;

3. якість з соціальної або соціологічної точки зору: забезпечення однакових можливостей для різних груп населення. Якість освіти розглядається, як оптимізація відповідності освіти до соціальних вимог;

4. якість з точки зору клієнта: здатність шкіл та провайдерів навчання відповідати конкретним вимогам клієнтів (студентів, учнів, батьків, роботодавців), та надавати необхідне навчання та підготовку. Якість освіти розглядається як оптимізація вимог;

5. якість з точки зору менеджменту: ефективні школи та методи менеджменту загальної якості в навчальних закладах. Якість розглядається як оптимізація організації та процесу навчання [146].

В своїй доповіді «Більше якості в політиці якості для освіти» на зустрічі міністрів освіти (серпень 1999 року) фінські урядовці К. Гамалайнен (K. Härmäläinen) та Р. Ракку-Сіхвонен (R. Jakku-Sihvonen) [209] узагальнили та надали визначення п'ятьох основних підходів для розуміння значення та наповнення терміну якість як об'єкту розвитку та оцінювання щодо освітньої діяльності:

1. Підхід до якості як природної досконалості, як «просто найкращого». Такий підхід дає можливість розуміти якість об'єкту через порівняння із іншими об'єктами, що демонструють схожі характеристики (трансцендентальний або філософський підхід).

2. Підхід до якості, що ґрунтується на атрибутах, які можна виміряти. Такий підхід дає можливість вимірювати якість (підхід, заснований на вихідному продукті).

3. Підхід до якості як до відповідності вимогам та стандартам (підхід, заснований на виробництві).

4. Підхід до якості, де якість виступає показником співвідношення виконання/ціни. Такий підхід часто використовується у виробництві та різних сферах бізнесової діяльності (підхід, заснований на вартості).

5. Підхід до якості, що ґрунтується на очікуваннях, потребах та вимогах споживачів-користувачів освітніх послуг.

Підхід до якості як до досконалості (трансцендентальний або філософський підхід) дає можливість розглядати якість освіти як філософську категорію, що характеризує якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягнення такого ідеального стану. Підхід до якості як до сукупності атрибутів, що піддаються вимірюванню, дозволяє зробити припущення про те, що якість освіти як категорія філософії є необхідною для розуміння стану освітньої системи на певному часовому зрізі, де аналіз освіти крізь призму якості освіти уможлиблює наочну індикацію освітніх процесів та їх результатів по відношенню до таких, що приймаються як норма, а також надає підґрунтя для передбачення змін стандартів та індикаторів відповідно динамічним процесам у суспільстві, що мають своїм наслідком постійне обговорення та нове визначення норми. Якісні характеристики освіти при такому підході розглядаються як властивості-атрибути, опис та аналіз яких уможлиблює процес передбачення із багатьма змінними, тобто безперервне моделювання з метою пошуку критеріїв та індикаторів, що найоб'єктивніше показували б стан якісних характеристик освіти, а саме якості елементів та компонентів освітніх систем окремо та в сукупності.

Освітній процес із реалізацією освітньої діяльності має своєю складовою надання освітніх послуг. Визначення якості освіти через продукування освітніх послуг означає те, що якість освіти розуміється як відповідність вимогам, які застосовані виробниками освітніх послуг щодо надання освіти. Якщо досліджувати якість освіти з точки зору того, що саме це складне явище означає для споживачів освітніх послуг, то якість освіти

необхідно визначати як відповідність очікуванням споживачів освітніх послуг щодо задоволення бажань та потреб у освіті та освіченості з метою подальшого поліпшення якості життєдіяльності.

Підхід, основою якого є показник виконання/ціна, робить якість освіти показником звітності. Якість освіти як сукупність показників ефективного виконання для звітності є необхідною складовою таких процесів адміністрування освітній сфері, як моніторинг якості освіти та управління якістю освіти. Дослідження якості освіти за допомогою підходу, основою якого є вартість, відбувається тоді, коли стоїть питання про розподілення ресурсів для освітньої та інших сфер, безпосередньо в межах освітньої індустрії, а також у маркетингу освітніх послуг, що складається із двох основних процесів: коли відбувається просування освітніх послуг на ринку, що робить їх конкурентоздатними, а також тоді, коли споживачі освітніх послуг приймають рішення про оплату таких послуг.

Необхідно також наголосити на важливості вивчення якості освіти з урахуванням утилітарного і ліберального типів освітніх систем, що привалюють. Розуміння того, що домінує у тому чи іншому визначенні якості освіти як поняття, є неможливим без аналізу якісних характеристик утилітарного та ліберального типів освітніх систем, що є «чистими» лише в теорії, однак, необхідними для розуміння специфічних відмінностей, варіативності та інтерпретацій якості освіти дослідниками, які обирають якісні характеристики утилітарного або ліберального типів освіти як детермінантні.

Утилітарний тип освіти характеризується перенесенням на терени освіти ідей домінування держави у всіх без винятку місцях державотворення; жорстким адмініструванням з метою досягнення заздалегідь визначених і бажаних кінцевих результатів як запрограмованих рис особистості того, хто навчається. Домінуюча роль в утилітарному типі освіти належить учителю, тобто тому, хто навчає. Авторитарні суб'єкт-об'єктні відносини між агентами освітнього процесу характеризуються зв'язком, що відзначається жорстким

педагогічним керівництвом з боку суб'єкта (викладача), який має точно знати, які саме знання та вміння потрібно сформувати у фахівця, аби він відповідав очікуванням «замовника», в ролі якого часто виступає тоталітарна адміністрація, що фінансує освітній процес. Серед можливих педагогічних процесів пріоритет в утилітарному типі освіти надається процесам навчання, виховання і підготовки, як таким, що найкращим чином прислужувались для «виготовлення» фахівців із заздалегідь виписаним й повним набором професійних якостей.

На противагу утилітарному, ліберальний тип освіти відзначається прагненням забезпечити суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом, за допомогою яких кожний із учасників освітнього процесу є у рівній мірі відповідальним за результати освітнього процесу. Пріоритет тут надається педагогічним процесам навчання особи (навчальній діяльності), розвитку особистості та її соціалізації (або ж вмінню успішної соціальної адаптації за межами навчальної установи).

Сучасні вимоги до освіти, на думку автора дослідження, зумовлюють надання преференції саме ліберальному типу освіти, тому що саме цей тип надає можливість особистості вдосконалюватися, ставати кращими та розвиватися. Очевидним, на нашу думку, є те, що ідеологія соціальної групи, в якій існує «хтось», кому допомагають досягти зрілості через освіту, безпосередньо впливає на визначення того, ким є «хтось». В сучасному ліберальному суспільстві цей «хтось» є людиною, людським індивідом. В суспільстві утопічної комуні «хтось», хто має розвиватися і досягти досконалості, є як індивідом, так і комунією, – через існування певних рівнів в суспільстві. На першому рівні знаходиться держава або суспільство – те, що необхідно розбудувати; «пізніше держава зникає, залишаючи індивідуальні особистості вільними для самовдосконалення після звільнення від ярма насильницької фашистської або капіталістичної структури. Такі види ідеологічних надструктур височіють над вчителями, коли вони думають про те, що відбувається, коли вони навчають. Однак, проблематика таких

концепцій навчання полягає в тому, що всі вони вимагають одиницю буття, яку треба розбудувати (суспільство, спільнота, особистість, культура) таким чином, наче вона є вагомою річчю або постійним зразком, що не змінюється, існуючи в часі та просторі (наприклад, «принципи», «цінності», «цілі», «моделі»), і чию якість існування буде виміряно і вдосконалено з часом.

Вищезазначене є свідченням того, що зміст навчання необхідно постійно безперервно формулювати на базі глибшої філософської та метафізичної основи, враховуючи надбання людської культури та обмірковуючи інтегроване та збалансоване розуміння досвіду. Однак, все це наразі виходить за рамки механістичної аналітичної якості думки, що привалює в процесі вироблення робочої програми для освіти. Саме якість освіти як філософська категорія, на наше переконання, має послугувати динамічному процесу трансформації та оновлення освітніх систем із різними ступенями змішаності та привалювання якісних характеристик основних типів. Сутність ідеологічної зміни, в такому випадку, має стосуватися основним чином цінності якості життя, фокусуючись на ситуаціях, в яких є невід'ємна цінність, на противагу «насолоді» високими стандартами життя, що вимірюються за допомогою доступних засобів.

Освітні моделі, безсумнівно, також використовуються як вихідні пункти для вивчення якості освіти, що зумовлює існування двох основних підходів до аналізу цього феномену – «функціонально-інструменталістського та ціннісного» [203]. Аналіз якості освіти за допомогою таких підходів має враховувати внутрішні та зовнішні цілі освіти як діяльності. Внутрішні цілі освітньої діяльності пов'язані із управлінням освітою, тоді як зовнішні цілі – із очікуваннями суспільства, для якого не є достатнім лише те, що освіта зберігає і транслює культуру, формуючи певну особистість того, хто навчається, за допомогою того, хто навчає. Безпосередня роль освіти для суспільства полягає в тому, щоб трансформація суб'єкта і об'єкта освіти призводила до вирішення нагальних завдань, які суспільство ставить перед

собою. Природа таких завдань пов'язана із підвищенням якості життя через кероване підвищення якості освіти, виходячи з того, що саме розуміється під якістю в певному суспільстві.

Розуміння якості в освіті може фокусуватися на «функціоналістичному або інструменталістському визначенні», де освіту звужено до виконання соціально бажаних ролей, а саме до навчання від основних базових навичок до високих академічних досягнень. Однак, існує ряд досить критичних поглядів на такий підхід до розуміння освіти. Наприклад, І. Ілліч в роботі «Суспільство без шкіл» [197] зазначає, що школа як формальна організація не може уникнути аморально маніпулятивного дегуманізуючого ефекту. Школа, з її робочою програмою, що структурована, із фокусуванням на «середній» та «нормальній» кривій, не лише працює проти індивідуальної відмінності (різниці), але шкільна діяльність є безпосередньо протилежною досягненню якості в освіті.

Слід також наголосити на тому, що специфічність різних освітніх систем зумовлює використання різних підходів та індикаторів для концептуального визначення якості освіти. Класично-гуманістична модель освіти фокусується на справжніх цінностях в освіті, а також на розвитку розуму, який сприймає те, що є добрим, сам в собі. Освітня модель істинних цінностей є діаметрально протилежною більш утилітарній, за природою, професійній моделі освіти. На противагу від останньої, перша не обов'язково надає тестування якості освітнього процесу. Якість освіти у класично-гуманістичній моделі є як процесом, так і кінцевим виходом продукції надання освітніх послуг, залежить в більшому ступені від того, наскільки така якість відповідає стандартам відмінності, що є визначальними для епістемічних, естетичних та моральних цінностей людської життєдіяльності. Термін «епістемічний» означає все різноманіття цінностей, до яких відноситься правда, об'єктивність, валідність, раціональність вірувань та способи дослідження та навчання.

Припущення того, що освітня установа має змогу уникнути виконання інструментальної ролі для економіки держави, тобто у випадку виходу за межі загального розуміння необхідності отримання освіти для працевлаштування як головної мети набуття освіти, надає змогу аналізувати якість в робочій програмі ліберальної освіти. Не зважаючи на той факт, що на якість викладання та навчання, а також на кінцевий продукт освітнього процесу впливають багато об'єктивних та суб'єктивних чинників, ми можемо стверджувати, що в межах програми ліберальної освіти якість освіти залежить від видів знань, умінь, навичок та цінностей, що складають таку робочу програму. Отже, в свою чергу, те, що така робоча програма забезпечує ґрунтовне вивчення епістемічних, естетичних та моральних цінностей, є необхідним критерієм гарантування та забезпечення якості освіти.

Інтерпретація ліберального типу освіти як такого типу освіти, що надає змогу «людським істотам визволити себе із упередження, невігластва, тьмяної уяви та ірраціональних емоцій, і веде їх та надає їм силу бути відповідальними за їхні власні вибори та дії [203]», розкриває розуміння якості освіти як категорії, що містить в собі цінність, яка базується на варіативності значень, в межах яких відбувається та розігрується людське життя.

Проте, слід враховувати розуміння того, що доводить британський математик, логік та філософ А. Вайтхед [245], який в своїй праці «Цілі освіти та інші есе» зазначає: неможливо досягнути якості в освіті, уникнувши спеціалізації. На думку австралійського дослідника Дж. Зайди [203] слова А. Вайтхеда «останнє надбання освіченого розуму» в естетичному змісті стилю – це економіка зусилля для досягнення кінцевого результату, продукт навчання спеціаліста, певний внесок спеціалізації у культуру. Отже, розуміння цього безперечного факту зумовлює певний підхід до форм знання через розгляд їхнього сукупного внеску в людське розуміння, оцінювання та інтерпретацію.

В англomовних джерелах суперечливість у визначенні якості в освіті породжується через дослідження цього поняття крізь призму підходів щодо виконання (перформансу) в освітній царині: перший підхід характеризується основним наголосом на технічній та раціональній природі виходу продукції, в той час як інший – договірною природою (англ. *negotiated nature*). Наразі таким, що привалює, є зацікавленість у визначенні якості в технічній раціональній моделі освіти (англ. *a technical rational model*), в той час як однаково необхідним, на нашу думку, є дослідження якості і в моделі договірного порядку (англ. *a negotiated order model*).

Дж. Зайда у своїй статті «Визначення успішності та якості в освіті» [203] робить аналіз визначень якості в освіті за допомогою вищезазначених діалектичних підходів. Австралійський освітянин вважає, що в технічній раціональній моделі наголос більше робиться на «як», ніж на «чому», а також на ефективному досягненні цілей, які було поставлено заздалегідь. Дискусія про якість із точки зору індикаторів виконання роботи привносить контроль якості процесу оцінювання різних закладів спільнотою і споживачами освітніх послуг, а також процесу визначення їх рейтингу урядовими установами, що приймають рішення про фінансування закладів. Певні вищі навчальні заклади насолоджуються преференційним фінансуванням як результатом того, що їм було надано перевагу при оцінюванні за запропонованою шкалою. Школи, коледжі, університети, вчителі, вчені та студенти, – всі, – є суб'єктами, за необхідністю, контролю якості.

Протилежною перспективою, за Дж. Зайдою, що застосовується до якості в освіті, – є модель договірного порядку. На противагу структурно-функціональним підходам до якості в освіті, над якими домінують «абсолютистські» підходи до освіти, де якість є абсолют, що нагадує тотемізм, модель договірного порядку виходить із інтерактивного та інтерпретивного підходу до організаційних культур. Тут наголос робиться на взаємодії із іншими, на інтерпретаціях ситуацій та переговорах про значення. Учень, вчитель та адміністратор є повністю залученими до інтерпретації

значень якості в освіті. На відміну від «заморожених» образів якості в просторі та часі, модель договірної порядку є динамічною. На відміну від абсолютних образів якості, яка використовується як грубе зручне мірило контролю якості технократами із функціональним розумом та орієнтацією на ефективність, динамічні зразки якості безперервно знову відкриваються, знову визначаються і обговорюються. Модель, крім того, що вона є динамічною, має егалітарну якість або якість для всіх [203].

Беручи до уваги той факт, що якість освіти має прояв лише в процесі життя суб'єкта освіти, цей феномен необхідно також вивчати за допомогою моделювання можливих варіацій суб'єктивного розуміння якісного життя як відчуття задоволення індивідуальних потреб та бажань людини. Однак, психіка людини, з особливостями якої пов'язані потреби та бажання, має досить складну організацію. Слід також враховувати те, що ієрархія потреб визначається, головним чином, рівнем розвитку психіки конкретного індивідуума. Змінюючись у різні періоди життя людини, така ієрархія є специфічною для кожної особистості. Розвиток психіки призводить до домінування важливості потреб більш високого рівня над тими, що знаходяться на нижчому щаблі.

Аналізуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати те, що нова, більш демократична учбова програма, що надасть більше влади тим, хто приймає участь у процесі освіти, визначається домінантами, котрі виходять далеко за межі базової навчальної програми. Така програма повинна апелювати до інтелектуальних, естетичних, емоційних, моральних та глобальних проблем. Таким чином, якість в освіті має бути складовою, що має значення та еволюціонує, вона має відповідати вирішенню проблем, пов'язаних із некогнитивними доменами та цінностями.

Отже, якість є однією із основних категорій, що відображають актуальні підходи до життєдіяльності людини. Дослідження якості освіти як фундаментальної категорії, що має безпосереднє відношення до якості життєдіяльності, має також враховувати те, що остання є суб'єктивно-

об'єктивною категорією, яка розкривається через ступінь задоволення внутрішніх та зовнішніх потреб. Ці потреби постійно та безперервно змінюються, що дає можливість розрізняти національний, політичний, технічний, економічний, соціальний, а також моральний аспекти якості.

Національний аспект характеризує певні риси нації щодо створення якості (зовнішні потреби) та вимог до якості (внутрішні потреби), ґрунтуючись на відмінностях у відповідних стандартах зовнішніх та внутрішніх потреб, які є притаманними різним націям. Сутністю політичного аспекту є твердження про те, що саме якість життя та добробут нації визначають політичне становище як на національному, так і на міжнародному рівнях, враховуючи той факт, що політика, в свою чергу, впливає на підхід до визначення та розуміння якості. Технічний аспект має відношення до взаємозв'язку технічного рівня та якості, де якість визначається технічним рівнем, який, в свою чергу, визначається якістю. Економічний аспект ґрунтується на цінності та споживчій вартості продукції. Отже, відсутність корисності означає марність витрачених зусиль (праці), а також відсутність будь-якої цінності. Соціальний аспект слід розглядати крізь призму впливу соціального середовища на якість, а також впливу якості на соціальне середовище (соціальні наслідки зміни якості). Моральний аспект якості ґрунтується на тому, що низькоякісне є аморальним. Цей аспект безпосередньо має відношення до якості життєдіяльності, серед показників якої є якість пізнання та розвитку особистості, якість продукції та послуг, рівень самовираження в трудовій діяльності та ступінь корисності праці.

Вибір певного підходу у дослідженні якості в освіті суттєво впливає на розуміння цього феномену. Проте, незалежно від підходу до вивчення якості в освіті, увага багатьох досліджень цього поняття може бути сфокусована на різних складових освітнього процесу – навчанні, викладанні, економічній ефективності, управлінні, тощо. Однак, суттєвим для феномену «якість освіти» є виявлення тих параметрів, що допомагають чітко прояснити

доцільність і сумісність цілей навчальної діяльності, засобів їх досягнення та співвідношення завдань та досягнень.

2.2. Якість освіти в історико-філософському контексті

Очевидно, що різні контексти (педагогічний, соціологічний, психологічний, культурологічний та ін.) і аспекти (освіта як процес, як результат, як ціль, як засіб, як умова, як цінність та ін.) аналізу феномена освіти обумовлюють його визначення і впливають на розуміння поняття «якість освіти». Безсумнівним є те, що дослідження якості освіти має ґрунтуватися на розумінні дослідження самої природи освіти. В науковій літературі ми знаходимо різні дефініції освіти:

- освіта як особливий засіб оволодіння світом, без якого наше свідоме життя і психіка були б хаосом і безладдям [109], має нададаптивний характер, прилучаючи молоде покоління до культури вчорашнього і сьогоднішнього дня, формуючи світогляд дня завтрашнього [139];

- освіта – це спосіб входження людини в цілісне буття культури, осягнення і реалізація індивідом родових і видових сенсів життя [159];

- освіта – це соціальний інститут, «за допомогою якого здійснюється передача культур, спадщини (професійних знань та умінь, моральних цінностей та ін.) від одного покоління до іншого, а також соціалізація індивіда і підготовка його до оволодіння різними соціальними ролями [173, с. 348]»;

- освіта осмислюється як засіб набуття знань для оволодіння природою [139];

- освіта є основою впорядкування суспільства, оскільки вона є мистецтвом керувати людським стадом, а отже, і мистецтвом політичного впливу [139];

- «освіта – не лише спеціалізована діяльність, але й соціальний інститут. І, як кожна соціальна інституція, вона характеризується багатовимірністю – економічно-фінансовою, політичною, світоглядною [68, с. 3]»;

- освіта – «це сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, переконань набутих в результаті навчання в навчальному закладі або шляхом самоосвіти [40, с. 43]»;

- освіта – це комплексне педагогічне явище, «яке інтегрує в собі навчання, виховання і цілеспрямований розвиток людини як особистості [160, с. 115]», що має безліч характеристик, одночасно включаючи: принципи (концепції, парадигми, моделі та ін.); засоби (величезна мережа закладів); методи (найрізноманітніші операційні дії для досягнення максимального результату мінімальними зусиллями) [60]; процес (реальний перебіг отримання сутнісної частини освіти, організація якого повинна враховувати нововідкриті закони діяльності людського мозку сучасні характеристики того емоційно-інформаційного поля, в якому зростають підростаючі покоління); результати – усе те, що необхідно засвоїти, виходячи зі стін навчального закладу, і використовувати в практичній діяльності [114];

- освіта – це «суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [6, с. 47]»;

- освіта – «один із найяскравіших і найзагадковіших загальноцивілізаційних феноменів. Із часу свого виникнення і до сьогодні, вона – відкрита, нелінійна й динамічна соціокультурна система, що постійно розвивається. Кожна історична епоха, кожен етап людської цивілізації відбивається в освіті, немов у гігантському дзеркалі [47, с. 48]»;

- освіта є «полем, де перетинаються педагогіка, етика і політика, взаємодіють різні соціальні інститути у здійсненні освітнього процесу, виявляється внутрішня єдність індивіда і суспільства [145, с. 7]»;

– освіта «не лише індивідуальна, суспільна, але й всезагальна онтологічна форма розвитку», «така ж фундаментальна форма існування буття, як простір, час, рух [118, с. 19]»;

– у філософському вимірі «освіта» є процесом суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності [6, с. 47]».

Поліфонічність і багатозначність поняття «освіта» породжує множинність його тлумачень – від часткового або майже повного збігу з вихованням, навчанням, формуванням, соціалізацією, що припускають повну залежність від «просвітника» (в утилітарному типі освітньої системи), до абсолютної свободи «просвічуваного» (в ліберальному типі освітньої системи).

Згідно з В. Краєвським, освіта – це «особливий різновид цілеспрямованої діяльності з підготовки людських істот до участі в житті суспільства, що складається із діяльностей виховання і навчання, і здійснюється в інтересах людини, суспільства і держави [74, с. 32-33]». Український науковець О. Плахотнік у своєму дослідженні на тему «Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз» [121] відмічає, що вказана позиція дещо звужує поле завдань освіти, основою дефініції якої виступає поняття освіченості як певної якісної визначеності, здійснюваної у характеристиках індивідуального або соціально-групового суб'єкта. Сутність освіченості полягає в прилученні суб'єкта до культури: саме тут поняття «культура» у розумінні «сфера накопичення людського досвіду і, водночас, джерело соціальних інновацій» прокладає, як уявляється, межу між категоріями освіти і соціалізації.

Другою із домінуючих сучасних тенденцій у розумінні освіти О. Плахотнік називає абсолютизацію такої функції освіти, як відтворення суспільних відносин і цінностей. Під указаним кутом зору стрижнем освіти є

відтворення і трансляція в життєдіяльності нових поколінь особливо стійких конструктивів культури – традицій і досвіду. Таким чином, на освіту історично покладена суспільна місія забезпечення «історичної спадковості». В такому випадку вона виступає для суспільства механізмом формування, трансляції й успадкування «соціального генофонду».

«Філософський енциклопедичний словник» визначає освіту як «...духовне обличчя людини, що складається під впливом моральних і духовних цінностей, які складають надбання його культурного оточення, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [108, с. 311]».

Має місце також розуміння освіти як образотворення («образование» – рос. мовою) під кутом зору поняття «прообраз» або «зразок» («образец» – рос. мовою) як необхідного елементу освітнього простору (В. Зінченко, В. Рабінович та ін.). Тут на увазі мається формування людини (методи, способи, засоби, умови і т.п.) і те, що «освіта» створює, формує, («образует» – рос. мовою), виходячи з випереджаючого прообразу. Найяскравіше подібний підхід виражений у російській релігійній філософії (М. Бердяєв, В. Зеньковський, П. Флоренський та ін.), де освіта розглядається як процес знаходження людиною власного образу, відмінного від інших і водночас такого, що прагне до возз'єднання з Ликом Божественним. Сучасне релігійне (православне) розуміння освіти залишається на такій самій точці зору: «освітити («образовать») людину означає не просто передати їй якусь суму знань, але й виявити в ній певний образ. Християнський погляд на людину бачить в ній образ Божий [116, с. 6]». У відновленні первісного значення поняття «образование» є можливим чітко прослідкувати єдність форми і змісту, тобто самого процесу формування та прообразу або зразка, який керує цим процесом.

На нашу думку, аналіз якісних характеристик освіти слід розпочати з класичної освітньої парадигми, співвіднесеної, в свою чергу, із класичним типом філософування. Опрацювання і залучення до наукового дискурсу

терміну «парадигма» належить Т. Куну [79], котрий виділяв два основних аспекти цього поняття. В епістемологічному плані парадигма являє собою сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань, що є зразком наукової діяльності; в соціальному – характеризується через конкретну наукову спільноту, яка розділяє певну парадигму, і визначає через цю парадигму свою цілісність і свої контури. В межах сучасної філософії поняття парадигми отримало найбільше розповсюдження для опису еталонних теоретико-методологічних засад наукового пошуку.

Аналіз україно- й російськомовних наукових публікацій з даної тематики дає підстави стверджувати, що поняття «освітня парадигма» використовується сьогодні головним чином у двох значеннях. Перше, вужче розуміння, є синонімічним до понять «освітня модель», «традиція», «схема» і, як правило, корелює з поділом освітнього простору за ознакою розрізнення державних освітніх політик або історично-генезисних типів освіти. Такий структурно-функціональний підхід включає в межі освітньої парадигми не лише ідеї й теорії, але і систему цінностей, функціональних імперативів, системно-інституційні характеристики освіти, а також освітні практики й механізми взаємозв'язку із соціальним середовищем.

К. Корсак [71] наводить таку типологію освітніх парадигм: есенціалізм (або англійська традиція), енциклопедизм (французька традиція), політехнізм (радянська і, почасти, германська традиція) і прагматизм (американська традиція). А. Кусжанова [81] вважає, що в сучасному освітньому просторі об'єктивно співіснують три парадигми освіти – традиційна, релігійна і світська. М. Романенко [130] використовує історико-генезисний підхід до виділення «філософсько-освітніх парадигм», і виокремлює парадигми сімейно-племінну, стародавньо-східну, античну, візантійську, середньовічну, відродженнєву і просвітительську. Однак, такий методологічний підхід не є найкращим в історичному аспекті аналізу, оскільки, за словами того ж М. Романенка, «одночасно існує досить багато філософсько-освітніх ідей і течій («парадигм»), які постійно вдосконалюються, переплітаються,

конфронтують тощо. Водночас за рамками самого поняття «філософсько-освітня парадигма» залишається фактично весь його операціональний та соціально-праксеологічний аспект [130, с. 19].

Друге, ширше розуміння даної категорії, є характерним для пострадянської філософії освіти: «освітня парадигма» визначається як квінтесенція філософсько-освітніх і педагогічних поглядів, або як певний напрямок у філософії освіти і педагогіці. Саме цей підхід претендує на методологічний статус при аналізі історії освіти з точки зору зміни парадигм, і передбачає тісний зв'язок із культурно-історичним розрізненням типів наукової раціональності (типів філософського мислення за В. Конєвим [67]; стратегій філософування за М. Мамардашвілі [92]; або систем мислення, за П. Бурдьє [18]) на класичний і некласичний (пізніше – постнекласичний). В даній логіці виділяються відповідні парадигми освіти: класична, некласична, та (іноді) – постнекласична.

Чимало авторів розглядають освіту в дихотомії опозиційних типів парадигм: «класична – постмодерністська» (наприклад, Е. Плеханов [122]), «навчально-дисциплінарна» (мається на увазі: пізнавальна, предметоцентрована) і «особистісно-зорієнтована» (людино центрична, особистісна, гуманістична) (Ю. Меркурєва [94]). І хоча критерієм виділення вказаних парадигм Ю. Меркурєва вважає їх відношення до місця, що відводиться в них суб'єктові (або він є засобом, або – метою освітнього процесу), вони сповна корелюють з уже згаданим розподілом «класичне – некласичне».

Ряд авторів віддають перевагу іншим найменуванням: так, Ю. Сенько [136] використовує терміни «наповнювальна парадигма» і «гуманітарна парадигма», О. Лобок [85] – «навчально-трансляційна» і «нова», Р. Бар і Д. Таг [185] – «парадигма навчання» (teaching) і «парадигма учіння» (learning)), однак, по суті, ми погоджуємося із думкою української дослідниці О. Плахотнік, вони також відповідають наведеному вище розрізненню класичної і некласичної парадигм.

В сучасній літературі також зустрічається думка про співвіднесення освітніх парадигм із типом культури (В. Конєв, О. Тарасова та ін.). Так, В. Конєв говорить про те, що освіта як соціальний інститут сформувалась у межах культури Нового часу, відповідно виступаючи «каналом культури», тому несе у своїй архітектоніці проекцію ключових її особливостей. І навпаки, перехід до сучасної культури з необхідністю обумовлює трансформацію архітектоніки освіти з тим, щоб вона відповідала сучасності [66].

Іншу позицію займає О. Тарасова [153], яка пов'язує освітні парадигми з типом соціокультурної системи (включаючи такі її характеристики, як переважаючий тип комунікації в культурі, домінуючий тип знання та ін.). Виділені таким чином освітні моделі («просвітительська» і «культуротворча») змістовно корелюють, як видається, з поняттями класичної і некласичної освітніх парадигм і не суперечать вищенаведеній думці про співвіднесення типів філософування й освіти, а лише розширюють її рамки до меж соціокультурної системи.

Оскільки даний розділ дослідження присвячено історико-філософському аналізу якісних характеристик освіти, перевага віддається другому з наведених підходів до розуміння «освітньої парадигми» як квінтесенції філософсько-освітніх і педагогічних поглядів, що співвідноситься з найзагальнішим розподілом філософських парадигм.

Освіченість в класичній парадигмі, як свідоцтво громадянсько-правової і моральної зрілості, передбачає внутрішню суверенність особистості у поєднанні з індивідуальною відповідальністю. Проте, оскільки розумність і свобода надані нам лише в якості передумови людської природи, завданням виховання є розвиток їх у здібності культурної істоти, навчання індивіда користуватися ними відповідно своєму призначенню. Автор дослідження поділяє думку про те, що гуманістичне покликання освіти полягає в послідовно проведеному з демократичних позицій принципі формування кожної особистості як індивідуальної форми загальності.

Якісними характеристиками освіти у класичній освітній парадигмі є, в першу чергу, її раціоналістичні і гуманістичні філософські засади, які відображають відповідну конфігурацію освітнього простору і змісту, що його наповнює. Класична освітня парадигма також обумовила основну функцію освіти, а саме відтворення певного типу мислєдїяльностї, способу і межї розуміння свїту. Отже, класична філософія розуміє й інтерпретує освіту як «особливу інституціолїзовану в соціалности діяльність», і будує свої відносини з нею саме як із діяльністю.

Разом із тим, класичній освітній парадигмі, як відмічають дослідники [121], властива низка протиріч: між орієнтацією на розвиток особистості і вузькою спеціалізацією освіти; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; між системно-соціальною функцією освіти та роллю її як форми підготовки спеціалїстів, та інші. Саме в напрямку подолання вказаних протиріч відбувається трансформація класичної освітньої парадигми в ХХ сторіччі.

Некласична філософська парадигма, або некласичний тип наукової раціональності, виникає як спроба подолати певну вузькість і обмеженість класичної раціональності, її нездатність осягнути свїт у всьому розмаїтті його проявів. Як зазначає В. Швирьов, «якщо у класиці предметність раціональності – це предметність об'єкта, даного суб'єктові у вигляді якоїсь завершеної, «що вже настала» дійсності, то предметність некласичної раціональності – це пластичне, динамічне відношення людини до реальності, із якою має справу її активність. Апелюючи до висхідних категорій філософської свідомості, можна сказати, що у першому випадку ми маємо предметність Буття, у другому – предметність Становлення [176, с. 194]».

Розглядаючи характеристики некласичної філософської парадигми, необхідно відмітити, що для неї є властивою тенденція до онтологїзації ірраціонального і численних інтерпретацій раціональності. Однією з основних тем філософської рефлексії стає індивідуальність конкретної людини в процесі її самовизначення.

Некласична освітня парадигма, як і некласичний тип філософування, бере свій початок із середини XIX сторіччя, і остаточно сформувалась у XX сторіччі. Проте, слід відмітити, що ще в середньовічні часи Монтень писав: «Постійно кричать учневі у вуха, як наче ллють у лійку, а обов'язок учня полягає лише у повторенні сказаного. ... Мені хотілось би, щоб учитель виправив цей бік справи, щоб він із самого початку згідно здібностей вихованця давав йому можливість висловитися, розвивав у нього смак до речей, примушував його робити між ними вибір і відрізняти їх, щоб іноді показував учневі шлях, а іноді давав йому самому знаходити його [98, с. 184]».

У некласичному освітньому просторі, можна виділити в ньому певні підпростори, або «парадигмальні центри» (М. Култаєва). Основна частина даного поля перехрещується з філософсько-педагогічною антропологією, оскільки саме в царині некласичної філософської парадигми антропологічна проблематика досягає свого розквіту. Головною особливістю якісних характеристик філософсько-антропологічної проблематики можна вважати зміщення наголосу з раціонально обґрунтованої й інтерпретованої освіти на таку, що розуміється радше як виховання. Саме тому виховання виступає визначальною категорією як філософської антропології у її педагогічних експлікаціях, так і некласичної освітньої парадигми в цілому.

Західноєвропейська екзистенціально-антропологічна й екзистенціально-герменевтична традиції сформувались на засадах переважно німецької філософської антропології (М. Шелер, Г. Плеснер, Е. Ротхакер, А. Гелен та ін.), що відштовхується від розуміння людини як недосконалої істоти, принципово відкритої світові. «Недостатність» людини означає її онтологічну приреченість на вдосконалення протягом усього життя і, таким чином, забезпечує найтісніший зв'язок із освітою та педагогікою. Як підкреслює Г. Ромбах [231], процес знаходження людиною свого місця у світі є суто педагогічним, адже мова йде про самотворення людини.

Прикладом розгляду освіти в межах некласичної філософської традиції можна вважати теорію структурної герменевтики Е. Венігера. Висхідним моментом аналізу суперечливої «виховної дійсності», за Е. Венігером, виступає визнання «факту існування автономії виховної поведінки, не дивлячись на інституціолізовану несвободу системи виховання й вихователя [244, с. 76]». При цьому філософ гостро полемізує з функціональними і прагматичними визначеннями ідеалу виховання та образу людини, котрий є принциповим по відношенню до такого ідеалу: «Вихователь дуже добре знає, що він не може втілити цей образ в життя, оскільки на життя й виховання, окрім виховної волі, впливають багато інших факторів.... В кінці кінців, вихователь не може знати заздалегідь, яким стане дійсний стан речей, а отже, і справжнє завдання, коли молодь цілком і повністю візьме на себе відповідальність за своє життя. Таким чином, функція образу людини й ідеалу її формування полягає зовсім не в тому, щоб прискорювати наближення майбутньої дійсності; ця функція прихована в іншому: вихователі – або носії виховання – закидають цей образ у зустріч з молоддю і намагаються, забігаючи наперед, реалізувати його в просторі виховання, де молодь водночас відхиляє й засвоює цей образ [244, с. 64]».

«Педагог як мислитель», за Ф. Флітнером, володіє необхідними для своєї діяльності іманентними характеристиками філософського, «проблемного» складу розуму, до ідеї якого будуть схилитися численні теоретики освіти у ХХІ сторіччі. Основними інструментами досягнення поставлених завдань у В. Флітнера виступають самоперевірка і самокритика педагогічного мислення, де роль вчителя наближається до концепції тьюторства (вчитель як наставник).

Ідея В. Флітнера про розуміння освіти в контексті екзистенціальної ситуації людського буття плідно розвивається в концепції педагогічної антропології Г. Рота, що вважається зразком прагматичної кооперації між емпіризмом і герменевтикою. Реальна педагогічна антропологія покликана розкрити сутність людини в її висхідному та глибинному значенні, а ідеальна

антропологія, у свою чергу, визначає ідеальні конструкти виховання, норми в їх історичному вимірі. Прагматична кооперація між цими двома складовими обумовлює, за Г. Ротом, таке визначення предмета освітньої теорії: «Предметом дослідження може бути тільки людина, що знаходиться у виховній ситуації, природа цієї людини з точки зору культурних вимог, а також самі ці вимоги в ракурсі людської природи [232, с. 209]».

Аналізуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що якісною характеристикою освіти є перенесення націленості на формування зрілої й правомочної людини із площини просвіти (як розуміється це у класичній освітній парадигмі) у сферу реальної антропології, де розвиток людської особистості розглядається крізь призму дії механізмів фрустрації й агресії. На противагу уявленням буденної свідомості про щастя як низку успіхів, тут акцентується важливість саме негативного досвіду для соціального здоров'я людини. Виховання, що спрямоване на «опрацювання» фрустрації та контроль за агресією, виступає, згідно Г. Рота, філогенетичним фактором еволюції людства, отже, повинно послідовно здійснюватися і на онтогенетичному рівні. В некласичній парадигмі якість освіти відображає вихід освіти за межі раціональної, цілеспрямовано організованої навчальної діяльності. Максимально педагогічно цінними, дієвими в такій освітній парадигмі виступають обумовлені впливом зовнішнього світу негативно марковані емоційні переживання учня, фрустрації (Г. Рот), а також внутрішні кризи суб'єкта під час його становлення (О. Больнов).

Проблематика різного роду екстремальних, кризових ситуацій «виховної дійсності» виходить на передній план в екзистенціальній антропології і відповідних до неї педагогічних конструктах. Першочерговість даної теми обумовлена, як уявляється, самим «духом часу» доби модерну, що постійно випробовує людину на міцність її принципів, примушуючи робити вибір між істинним і неістинним буттям. Даний підхід найкраще простежується у екзистенціальній педагогічній антропології О. Больнова, де поняття кризи є визначальним. Виховна ситуація «від кризи до кризи» має

екзистенціальне, а не абстрактне або формально-емпіричне наповнення і не залежить від вихователя. Як зазначає філософ, «будь-яка криза була й застається долею. Вихователь не може ані спровокувати кризу, ані керувати нею, він може тільки залишатися поруч і допомагати, якщо така подія у людини трапляється [188, с. 37]». Наразі ідеї О. Больнова розвиваються, наприклад, в концепціях «нестабільного виховання» (І. Теодоропулос) [154], «імовірнісної освіти» (О. Лобок) [84], а також у філософії учительства як тьюторства [121]. Дана концепція проголошує діалогічний підхід в освіті, розуміючи, між тим, діалог не як формальний або вербальний, а саме як екзистенціальну зустріч вихованця й вихователя в кризовій ситуації останнього (сам О. Больнов тут посилається на М. Бубера і К. Льовіта) [188, с. 91].

Однак, всебічне осмислення якості освіти в умовах сьогоденної дійсності примушує звернутися до особливостей сучасного філософського дискурсу, в якому йдеться про філософію не як про унітарну галузь знань, а про множинність, плюралістичність різних філософських точок зору. Одним із найвпливовіших у цьому спектрі виступає постмодерне, а також після-постмодерне (after-portmodernism) бачення світу не у формі певної системи поглядів, а як сукупності певних процедур конструювання реальності та її інтерпретації.

Постмодернізм як культурно-історичний проект, як «авторerefлексія» культури (М. Фуко), як своєрідна ідеологія сучасного соціуму пронизує всі сфери суспільного життя. У філософії з поняттям постмодерну найчастіше асоціюються такі імена, як Ж. Ліотар, Ж. Дерріда, М. Фуко, Р. Рорті, а також такі теоретичні підходи, як деконструктивізм, постструктуралізм і неопрагматизм. Безсумнівно, що інститут освіти також відчуває вплив постмодерного світогляду, що відбивається в нових педагогічних проектах і концепціях. Якісні характеристики освіти змінюються через те, що саме ідея скепсису та критики по відношенню до традиційних цінностей, яка є характерною для філософії постмодерну, перетворюється в освітньому

контексті в заперечення будь-якої ієрархії, влади вчителя над учнем і влади норм і принципів над умами. Для нового освітнього підходу властиве прагнення до елімінації меж між «центральною» і «маргінальною» – між науковим і буденним, чоловічим і жіночим, високохудожнім і масово вживаним.

Постмодерний філософський дискурс за самою своєю суттю, як уявляється, є найбільш адекватним сучасним трансформаційним процесам у суспільстві взагалі, і в освіті, зокрема. Тут йдеться про постмодерн не як про одну з версій постметафізичного мислення, а, відповідно Ж. Ліотару, як про стиль мислення та комунікації у світі культурних смислів, що стикаються [81]. Щодо постмодерного підходу до освіти, мова йде про особливе бачення світу та його імплікації з точки зору освітнього проекту. Можна сказати, що постмодерне бачення світу з'являється значно раніше власне філософського постмодерну, наприклад, в низці педагогічних проектів початку ХХ сторіччя, як це вельми доказово показав Р. Рорті, аналізуючи педагогічну концепцію Дж. Д'юї [132].

Освіта для Д'юї виступає, передусім, сумісною діяльністю тих, хто навчає і хто навчається, і вона тим глибше й багатше, чим ширшою є подібна освітня кооперація. В такому розумінні освіта та демократичний порядок обумовлюють один одного, адже для обох понять виявляється значущим взаємне прийняття індивідами, що взаємодіють, різноманіття інтересів і принципу вільної взаємодії. Тобто, йдеться про активну взаємодію суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння та домовленість про взаємоприйнятні правила й умови, а така комунікативна практика якраз відповідає постмодерному підходу. Саме динамічний процес обговорення стандартів та норм в освіті для узгодження правил та умов освітньої діяльності має безпосереднє відношення до концепції якості освіти як поняття.

Для проблематики постмодерного освітнього простору найважливішим є постмодерне розуміння реальності як чогось більш складного, ніж людина

може собі уявити. Вона виявляється не чимось твердим і незмінним, що дзеркально відбивається людською свідомістю, але скоріше потоком переживань і результатом особистої творчості. При вказаному підході завданням освіти стає формування навичок орієнтування в такій багатоманітній реальності (або різноманітні реальностей). Якість освіти, крізь призму такого підходу, відображає рівень відповідності результатів формування таких навичок нормам наочного відображення параметрів прогностичного моделювання можливих необхідних умінь для успішного існування в «мультиреальностях», прояви яких можна передбачити.

Відмічаючи філософсько-педагогічну критику як одну з центральних постмодерних тенденцій в освіті, варто наголосити, що одним із найбільш значущих її джерел стала позиція М. Фуко, який прирівняв школи до в'язниць за ступенем репресивності: «Дисципліна «фабрикує» особистості, вона – специфічна техніка влади, котра розглядає індивідів і як об'єкти влади, і як знаряддя відправлення влади [168, с. 248]».

Важлива роль критики традиційної освіти підкреслюється в назві одного з найвиразніших постмодерних освітніх проєктів – руху критичної педагогіки. Від часів свого виникнення (кінець 60-х рр. ХХ сторіччя, Західна Європа – США) критична педагогіка розглядає освіту «не у вузькій технологічній рамці, а в широкому історичному, соціальному і культурному контексті [170, с. 55]» (І. Фрумін). Фундаментальним тут виступає питання про зв'язок освіти з політикою, а також обговорення проблем расової, гендерної і соціальної нерівності в освіті, філософської й культурної інтерпретації шкільного життя. Школа має бути джерелом соціальної трансформації й емансипації, вважають ідеологи критичної педагогіки (П. МакЛарен і А. Жиро, та ін. [207]).

В контексті постмодерної критики формуються також концепції нового типу освітнього простору, які відповідають духові часу. Так, своєрідне уявлення про два типи освіти подає Р. Рорті, який вважає себе вірним послідовником Дж. Д'юї: освіта як залучення до існуючої традиційної

культури і «edification» (едифікація – це освіта як формування особистості за допомогою діалогу, усвідомлення істини про самого себе). «Edification» у Р. Рорті – це герменевтичний дискурс, що встановлює зв'язки між нашою власною культурою, та іншими: «Edification, – відзначає Р. Рорті, – завжди паразитує на нормальному дискурсі, це завжди відхід від добре зрозумілої норми. Спроби переінтерпретації знайомого нам оточення на новій мові наших відкриттів виводять нас із стану переростання самих себе, щоб допомогти нам стати новими [132, с. 48]».

І. Ілліч, автор роботи «Суспільство без шкіл» [197], вважає, що глобальні проблеми виживання цивілізації можна вирішити лише шляхом рішучої руйнації існуючої освітньої парадигми та переходу до безпосередньої турботи один про одного (ідея «спільного виживання»). «Шкільна система сьогодні виконує триєдину функцію, характерну... для могутніх церков. Вона виступає одночасно сховищем соціальних міфів, засобом узаконення суперечностей, що містяться в цих міфах, і центром ритуальних дій, які відтворюють і підтримують розходження між цими міфами й реальністю [37, с. 129]». Професіоналізація пізнання, за І. Іллічем, сприяла відлученню широких мас від задоволення природної пізнавальної потреби, і призвела до сакралізації знання, монополізованого групою своєрідного світського духовенства – ученої еліти. Дослідник пропонує замінити псевдоцінність «наукового знання» на істинну цінність – прагнення до сумісного виживання, дякуючи якому індивідуальна свобода реалізується у вільному творчому діалозі особистостей і у вільній же взаємодії їх із середовищем.

Видатною фігурою в просторі критичної педагогіки є П. Фрейре [204], в ідеях якого переплітаються екзистенціалізм, експерименталізм і марксизм. Ключовою проблемою сучасності, за П. Фрейре, виступає зростаюча дегуманізація особистості, що обумовлено певною формою комунікації (монолог). Отже, шлях до її вирішення – це перехід до діалогу як до єдиної форми людського спілкування, де відсутнє гноблення одного суб'єкта іншим.

Освіта, що висуває діалог як головний засіб виявлення й обговорення екзистенціальної граничної ситуації, є для філософа, по суті, політичним актом – практикою лібералізму: ефективність освіти у контексті ліберальних цінностей визначається, передусім, пов'язуванням проблеми безграмотності із ширшими соціальними й політичними проблемами, а не просто пропозицією освітніх розв'язань цих проблем.

Ще одним впливовим напрямком постмодерної філософської критики освіти є рух антипедагогіки, який набув широкої популярності в Німеччині. Його початок, на думку дослідників, був закладений книгою Є. Браунмюля «Антипедагогіка. Нариси до скасування освіти» [189], а подальший розвиток проходив на стику з «антипсихіатрією» послідовників М. Фуко. Головна ідея антипедагогіки полягає у запереченні необхідності виховання та освіти, бо вони «тоталітарні й націлені на деперсоналізацію (Entselbstung), ворожі дітям, людям і всьому життю [112, с. 6]». Виховання тут однозначно прирівнюється до дресури або терору, пригніченню особистості дитини дорослими, маніпулюванню нею. Один з основних принципів антипедагогіки сформульовано як принцип спонтанної автономії дитини, що закономірно перетворює освіту у «відкрити», а навчання – в «самовизначальне». Мета антипедагогіки – підтримувати, а не виховувати, будувати симетричні, партнерські взаємовідносини між дитиною і дорослим.

Таким чином, як критична педагогіка, так і антипедагогіка зосередили свої зусилля на запереченні та критиці вже існуючих освітніх традицій. Якісною характеристикою системи освіти, яка відкривається через критичну педагогіку та антипедагогіку, є відповідність організації експерименту, всередині якого можливо відтворити зміст культури постмодерну. Саме такі системи сьогодні визначаються як системи відкритої освіти.

Основоположний принцип організації змісту систем відкритої освіти – це принцип організації мислення за схемою багатьох знань, що задає інтригу смислоутворення та забезпечує оснащеність суб'єкта освіти відповідними засобами. Системи відкритої освіти наповнені багатьма схемами

рефлексивних знань, що розбудовані над предметним знанням як об'єктом. Щоб «не загубитися», суб'єкт вимушений створювати конфігурації різних систем знань, вибудовуючи їх згідно своїх освітніх цілей. Так виникає вектор освітньої траєкторії, котрий особливим чином пронизує рефлексивні простори багатьох знань, пов'язуючи їх в одне ціле. При цьому, коли необхідну схему знань не можна взяти як готове знання, суб'єкт сам створює рефлексивні надбудови, використовуючи інші схеми знань як засоби. Саме так виникає індивідуальна освітня програма, і ця побудова є моментом онтологізації (створення онтології індивідуальності як способу організації людиною і себе, і свого відношення до світу).

Основною якісною характеристикою сучасної освіти найбільш розвинених країн світу є процес узгодження трансформації освіти із динамікою сучасного розвитку цивілізації, а саме перехід від класичної освітньої моделі (здобуття освіти у першій половині життя) до безперервної (протягом життя). Реалізація такої трансформації потребує створення гнучкої освітньої системи, здатної до постійного самооновлення із урахуванням вимог сучасності. Освітні системи як відкриті сфери організованої людської діяльності і стосунків є багатовимірними, поліваріативними системами, що інтегрують у свідомість людей складну динаміку сучасного життя, а також сприяють підвищенню рівня їх освіченості як ступеня становлення особистості.

Згаданий вище процес узгодження трансформації освіти із динамікою сучасного розвитку цивілізації супроводжується зростаючою невідповідністю між просвітницькою парадигмою і сучасними реаліями освіти, що виявляється, на думку Х. Тхагапсоева [159, с. 105], перш за все, у загостренні суперечностей між:

1. Цілісністю культури і технологією її фрагментарного відновлення через предметно-знаннєвий тип освіти;

2. Соціокультурною (культуроконтекстною) та індивідуально-особистісною зумовленістю формування (і прояву) людини та безлико-імперативними методами навчання і виховання;

3. Безперервною зміною змісту, зростаючим обсягом знань і незмінним лінійно-послідовним характером базових інформаційних технологій освіти.

Автор дослідження погоджується із думкою тих науковців, які вважають, що ці суперечності необхідно брати до уваги під час створення «парадигмальної» освітньої стратегії для перехідного періоду між освітніми стратегіями та освітньою парадигмою, яка б не лише зберегла надбання попередніх поколінь, а й сприяла б створенню таких нових цінностей, які враховували б помилки минулого.

Слушною є думка російського філософа освіти та антрополога Б. Бім-Бада про те, що чи не найважливішим в освіті є усвідомлення способів пізнання, уміння перевіряти саме мислення, його шляхи, надійність методів, уміння відмовитися заради істини від своїх попередніх, вічно недостатніх знань, від упередженості та суб'єктивізму [117, с. 80]. Б. Бім-Бад у своїй праці «Педагогічна антропологія» справедливо зазначив, що в існуванні людства прихований велетенський педагогічний сенс. Саме в ньому запорука розвитку людини, її діянь, її енергії, її зусиль на підтримку та покращення життя. Зрозуміти джерела і механізми історії людства, що продовжується, – означає осягнути із цілі життя, а отже, – і цілі виховання для життя [117, с. 169]. Процес освіти і виховання передбачає проникнення в природу людини, у розуміння її сутності. Він покликаний базуватися на істині людської природи у її реальному історичному бутті. У своїх основних рисах історія завжди і скрізь проявляється в однаковому чи сутнісно єдиному – загальнолюдському, властивому усім людям лише тому, що вони люди, і живуть серед людей. Адже людина виходить з лона природи до світу створених людством речей, звичаїв, законів. Історія відтворює себе [117, с. 5-8]. Підтвердженням цьому є циклічно-генетичні закономірності динаміки

сфери освіти. Освіта пов'язана із демографічними (кількість тих, хто навчається), науково-технічними (зміст та технічні засоби навчання) та економічними (кошти, що передбачені бюджетом держави на цю сферу) циклами. Саме цей взаємозв'язок зумовлює зміст освіти, її роль у відтворенні та закономірностях циклічної динаміки та генетики освіти, зміст і перспективи сучасної трансформації освіти загалом та освіти конкретної країни зокрема.

Проте, головні джерела та імпульси розвитку системи освіти знаходяться поза цією системою. Вони зв'язані із дією трьох груп факторів, які були виокремлені та досліджені Ю. Яковцем [182, с. 219-220]. Такими факторами є: 1) динаміка потреб (кінцевих і поетапних), що формуються під впливом досягнутого рівня освіченості суспільства загалом і окремих його прошарків, що зумовлює потребу працівників, усіх членів суспільства у формуванні, поповненні та оновленні знань і навичок; 2) зміни у виробництві, способах і методах створення товарів та послуг, необхідних для невпинно зростаючих та ускладнених потреб, що спричиняють всезростаючі вимоги до знань та навичок кожного працівника; 3) розвиток духовної сфери, і, перш за все науки, шляхом пізнання законів і закономірностей навколишнього світу і способів їх використання в інтересах людини і суспільства, що зумовлює необхідність постійно нарощувати та оновлювати коло знань та навичок, які передаються від покоління до покоління, а також застосовувати ефективніші методи та форми навчання. Також необхідно враховувати внутрішні закономірності та тенденції саморозвитку, самоутворення як цілісної системи, що, реагуючи на зміни в навколишньому середовищі та адаптуючись до них, має також свою власну логіку і темпоритм руху. У взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів слід шукати ключ до напрямів, темпів і характеру змін у сфері освіти.

Епоха зламу тисячоліть характеризується глобальними, фундаментальними та прискореними трансформаціями історичних процесів. У суспільно-політичному аспекті ми спостерігаємо перехід від індустріальної

до постіндустріальної, від регіональної до планетарної цивілізації, від капіталістичних та постсоціалістичних суспільств до цивілізацій соціальнозорієнтованого ринку та ліберальної демократії, і нарешті, перехід від звичайної культури до метакультури. Суспільно-економічні зміни обумовлюють необхідність створення адекватних соціально-педагогічних умов, серед яких найважливішою має бути процес утвердження в суспільстві пріоритетності сфери освіти. Динаміка змін суспільного розвитку та процесів соціальних перетворень продукують зміни концептуальних основ та варіативність розвитку системи освіти.

За твердженням С. Кримського [77], однією з вагомих ланок наукового аналізу є концепт перехідного періоду. Базовою категорією, що виступає в перехідному періоді, автор визначає «розвиток» як внутрішньо детермінований процес якісного перетворення певних об'єктів, що включають речі, стани, події, явища та ідеальні цінності. Розвиток як процес характеризується кумулятивністю (тобто здатністю до збагачення на основі логіко-доцільного вбирання попередніх досягнень), збільшенням свободи й індивідуалізації елементів процесу розвитку, розширенням диференціації предмета змін і його включення до більш універсальних цілісних зв'язків. Крім цього, слід зазначити, що розвиток має певну закономірність, а саме: «процес розвитку відбувається по спіралі, в центрі якої знаходяться наскрізні, фундаментальні структури та цінності [77, с. 201-202]». Тобто, на кожному витку розвитку повноцінне суспільство базується на передових ідеях, фундаментальних відкриттях, класичних та вічних цінностях, ураховуючи їх та змінюючи акцент відповідно до реальних проблем, явищ буття та суспільних подій [99].

Для усвідомленого сприйняття реальних процесів змін у суспільстві досить цінними і філософсько-методологічними є визначення С. Кримським особливостей перехідного періоду, до яких відносяться: 1) процес перетворень, змін, трансформацій, що пов'язують стани стабільності системи: вихідного і цільового, кінцевого та результативного стану;

2) варіативність шляхів, форм, моделей та виявів просування до стану стабільності; 3) структурна напруженість, розхитування вихідних структур на межі хаосу; 4) опозиція між неорганізованістю та впорядкованістю, стихійністю та програмованістю змін (легітимність та нелегітимність процесів); 5) виникнення явищ, що сполучають риси протилежних тенденцій, вимог; 6) наявність наскрізних елементів, завдяки яким відбувається поєднання минулого, сьогодення та майбутнього даного процесу [77, с. 201].

Всі виокреслені характеристики перехідного періоду знаходять своє відображення і в системі освіти, яка за своєю суттю є необхідною та найважливішою частиною суспільного життя, основою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства, характеризує певну суспільну та соціально-культурну цілісність. Це обумовлено, за твердженням В. Андрущенка, передусім, тим, що «освіта – це суспільний процес розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально-значущим досвідом, утіленим у знаннях, уміннях і навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [103, с. 110]». Освіта як процес носить суспільний характер, здійснюється в суспільстві і за суспільно визначеними стандартами, саме суспільство визначає суть і спрямованість освіти, її результативність, пріоритети і цінності освітнього процесу. З іншого боку, від ефективності функціонування системи освіти, освіченості кожного громадянина будь-якого суспільства чи країни залежать прогресивні поступки у суспільному житті. Тобто, в умовах динамічних змін освіта має стати революційною силою трансформації, однією з рушійних сил на шляху до вищої форми суспільного розвитку. Проблеми освіти є центральними з точки зору політичного, матеріально-технічного та культурного розвитку країни. Це твердження корелюється з прогностичним аналізом тенденцій розвитку вищої освіти, здійсненим В. Андрущенком, який підкреслює, що «освіта є пріоритетом серед пріоритетів», від розвитку освіти багато в чому залежить вигляд майбутнього суспільства, культури та особистості [4, с. 11].

Зміна концептуальних підходів до пізнання та місця у ньому людини, визнання того, що дезорганізаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, є природними, об'єктивними і складають необхідний елемент соціального розвитку, переконує нас у необхідності зміни пріоритетів виховання молодого покоління. У першу чергу, це стосується формування такої особистості, яка здатна усвідомлювати свою роль і місце у сучасному житті, нести відповідальність за власну діяльність. Сфера освіти є однією із складових загальнолюдських цінностей, тому забезпечення високої якості освіти на її різних ланках є однією з першочергових проблем, що потребують вирішення. Крім цього, через сферу освіти проходить кожна людина на різних етапах життєдіяльності, починаючи з дошкільного віку, і тому саме цим обумовлюється виключно важлива роль педагога в суспільному житті. Цілком очевидно, що освіта нині має стати однією з найбільш широких сфер людської діяльності, крім цього, освіта, розглядається як головний, провідний фактор соціального та економічного прогресу, адже найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є людина-професіонал, яка здатна до творчого пошуку, вміє орієнтуватися в інформаційних потоках, може повноцінно жити і працювати в умовах динамічних змін.

2.3. Аксіологічний вимір якості освіти

Синергетичний підхід, розкритий у попередньому параграфі, дає можливість визначити основні закономірності функціонування освіти як моделі певної системи і визначити якість освіти як філософську категорію, що відображає якісні характеристики елементів та компонентів цієї системи і робить можливим моделювання освітньої системи. Однак, важливо також розкрити сутність якості освіти та її функціональне значення для освітньої

системи, перш за все, соціальної. Таку можливість надає аксіологічний вимір даної категорії.

Освіта є органічною частиною духовного життя суспільства, в системі якої створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. Таким чином, мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував власну професійну діяльність із тими загальними світоглядними цінностями, що є основою даної системи.

Природно, що зміст цінностей обумовлений як соціально, так й історично. У процесі становлення людства і окремих етносів змінювався характер ставлення людей до навколишнього світу, до самих себе, до інших людей, до праці як необхідного способу самореалізації, і одночасно з цим змінювалися і вектори стосунків, які визначають цінності суспільної свідомості. Однак безсумнівним є те, що ціннісні пріоритети завжди були пов'язані з людиною, змістом її життя і діяльності у певному етнокультурному контексті. Мислення та усвідомлення світу крізь призму цінностей безпосередньо пов'язані зі специфічною, вкоріненою в глибинах психофізіологічною і діяльнісною природою людини щодо осягнення світу як світу таких предметів, речей та ідей, що осмислюються як важливі, істотні, значущі, в якому світ соціального буття, під яким розуміють культуру як ціннісно-смислову реальність, відкривається людині, лише будучи тією чи іншою мірою осмисленим, тобто таким, що має диференційну значущість, постає організованим за ієрархічним принципом, отже є ціннісним.

Така понятійна оцінка є умовою збереження і розвитку індивіда. Цінності у філософському трактуванні фіксують універсальну характеристику буття, ієрархічність його пластів, рівнів і, перш за все, світ людських предметів та ідей з приводу цих предметів як особливих модусів буття, що реально творять культуру, в той час як знання є опосередкованим не лише суб'єктивними переконаннями дослідника, але і тим світом ідей,

образів, концепцій, способів організації соціального буття, що детермінують дослідницькі переконання як відправні точки пізнання. І. Стрелецькая в своєму дослідженні на тему: «Цінність як предмет соціально-філософського аналізу (методологічний і лінгвoseмантичний аспекти)» [149] наголошує на тому, що людське знання завжди є детермінованим цінностями й постає ціннісно орієнтованим. Дослідник зазначає, що в ході еволюції і становлення свідомості як рівня психічної організації суб'єктивного, людина набула фундаментальної властивості з організації свого буття – виокремлювати значуще і незначуще за допомогою механізму оцінки, що дозволяє у формі психічного процесу (діяльність регуляторної формації мозку) розсікати (ділити) реальність, телеономно й ціннісно її освоювати, закріплювати в індивідуальній пам'яті й колективній свідомості «значуще» (значення і смисли) як елементи знання про дійсність. Єдність значень і смислів як структурних компонентів будь-якого предмету як цінності й утворює ціннісно-смыслову «тканину» соціального буття, упорядковуючи та ієрархізуючи його в систему соціальних відносин моделей життєдіяльності, соціальні інститути.

Якість освіти має безпосереднє відношення до наповнення освіти, основи для формування ціннісних орієнтацій особистості, де зміст освіти, згідно О. Савченко [133], – це педагогічно адаптована культура людства, що виявляється в породженні нових культурних значень, цінностей, форм діяльності, в підтримці старої спадщини через її переосмислення й інтерпретацію в індивідуальному культурному космосі людини. Як опорна категорія, що характеризується «Енциклопедією освіти» як «комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави [46, с. 1016]», якість освіти постає як безперервний процес переформулювання та перепрочитання ідеалів для максимально швидкого узгодження швидко зростаючого рівня культури «з просторово-часовою та індивідуально-природною обмеженістю людини у споживанні культурної

спадщини [86, с. 74]» з метою максимального узгодження суперечностей між індивідуально неосяжним масивом культури та межами пізнання окремого індивіда, а також підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти, що реалізується через гармонізацію відносин освіти з суспільством, людиною, природою, культурою. Забезпечуючи цілеспрямовану ретрансляцію культурних надбань, освітні системи виконують функцію соціокультурного творення особистості, знаходячись за своїм місцем і призначенням «в епіцентрі впливів на глобальні соціокультурні процеси» [86, с. 69].

Якість освіти як сукупність «середнього нейтрального», що безперечно оновлюється, варіантів й інваріантів норм, що є необхідними в теперішньому для розуміння стандартів ідеалу освіти майбутнього, є суттєвою категорією моделювання, що, за Е. Макаряном, становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджувального відображення [91, с. 239]. Основною проблемою моделювання трансформації освітніх систем в умовах оновлення масиву культури, що детермінує людську діяльність є те, що механізми зворотних зв'язків із залученням культурної традиції не встигають реагувати на швидкоплинні зміни у соціокультурному житті. У цьому контексті прогностичне моделювання повинне бути перенесене з індивідуального рівня на соціумний із витісненням характерного для процесів стихійної еволюції методу «спроб і помилок», що полягає в апробації системою на власному досвіді різних альтернатив розвитку та у відборі відповідних способів діяльності, як зазначає Е. Макарян [91, с. 264]. В такому контексті якість освіти має забезпечувати соціокультурну підтримку схильностям і талантам кожного індивідууму, який формується як особистість.

За І. Стрелецькою [149], будь-який об'єкт, включений у сферу людської діяльності, завжди оцінюється в аспекті його ціннісного значення. Суб'єктом такої оцінки є індивід, соціальна група, соціум. Категорія цінності в цьому сенсі має універсальне застосування. Онтологічний статус цінності

постає обмеженим соціокультурною особою й має визначатись в системі найбільш загальних значень (об'єктивне й суб'єктивне), як двох вихідних контекстів, всередині яких діалектично виникає той феномен, поняттям якого й постає «цінність». Результатом такої діалектики є ціннісне відношення, структуру якого визначають наявністю інтенціонального суб'єкта – носія оцінки, мети, спрямованості, об'єктивної потреби, що задає значення об'єкта для суб'єкта і самого об'єкта, що виявляє в ціннісному відношенні свої потенційні можливості відповідати певним значенням. Отже, цінність – це не сам предмет, не властивість оцінки, а суть щось водночас суб'єктивна й об'єктивна як єдність значення об'єкта, сам об'єкт і результат його осмислення. Проблема цінності – це, по суті, проблема цілісного ставлення людини до світу й самої себе.

Процес узгодження трансформації освіти із динамікою розвитку цивілізації змінює конфігурацію освітнього простору, вносячи в нього нові аспекти і виміри. Ситуація сучасності, говорячи словами В. Стьопіна [147], може бути охарактеризована як епоха «постнекласичної раціональності», основною рисою якої виступає акцентування ціннісних факторів людських взаємовідносин із світом. Слід зазначити, що зростання наукового інтересу до аксіологічного виміру освіти свідчить про високу актуальність цієї проблематики, особливо в «культурі, що розбігається» (Г. Померанц) (наприклад, Н. Абрамова [1], В. Зінченко [50], С. Клепко [61], М. Култаєва [78], Е. Плеханов [122] та ін.). В освітньому просторі як «полі боротьби за капітал» (П. Бурд'є) відбувається кристалізація сукупності цінностей, цілей і шляхів їх досягнення. Як пише про це М. Романенко, «найбільше практичне значення для реформування системи освіти має аксіологічний аспект нової парадигми освіти, нова система цінностей і етичних відносин між учителем і учнем, зокрема [131, с. 19]».

Однак, зведення до категорії цінностей супроводжується усвідомленням її граничної складності, багаторівневості й суперечливості. З одного боку, цінності, розташовані в системі координат «духовне –

інтелектуальне – соціальне» (В. Соловйов), не змінюються, а з іншого, за словами В. Зінченка, це «свого роду система координат, котра, хочемо ми того чи ні, так чи інакше розширюється, конкретизується, довивначається [50, с. 8]». Можна твердити, що «світ цінностей має силу зовсім незалежно від волі особистості» (Н. Гартман), проте очевидно, що цінності окремого суб'єкта являють собою унікальне явище. В освітньому контексті цінності виступають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу.

Якість освіти як безперервний процес забезпечення і гарантування усіх можливих умов для всебічного розвитку особистості, пізнання власної сутності, набуття необхідного досвіду для адаптації в навколишньому середовищі, уможлиблює пріоритетність формування «автентичної» особистості, яку С. Подмазін визначає в своєму дослідженні «Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз)» [123] як особистість, яка здійснює вчинки, що відповідають природі речей; особистість, яка розуміє і відчуває Істину й Красу, особистість, яка здійснює Добро та протистоїть цинізму й здійснює вчинки на тому рівні моральності, який вона дійсно вважає відповідним внутрішній та зовнішній реальності, вчинки, що відповідають її сутності та сутності взаємозв'язку «Я – інше» (люди, соціум, природа, Всесвіт), і несе відповідальність за свої вчинки. Така особистість є розвинутим суб'єктом діяльності й соціальних відносин, характер яких детермінований стійкою системою гуманістичних буттєвих (екзистенціальних) цінностей як зріла духовна особистість, яка пізнала мету свого життя, що за часовими можливостями свого повного здійснення виходить за терміни індивідуального життя особистості.

С. Подмазін [123] характеризує «автентичну» особистість як завжди креативну, здатну до творчості (до творчості як гри й до істинної творчості). Але, при цьому, творчість особистості не може виступати самодостатньою освітньою цінністю й метою освіти. Вищою цінністю й метою освіти, згідно українському філософу, має бути автентичність особистості своєму

унікально-одиночному місцю в бутті, її природним – істинним зв'язкам з іншим та іншими, її відповідальність за ті вчинки, які вона здійснює.

Наявність мети спрямовує творчість особистості на людство взагалі, дає їй необхідний стрижень для протистояння поневоленню і маніпуляціям. Французький дослідник Ж. П'ятон підкреслює, що «творча активність особистості» – це не соціальна, громадянська – будь-яка спрямована, перш за все, в зовні активність, а активізація внутрішніх, індивідуальних потенцій особистості, які ведуть до удосконалення самої особистості, а потім (через неї) і суспільства в цілому [226, с. 45]. Головним спонукальним мотивом творчості є прагнення людини до самореалізації та прояву власних можливостей. Ми поділяємо переконання К. Роджерса [129] в тому, що таке прагнення має кожна особистість, проте саме це прагнення реалізується за «підходящих» умов для його «звільнення та проявлення». Освіта як чинник формування особистості надає можливість особистості для самопізнання та осмислення себе у досвіді нових відношень із навколишнім середовищем, створюючи умови для визволення прагнень та бажань людини, коли особистість намагається найбільш повно бути самою собою.

На наше переконання, особистість в процесі освіти отримує досвід взаємодії із іншими учасниками освітньої діяльності як творчого процесу, що триває упродовж всього життя людини, в результаті чого і формується особистість. Освіта дає людині здатність сприйняти образ світу, власну особистість, минуле і майбутнє, добро і зло, оскільки освіта припускає індивідуальну самостійну розумову діяльність і предметну творчість. Бути освіченою людиною значить розуміти інших, себе, власну відповідальність перед життям і культурою.

Інтерпретація освіти як самоосвіти стає все більш актуальною в сучасному гуманітарному знанні (наприклад, Г. Гадамер [205]). Однак, як уявляється, найпоспідовніше цей аспект проблеми було розкрито С. Гессеном в роботі «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії» [30]. Основний тезис С. Гессена, що стосується освіти особистості, полягає в тому, що

особистість формується через протистояння експансії культури, яка поширюється. За цією метафорою стоїть положення про те, що потенціальна особистість освоює і «прирощує» культурні норми. Вибірковість щодо них формує її індивідуальність за допомогою свідомого й діяльного сприйняття деяких відповідних її «природі», обраних культурних векторів-норм і участі в їх культурному будівництві.

Якість освіти егалітарно уможливорює створення необхідних умов для власного усвідомлення різноманітних цінностей, діаметральність яких надає змогу особистості крізь власну сутність відчутти буттєві цінності, що є відтворенням світу, який сприймається в «пікових переживаннях» (А. Маслоу), станах, в яких особистість повинна проникати до суті речей. Такі «пікові переживання» є станами гранично ясного й повного сприйняття буття, наслідком їх є катарсис, оновлення, особистісне зростання. «Пікові переживання» не можуть бути тривалими, але буттєве пізнання, яке спирається на них, може [93, с. 45].

На наше переконання, якість життя людини залежить від ступеню пізнання особистістю себе самої, усвідомлення прагнень і цілей, тобто від ступеню пізнання і усвідомлення власного Прообразу, що постійно розвивається, виявляючи людину їй самій та іншим, який, будучи онтологічним, феноменологічно виявляє її. Самопізнання особистості ґрунтується на тому, наскільки вона наближується до власного «Я-ідеалу», при чому саме прагнення особистості досягти певного ідеального стану і є процесом розвитку особистості. Буттєві цінності можуть стати основою для створення «Я-ідеалу» лише за умов постійного сумніву особистості в тому, що є Добром і Злом. Обмеження особистості у виборі не гарантує відсутність сумнівів. Автор дослідження вважає, що розуміння того, що є Добром і Злом, вибір між соціально конструктивним і шкідливим, переживання і чітке власне усвідомлення всього, що є доступним, на кожному етапі життя особистості, у кожную хвилину, створює передумови для усвідомлених сумнівів. Обмеженість у Добрі (або Злі), у тих цінностях, що належать лише

до однієї з цих категорії породжує неусвідомлені сумніви в тому, що є ще Щось. Це Щось – не просто пригнічений досвід особистості, проте існування можливості того, що Щось – це і є необхідна складова «Я-ідеалу» особистості. Не маючи доступ до цього Щось, особистість може руйнувати власну індивідуальність, не знаходячи «Я-ідеал» і пригнічуючи сумніви. В умовах, коли особистість за тих чи інших умов все більше віддаляється від певного особистісного ідеалу, стає не такою, як хотілось, або не усвідомлює, якою саме особистістю вона хотіла б бути, особистість стає такою, якою її змушують стати. Як тільки знеособлення відбувається, те, що певна особистість робить, із дійсності перетворюється на ілюзію. Причини для ілюзії можуть бути різними, проте метою освіти є зменшення можливостей для виникнення будь-якої мани, в той час як саме розуміння якості освіти як аксіологічної категорії уможлиблює усвідомлення необхідності зміни наповнення навчання із метою гарантування, створення та забезпечення усіх можливостей для найповнішого доступу до будь-якої інформації, будь-якого методу або засобу, що надає особистості можливість пережити і пізнати якнайбільше для зменшення ілюзорного Щось.

Слід зробити наголос на тому, що якість освіти як категорія філософії не є категорією оцінювання цінностей. Однак, важливим, на нашу думку, є те, що чим вище ступень якості освіти, тим ширшим є доступ людини до інформації, що уможлиблює пред'явлення ціннісних домінант (загальноприйнятих та альтернативних), в той час як спільне вихователсько-учень «відкриття, розуміння і переживання» уявляється можливим за умов особистого досвіду переосмислення відомого і «Іншого». Розуміння якості освіти як аксіологічної категорії є передумовою імплементації егалітарного доступу до багатовимірної інформації. Рух інформації, що розгортається, трансформується у взаємодії з іншою матеріальною та інформаційною реальністю, матеріалізується в біологічній та соціальній, є основною формою руху, що забезпечує становлення і розвиток особистості. При цьому досвід свободи і творчості особистості варіюється в залежності від кількості,

масштабу і глибини (або якості) інформації, яку наявна якість освіти робить доступною егалітарно.

На наше переконання, саме завдяки якості освіти як аксіологічній категорії ми маємо можливість усвідомити освітню систему як культуротворче та природовідповідне освітнє середовище, що сприяє розвитку та становленню особистості. Воно повинне враховувати широку варіативність природних і вікових особливостей, інтересів та нахилів тих, хто здобуватиме освіту (тобто розвиватиметься у широкому філософському смислі). Функціонування освітнього середовища визначається станом і взаємодією визначальних структурних елементів, до яких, на думку О. Абрамова [2] належать: 1) люди, які явно чи опосередковано впливають на освітні процеси; 2) культура (педагогічна також) і культурне середовище довкілля; 3) природний і матеріальний світ довкілля. Матеріальним базисом освітнього середовища є ресурси, система економічних відносин та інфраструктури, що діють у сфері освіти. Вирішальне значення у освіті людини відіграють люди – сім'я, педагоги, ті, хто навчається поруч.

Якість освітньої система як системної цілісності освітньо-виховних компонентів, що може забезпечити цілісний, повноцінний людський розвиток, повинна у цьому контексті враховувати наступні положення:

1. У процесі формування та розвитку людини немає другорядних аспектів. Усе, що сприяє фізичному, психічному, духовному та соціальному становленню особистості є важливим.

2. Є недопустимими гіпертрофія чи атрофія засадничих освітньо-виховних компонентів.

3. Недопустимою є як надмірна, нічим не виправдана гносеологізація та технократизація освітніх систем, так і їх надмірна гуманітаризація.

4. Освітня система, орієнтована лише на трансляцію знань, розвиток мислення, формування практичних умінь та навичок, об'єктивно тиражуватиме лише інтелектуалів-прагматиків зі збоченим розумінням культурно-духовних імперативів людства.

5. Гуманізація освіти – це комплексний процес гармонізації заради повноцінно-всестороннього розвитку людини як особистості [86, с. 72].

Таким чином, метою сучасної освіти є створення оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, яка здійснює їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей, а також підтримка розвитку особистості, її механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою і цивілізацією.

На нашу думку, аксіологічними домінантами освітнього простору виступають свобода і творчість особистості. Поняття свободи є однією з фундаментальних філософських категорій, і трактується як «універсалія культури суб'єктного ряду, що фіксує можливість діяльності й поведінки в умовах відсутності зовнішнього цілеспрямування [53, с. 935]». Категорія свободи – не в значенні необмеженості чогось, а в значенні переважно внутрішньої детермінації на протиположності зовнішній – характеризує всі специфічні прояви суб'єкта, так само як і культури, і соціуму. Проблема свободи і освіти в різних варіантах інтерпретації не втрачає актуальності: «теорія вільного виховання» (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Гессен), «вільна освіта» (Д. Дьюї, А. Нілл), «освіта як практика свободи» (Белл Хукс), «педагогіка свободи» (А. Пінський) та інші версії, що виходять своїм початком до епох Відродження й Просвітництва. В сучасній освітній риториці свобода проголошується не лише базовою цінністю, але і, водночас, метою освіти. Наприклад, О. Дусавицький пише про це так: «Основне право, що характеризує особистісну форму поведінку, – це право вибору власної долі. Щоб жити в невизначеному світі, а саме таким з'являється перед нами XXI сторіччя, необхідно сформувати у дитини здібності, які дозволять йому самостійно вирішувати проблеми професійного й соціального самовизначення [43, с. 16]».

Іншою базисною цінністю сучасної освіти можна вважати творчість. Важливо підкреслити, що феномен творчості є багатоаспектним і багатограним, в той час як філософський аспект творчості розуміється як діяльність людини зі створення нових об'єктів, якостей, образів, знань, смислів. Слід наголосити, що традиційно творчість визначається через новизну створюваного матеріального або ідеального продукту. Однак у контексті сьогодення уявляється важливим наголосити неklasичне розуміння творчості через позицію смислової домінанти «Іншого». Творчість – творення – у принципі пов'язана з екзистенціальною самовіддачею, а зовсім не зводиться до самовираження (часто вживають саме такий смисловий аналог творчості) або до винаходу нового (абсолютизація продуктивного аспекту). Творчий потенціал особистості будується на здатності до творчої самовіддачі; гранично – на можливості пожертвувати собою заради буття іншого [123]. Самовираження і новизна – тільки поверхневі і вторинні характеристики творчості; Г. Батіщев справедливо вказує: «Людина у творчості передусім створює ... свій долетворчий шлях і самого себе як подорожнього [7, с. 272]».

Однією з проблем реалізації якості освіти крізь призму таких ціннісних домінант освіти, як свобода і творчість, є те, що забезпечення якості освіти має відношення до сфери управління якістю освіти, отже до авторитарності. Авторитарність вимагає покори, де така покора може бути конструктивною лише за умови, якщо директиви підлеглим не ставляться під питання, отже приймаються без будь-якого сумніву з боку підлеглих. Таким чином, суб'єктами освіти крізь призму авторитарності є підлеглі, чия поведінка має характеризуватися автоматичністю без рефлексії, згодою стосовно ідентичності та цілей, відсутністю сумнівів для забезпечує неоспорення дій. На переконання автора дослідження, вирішення конфлікту між якістю освіти як аксіологічної категорії та якістю освіти як політичної категорії управління освітою може бути знайдено шляхом постійної безперервної модифікації,

доповнення, узгодження і сприйняття неузгодженості розуміння якості освіти як багатовимірною поняття.

Свобода і творчість особистості як аксіологічні доміанти освіти також входять у протиріччя із авторитарністю самі по собі. Загальні цінності спільноти не завжди співпадають із особистими, проте забезпечення егалітарної якості освіти вимагає пред'явлення як соціокультурних цінностей, що оцінюються як позитивно цінними крізь призму визначеної спільнотою, суспільством, людством системою цінностей, так і альтернативних цінностей. Розуміння якості освіти як аксіологічної категорії зумовлює можливість вибору особистістю власного оціночного судження щодо будь-якої цінності, в той час як власний досвід розуміння цінності базується на власному виборі системи аксіологічних координат – або абсолютному або порівняльному підході щодо пред'явлених цінностей.

Ми розуміємо якість освіти як сукупність внутрішніх і зовнішніх властивостей освітньої системи, що забезпечують можливість суб'єктивного вибору цінностей із подальшою можливістю вибору цілей, що бажає досягнути особистість в процесі освіти, в той час як розуміння якості освіти як аксіологічної категорії уможливує гарантування і забезпечення вибору не лише загальноприйнятих, проте і альтернативних загальним цінностям і цілям, а також гарантує надання егалітарного доступу до будь-якої (всієї) інформації із метою отримання особистістю розуміння відповідальності за ті цінності і цілі, що обираються. Як писав М. Вебер, науці під силу надати людині знання, які допоможуть їй побачити цілі, до яких вона прагне і серед яких вона робить вибір, зрозуміти значення того, до чого вона йде [20, с. 349].

Слід зробити наголос на тому, що саме егалітарний доступ уможливує те, що людина відкривається до будь-якого, а отже, до всього власного досвіду, що, в свою чергу, зумовлює те, що поведінка людини стає творчою. Згідно К. Роджерсу, в тому ступені, в якому індивід відмовляється визнавати (або пригнічує) значну частину власного досвіду, продукти його

творчості можуть бути патологічними або соціально шкідливими або і тим і іншим одночасно. В тому ступені, в якому індивід відкритий до усіх боків власного досвіду, в той час як усі різноманітні відчуття його організму є доступними для його усвідомлення, нові продукти його взаємодії із навколишнім світом будуть скоріше конструктивними і для нього самого, і для інших. Відкритість людини до власного досвіду зумовлює усвідомлення усіх сторін такого досвіду як передумову вірогідності соціалізованої діяльності. Усвідомлення того, що є соціально шкідливим уможливорює усвідомити соціально конструктивне, «очікування власної культури разом із власними цілями, усвідомлення власних егоїстичних бажань, проте також і власну ніжність, увагу і турботу про іншу людину... [129]».

Необхідно враховувати те, що культура, згідно Ф. Ніцше, – «це лише тоненька яблучна шкірка над розпеченим хаосом [104, с. 167]». На наше переконання, повні усвідомлення особистості є передумовою гармонічної, цілісної та конструктивної поведінки особистості, в той час як чим більший ступень відкритості людини до власного досвіду, «тим більше її поведінка говорить про те, що людський рід за своєю природою має схильність до конструктивного соціального життя [129]».

Процес становлення особистості в процесі освіти відбувається крізь розуміння та розкриття власних потенційних можливостей, крізь набуття все складнішого і різноманітного досвіду, в той час як творча адаптація особистості відбувається в умовах навколишнього середовища, що постійно змінюється та оновлюється, що зумовлює вірогідність безперервного нового сприйняття навколишнього світу, себе в ньому, себе та «Іншого». І якщо, згідно твердження Дж. Д'юї [192], розвиток науки йде шляхом визволення, але не пригнічення у людей різноманіття, вибірковості, новизни та творчого підходу, ми погоджуємося із К. Роджерсом [129] в тому, що прогрес у житті окремої людини або групи досягається тим же шляхом – завдяки досягнення різноманіття, свободи, творчості.

Досить розповсюдженою є думка про те, що нормативна природа індикаторів якості освіти, а також стандарти, ступень відповідності яким вважається наочним показником забезпечення якості освіти, обмежує якість освіти як аксіологічну категорію. Однак, на нашу думку, сьогоденні процеси в суспільстві та в світовій спільноті зумовлюють визначення таких норм, стандартів і індикаторів на основі постійного переосмислення, введення нового розуміння, варіативності, що, в свою чергу, надає можливість розуміти якість освіти як категорію, що не лише уможливорює варіативність і інтерпретацію цінностей, але і розуміється крізь призму відповідності та невідповідності «нейтральному середньому», а також набуття досвіду вибору і відповідальності за власний вибір для поліпшення якості життєдіяльності людини в суспільстві.

На думку автора дослідження, найголовнішою метою освіти сьогодення є набуття людиною досвіду у ставленні до акту інтерпретації як до різноманіття, що постійно втручається, де інтерпретація – це формуючий творчий процес, результатом якого є створення, згідно власним розумінням та правилам, значень, що не були визначені заздалегідь і не є визначеними незалежною варіативністю, лише ставить під питання загальноприйняте нейтральне середнє, крізь яке проявляється незалежна варіація. Саме такий досвід уможливорює більш високий рівень адаптації людини у навколишньому середовищі.

Освіта розуміється крізь призму якості освіти як фундаментальна основа створення реальної уяви про справжні та уявні цінності людини в різних життєвих сферах, де якість є процесом вдосконалення особистості завдяки створенню умов для реалізації відмінності, в той час як відмінність – це несхожість, визначеність крізь власну несхожість; вибір альтернатив або варіацій щодо орієнтації, тенденції або якості; різноманіття; контроверсійність. Таке розуміння освіти відповідає сучасній місії освіти, чотири наріжних камені якої, згідно доповіді Жака Делора на Міжнародній

комісії з «Освіти для XXI століття», ЮНЕСКО, – це: 1) вчитися жити разом; 2) вчитися, щоб знати; 3) вчитися творити; 4) вчитися жити [75, с. 20].

Завданням сучасної освіти є формування особистості, здатної до якісної життєдіяльності в умовах соціокультурної невизначеності. Освіта як чинник формування особистості видозмінює людину в теперішньому та майбутньому не лише шляхом надання знань та навчання умінь, проте глибинним проникненням в її власну сутність і існування. Отже, головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка б більш-менш гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм з загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо).

На думку автора дослідження, сучасне бачення освіти як чинника формування особистості найкраще розкриває визначення американського філософа Меган Болер, яке вона надає в своїй статті «Епоха відмінності: чуючи голоси дев'яностих»: «Тяжка робота освіти полягає в тому, щоб надати сенс невідомому і такому, що розчаровує, – розриву між собою і іншим, між поглядом спостерігача і головної діючої особи [187]». Оскільки саме по собі буття людини й соціуму не має смислу, то людині потрібно його знайти. Основним засобом пізнання й відтворення вказаних смислів є рефлексія індивідуальної та суспільної свідомості, яка повинна привести до розуміння Культури одночасно як мети і способу існування особистості та суспільства, як єдиного «простору» їх буття [123]. Так, В. Франкл [166] доводить, що смисл людському життю надають цінності діяльності, переживання, стосунків (іншими словами: Краса, Істина, Добро). Смисл життя особистості, як і сама його сутність, трансцендентні – такі, що реалізуються в іншому і через «іншого». Іншими словами, розвинута особистість завжди турбується про іншого і про інших, і без такої турботи життя для неї втрачає смисл. Навіть одна справді добра справа надає смисл життю. Але для того, щоб вийти до свого смислу, особистість повинна пройти через себе, пізнати себе-в-бутті, прийняти себе такою, якою вона є й

зі свого одинично-унікального місця в бутті почати шлях до іншого. Іншими словами, шлях особистості до зовнішнього завжди проходить через внутрішнє. Якщо ж, з різних причин, особистість первинно орієнтована на зовнішнє – соціальний статус, матеріальні блага та іншу різного роду «життєву успішність», то з кожним «успіхом» вона віддаляється від себе самої, втрачає себе й наближається до краху усвідомлення безглуздості власного життя.

Забезпечення якості освіти уможлиблює реалізацію права на вибір, а також усвідомлення відповідальності за власний вибір. Проте, якщо людина має лімітовану, визначену кимось або чимось систему цінностей, оціночна характеристика якої примусово передається від вчителя як суб'єкта освіти до учня як об'єкта освіти, набуття досвіду відповідальності за власний вибір спотворюється. Спроби використати усі можливі засоби і наукові знання для перетворення людини на «щасливу», як свідчить саме життя, зводяться, перш за все, до руйнування особистості із метою позбавлення людини сумніві у певному загальноприйнятому розумінні цінностей. Наслідком такого руйнування особистості є перетворення людини на покірливого, «конформного» підлеглого, який набуває досвід відчуття щастя від того, що сприймає цінності саме таким чином, яким це є загальноприйнятим в навколишньому соціальному середовищі. Однак, якщо зруйнована особистість отримує доступ до варіативних норм і інтерпретацій цінностей, така особистість не має можливості адаптуватися до змін, наслідком чого є зміна якості життєдіяльності такої особистості, проте особистість не має досвіду та навиків якісного виживання під час змін. І саме тоді, коли людина вимушена за певних обставин робити власний вибір і вчитися відповідати за наслідки власного вибору за умов, що такий досвід не було отримано під час освіти, вірогідність соціально шкідливих, на нашу думку, дій збільшується. Реалізація права вибору, власного усвідомлення цінностей, інваріативності поведінки і шляхів набуття досвіду уможлиблюється завдяки імплементації різноманітних засобів та методів різних наук, що пов'язані із вивченням

поведінки людини (педагогіка, психологія, психоаналіз, нейролінгвістика, тощо) для «визволення», «конструктивного різноманіття», творчості, результатом чого є «розвиток кожної людини в процесі її становлення», допомога окремим особам, групам і навіть концепції науки перевершити себе і знайти нові шляхи адаптації до вимог життя і його проблем.

У своїй монографії «Про становлення особистості» К. Роджерс [129] пише: «Ми маємо жити, розуміючи, що заперечувати реальність існування відповідального особистого вибору є таким же нерозумним і недалекоглядним, як і заперечення можливості існування наук про поведінку. Той факт, що ці два важливих елементи нашого досвіду здаються такими, що взаємовиключають один одного, має, мабуть, таке ж значення, як і протиріччя між хвильовою і корпускулярною теоріями світу, що обидві можуть бути визнані правильними, проте, є несумісними одна з одною. Ми не можемо із користю для справи заперечувати наше суб'єктивне життя, так само як і не можемо заперечувати об'єктивний опис свого життя».

«В завершенні хочу сказати, – продовжує психоаналітик, – що глибоко впевнений в неможливості науки без суб'єктивного вибору цінностей, що ми бажаємо досягнути. Цінності, що ми обрали, завжди знаходяться за межами тієї науки, що забезпечує їх досягнення. Визначення цілей і результатів, що ми бажаємо отримати, завжди повинно здійснюватися за межами науки, що їх досягає. Мені це дозволяє зробити обнадійливий підсумок про те, що людина із її здатністю до суб'єктивного вибору може і неодмінно буде існувати завжди, перш і незалежно від її будь-якого наукового підприємства. Доки ми – окремі особи і цілі групи – не відмовимося від нашої здатності до суб'єктивного вибору, ми завжди будемо вільними людьми, проте не лише пішаками створеної нами ж науки про поведінку [129]».

Набуваючи досвід, що має відношення до освіти як процесу розвитку особистості, людина починає осмислювати себе по-іншому, краще розуміючи власні відчуття (особливо це стосується відчуття довіри до себе і відчуття того, що людина може скеровувати саму себе). Отже, особистість із досвідом

освіти розуміє, які саме існують шляхи досягнення становлення людиною-ідеалом – тією людиною, якою хотілось би бути, що додає особистості гнучкості, роблячи її «менш застиглою у сприйнятті». Все це створює передумови для того, щоб людина в процесі власного розвитку обирала більш реалістичні цілі, усвідомлюючи таким чином мотивацію своїх прагнень. Трансформація особистості в процесі навчання пов'язана з осмисленням своєї поведінки в соціумі, що поєднується із відчуттям влади над власними бажаннями. Розуміння того, що відбувається всередині та ззовні, пошук першопричин, разом із отриманням контролю над собою, надає можливість особистості сприймати інших такими, як вони є, осмислюючи різні людські взаємовідносини, а також змінюючи основні якості, щоб наблизитися до ідеалу власної особистості.

Якість освіти як безперервний процес обговорення і переосмислення цінностей, що гарантує можливість набуття суб'єктивного досвіду інтерпретації цінностей, розуміння варіантів та інваріантів норми, «нейтрального середнього», відповідає розумінню освіти відповідно до гуманістичної теорії, згідно якій сучасна освіта виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур, в той час як метою освіти є самореалізація особистості, розвиток якої відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі та тіла [76, с. 20]. Таким чином, якість освіти – це безперервний процес гарантування і забезпечення реалізації права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти. Моніторинг і контроль якості освіти є проявами державної та громадської турботи, уваги, співпраці, проте не формального керівництва.

Все це призводить до необхідності постійного безперервного переформулювання навчального наповнення, який мав би більш глибоке філософську та метафізичну основу, більш глибоке визначення надбань людської культури, нове обміркування більш інтегрованого та збалансованого розуміння досвіду. Автор дослідження погоджується із тим,

що таке наповнення має виходити за межі сприйняття якості крізь призму механічного та аналітичного підходу, який наразі домінує в виробленні робочої програми в освіті, де привалює орієнтація на задоволення потреб та бажань учасників освітнього процесу у реалізації досягнення загальноприйнятих «високих» стандартів життя, що вимірюються за допомогою доступних засобів [203]. На нашу думку, переосмислення освіти крізь якість освіти уможлиблює ідеологічну зміну, основною цінністю якої є якість життя або якість життєдіяльності, що фокусується на ситуаціях, в яких цінність є невід'ємною частиною. Саме таке переосмислення освіти зумовлює розуміння невідчужимості освіти, того, що її якість пов'язана із часом і орієнтує людину на світ саме такими шляхами, які є для неї цінними.

Висновки до другого розділу

1. За змістом поняття «якість» історично еволюціонувало і збагачувалося. Якість освіти не може бути визначена однією будь-якою дефініцією через те, що категорія «якість» є системою (єдністю) її часткових «суджень-визначень», де філософське трактування якості розкриває її в загальному контексті і лише з об'єктивного боку, ігноруючи суб'єктивну сутність якості. Якість є складовою властивостей та їх сукупністю, що визначає структурність якості, тобто наявність обмежень (внутрішніх та зовнішніх) та їх багаторівневність.

2. Розуміння терміну «якість освіти» залежить від перспектив, на які сподівається суспільство та особистість, а також від системи поглядів, що використовується для визначення того, чим є освіта.

3. Якість освіти – це філософська категорія, що відображає сукупність якісних характеристик освіти як освітньої системи, яка самоорганізується та еволюціонує в своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму. Сутність цієї категорії

обумовлюється тим, що якість освіти у філософському контексті відображає динамічний процес, визначається не лише результатом освітньої діяльності, але і можливим результатом як процесом формування якісних характеристик освіти, де такий результат уможлиблюється внутрішнім потенціалом та зовнішніми умовами.

4. Якість освіти безпосередньо має відношення до моделювання через постійні намагання передбачити, що саме буде необхідним особистості в майбутньому для задоволення потреб цієї особистості та суспільства, яке є середовищем життєдіяльності такої особистості. Якість освіти крізь призму розуміння освітньої моделі, є відображенням динамічного процесу вдосконалення елементів та складових системи освіти за допомогою постійного уточнення структури цілей освіти, та внесення змін до навчальних планів та програм, що є безперервним предметом обговорення.

5. Якість освіти є філософською категорією, за допомогою якої відбувається динамічний процес коригування практичної освітньої діяльності щодо теоретичного сценарію освітньої діяльності; яка є необхідною для розуміння стану освітньої системи на певному часовому зрізі, наочній індикації освітніх процесів та їх результатів по відношенню до таких, що приймаються як норма, передбачення змін стандартів та індикаторів згідно динамічних процесів у суспільстві, що мають наслідком постійне обговорення і нове визначення норми; яка дає можливість здійснювати прогностичну діяльність в освіті, визначаючи різні стратегії для досягнення певних результатів-зразків із наочним відображенням правдивості або помилковості при попередньому моделюванні; яка відображає рівень дезорганізації, надаючи фактичні об'єктивні данні взаємодії елементів системи всередині системи та відносно передбачених нормативних цілей певної освітньої системи; за допомогою якої можна визначити якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягти такого ідеального стану. Протиріччя, що виникають підчас дослідження якості освіти,

зумовлені тим, що вдосконалення якості освіти є безперервним безкінечним динамічним процесом, що має відношення до прогнозування та розуміння цілей освіти в майбутньому.

6. Якість освіти має безпосереднє відношення до наповнення освіти, основи для формування ціннісних орієнтацій особистості, проте не є категорією оцінювання цінностей. Якість освіти уможливорює усвідомлення освітньої системи як культуротворчого та природовідповідного освітнього середовища, що сприяє розвитку та становленню особистості. Розуміння якості освіти як аксіологічної категорії зумовлює можливість вибору особистістю власного оціночного судження щодо будь-якої цінності, в той час як власний досвід розуміння цінності базується на власному виборі системи аксіологічних координат – або абсолютному або порівняльному підході щодо пред'явлених цінностей.

7. Якість освіти – це сукупність внутрішніх і зовнішніх властивостей освітньої системи, що забезпечують можливість суб'єктивного вибору цінностей із подальшою можливістю вибору цілей, яких бажає досягнути особистість в процесі освіти, в той час як аксіологічний вимір якості освіти уможливорює гарантування і забезпечення вибору не лише загальноприйнятих, проте, і альтернативних загальним, цінностей і цілей, а також гарантує надання егалітарного доступу до будь-якої (всієї) інформації із метою отримання особистістю розуміння відповідальності за ті цінності і цілі, що обираються.

РОЗДІЛ 3

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ

3.1. Якість освіти як елемент детермінації стратифікації суспільства

Однією з основних ідей сучасної соціальної філософії є те, що система освіти стає істотним фактором прогресивних змін і сталого розвитку суспільного життя. Безперечно, освіта набуває ключового значення для практичного розв'язання глобальних проблем сучасності. Трансформація сучасного суспільства створює необхідність проаналізувати взаємозв'язок між ступенем якості освіти та соціальною мобільністю, його здатністю (готовністю) до соціальних переміщень, а також дослідити, як саме якість освіти впливає на створення умов або перешкод для таких переміщень.

Безперечно, суспільство є складною соціальною системою, структурно організованою цілісністю, що утворюється різними елементами, компонентами та підрозділами, які, в свою чергу, також мають певний рівень організованості та упорядкованості власної структури. Соціальна структура суспільства як комплексного, багатомірного утворення – це ієрархічно упорядкована сукупність індивідів, соціальних груп, спільнот, організацій, інститутів, об'єднаних стійкими зв'язками і відносинами.

Освіта як процес носить суспільний характер, здійснюється в суспільстві і за суспільно визначеними стандартами. Саме суспільство визначає суть і спрямованість освіти, її результативність, пріоритети і цінності освітнього процесу. З іншого боку, від ефективності функціонування системи освіти, що має безпосереднє відношення до якості освіти (яка безпосередньо надає змогу дослідити та осмислити якісність освітньої системи), рівня освіченості кожного громадянина будь-якого суспільства чи

країни залежать зміни у суспільному житті. Отже, в умовах динамічних змін освіта має стати революційною силою трансформації, однією з рушійних сил на шляху до вищої форми суспільного розвитку. Проблеми освіти є центральними з точки зору політичного, матеріально-технічного та культурного розвитку країни. Це твердження корелюється з прогностичним аналізом тенденцій розвитку вищої освіти, здійсненим В. Андрущенком, який підкреслює, що «освіта є пріоритетом серед пріоритетів» [4, с. 11], від розвитку освіти багато в чому залежить вигляд майбутнього суспільства, культури та особистості.

Автор дослідження вважає, що чим вище ступінь якості освіти, тим вище рівень пізнання людиною соціуму, оточуючого суспільства і власного життя. Спостерігаючи факти й інтерпретуючи їх, людина аналізує оточуючу ситуацію і на основі цього аналізу робить власні висновки, що є підґрунтям дій, які, відповідно, впливають на оточуючу його соціальну реальність. Отже, здатність членів суспільства адекватно сприймати і оцінювати значення того, що відбувається, співвідносячи власну діяльність з таким значенням, стає одним з основних джерел продуктивної життєдіяльності суспільства.

Суб'єктивним фоном, який робить безпосередній вплив як на оцінки в процесі пізнання, так і на процес відбору інформації із задачею підтвердження власної ціннісної системи, виступають соціальні цінності як чинник пізнавальної діяльності. Заснована на цінностях система соціальних категорій безпосередньо впливає на картину соціального світу, що відбита в соціальному пізнанні. При цьому, в умовах стрімко мінливої реальності, індивід вимушений ухвалювати рішення на основі нестачі інформації й обмеженості часу для її аналізу. Такі процеси базуються на системі ціннісних категорій і визначаються Х. Тешфелом як «швидка категоризація» [237, с. 19]. Суб'єкт, який пізнає соціальну реальність, сприймає її, аналізуючи такі елементи-образи соціального світу, як суспільство, група, середовище, власне Я, «свої», «чужі» і т. ін. Ця сторона пізнання тісно пов'язана із

питаннями соціальної ідентичності як механізму формування адекватних соціальних образів.

Якість освіти як безперервний процес обговорення і нового переосмислення цінностей, що гарантує можливість набуття суб'єктивного досвіду інтерпретації цінностей, розуміння варіантів та інваріантів норми, «нейтрального середнього», що гарантує і забезпечує реалізацію права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти, має безпосереднє відношення до створення сприятливих умов для соціальної ідентифікації, при чому адекватність соціальних образів залежить від рівня якості освіти, що забезпечується при наданні освітніх послуг і доступі до інформації.

Необхідно також брати до уваги методи, за допомогою яких відбувається суб'єктивне і об'єктивне визначення приналежності індивідів до різних соціальних груп – диференціювання. Такими методами є ідентифікація і самоідентифікація. Ідентифікацією називається визначення причетності даного індивіда до того або іншого співтовариства. За допомогою ідентифікації здійснюється типізація людей, прогнозування їхньої поведінки, вивчаються особливості менталітету, їх ідеологеми, хоча кожний окремий індивід може мати не тільки як особистість свої специфічні риси, які відрізняються від загальних рис групи, з якою він ідентифікується, але й засвоювати інші соціальні ролі, ідентифікуючись з ними.

Слід розрізняти первинну і вторинну ідентифікацію особистості. Стать, рідна мова, соціально-класове і національне походження – це види первинної ідентифікації, які кожний індивід одержує в результаті соціалізації в тих соціальних групах, де відбувається його становлення і формування як особистості. Надалі у людини виникає можливість вибору або зміни соціальної позиції або ролі, професії, партійної або цивільної приналежності, включення до певних соціальних груп, просування в елітні співтовариства. Варто відзначити, що в цьому випадку свобода вибору не є абсолютною, вона, до певної міри, обмежена первинною ідентифікацією, стартовими, базовими можливостями, соціальними традиціями і забобонами.

В той час, як стать, рідну мову і національне походження людина одержує від народження, такий вид первинної ідентифікації як соціально-класове походження в подальшому житті людини може втрачати пріоритетність важливості як вид первинної ідентифікації. Це відбувається за умов, коли забезпечення збільшення ступеня якості егалітарної освіти, має наслідком зменшення ступеня обмеженості первинною ідентифікацією.

Значну роль у ідентифікації другого рівня відіграють особисті ділові якості індивіда, його воля і цілеспрямованість, здатність до самореалізації і, відповідно, ідентифікація з бажаним співтовариством, залучення до певного кола громадянства. При цьому воля і цілеспрямованість значною мірою детерміновані психофізіологічною природою індивіда.

В дослідженнях процесів самоідентифікації фундаментальними питаннями для соціальної філософії стають проблеми особистості, віддзеркалені в самопізнанні індивіда. Ці питання знаходяться в сфері перетину інтересів таких наукових дисциплін, як психологія, соціальна філософія, антропологія та ін. Втім питання самопізнання не можуть розв'язуватися тільки лише на рівні індивідуальної свідомості, оскільки в процесі ідентифікації людина, з одного боку, з'являється як продукт самореалізації, а з іншого – як продукт впливу навколишнього соціального середовища, обставин, подій. Отже, йдеться про наявність двох чинників ідентифікації – зовнішнього і внутрішнього. Ступінь впливу кожного з цих чинників на процеси самоідентифікації визначити досить важко, оскільки вони знаходяться в тісному взаємному перетині.

Критерії самоідентифікації залежать як від реального економічного стану країни, реальних соціальних можливостей людини, так і від уяви самої людини про своє матеріальне положення, соціальний статус, потенційні можливості, причому рівень освіти, кваліфікації і професійний статус відносяться до основних ознак, що ідентифікують соціальну групу як специфічне явище.

Як було проаналізовано у параграфі 3 розділу II даного дисертаційного дослідження, саме якість освіти як безперервний процес забезпечення і гарантування усіх можливих умов для всебічного розвитку особистості, пізнання власної сутності, набуття необхідного досвіду для адаптації в навколишньому середовищі, уможливорює пріоритетність формування особистості, яка є розвинутим суб'єктом діяльності й соціальних відносин, характер яких детермінований стійкою системою гуманістичних буттєвих (екзистенціальних) цінностей як зріла духовна особистість, яка пізнала мету свого життя, що за часовими можливостями свого повного здійснення виходить за терміни індивідуального життя особистості. Саме така особистість потенційно здатна до соціальної мобільності, причому рівень освіти який залежить від якості освіти, є детермінантом адекватної ідентифікації соціальної ідентифікації в соціальній групі як специфічному явищі.

Соціальна структура суспільства завжди передбачає групування його елементів. Критерієм їх диференціації чи інтеграції є їх позиція щодо певних суспільних ресурсів (влада, власність), виконуваних у суспільстві функцій (соціальна роль), соціальний статус (ієрархічне місце в суспільстві), єдність культурних норм і цінностей (культурна ідентичність) та ін. В наукових джерелах поняття «соціальна структура суспільства» розглядається в декількох аспектах. Проте, найбільш узагальненим можна вважати визначення цього поняття як систему взаємопов'язаних та взаємодіючих спільнот або побудову суспільства в цілому, що характеризує різні види соціальних спільнот і відносини між ними. Поняття «соціальна структура» охоплює системно-організаційний і стратифікаційний аспекти.

Згідно із системно-організаційним аспектом, головний зміст соціальної структури створюють соціальні інститути, насамперед економіка, політика (держава), наука, освіта, сім'я, зберігаючи і підтримуючи існуючі в суспільстві відносини і зв'язки. Ці інститути нормативно регулюють, контролюють і спрямовують поведінку людей у життєво важливих сферах, а

також визначають стійкі, регулярно відтворювані їх рольові позиції (статуси) у різних типах соціальних організацій. Соціальний статус є первинним елементом соціальної структури суспільства, що розкриває місце особистості в соціальній структурі суспільства. Такий статус зумовлений професією, віком, освітою, матеріальними статками тощо. Соціальні позиції (статуси) та зв'язки між ними визначають характер соціальних відносин. На основі близькості соціальних статусів, що встановлюють потенційну можливість участі індивідів у відповідних видах діяльності, формуються складніші структурні елементи суспільства – соціальні групи.

Соціальна група є відносно стійкою, історично сформованою сукупністю людей, об'єднаних на основі загальних соціально значущих ознак. Це поняття є родовим щодо понять «клас», «соціальна верства», «колектив», «нація», «етнічна, територіальна, релігійна та інші спільноти», оскільки фіксує соціальні відмінності між окремими сукупностями людей у процесі розподілу праці та їх результатів. Такі відмінності мають у своїй основі відношення до засобів виробництва, влади, специфіки праці, фаху, освіти, рівня й структури доходів, статі, віку, національної належності, місця проживання, стилю життя тощо. У соціальні групи люди об'єднуються на підставі спільних соціальних інтересів, що зумовлюють їх дії. Формуються вони з представників різних груп залежно від їх становища та ролі в суспільному житті. Оскільки інтереси представників різних груп різняться між собою, вони становлять різні соціальні групи.

Аналізуючи зазначене вище, ми вважаємо, що якість освіти як політична і соціальна категорія має відношення до системно-організаційного аспекту, а саме до створення, встановлення та регулювання соціального інституту освіти. Необхідно зауважити, що динамічне обговорення і зміни наповнення освіти згідно моніторингу індикаторів якості освіти як наочного відображення відповідності узгодження трансформації освіти із динамікою розвитку цивілізації, є передумовою адекватної регуляторної політики щодо надання освітніх послуг. Особливого значення така адекватність набуває за

швидкої трансформації суспільства (перехід від одної форми організації суспільних відносин до такої, підґрунтям якої є діаметрально протилежні принципи організації економічної і політичної діяльності) із реформаторськими змінами нормативів регуляторної практики. За такого процесу контроль і спрямування поведінки людей у життєво важливих сферах, а також визначення які з рольових позицій (статусів) залишаються сталими (незмінними) і які динамічно набувають іншого відтворення у різних типах соціальних організацій, відбувається саме через зміну детермінантів освіти як соціальної діяльності, а отже крізь нове визначення якості освіти. Отже, на процеси визначення і зміна ієрархічного міста в суспільстві безпосередньо впливає ступень якості освіти, що гарантується і забезпечується регулюючими державними і соціальними інституціями.

Соціальний статус є первинним елементом соціальної структури суспільства, що розкриває місце особистості в соціальній структурі суспільства. Такий статус зумовлений професією, віком, освітою, матеріальними статками тощо. Соціальні позиції (статуси) та зв'язки між ними визначають характер соціальних відносин. На основі близькості соціальних статусів, що встановлюють потенційну можливість участі індивідів у відповідних видах діяльності, формуються складніші структурні елементи суспільства – соціальні групи.

Однак, на переконання автора даного дослідження, в процесі безперервної освіти із високим рівнем якості, який гарантує і забезпечує менше перешкод для отримання доступу до освітніх послуг, різні інтереси представників різних соціальних груп видозмінюються із можливістю зменшення різниці між ними, що, в свою чергу, потенційно надає основу для спільності соціальних інтересів. Саме така спільність робить можливими зміни в рольових позиціях, а отже і соціальних позиціях як статусу індивіда, що, в свою чергу, надає підґрунтя для встановлення потенційно нової можливості змінити характер соціальних відносин, створюючи передумови для потенціальної соціальної мобільності.

Безсумнівно, що соціальні групи формуються через певні об'єктивні обставини, а належність до певної групи пов'язана з місцем людей у системі соціальних зв'язків, виконанням певних соціальних ролей, де соціальна позиція, пов'язана із певними правами і обов'язками, називається статусом. Дослідження взаємозв'язку між ступенем якості освіти та соціальною мобільністю як міжгруповою або просторовою рухливістю населення, його здатністю (готовністю) до соціальних переміщень, на нашу думку, має вміщувати більш детальне вивчення місця статусу індивіда у ймовірності встановлення потенційно нової можливості зміни характеру соціальних відносин, а також створення передумов для потенційної соціальної мобільності.

Така соціальна мобільність, що у суспільстві відбувається постійно, є горизонтальним та вертикальним пересуванням індивідів та соціальних груп. Горизонтальна соціальна мобільність – це перехід чи переміщення індивіда із однієї соціальної групи до іншої, розташованої на тому самому рівні, без змін статусу. Вертикальна соціальна мобільність – це переміщення індивіда із однієї соціальної страти до іншої, іншої за рівнем. У зв'язку з тим, що соціальні пересування людей та інших соціальних об'єктів здійснюються як індивідуально, так і спільно, організовано, розрізняють індивідуальну і колективну соціальну мобільність.

Позиція індивіда в групі залежить від його статусу. На думку М. Вебера, «статус» – це така соціальна позиція, яка передбачає певні права й обов'язки. Один із статусів людини визначає її соціально і є її головним статусом. Також М. Вебер виділяє статуси, які притаманні індивіду від народження (стать, етнічне походження та ін.) і називає їх «задекларованими статусами». Всі інші (професія, стан у шлюбі тощо) досягаються людиною в процесі її життя, тобто є «набутими статусами» [126, с. 36-37]. Набуття статусів чиниться у суспільстві в процесі диференціації за допомогою механізму соціалізації індивідів, який в соціальних системах виконує функцію форматування елементів.

Якісність освіти, на наше переконання, має безпосереднє відношення до досягнутого статусу як статусу, що набувається індивідом: чим вище ступінь якості освіти, тим більше можливостей у людини як у особистості мати доступ до тих умов, за яких освіта як чинник формування особистості сприяє розвитку «зрілої особистості». Згідно визначенню українського дослідника С. Подмазіна [123], «зрілу духовну особистість» характеризує пізнання мети власного життя, яка за часовими можливостями свого повного здійснення виходить за терміни індивідуального життя особистості. Наявність такої мети спрямовує творчість особистості на людство взагалі, дає їй необхідний стрижень для протистояння поневоленню й маніпуляціям. Людина, що усвідомлює себе і свої взаємовідношення з іншими та Іншим в соціумі, отримує потенційну здатність на творчу самореалізацію шляхом усвідомлення власних прагнень. Свобода прагнення є безперечною. Таким чином, освічена людина як людина, яка на кожному часовому відтинку визначає сенс власного життя, має потенційну можливість досягти зміни набутого, досягнутого статусу, що, як наслідок, в майбутньому створює можливість потенційного набуття нового приписаного, задекларованого статусу нащадками такої людини.

Ступінь якості освіти характеризується ступенем забезпечення доступу до набуття необхідного досвіду для зміни соціального статусу як однієї із мотивацій отримання освіти особистістю. Сприяння пізнанню, виявленню особистістю значення власного і суспільного життя є метою сучасного освітнього процесу і його основою, в той час як діалектика змісту (цінностей) особистісного і суспільного життя відіграє роль теоретичної основи для побудови ідеальної моделі сучасного освітнього процесу, в якій виявлення структур–атракторів в освітніх системах, а також врахування загальних тенденцій самоорганізації відкритих систем та мети (переслідований ідеал) уможлиблює прогностичне визначення якісних характеристик більш досконалих освітніх систем як нормативного ідеалу крізь призму якості освіти як філософської категорії.

Шляхами безперервного намагання досягти нормативного ідеалу є розвиток і трансформація. Згідно визначення сучасного німецького соціолога Г. Ендрувайта, розвиток – це «соціальний процес, що відбувається в результаті зміни елементів соціальної структури, коли реальні зміни розглядаються по відношенню до об'єктивних можливостей [32, с. 12]». На відміну від розвитку, трансформація являє собою категорію об'єктно-процесних змін, що модифікують зв'язки і відносини між елементами об'єкта (процесу) і, таким чином, викликають виникнення нової (оновленої) структури, що в результаті призводить до зміни самих вихідних елементів, що складають її.

До вивчення питання трансформації суспільства зверталися такі провідні вчені східної Європи як Т. Заславська, М. Руткевич, П. Махонін, П. Кухарж, К. Мюллер, М. Тучек та ін. Суспільство в своїй трансформаційній структурі представляє собою віддзеркалення специфічного моменту єднання минулого і майбутнього. Її елементами виступають соціальні взаємодії, співпраця, конкуренція і боротьба, які є рушійною силою трансформаційного процесу [49, с. 6]. Трансформаційна структура відбиває системну якість суспільства, важливість якого виявляється в особливому значенні в період кардинальних змін. Це його здібність і готовність до розвитку, що виражається часто в радикальному перетворенні й оновленні своїх базових інститутів і соціальної структури. Різні соціальні сили часто зацікавлені в різних сценаріях розвитку суспільства. Активізуючись, доповнюючи, взаємодіючи один з одним, а також впливаючи на процеси суспільного устрою, вони визначають ту системну якість суспільства, яка показує рівень його розвитку.

Т. Заславська зазначає, що «реформаторський потенціал суспільства визначається, передусім, настановами і діяльністю еліт, включаючи верхній шар бюрократії, тобто груп, що надають цілеспрямований інституційний вплив на хід трансформаційного процесу. Ці групи розробляють нові правила гри, надають їм правову форму, організують і контролюють їхнє виконання,

звичайно, не забуваючи про свої приватні інтереси [49, с. 6-7]». Слід зробити наголос на тому, що від ступеня якості освіти залежить те, наскільки «нові правила гри» будуть уможливлувати або перешкоджати розвиткові особистості, беручи до уваги такі аксіологічні домінанти освіти як свобода і творчість. Політизація дискурсу щодо цього складного питання, де основними наочними показниками управління якістю освіти (менеджменту якості) досить часто є публічна демонстрація квалітативних показників-індикаторів ефективності освітньої діяльності крізь призму нейтрального середнього, уможлиблює спекуляції щодо якості освіти. Підґрунтям таких спекуляцій є вибіркоче обмеження егалітарного доступу до якісної освіти, за допомогою чого верхній шар бюрократії відстоює власні приватні інтереси.

Однак, соціально-інноваційний потенціал суспільства залежить, в першу чергу, від потужності, соціальної якості, особливостей і дій тих шарів, що мають, хоча й менші, ніж еліти і субеліти, але все ж таки досить відчутні економічні, політичні та культурні ресурси. Це середні верстви населення, представниками яких є підприємці, менеджери, професіонали, чиновники, професійні військові. Вони безпосередньо реалізують закладені реформами можливості в своїй практичній діяльності. Соціально-інноваційна діяльність середніх шарів сприяє вкоріненню встановлених правлячим шаром правил гри у соціальній практиці. Але одночасно вона змінює, коректує і навіть якісно перетворює ці правила в своїх інтересах. Тим самим, вона робить суттєвий вплив на перетворення інститутів, що регулюють життя суспільства.

О. Аврамова та І. Диськін, у праці «Соціальні трансформації й еліти» відзначають: «Що стосується адаптаційного потенціалу суспільства, то він залежить, передусім, від об'єктивного положення, настанов, діяльності і поведінки звичайних громадян [3, с. 17]». Зміна ситуації є результатом соціально-інноваційної діяльності та адаптаційної поведінки перш за все масових громадянських груп. Перехідний характер і суперечність інститутів, яких ново затверджено, створюють умови, в яких деякі індивіди можуть

майже безкарно порушувати сталі та слабо контрольовані норми. Залежно від ситуації і власних настанов вони можуть або підтримувати і прискорювати своєю діяльністю здійснення реформ, або саботувати нові правила, що не відповідають їхнім інтересам, або активно формувати нові, частіше за все нелегітимні, норми поведінки. В умовах загасання цілеспрямованих реформ саме ця діяльність стає головним джерелом як прогресивних соціальних так і деструктивних змін. Найважливішим індикатором ефективності реформ стає конструктивність відгуку суспільства на зміну правил гри [49, с. 9].

У філософському контексті якість освіти характеризує динамічний процес, що відображає сукупність якісних характеристик освіти як освітньої системи, яка самоорганізується та еволюціонує в своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму. Таким чином, порушення сталих і слабо контрольованих норм навіть окремими індивідами, в свою чергу, впливають на зміст освіти, маючи наслідком його нове формулювання та прочитання. Нове наповнення освіти зумовлює зміну внутрішніх і зовнішніх елементів якості освітньої системи як нової визначеності, притаманної їй реальному існуванню за нових умов, що характеризується зв'язками з навколишнім середовищем на новому етапі розвитку в процесі соціальної трансформації.

Серед основних критеріїв статусу суспільних груп, а відповідно, і соціальної стратифікації суспільства Т. Заславська вважає соціокультурний потенціал, що відбиває рівень освіти, кваліфікації і професіоналізму працівників, особливості способу та якості життя, а також соціальний престиж, що є концентрованим віддзеркаленням названих вище ознак.

Сучасні дослідники все більше схиляються до розгляду суспільства як складної системи, наукове вивчення, адекватне пояснення і обґрунтовані рекомендації щодо управління якої вимагають системного підходу, що використовує методи системного аналізу, системного моделювання, системного управління. Сучасні емпіричні дослідження різних сторін життєдіяльності суспільства підтверджують, що системами є не тільки

соціальні об'єкти (країни, організації, партії, сім'ї), але й самі соціальні явища і процеси. Навіть у дослідженнях на мікрорівні в соціології особистості, які залучають такі показники як цінності, потреби, смисли й т. д. спостерігаються когнітивні, абстрактні, нормативні, аксіологічні системи. Використання системної методології в соціальній філософії дозволяє здійснювати методологічну взаємодію соціальної науки з такими науковими дисциплінами, як глобалістика, урбаністика, організаційна наука та ін.

Як логічне продовження і розробка системної теорії в соціальній філософії на рубежі XX – XXI століть набула широкого поширення соціальна синергетика. Як спрямування думки, синергетика виникла в природничо-науковому середовищі, проте дуже швидко придбала розповсюдження як трансдисциплінарна парадигма. Свою увагу ця нова парадигма зосередила на розгляді закономірностей самоорганізації соціальної системи, яка заснована на чергуванні соціального порядку і соціального хаосу, а також нелінійних процесах і нерівноважному поляганні в складних системах. На відміну від системної теорії, синергетика концентрується не лише на розгляді стійких зв'язків між елементами системи, що позначає соціальний порядок, але й не менш уваги приділяє соціальному хаосу і взаємодії елементів, що не мають між собою усталених зв'язків. Крім того, велике значення в синергетиці відводиться взаєминам і взаємообмінам системи з середовищем. З'являється поняття «дисипативної структури», як такої, що підтримує баланс за рахунок постійного обміну з середовищем елементами хаосу і порядку. Таким чином, середовище є обов'язковою умовою існування дисипативної структури. Вважається, що соціальні структури, як різновид особливо складних структур, володіють здатністю повного обміну з середовищем. Процес самоорганізації в соціальній синергетиці є послідовним чергуванням ієрархізації і деієрархізації складних дисипативних структур (як соціальних груп, так і соціальних інститутів). Важливе значення має той факт, що об'єднання (ієрархізація) і розпад (деієрархізація) дисипативної структури може відбуватися кожного разу в новій комбінації, що приводить до

створення якісно нових структур. Звичайно, ці процеси мають не випадковий характер, а протікають залежно від стану системи і впливу зовнішнього середовища.

Слушною, на наш погляд, є думка українського дослідника О. Белобрової [13], що деієрархізація дисипативної структури є різновидом диференціації і є нелінійним процесом. Деієрархізація структури з позиції синергетики відбувається за допомогою біфуркації, що є, на думку В. Бранського, «...розгалуженням старої якості на кінцеву безліч цілком визначених потенційно нових якостей. Це так звана нелінійність першого роду, що надає процесу самоорганізації із самого початку неоднозначний («стохастичний») характер [17, с. 119]».

Якість освіти як категорія, що характеризує якісні характеристики ідеального стану такої нелінійної системи, як система освіти на певний час її розвитку, для оптимізації організації цієї системи з метою досягти такого ідеального стану, досліджувана в динаміці свого розвитку (від утворення) за певний часовий період, також надає можливість враховувати при дослідженні і розумінні системи освіти те, що важливою умовою оптимальності є показник синергетичного ефекту, який є додатковим результатом, що виникає у процесі взаємодії елементів.

В своєму дослідженні «Соціальна диференціація суспільства в умовах його трансформації (соціально-філософський аспект)» О. Белоброва [13] зазначає той факт, що системний, а потім і синергетичний підходи створили підґрунтя для сучасного розуміння та осмислення феномену диференційних процесів у суспільстві, їх тенденцій та закономірностей. Основними положеннями для цього є нелінійність та відкритість процесів, зокрема важливим є питання взаємодії системи і середовища. Розглядаючи поведінку об'єкта, системний підхід не передбачає абстрагування об'єкта від зовнішнього середовища, зовнішнього світу, навпаки, вважав Н. Луман, що об'єкт взаємодіє і обмінюється речовиною і енергією (одним словом – ресурсами) з середовищем, яке він змінює, змінюючи і самого себе [83,

с. 103]. Дане положення приводить нас до розуміння феномену диференціації. Диференціація (від лат. *Differentia* – відмінність) – це розчленовування цілого на багатообразні і різні форми і ступені. Соціальна диференціація припускає розчленовування соціального цілого або його частини на взаємопов'язані елементи і позначає не тільки сам процес розчленовування, але і його результати.

Як зазначає П. Сорокін, суспільство – це розмаїття колективної єдності, що утворюється індивідами, які комбінуються по-різному, – з одного боку, з іншого – приналежність кожного індивіда не до одного, а до ряду реальних сукупностей. Всі соціальні групи залежно від кількості ознак, що їх об'єднують, можуть бути визначені як елементарні або кумулятивні (інтегральні). «Під елементарною або простою колективною єдністю (соціальною групою), – пише П. Сорокін, – я розумію реальну, а не уявну сукупність осіб, об'єднаних в одне взаємодіюче ціле якою-небудь однією ознакою, достатньо ясною і визначеною, таке, що не зводиться на інші ознаки [142, с. 46-47]». Такими ознаками можуть виступати: професія, раса, об'єм прав, мова, територіальна приналежність, стать та інші.

«Під кумулятивною групою... треба розуміти сукупність взаємодіючих індивідів, поєднаних в одне організоване ціле зв'язками не однієї, а низки елементарних угруповань [142, с. 51]». Соціальні групи макро- і мезорівня, на думку П. Сорокіна, об'єднані спільністю сталих властивостей, що відтворюються, та інтересами, що співпадають. Вони виконують (через притаманні їм властивості) певні функції, без яких дані групи не можуть існувати (відтворюватися). Соціальні групи як елементи соціальної структури в кожний даний момент розвитку суспільства є в певній кількості, яку можна досягнути, але нескінченна безліч їхніх зв'язків, їхніх взаємин і т. ін., тобто все те, що робить соціальну структуру сутнісною характеристикою конкретно-історичного соціального організму. А визначальним в соціальній структурі є характер взаємозв'язку елементів [142, с. 57].

Як найважливіші форми диференціації суспільства можна виділити соціальну стратифікацію (модель вертикального ділення), соціально-груповий розподіл (класова модель), неієрархізовані/соціальні відмінності і структуру нерівностей у доступі до обмежених благ. Слід відзначити, що соціальні відмінності і класи можуть передбачати горизонтальний розподіл, тоді як стратифікація і нерівності завжди ієрархічні. Вони створюють ту структуру, яка покликана сприяти встановленню цілей індивідуальної і групової діяльності і, за допомогою цього, управляти поведінкою співтовариств і індивідів.

Поняття «соціальна стратифікація» застосовується в соціальній філософії для опису розподілу суспільства на шари або страти (англ. Strata – шари, пласти), в результаті якого відбувається ієрархічне ранжування. В рамках соціальної стратифікації кожний шар в структурі суспільства виділяється на основі певної ознаки чи ознак. Ці ознаки можуть бути національні, економічні, політичні, демографічні, соціально-професійні та ін. Таким чином, кожна соціальна страта має певну якісну однорідність.

В рамках теорій соціальної стратифікації розглядаються теорії соціального розшарування, структури, соціальної мобільності. При цьому у різних авторів в трактуванні терміну «соціальний шар» присутне різночитання. Так, Р. Даренфорф [38] вважав, що страти відрізняються один від одного невеликими відмінностями, поступово переходячи один від одного, вони утворюють ієрархічну структуру. Натомість, П. Сорокін [142] наголошує, що об'єктом соціальної нерівності виступають чотири групи чинників: влада і вплив, права і привілеї, обов'язки і відповідальність, соціальне багатство і потреба. Американський учений Дж. Ленські [216] бачить в основі соціальної стратифікації процес розподілу в соціумі трьох основних цінностей – влади, привілею і престижу. К. Девіс і У. Мур [44], розглядаючи соціальну стратифікацію під функціоналістською точкою зору, знаходили в ній об'єктивну необхідність суспільного існування і вважали, що

розподіл індивідів по шарах відбувається відповідно до адекватного виконання ними своєї ролі в суспільстві.

Стратифікація – це окремий випадок соціальної диференціації, яка є могутнім стимулом для розвитку суспільства. В теоретичній основі дослідження стратифікації лежать критерії соціальної диференціації, такі, як рівень прибутків, освіта, етнічні, демографічні показники і т. ін. [65, с. 65].

В. Денісов [39] підходить до розгляду стратифікації суспільства з точки зору фундаментальної науки. Він описує державну стратифікаційну піраміду, яка ділить населення держави на великі взаємозв'язані фундаментально-функціональні блоки: основа або виробничий блок, блок захисту і нападу, блок управління і блок внутрішнього змісту. Принципи розподілу в блоках засновані на різних формах життєдіяльності людей і професійної приналежності – працівники фізичної праці, керівники, військовослужбовці і люди інтелектуальної праці, інженерно-технічний персонал, працівники культури і т. ін. В. Денісов пропонує розділити державну стратифікаційну піраміду від вершини до підвалин на рівні частини і розглянути одну частину зсередини. Він виділяє чотири нерівномірних частини. Одна проходить уздовж підвалини піраміди і є його основою або виробничим блоком. Друга частина піраміди розташувалася уздовж бічних сторін – блок захисту і нападу. Третій блок займає всю верхню частину піраміди блок управління. І четверта частина розмістилася всередині самої піраміди – внутрішній зміст [39, с. 127]. Інтелігенція, духовенство, працівники культури, мова, історичні коріння, інститути соціальної сфери, наукоємке виробництво, інститути ідеології та ін. визначаються В. Денісовим як внутрішній зміст стратифікаційної піраміди [39, с. 83].

Відомий німецький соціолог Р. Дарендорф відмічає, що «...навіть у суспільстві, що процвітає нерівне положення людей залишається важливим неминущим явищем... [38, с. 144]». Така нерівність у суспільній організації, на наше переконання, і є підґрунтям неможливості забезпечення егалітарної якості освіти як гарантування доступу до якісної освіти для всіх. Проте,

необхідно зауважити, що підвищення якості освіти безперервно зменшує різницю у такому нерівному доступі. Також необхідно брати до уваги, що нерівний доступ існує не лише через об'єктивні умови нерівного положення соціальних елементів як неминущого явища. На наше переконання, соціальні групи, що займають елітне становище у суспільстві, штучно обмежують егалітарність доступу до освітніх послуг і джерел інформації, використовуючи регуляторну політику для формування такого змісту освіти, який би перешкоджав соціальній мобільності, з метою зменшення конкуренції при соціальній мобільності. В той же час, такі соціальні чинники, як переосмислення поняття «власність» із подальшим усвідомленням можливостей використання «інтелектуальної власності» як джерела створення можливостей для соціальної мобільності, нове розуміння місії освіти в сучасних умовах, за яких освіта стає не лише одним із найважливіших компонентів економічного розвитку, але і стратегічним ресурсом країни, перетворення знань на основний суспільний капітал і розуміння освітньої діяльності як процесу надання-отримання освітніх послуг, нове усвідомлення ролі державного регулювання освітньої царини крізь призму протиріччя між свободою і відповідальністю особистості за реалізацію права на свободу в громадянському суспільстві, диверсифікація функціонування і розвитку освіти, яка включає комплекс різних видів і форм диференціації існуючих освітніх структур, сприяють подоланню перешкод до отримання якісної освіти еволюційними шляхами розвитку і трансформації суспільства. При цьому кожний з таких чинників впливає на якість освіти, підвищуючи її рівень і, таким чином, створюючи все нові і нові можливості для вертикальної і горизонтальної соціальної мобільності, а також для розвитку і реалізації концепції безперервної освіти.

Якщо відмінності між людьми визначаються різноманітністю статусів, позицій, ролей і відносин, то основною проблемою суспільства є впорядкування стосунків між індивідами і групами. В епоху капіталізму і становлення ринкових відносин станова приналежність втрачає своє

значення і основними характеристиками нерівності стають гроші і власність. Сучасні суспільства відрізняє співіснування декількох систем нерівності – влади, знання, власності. Основним показником нерівності виступають не стільки об'єктивні або суб'єктивні ознаки індивідів і груп, скільки показники нерівного доступу їх до обмежених ресурсів споживання в суспільстві.

Епоха інформаційних технологій і процеси глобалізації сприяють зростанню та якісному ускладненню соціальної диференціації. Це пов'язано з тим, що розвиток технологій сприяє виникненню нових професій, які вимагають більшої кваліфікації та кращої освіти. Отже, освіта і підготовка справляють все більший вплив не тільки на стартові можливості індивіду, але й на все його подальше кар'єрне зростання, винагороду, рівень життя. Ми поділяємо думку К. Девіс і У. Мур про те, що освіта стає одним з основних чинників місцезнаходження в стратифікаційній системі [126, с. 83].

Винагороди є невід'ємною частиною соціальної позиції, вони мов би додаються до неї у вигляді прав або супутніх благ. «Часто права, а іноді супутні блага функціонально пов'язані з обов'язками, властивими даній соціальній позиції. Якщо права і супутні блага, властиві різним соціальним позиціям, і суспільство повинні бути нерівними, то і суспільство, як наслідок, має бути стратифікованим, тому що це і є саме те явище, яке ми позначаємо терміном стратифікація. Отже, соціальна нерівність є тим засобом, що неусвідомлено розвивається, за допомогою якого суспільство забезпечує висунення на найважливіші позиції найкомпетентніших осіб... [44, с. 203]».

Як правило, представники одного роду діяльності утворюють соціальну групу, що вирізняється цілою низкою характерних ознак, які включають не тільки рід діяльності, але й специфічні особливості в потребах, поведінці і споживанні. У тому випадку, коли подібні групи виробляють власні цінності і норми, розміщуючи індивідів, їх складові за принципами ієрархії, такі групи називаються соціальними шарами. Такі соціальні шари спостерігаються у сучасних постіндустріальних суспільствах.

Виникнення нового роду діяльності є основою для формування нового соціального шару і приводить до трансформації суспільної структури, вносячи зміни в попередню систему суспільного обміну. Констатувати появу нового соціального шару можна лише тоді, коли його рід виробничої діяльності стає життєво необхідним для існування суспільства, а індивіди, що входять до нього, набувають специфічні потреби, знаходять можливості для того, щоб їх задовольнити, і починають стійко функціонувати в своїй діяльності. Окрім цього, індивіди виробляють характерні специфічні риси позавиробничої діяльності, власні норми і цінності.

В сучасній науці представлена велика кількість різних стратифікаційних моделей, які виділяють інші критерії ранжування як визначальні. Причиною такого підходу є те, що відмінності в культурах та економічних відносинах сприяють створенню різних типів стратифікації. Ці стратифікаційні системи ні в якому разі не суперечать одна одній, а в деяких випадках співіснують в рамках одного суспільства і взаємодіють в ньому.

Важливе значення в епоху постмодернізму в умовах постіндустріальних, інформаційних суспільств набуває культурно-статусна стратифікація. На відміну від вертикально структурованої стратифікації на підставі володіння власністю і доступу до влади, в культурно-статусній моделі ми спостерігаємо горизонтальний розподіл на основі різноманітності ціннісних уявлень та їхньої рівноваги. Культурно-статусна модель припускає присутність культурної і ціннісної різноманітності в суспільстві, рівноправне положення різнорідних культур і відповідних їм форм і способів поведінки людей. За ознакою культурної приналежності утворюються статусні групи, що володіють загальними ціннісними орієнтаціями і схожі за стилем життя. Проте дослідження культурно-статусних груп являє собою певну проблему через широту охоплення культурної складової, яка присутня практично у всіх аспектах життєдіяльності суспільства [126, с. 136].

Варто також звернути увагу на класову модель стратифікаційного аналізу, яка найбільш характерно представлена Е. Гідденсом в роботі

«Соціологія» [31], у розділі «Стратифікація і класова структура», де розглядається стратифікація в сучасних західних суспільствах.

В трактуванні Е. Гідденса, класи є окремим випадком стратифікації та допоміжним поняттям для опису основних соціальних груп в структурі суспільства. При цьому, на відміну від марксистської теорії, класи не знаходяться у взаємному протистоянні, а ранжуються ієрархічно – низький, середній, вищий. Причина тому закладена загалом у низці чинників, що роблять класовий розподіл одним з видів стратифікації. Перш за все, це розмаїття форм нерівності, коли, приміром, станова і кастова системи не вписуються в класовий дискурс. Крім того, в сучасних суспільствах спроби виділення класів на підставі чітких характеристик часто виявляються безуспішними, внаслідок розмитості меж між класами. І нарешті, існує цілий ряд суспільств (державно-соціалістичних), в яких практично відсутні верхній і нижній класи, що робить неможливим розгляд стратифікаційної структури з позиції класів, а навпаки, примушує задуматися про культурно-статусний або інший вигляд соціальної стратифікації.

Поняття «клас» в соціальній філософії відіграє одну з провідних, ключових ролей. Влучну характеристику цьому поняттю дав Е. Райт: він порівняв категорію «клас» з «хамелеоном, який змінює забарвлення фактично в кожній соціологічній традиції [127, с. 46]». Класові теорії К. Маркса та М. Вебера втратили свою актуальність через низку соціальних зрушень, що відбулися в ХХ столітті. Такими зрушеннями стали перехід західних суспільств у епоху корпоративного капіталізму і поява нового масового середнього класу. Подібні феномени не піддаються ані описові, ані поясненню в рамках класичних класових теорій, і відповідно – відсутній адекватний науковий інструментарій. Проте, «природне розчарування, викликане подібною суперечністю, не означає відмови від класової теорії як такої, а тільки від її звульгаризованої версії [25, с. 7]».

У пошуках визначення різниці між стратифікаційними і класовим підходами І. Краус відзначав, що стратифікація і класовий розподіл – це різні

структури відносин. Стратифікація – поняття описове, що має на увазі «певну впорядкованість членів суспільства на підставі будь-якого відповідного критерію, як-то: прибуток, освіта, спосіб життя, етнічне походження... Класи ... є конфліктними групами, які, об'єднуючись, оспорувають існуючі розподіли влади, переваги та інші можливості... класи формуються, коли сукупність індивідів визначає свої інтереси як схожі з інтересами інших з тієї ж сукупності і як такі, що відрізняються та протистоять інтересам іншої сукупності осіб... [44, с. 195]».

З позиції субстанціоналізму, класи є великими соціальними групами, об'єднаними на підставі тих або інших соціальних ознак, інтересів, ідеології. В структурі доіндустріальних суспільств в умовах станової нерівності розподіл суспільства на класи був досить переконливим. Також успішно класова парадигма працювала в умовах класичного капіталізму. В цій системі домінувала найпростіша форма приватної власності, при якій кожне підприємство має одного власника (одна людина або сім'я). Проте, такий підхід не є адекватним в умовах індустріальних і особливо постіндустріальних суспільств. Основні причини цього полягають в тому, що власність втратила свої провідні позиції в процесі соціальної диференціації; індивідуальний власник зустрічається лише у сфері дрібного бізнесу; підприємством, як правило, керують наймані працівники, які не є його власниками; власність представлена у вигляді акцій, що належать великій кількості індивідів; багато з найманих працівників володіють не тільки акціями свого підприємства, але й інших. При цьому дуже розвинута горизонтальна і вертикальна мобільність, а в масовій свідомості присутня установка на досяжність високого соціального статусу [95, с. 114].

Згідно структуралістської традиції класами називаються не групи індивідів, а певні соціальні відносини, соціальні поля. При цьому індивіди можуть бути пов'язані з цими класовими полями, але є іншою реальністю, не тотожною цій. Вважається, що більшість індивідів протягом всього життя зберігає свою класову приналежність, а також місце мешкання, сім'ю, роботу

і т. ін. Подібний підхід є більш ніж спірним у розгляді сучасного суспільства вже тому, що реальність не підтверджує жорсткої прив'язки індивідів не тільки до місця проживання, але й до інших елементів соціального середовища, – навпроти спостерігається горизонтальна мобільність, що помітно посилюється в суспільстві. Статусні позиції не є невід'ємною частиною індивіда. За влучним виразом В. Іл'їна «класові позиції формують особливі ділянки соціального простору (поля), що різняться конфігураціями соціальних відносин. Кожна така ділянка являє собою свого роду силове поле, яке вимушує індивідів (членів класу), що входять до нього, слідувати певній логіці поведінки, нав'язує обмеження, надає різні можливості. Класове силове поле зумовлює межі свободи індивідуального вибору. Не можна вийти за ці межі свободи, не покидаючи межі відповідного класового поля [126, с. 15]».

Структуралістсько-конструктивістська парадигма фокусується на активності індивідів в області формування класових статусних позицій. Використовуючи доступний їм матеріал, люди конструюють свої класові позиції, створюючи таким чином класову структуру і відтворюючи її в своїй повсякденній соціально-економічній практиці. Особливістю класової структури є та, що, будучи похідною усвідомленою діяльністю індивідів, стає зовнішнім середовищем стосовно них. Індивіди знаходяться в класовому полі, яке існує у формі їхньої діяльності [95, с. 127].

Цілий ряд різного рівня суб'єктів бере участь у формуванні класової структури, починаючи від індивідів зі своїми усвідомленими класовими інтересами і закінчуючи соціальними інститутами і великими групами, які певним чином вибудовують і зберігають свою конфігурацію соціально-економічного простору. В цьому зв'язку і формуються різні рівні класового аналізу – від мікро- до макрорівня. На думку В.І. Іл'їна «структуралістсько-конструктивістська парадигма відкриває можливості для гуманістичного підходу до цієї традиційно знеособленої сфери суспільних відносин.

Проблема соціальної свободи індивіда, затисненого в рамки класової структури, перетворюється на одну з ключових [51, с. 89]».

Держава в умовах становлення ринкової економіки і демократичної системи відносин знімає численні соціальні обмеження, характерні для тоталітарного режиму. Так, знімаються всілякі перешкоди на шляху формування природної класової структури і, більше того, проводиться ряд формуючих заходів для створення певних контурів цієї структури (приватизація, легітимація приватного бізнесу, фермерства, формування ринку праці і капіталу і т. ін.) Регулюючий потенціал, яким володіє держава, дозволяє йому формувати, стимулювати і коректувати загальний устрій класової структури [125, с. 57]. Не останню роль в цьому процесі відіграє гарантування і забезпечення високого ступеню якості освіти.

В сучасній системі виробництва більшість позицій потребує набагато більш суттєвого запасу культурного потенціалу, відбитого в знаннях, навиках і т. ін. Причому ці вимоги стосуються до позицій, що ще недавно належали до некваліфікованої праці. Для того, щоб отримати необхідні знання, навички і досвід, потрібно витратити певні ресурси, матеріальні, тимчасові, інтелектуальні. В ринкових умовах подібні витрачення потребують адекватної компенсації [97, с. 123].

Більш складний культурний ресурс, представлений кращою освітою, високим професіоналізмом співробітника, репутацією, досвідом, є більш дефіцитним. Однією з форм отримання культурних дивідендів для нового середнього класу є участь в процесі привласнення додаткової вартості. Важливо відзначити, що поняття культурний капітал не тотожно поняттю культурні ресурси. Так, культурними ресурсами можуть бути ті ж навички, досвід, освіта, проте культурним капіталом вони стають тільки тоді, коли їхня наявність створює нову вартість для індивіда.

Соціальність стратифікації виражається в тому, що в будь-якому суспільстві блага і ресурси розподіляються на підставі норм і правил ухвалених даним суспільством. Як правило, ці норми відбивають інтереси

еліт, а велика частина населення вважає їх прийнятними для себе, погоджуючись із загальноприйнятими правилами, навіть у разі отримання мінімальної кількості благ. Виявом соціальності стратифікації стає безпосередній зв'язок стратифікації з найрізноманітнішими суспільними інститутами, серед яких і інститут освіти.

Ступінь якості освіти визначається наповненням освіти, її змістом як основою для формування ціннісних орієнтацій особистості. Безперервний процес нового формулювання та нового прочитання ідеалів з метою підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти зумовлює більш глибоке соціальне пізнання і, як результат, адекватне сприйняття і оцінювання соціальної реальності. Егалітарний доступ до акумульованих людських знань і досвіду є передумовою готовності особистості до сприйняття альтернативного бачення світу, зменшує нестачу інформації при категоризації, зумовлює формування адекватних соціальних образів, перехід чи переміщення індивіда з одної соціальної позиції до іншої.

3.2. Вплив соціальних чинників на трансформацію якості освіти

Взаємозалежність якості життя та якості освіти зумовлює важливість розуміння соціальних чинників, вплив яких на якість освіти має своїм наслідком трансформацію цього складного явища. В свою чергу, процес трансформації, забезпечення і гарантування якості освіти є одним із основних чинників можливості прогресивного поступу людства. Безсумнівно також те, що глобальна криза сучасного етапу розвитку цивілізації об'єднує взаємопов'язані комплексними відносинами проблеми і кризи, що мають відношення до окремих царин соціальної реальності (порушення екологічного балансу в глобальному масштабі, загострення демографічної ситуації, загроза обмеженості життєвонеобхідних ресурсів, воєнно-політичні конфлікти, винаходи нових видів зброї масового знищення, різниця між

розвинутими країнами і тими, що розвиваються, антисуспільні процеси, які порушують основи розвитку цивілізації, проблеми охорони здоров'я, культури і освіти тощо).

В контексті того, що сучасна цивілізація народжена промисловою, соціально-політичною і науково-освітньою революціями, ми поділяємо думку Т. Парсонса [115], одного з провідних соціологів сучасності, який особливу роль приділяв революції в освіті, тому що через освіту більшість підсистем суспільства реалізують свій потенціал, при чому освіта зменшує диктат стихійного ринку, бюрократії, стратифікує суспільство, утримуючи його від повної атомізації. Він вважав, що «освітня революція робить глибокий та постійно зростаючий вплив на суспільну структуру зайнятості, особливо в напрямку загального підвищення адаптаційної здатності суспільства, революція в освіті через розвиток академічного комплексу і каналів практичного застосування наукових розробок дала старт перетворенню всієї структури сучасного суспільства [115, с. 131]».

Сучасна світова система освіти окреслює контури суспільства ХХІ століття, тому освіта в сучасному світі розуміється як стратегічно важлива сфера людського життя. Зміни освітніх парадигм, який ряд вчених порівнюють з «освітніми революціями» [52; 130; 158], постають соціетальними детермінантами процесу розвитку освіти. Вперше термін «соціетальний» (societal) було введено в науковий обіг у 1903 році німецьким дослідником А. Келлером, який ввів цей термін для того, щоб висвітлити особливості системних процесів й закономірностей у суспільстві як цілісному організмі [211, с. 41]. Саме з ідеями А. Келлера зв'язують появу соціетології як соціологічної дисципліни, предметом якої є системна організація суспільства і її специфічно-системні закономірності, економічні, політичні, соціальні, ідеологічні та інші прояви суспільного життя. Т. Парсонс та інші дослідники [115; 133] користуються терміном «соціетальний» виключно у тих випадках, коли мова йде про характеристики, поняття та процесі, що визначають суспільство як макрорівень, коли

необхідно осягти суспільство як цілісність, осмислити його функції, структуру, етапи та тенденції еволюції, в той час як «соціальний» (social) стосується суспільних явищ без уточнення рівня їх осмислення (наприклад, соціальна дія, соціальна функція родини, соціальна організація релігії та ін.). Саме тому ми погоджуємося із використанням цього терміну для визначення освітніх революцій, які безумовно відбивають фундаментальні, характерні для всього суспільства, структурні зміни.

Основними детермінантами зміни освітніх парадигм завжди виступали процеси, які охоплюють увесь спектр соціального, економічного та політичного життя суспільства. Згідно Н. Бурбуліс [191], сучасні стратегічні доктрини прогресу найбільш розвинених країн світу ґрунтуються на принципах всебічного розвитку людського потенціалу, внаслідок чого роль освіти безперервно зростає і стає домінуючою у всіх сферах суспільного життя, що, в свою чергу, знаходить віддзеркалення у ряді концепцій соціально-економічного розвитку, серед яких виділяються концепція постіндустріального суспільства, теорія людського капіталу, ідеї діяльнісного суспільства та ін.. Проте, найбільш глибоко зростаюча роль знань у суспільному розвитку відобразилася в концепціях глобалізації, інформаційного суспільства, становлення глобальної інформаційної цивілізації та суспільства, заснованого на знаннях. Отже, сьогодні йдеться про нову освітню революцію, основними чинниками та детермінантами якої є тенденції глобалізації та інформатизації суспільства.

У сучасному світі глобальність виступає одним з найважливіших параметрів існування людського суспільства. Відображаючи процеси взаємообумовленості і взаємозалежності різних компонентів світової спільноти, глобальність виражає ідеї цілісності всього людства як соціобіологічного утворення. Соціально-політичні явища останнього десятиріччя стимулювали необхідність вироблення і обґрунтування глобальної парадигми суспільного розвитку, заснованої на розумінні цілісності світового соціально-економічного і культурно-освітнього

простору. Проявом даної світоглядної установки стала активізація «цивілізаційного бачення світу».

Концепція глобалізації є в сучасних дослідженнях одним із найпопулярніших інструментів аналізу соціальних процесів. Поняттям «глобалізація» позначається широкий спектр подій і тенденцій: розвиток світових ідеологій, інтенсивна боротьба за встановлення світового порядку; стрибкоподібне зростання кількості міжнародних організацій і їх впливу, ослаблення суверенітету національних держав; поява і розвиток транснаціональних корпорацій, зростання міжнародної торгівлі; інтенсивні масові міграції і формування полікультурних об'єднань; створення планетарних засобів масової інформації і експансія західної культури у всі регіони світу й т.д. Аналіз цих релевантних теорій глобалізації тенденцій показує, що вони набули характеру синхронних суспільних змін на початку – середині ХХ сторіччя, і відбулося це перетворення таким чином, що його можна охарактеризувати як соціокультурний зсув. 1980-1990-ті роки стали в Західній Європі та Америці періодом захоплення неоліберальними ринковими ідеями. Цьому сприяла низка процесів і явищ, а саме: інформаційна революція, прискорення темпів економічної інтеграції, всесвітній тріумф вільного ринку. Прискорювались соціальні зміни, що охоплювали вже не стільки окремі нації і народи, скільки цивілізацію в цілому, швидшали процеси глобальної інтеграції – всі ці тенденції й набули концептуального узагальнення і прояву у понятті «глобалізація», яке стало входити у вжиток приблизно з кінця 1980-х років, а в 1990-ті затвердилося як позначення домінуючої тенденції світового розвитку.

Питанням глобалізації присвячений величезний пласт літератури, у тому числі роботи І. Валлерстайна, М. Кастельса, Р. Робертсона, З. Гантінгтона, К. Макдональда, Ф. Фукуями, А. Макгрю, Д. Хельда та ін. [58; 169; 172; 218; 219; 229; 230; 243]. У ході аналізу цієї літератури з'ясовується, що теорія глобалізації, яка увійшла до наукового обігу в 1990-ті роки, є історичною послідовницею теорії конвергенції (1940-50-ті роки),

теорії модернізації (1950-60-ті роки), а також теорії постіндустріального суспільства, розробленої в 1970-ті роки. У своєму сучасному значенні термін «глобалізація» виник у середині 80-х, і його вплив на інтелектуальний клімат останнього десятиріччя виявився надзвичайно сильним; на початку 90-х М. Уотерс [243], один з найвідоміших фахівців у цій галузі, відзначив, що подібно тому, як основним поняттям 80-х був постмодернізм, ключовою ідеєю 90-х може стати глобалізація, під якою розуміється перехід людства в третє тисячоліття [243, с. 1]. Появу терміну пов'язують із ім'ям американського соціолога Г. Робертсона [230], який в 1983 році використав поняття «globality» (укр. мовою – глобальність) в назві однієї зі своїх статей, в 1985 році дав тлумачення поняття «globalization» (укр. мовою – глобалізація), а в 1992 року виклав основи своєї концепції в окремій монографії. Одним з чинників швидкого розповсюдження теорії глобалізації стала безпрецедентна соціокультурна взаємозалежність окремих країн і народів, особливо очевидна в 90-ті роки. Фундаментальною її основою слід вважати революцію в засобах комунікації, зв'язку і інформатиці, що радикально змінило характер інтелектуальної, культурної і технологічної взаємодії між окремими складовими всесвітньої цивілізації. Широке освоєння інформаційних систем сприяє розповсюдженню освіти і знань, вкоріненню в суспільстві нових цінностей, формуванню в ньому творчих начал і міжкультурному діалогу. Розглядаючи процес глобалізації, важливо розрізняти різні її вияви, тому що глобалізація – це не тільки нові технології і масштаби торговельно-економічних і фінансових зв'язків, але і політика, яка обслуговує певні інтереси, а також відповідна ідеологія. Отже, сьогодні аналіз зміщується на глобальний рівень і будь-яке дослідження ведеться з точки зору світової системи. Вивчення світової спільноти, а також її взаємовідносини з національними і локальними реаліями стає центральною темою багатьох досліджень.

Всесвітня глобалізація поступово проникає в усі сфери соціального життя і зокрема, до сфери освіти, що приводить до переосмислення місця

освіти в сучасному суспільстві. Процес глобалізації освіти, який передбачає, по суті, універсальність і цілісність як основні свої принципи, створює благодатний ґрунт для синтезу всіх аспектів гармонійного розвитку особистості. На наше переконання, дослідження якості освіти надає можливість зрозуміти, наскільки ефективно ці можливості використовуються на даному етапі розвитку суспільства.

Біля витоків розробки ідей глобальної освіти стояли фахівці, які розробляли різні підходи і моделі глобальної освіти, – Х. Еггінс, К. Монкмен, Н. Стромквіст, Д. Такер та ін. [199; 222; 236; 240]. Глобальна освіта визначається як процес, який дає кожній особистості «знання, уміння і систему поглядів, необхідні для того, щоб стати громадянином, який має почуття відповідальності за своє співтовариство, штат, країну у все більш складному і взаємозалежному глобальному суспільстві [240, с. 66]». У зарубіжній педагогіці накопичений значний досвід практичних розробок в галузі глобальної освіти, що являють безперечну цінність й інтерес. Однак, український дослідник О. Савченко в своєму дослідженні «Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (соціально-філософський аналіз)» [133] стверджує, що про досить серйозну розробку концептуальних основ, теорії, змісту глобальної освіти говорити поки не доводиться. О. Савченко зазначає, що у більшості своїй західні моделі глобальної освіти не стільки стосуються принципово нових підходів до організації освіти, змісту освіти, скільки фокусують свою увагу насамперед на проблемах виховання гідних громадян своєї країни, що пристосовуються до змінних зовнішніх умов і певної ролі людини в постіндустріальному глобальному суспільстві. Таким чином, на сьогоднішній день змістовне визначення глобалізації освіти в науковій літературі практично відсутнє. Більшість дослідників звертають увагу на функціональний аспект цього процесу, його результати. Модний термін «глобалізація» зустрічається на сторінках майже всіх досліджень, присвячених сучасним проблемам освіти, у тому числі вищій. При розгляді

питань освіти в контексті глобалізації ідеться як про вплив глобалізації на розвиток вищої освіти, так і про роль вищої освіти в цьому процесі.

Деякі західні автори підкреслюють, згідно О. Савченко [133], що серед всіх напрямків глобалізації (економічних, культурних, політичних та ін.) найбільш опрацьованим є економічний. Таким чином, головним чинником, який вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації, що підкреслює першорядне значення ринку, приватизацію і зменшення ролі державного сектора, дерегулювання економіки й інтенсифікації праці. Проте, це має подвійні наслідки. З одного боку, економічна глобалізація підкреслює імперативи ринкової конкуренції і глобалізації капіталу в поєднанні з конвергенцією інституційних структур провідних країн і, зокрема, їх освітніх систем. Ринкові відносини, які розповсюджуються по всьому світу, сприяють стандартизації систем знання у всіх провідних промислових країнах. Оскільки національні держави організують і поширюють знання через формальну освіту, ця логіка передбачає тенденцію конвергенції систем освіти розвинених країн. З іншого боку, глобальна раціоналізація, пов'язана з економічними і політичними імперативами, підкреслює ідею унітарної культурної системи. Однак, всі країни не рухаються у бік всесвітньої монолітної структури освіти, хоча через посилення глобальної раціональності освітні системи набули багато в чому схожих форм. При цьому потрібно враховувати, що теорія глобалізації описує ті міжнародні процеси, які тільки зароджуються, тому поки важко робити будь-які висновки. Глобалізація впливає на освіту і через розширення її міжнародної складової.

Необхідно також зробити наголос на тому, що з процесом глобалізації збігся період становлення цілком нового типу суспільства XXI століття – інформаційного. Зв'язок процесу глобалізації з інформаційною технологією цілком очевидний. Глобалізація ґрунтується на визначаючих її вигляд технологіях, включаючи комп'ютеризацію, мініатюризацію, цифрові системи, супутниковий зв'язок, волоконну оптику та Інтернет. Саме ця

технологія задає головну тенденцію глобалізації. М. Кастельс [58] у зв'язку з цим пише, що «в кінці ХХ сторіччя світова економіка змогла стати по-справжньому глобальною на основі нової інфраструктури, заснованої на інформаційних і комунікаційних технологіях [58, с. 105]».

Однією з основоположних характеристик інформаційного суспільства є його глобальний характер. Принципові зміни, викликані стрімким розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій, стали предметом особливої уваги вчених, політиків, фахівців в інформаційній сфері. Серед зарубіжних авторів, які займаються вивченням питань глобальних змін з метою вироблення відповідних рекомендацій і програм, що дозволили б прискорити формування глобального інформаційного суспільства, слід зазначити І. Масуду, Т. Стоуньєра, М. Маклюєна, Е. Тоффлера, М. Кастельса, Ю. Габермаса, Ж. Бодрійєра, І. Валлерстайна, Ф. Уєбстера та інших [14; 58; 148; 156; 162; 171; 217; 220; 242].

Поняття «інформаційне суспільство» з'явилося в другій половині 1960-х років. Винахід самого терміну «інформаційне суспільство» приписується одночасно Ф. Махлупу (США) і професору Токійського технологічного інституту Ю. Хаяши (Японія). В інтерпретації Ю. Хаяши інформаційне суспільство – «це суспільство, в якому процес комп'ютеризації дає людям доступ до надійних джерел інформації, позбавляє їх рутинної роботи, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва [128, с. 6]». В контексті інформаційного суспільства істотні зміни відбуваються безпосередньо в самому виробництві, в результаті яких його продукт стане більш «інформаційномістким», що приведе до значного збільшення частки інновацій, дизайну і маркетингу в його вартості. Виробництво інформаційного продукту, а не продукту матеріального буде рушійною силою освіти і розвитку суспільства.

Наступний етап у розвитку ідей глобального інформаційного суспільства почався з виходом в 1973 року книги американського соціолога Д. Белла «Майбутнє постіндустріальне суспільство. Досвід соціального

прогнозування» [11]. На думку Д. Белла, найважливішого значення в новому суспільстві набувають теоретичні знання. «Кожне сучасне суспільство живе за рахунок інновацій і соціального контролю за змінами, – зазначає Д. Белл, – воно намагається передбачати майбутнє і здійснювати планування. Саме зміна в усвідомленні природи інновацій робить вирішальним теоретичне знання [11, с. 20]». Рух в цьому напрямку буде набирати силу в ході свого роду з'єднання науки, техніки і економіки. Знання й інформацію американський вчений вважає не тільки ефективним каталізатором трансформації суспільства, але і його стратегічним ресурсом.

Однією з найцікавіших теорій модернізації та глобалізації освіти в епоху інформаційного суспільства є концепція японського філософа І. Масуди [217], який прагнув осмислити майбутню еволюцію соціуму з точки зору все більшої його інформатизації. У своїй роботі «Інформаційне суспільство як постіндустріальне суспільство» І. Масуда доводить, що «основою нового суспільства буде комп'ютерна технологія, з її фундаментальною функцією заміняти або посилювати розумову працю людини; інформаційна революція буде швидко перетворюватися на нову продуктивну силу і зробить можливим масове виробництво когнітивної, систематизованої інформації, технології і знання [217, с. 233]». Надаючи особливу увагу трансформації людських цінностей в глобальному інформаційному суспільстві, І. Масуда вважає, що в «новому інформаційному суспільстві основним суб'єктом соціальної активності стане «вільне співтовариство», а політичною системою буде «демократія участі»; основною ціллю в новому суспільстві буде «реалізація цінності часу» [217, с. 234]. Провідне місце в соціальній структурі інформаційного суспільства, вважає І. Масуда, буде належати новому типу людини, названому ним *homo intelligens* («людиною знаючою» або «розуміючою») [217, с. 237]. Отже, можна з упевненістю сказати, що інформаційний підхід стає вирішальним і в плані розуміння самої людини, яка вже трактується не інакше як суб'єкт інформаційного процесу, як творець і носій інформації і знання. З огляду на

це стає зрозумілим, чому А. Тоффлер [238] в одній з своїх робіт говорить про трансформацію пролетаріату в «когнітаріат» (від лат. *cognitio* – «знання»), тобто в соціальний прошарок носія знань.

Відомий англійський вчений Т. Стоуньєр [148] стверджував, що інформацію, подібно капіталу, можна накопичувати і берегти для майбутнього використання. В постіндустріальному суспільстві національні інформаційні ресурси перетворюються, як він вважає, в найбільше потенційне джерело багатства. У зв'язку з цим, необхідно всіма силами розвивати, передусім, нову галузь економіки – інформаційну. Промисловість у новому суспільстві за загальними показниками зайнятості і своєю часткою в національному продукті поступиться місцем сфері послуг, яка являтиме собою переважно збір, обробку і різні види надання необхідній інформації. Беручи до уваги розвиток електронних засобів масової інформації і інформаційних технологій, все більш активно ведеться дискусія про функції і роль інформації у житті суспільства, тенденціях формування глобального інформаційного суспільства. Особливий інтерес тут представляють два імені – М. Маклюєн (Канада) [220] і Е. Тоффлер [239] (США). Відмітною особливістю поглядів М. Маклюєна [220] є та обставина, що інформаційні технології розглядаються ним як головний чинник, що впливає на формування соціально економічної основи нового суспільства. Інший теоретик інформаційного суспільства Е. Тоффлер у своїй книзі «Третя хвиля» [239] наділяє постіндустріальне суспільство такими рисами, як деконцентрація виробництва і населення, різке зростання інформаційного обміну, превалювання самоуправлінських політичних систем, а також подальша індивідуалізація особистості при збереженні солідарних відносин між людьми і співтовариствами.

Однією з принципово важливих характеристик кінця 1980х – початку 90-х років є та, що, починаючи з першою половиною 90-х років, більшість американських і європейських дослідників і фахівців у сфері соціальної філософії стали акцентувати увагу на ролі і значенні не стільки самої

інформації в різних сферах життя, скільки знань. Поняття «суспільства знання», уперше використане в 1969 році П. Дракером, одержало детальний розвиток у дев'яностих роках, зокрема в роботах з цієї теми, опублікованих такими дослідниками, як Р. Манселл, Н. Стер та Г. Джарвіс [198; 214; 235]. Ядром концепції П. Дракера [194] є ідея переходу від індустріального господарства до економічної системи, заснованої на знаннях і інформації, формування нової системи цінностей сучасної людини і трансформації національної держави під впливом процесів глобалізації економіки і соціуму. Сучасна епоха, згідно П. Дракера, являє собою час радикальної перебудови, коли з розвитком нових інформаційно-телекомунікаційних технологій людство отримало реальний шанс перетворити капіталістичне суспільство в суспільство, засноване на знаннях. Крім того, поняття суспільства знання невіддільно від досліджень на тему інформаційного суспільства, передумови виникнення якого з'явилися з бурхливим розвитком кібернетики. Наприкінці 1990х років М. Кастельс опубліковує свою фундаментальну трилогію, «Інформаційна ера: економіка, суспільство і культура» [58], яка присвячена розгорнутому аналізу сучасних тенденцій, що сприяють формуванню основ суспільства, яке автор назвав *networked* (укр. мовою – мережевим).

Однією з принципово важливих характеристик даного періоду є те, що, починаючи в першій половині 90-х років, більшість американських та європейських дослідників і фахівців в області соціальної філософії стали зосереджувати увагу на ролі та значенні не стільки самої інформації в різних сферах життя, скільки знань, що у свою чергу, породило цілу низку нових визначень нового типу суспільства, серед яких такі, як «*knowledgeable society*» [215, с. 649-662.] «*knowledge society*» [193, с. 163-216], [235, с. 5-18] або «*knowledge-value society*» [233, с. 57-58] і т.д. Таким чином, нова епоха в житті людської цивілізації постає як Епоха Знання або Суспільство Знання, яке, на думку одного з перших теоретиків постіндустріалізму Д. Белла, акцентує «центральну роль теоретичного знання як на вісь, навколо якої вибудовуються нові технології, економічне зростання і нова стратифікація

суспільства [11, с. 20]». Суспільство знання відрізняється від інформаційного суспільства тим, що воно, на відміну від останнього, яке базується на технологічних досягненнях, припускає більш широкі соціальні, етичні й політичні параметри. Як зазначено у докладі ЮНЕСКО «До суспільства знання» «розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій створив нові умови для виникнення суспільства знання. Більш того, глобальне інформаційне суспільство, що формується, знайде свій зміст тільки в тому випадку, якщо стане інструментом для досягнення більш піднесеної й бажаної мети – створення в глобальному масштабі суспільства знання, що стало б джерелом розвитку для всіх країн і, у першу чергу, для найменш розвинених [54, с. 29]».

Безсумнівно, провідна роль у формуванні суспільства знань належить освіті, оскільки інформаційне суспільство вимагає нових ідей, нових знань, яких набувають за допомогою нових способів прискореного навчання і постійного оновлення знань. Відповідно до цього змінюються і цілі освіти: якщо в доіндустріальному і індустріальному суспільстві найважливішою метою була передача знань від вчителя до учня, то в інформаційному суспільстві головною метою стає формування здібностей соціального значення, які визначають самостійність і соціально-комунікативні можливості особистості. Таким чином, освіта стає інструментом отримання знань.

В умовах інформаційного суспільства знання стає самостійною силою, центральним чинником технічного і соціального розвитку. Для розуміння зміни ролі знання в інформаційному суспільстві важливо вказати на обставини, відзначені М. Кастельсом, на думку якого потрібно розрізнити два поняття, що існують в англійській мові – інформаційне суспільство (*information society*) і інформаціональне суспільство (*informational society*). «Я стверджую, – пише він, – що інформація в найширшому значенні, тобто як передача знань, мала критичну важливість у всіх суспільствах, включаючи середньовічну Європу, яка була культурно структурована і в деякій мірі

об'єднана навколо схоластики, інакше кажучи, в основному в інтелектуальних рамках.

На противагу цьому, термін «інформаціональне» вказує на атрибут специфічної форми соціальної організації, в якій завдяки новим технологічним умовам, що виникли в даний історичний період, генерація, обробка і передача інформації стали фундаментальним джерелом продуктивності і влади [58, с. 2]».

Отже, знання стає фундаментальною основою суспільства, всіх його сфер – від виробничо-економічної, до політичної та духовно-культурної. Знанням, інформацією все в більшій мірі насичуються всі сфери життєдіяльності сучасної людини. Саме тому наш час отримав назву інформаційної епохи. Цим терміном назвав свій тритомний труд відомий сучасний соціальний мислитель М. Кастельс, в якому стверджує, що «знання і інформація є критично важливими елементами на всіх шляхах розвитку, оскільки процес виробництва завжди заснований на певному обсягу знань та обробці інформації. Проте, специфічним для інформаційного способу розвитку є вплив знання на саме знання як головне джерело продуктивності [58, с. 39]». Проблема дії знання на саме знання вводить нас у світ інформації, інформатизації суспільства і в результаті – у світ інформаційного суспільства.

Слід зробити наголос на тому, що автор дослідження погоджується із тим, що інформація є джерелом знання. Якщо інформація включає відомості безвідносно до їхньої значущості для сприймаючого цю інформацію суб'єкта, то знання охоплює змістовні, значущі для орієнтації і діяльності суб'єкта дані про об'єктивний світ. Отже, інформацію необхідно перетворити на знання – що власне і є основною гносеологічною функцією освіти. Саме в рамках освіти експериментальні і теоретичні дослідження зовнішнього світу накопичуються, зберігаються і переробляються в знання. За словами Е. Тоффлера, «під знанням мається на увазі інформація відкрystalізована в загальних твердженнях [156, с. 41]». Таким чином, знання є впорядкованою

інформацією, чимось новим, що, як тільки стає відомим, перетворюється на знання як результат пізнавальної діяльності людини. Знання стають головною соціальною цінністю інформаційного суспільства.

Тенденції глобалізації та інформатизації суспільства, перехід до суспільства, заснованого на знаннях, виступають основою інноваційних зрушень, яким піддається сучасна освіта. Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані із процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті світової спільноти [199; 200; 201; 206; 208; 212; 241].

Таким чином, трансформація якості освіти відбувається під впливом наступних соціальних чинників:

1. накопичення знань як важливого ресурсу із подальшим вдосконаленням технології їх створення, розподілу і використання, що є невід'ємними складовими економічного розвитку, а також пріоритетними об'єктами постійних інвестицій;

2. переосмислення поняття «власність» із подальшим усвідомленням можливостей використання «інтелектуальної власності» як джерела створення можливостей для соціальної мобільності (вертикальної і горизонтальної);

3. нове розуміння місії освіти в сучасних умовах, за яких освіта стає не лише одним із найважливіших компонентів економічного розвитку, але і стратегічним ресурсом країни, ступень якості якого досить часто визначають суверенітет країни, а також рівень національної безпеки.

4. перетворення знань в основний суспільний капітал і розуміння освітньої діяльності як процесу надання-отримання освітніх послуг, при цьому якість освіти розуміється як рівень відповідності очікуванню у задоволенні потреб тих, хто отримує освітні послуги, що, в свою чергу, уможливорює диверсифікацію менеджменту якості освіти;

5. гарантування, впровадження і забезпечення егалітарної освіти як найважливішого фактора подолання відсталості в розвитку більшої частини людства в умовах постіндустріального розвитку, при цьому забезпечення

якості освіти розуміється як безперервний процес розвитку освітніх систем для досягнення бажаного ідеального стану в темпоральній проекції;

6. нове усвідомлення ролі державного регулювання освітньої царини крізь призму протиріччя між свободою і відповідальністю особистості за реалізацію права на свободу в громадянському суспільстві, а також протиріччя між авторитарністю і свободою при гарантуванні свободи розвитку особистості як однієї із аксіологічних детермінант сучасної освіти;

7. необмеженість/обмеженість доступу до інформації і ресурсів інформації;

8. зміна кваліфікаційної на компетентнісну особистісно-орієнтовану освіти такий, що означає переорієнтацію від академічних норм оцінювання до зовнішнього оцінювання професійної і соціальної підготовки;

9. розвиток і реалізація концепції безперервної освіти;

10. перехід освіти від національних пріоритетів до наднаціональних, світових пріоритетів, що є причиною інтеграції національних освітніх систем на глобальному рівню, що, в свою чергу, уможлиблює оцінювати якість освіти за допомогою спільних індикаторів та показників із метою створення умов для мобільності агентів освіти;

11. розвиток і реалізація концепції дистанційної освіти як однієї із форм егалітарної освіти;

12. диверсифікація функціонування і розвитку освіти, яка включає значний комплекс різних видів і форм диференціації існуючих освітніх структур, яка виявляється в диверсифікації освітніх установ (наявність широкого діапазону різноманітних освітніх установ), програмно-профільній диверсифікації (надання різних освітніх послуг з різноманітних напрямків з використанням широкого спектра навчальних програм), технологічна диверсифікація (існування різних варіативних компонентів навчання: різноманітні методики викладання, авторські школи і т.д.) [131];

13. демократизація і, як наслідок, масовізація освіти;

14. розвиток регіоналізації всіх сфер суспільного життя із актуалізацією фактору етнокультурної своєрідності народів світу як ідентифікаційного параметру і соціального аспекту розвитку, що є проявом багатовалентного і поліваріантного характеру процесу глобалізації;

15. гуманізація і гуманітаризація як пріоритетність розвитку всіх форм суспільної свідомості, в контексті чого основною метою освіти є формування фундаментальних основ, що дозволять людині вирішити світоглядні завдання, здійснити етичний, правовий або ідеологічний вибір, орієнтуватися в сучасній соціокультурній ситуації;

16. полікультуралізм освіти, що забезпечує гармонію в реалізації гуманістичної основи і етнокультурної спрямованості освітнього процесу на базі світової культури з метою прогресивного розвитку особистості, соціуму і людства в цілому. Ще напередодні нового тисячоліття в документах ЮНЕСКО була сформульована глобальна концепція освіти, призначення якої – забезпечити в майбутньому суспільстві превалювання цінностей і ідеалів культури світу, толерантності, активної міжкультурної комунікації; розвиток міжнародної співпраці [109].

Освіта глобальної інформаційної епохи відображає і виражає складні процеси, що відбуваються в суспільстві у зв'язку з інформатизацією її різних сфер, змін в економічному, соціально-політичному і духовному житті. Однак, ці складні процеси не лише впливають на освіту і є чинниками трансформації якості освіти, але і є передумовами кризового стану традиційних освітніх систем. Наслідками кризи освітньої сфери є елементарна і функціональна неграмотності. Безперечно, функціональна неграмотність – наслідок невідповідності набутих знань та навичок, що були формально отримані в освітніх закладах, стандартам на нормам суспільства як результат невідповідності рівня наповнення освіти соціальним змінам – має безпосереднє відношення до якості освіти як категорії, що уможливорює розуміння нового прочитання норм та стандартів у темпоральній проекції, на противагу елементарній неграмотності – наслідку бідності, відсутності

матеріальних ресурсів і вчителів, причин, через які діти не відвідують школу і т.п., що має відношення переважно до кількісного аспекту.

Автор дослідження поділяє думку про те, що трансформація сучасного суспільства потребує заміни категорії кількості як стрижневого принципу усіх форм діяльності на категорію якості. У розвинутих країнах відбувається процес переміщення центра значимості від способу розподілу багатств у суспільстві, основою якого є обмеженість ресурсів, у напрямку способів розподілення ризиків, як механізму структурування соціальної реальності, де ризик – це деструктивний ефект виробництва (радіоактивні, хімічні, отруйні речовини, наслідки, пов'язані із цим в екосистемі). Такі ризики звільнюють системно зумовлені, руйнівні сили, прояв яких є знаннями, основою яких, згідно Є. Щекотіна [179], є «казуальні інтерпретації». У. Бек [10] вводить спеціальне визначення для такого типу суспільства, що формується, – суспільство ризику, в якому збільшується важливість знання, комунікативних засобів їх отримання (науки) і розповсюдження (засобів масової інформації). Збільшення соціального і природного ризику в сучасному суспільстві щодо традиційного зумовлює якісні зміни мислення. Згідно думки С. Плаксія [120], подолання сучасної кризи розвитку людської цивілізації, перехід до нової парадигми стійкого розвитку «система природи – суспільство – людина» неможливе без подолання кризи системи освіти, яка продовжує готувати людей до дій і життя взагалі в межах старої концепції економічного кількісного зростання безмежної експлуатації природи, шаленого споживання.

У техногенному суспільстві, в якому, згідно з У. Беком [10], надзвичайне становище загрожує стати нормальним його становищем, особливу актуальність набуває вимога формувати багато нових заборон у діяльності і поведінці людей. Таким чином, на перший план не виходять завдання створення або тиражування техніки або питання «що і скільки», проте питання «як, навіщо, із яким матеріальним і соціальним ризиком». Така зміна орієнтирів потребує різних концепцій подальшого розвитку

цивілізації, які об'єднує загальний термін «стійкого розвитку», при чому якість життя і безпека об'єднують в собі певні цілі, досягнення яких і буде означати стійкий розвиток. Як вже було неодноразово зазначено, якість життя безпосередньо пов'язана із якістю освіти, оскільки проявляється через економіку, освіту і права людини. Таким чином, забезпечення стійкого розвитку цивілізації невід'ємно пов'язано із освітою як механізмом соціалізації та формування ментальних здібностей.

Російський дослідник Є. Щекотін в своїй монографії «Теоретико-методологічний аналіз проблеми якості вищої освіти в умовах інфотронної ери» («Теоретико-методологический анализ проблемы качества высшего образования в условиях инфотронной эры») [179] зазначає, що класичний тип мислення сформував такі характеристики освіти, як цілеспрямованість, раціональність і саморефлексія, нормативність і відтворюваність, що забезпечується за допомогою визначеного набору цілей освіти і виховання, методів, засобів, принципів, закономірностей, набору предметів освітніх стандартів і т.п. Цей тип мислення детермінував основну функцію освіти – відтворення конкретного виду розумової діяльності, способу і меж розуміння світу. Проте, під впливом епістемологічної кризи і кризи світосприйняття (культурно-семіотичної кризи), ідеал класичної раціональності втрачає монополію на право констатації реальності.

Епістемологічна криза, за російським науковцем, призвела до втрати критеріїв істини і об'єктивності в сфері пізнання (науці). Невизначений, умовний статут набувають такі категорії і поняття, як об'єкт, реальність, світ, знання. Кожна із царин людської практики (не лише всередині науки, але і ззовні її) відстоює власне розуміння істини і об'єктивності. Культурно-семіотична криза спричинена усвідомленням рухливості і нечіткості меж між фізичним, соціальним і символічними світами. Символічні форми буття сприймаються як такі, що переважають, по відношенню до традиційного (фізичного) об'єктивного світу.

Існує думка, що соціальні системи сучасного суспільства є самореферентними системами, байдужими до зовнішніх стимулів і функціональних детермінант. Для таких систем вони ж самі є джерелом соціальних змін. Згідно з А. Турен [157], головна тенденція сучасних суспільств завжди спрямована на закріплення і концентрацію їх властивості впливати на самих себе, що збільшується. В такому контексті сучасне суспільство слід розуміти як тотальність, деяку іманентну сутність, що знищує трансцендентальний рівень буття, зовнішній по відношенню до такого суспільства. Всі «дистинкції», різниці знаходяться всередині глобальної соціальної системи. Індустріальне суспільство охоплює увесь доступний простір, немає нічого «ззовні», усе «всередині» – далі простягається небуття. В той час, як фізичної межі масової освіти досягнуто – освітою охоплене майже усе населення, диференціація робиться не поміж грамотністю і неграмотністю, проте із середини тотальності (усіх грамотних).

Автор дослідження погоджується із тим, що фундаментальною основою для трансформації принципів системи освіти, є перехід від «формування цілей освіти в термінах знання» до розуміння цілей «в термінах компетенції», де, такий перехід означає переорієнтацію від лише (або привалюючи) академічних норм оцінювання до зовнішнього оцінювання професійної і соціальної підготовки.

С. Шишов і В. Кальней [178] визначають компетенцію як загальну здібність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуваються завдяки освіті. Компетентність не звужується ні до знань, ні до навичок, бути компетентним – не означає бути вченим або освіченим. Таким чином, під компетенцією розуміється загальна здібність діяти певним чином у конкретних історико-соціальних ситуаціях, а також як можливість встановлення зв'язку між знанням та ситуацією: ситуація завжди конкретна і безкінечно різноманітна, ось чому компетенція виступає потенційним посередником між хаотичним, нечітко структурованим життєвим світом і

визначеністю знання. Оцінювати компетентність уявляється можливим крізь призму вміння як компетенції в дії.

Різниця між кваліфікаційною моделлю і компетентнісною полягає в тому, що перша модель освіти пов'язується із об'єктами, предметами праці, в той час як друга визволяється від диктату об'єкту (предмету) труда, проте не ігнорує його. Заміна «кваліфікації» на «компетентність» вказує на те, що цілі завершення освіти пов'язуються із ситуаціями застосування (використання), із діяльністю, що виконується. Місце кваліфікаційних ланцюгів займають кваліфікаційні сітки.

В процесі трансформації освітніх систем сучасності, трансформуються не лише цілі освіти, але і зміст основних понять. Якщо до другої половини ХХ ст. основною ціллю освіти був розвиток навичок, здібностей і вмінь індивіда, а також формування особистості, здатної на ефективні дії у виробництві, наразі акцентується освоєння не власно знань, проте певного типу мислення.

Особливе місце, на думку автора дослідження, серед соціальних чинників, що впливають на трансформацію якості освіти, посідають чинники, що пов'язані із місцем та роллю вчителів у сучасному освітньому процесі. Особливу роль у формуванні якості освіти зарубіжні та вітчизняні освітяни відводять професіоналізму педагогічних кадрів, їх професійній підготовці. «Професор із хворою долею не лише не може сподіватися на найкраще для своїх учнів, але має остерігатися своєї власної загибелі [187]». Поява в освіті виміру віртуальності призводить до виникнення нових учасників освітнього процесу, зокрема, їх неперсоніфікованості. Стрімкий розвиток дистанційних форм навчання відмінюють необхідність особистого (і особистісного) спілкування учня й учителя, а віртуальний освітній простір заповнюється навчальними матеріалами, де питання авторства конкретних текстів грає все меншу роль, а часто ним узагалі нехтують. В контексті вказаної тенденції вчитель як суб'єкт освіти трансформується: стають малозначущими традиційно важливі особистісні якості вчителя (лідерство, комунікативні

здібності, емоційна чутливість і т.п.), а на перший план виходить інтелектуальна, когнітивна складова даної соціальної ролі (наприклад, всебічне володіння матеріалом і здатність до чіткого його викладу і структуруванню).

Сьогодні для нового розуміння позиції вчителя у віртуальній освіті пропонується особливий термін – тьютор (або «дистанційний тьютор»). Уявляється, що це – педагог особливого типу, здатний будувати освітній простір виходячи із особливостей суб'єктно-суб'єктних відносин у ситуації, де підтримка й стимулювання учня є одним із першочергових завдань. Типові для дистанційної освіти форми роботи потребують високого рівня майстерності тьюторів, оскільки вони працюють з реальною ситуацією учня в процесі всього навчання, а ефективність їх, роботи визначається не тільки знанням і розумінням підопічними концепцій курсу, але й вирішенням їх конкретних проблем. Тьютор має можливість гнучко працювати з істотно диференційованими потребами учнів і характеристиками учбових груп, а також з освітнім рівнем деяких учнів, що відхиляється від середніх значень.

Саме в сучасному освітньому просторі перехід від традиційної позиції вчителя до тьюторства уявляється особливо насущним. Як пише про це В. Андрущенко, «роль вчителя, ... безпосереднього спілкування вихованця з вихователем (наставником), тобто форми навчально-виховного процесу, випестувані історією з часів усесвітньо відомої Академії великого Платона, залишаються незмінними. Понад те, в соціально-кризових умовах їх значення посилюється [5, с. 191]». Дійсно, якщо раніше викладач виступав в основному транслятором знань, то сучасна освітня парадигма передбачає перехід від екстенсивно-інформаційного до інтенсивно-фундаментального навчання. Тому основне завдання тьютора – навчити учнів орієнтуватися в інформаційних полях культури, сформувати прагнення до самостійного пошуку істини, вирішенню проблем і виходу з конкретних пізнавальних ситуацій.

Сучасні філософи, соціологи, футурологи, що вивчають сучасні тенденції розвитку суспільства, підкреслюють роль освіти в удосконаленні суспільних відносин та її вплив на процес закономірної трансформації суспільства – перехід до більш досконалого та якісного суспільного стану – стану сталого розвитку, стверджують, що тільки створення нового менталітету, протилежного старому індустріальному, створює нову культуру з новими рисами й пріоритетами, здатними зберегти цивілізацію взагалі [184; 201; 212; 214]. Постіндустріальна цивілізація несе з собою інформаційно-комунікативний тип культурного розвитку. Слідом за переходом до нової інформаційно-комп'ютерної технології змінюється сама природа праці; нова техносфера опирається на нові енергозберігаючі джерела, нові форми зайнятості населення, розуміння багатства. Але головне, нові технології вимагають іншої людини з новими рисами характеру, менталітету. Б. Гершунський [29] вважає, що відповіді на виклики ХХІ сторіччя й зуміти зберегти людську цивілізацію на основі нового менталітету або соціального характеру може лише освіта та її нове пріоритетне положення в соціумі.

Таким чином, освіта, виступаючи механізмом відтворення якості суспільного інтелекту, поширюється на суспільство в цілому, бо її метою стає кардинальна зміна суспільної свідомості, що сьогодні як ніколи необхідно для виживання людства на планеті. Формування нового ставлення до освіти на основі викладених вище принципів дозволить не тільки істотно підвищити її якість, але, найголовніше, зробити її адекватною за змістом тим новим умовам, в яких належить жити і працювати людям у ХХІ столітті, столітті інформації і наукових знань, столітті «інформації і технологій». Початок ХХІ століття стає часом переосмислення суспільством пройденого шляху й можливих перспектив розвитку цивілізації, часом усвідомлення нової місії освіти, що відповідає викликам глобального розвитку та спрямована на подолання кризових явищ сучасності.

Висновки до третього розділу

1. Чим вище ступінь якості освіти, тим вище рівень пізнання звичайною людиною соціуму, оточуючого суспільства і власного життя. Якість освіти як безперервний процес обговорення і нового переосмислення цінностей, що надає можливість набуття суб'єктивного досвіду інтерпретації цінностей, розуміння варіантів та інваріантів норми, «нейтрального середнього», гарантуючи і забезпечуючи реалізацію права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти, має безпосереднє відношення до створення сприятливих умов для соціальної ідентифікації, при чому адекватність соціальних образів залежить від рівня якості освіти, що забезпечується при наданні освітніх послуг і доступі до інформації.

2. Якість освіти як політична і соціальна категорія має відношення до системно-організаційного аспекту, а саме до створення, встановлення та регулювання соціального інституту освіти.

3. Ступінь якості освіти характеризується ступенем забезпечення доступу до набуття необхідного досвіду для зміни соціального статусу як однієї із мотивацій отримання освіти особистістю. В філософському контексті якість освіти відображає динамічний процес, який, в свою чергу, відображає сукупність якісних характеристик освіти як освітньої системи, яка самоорганізується та еволюціонує в своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму. Таким чином, порушення сталих і слабо контрольованих норм навіть окремими індивідами, в свою чергу, впливають на зміст освіти, маючи наслідком його нове формулювання та прочитання. Нове наповнення освіти зумовлює зміну внутрішніх і зовнішніх елементів якості освітньої системи як нової визначеності, притаманної їй реальному існуванню за нових умов, що характеризується зв'язками з навколишнім середовищем на новому етапі розвитку в процесі соціальної трансформації.

4. Ступінь якості освіти визначається наповненням освіти, її змістом, як основою для формування ціннісних орієнтацій особистості. Безперервний процес нового формулювання та нового прочитання ідеалів з метою підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти зумовлює більш глибоке соціальне пізнання і, як результат, адекватне сприйняття і оцінювання соціальної реальності. Егалітарний доступ до акумульованих людських знань і досвіду є передумовою готовності особистості до сприйняття альтернативного бачення світу, зменшує нестачу інформації при категоризації, зумовлює формування адекватних соціальних образів, перехід індивіда від одної соціальної позиції до іншої.

5. Взаємозалежність якості життя від якості освіти зумовлює важливість розуміння соціальних чинників, вплив яких на якість освіти має своїм наслідком трансформацію цього складного явища. В свою чергу, процес трансформації, забезпечення і гарантування якості освіти є одним із основних чинників можливості прогресивного поступу людства.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення і нове рішення наукового завдання, яке полягає у теоретичному осмисленні з методологічних позицій сучасної соціально-філософської думки якості освіти як філософської категорії.

Здійснене дослідження дає можливість в узагальнено-теоретичній формі зробити наступні висновки.

1. Проведено критичний аналіз стану розробки проблеми дослідження в національній та іноземній джерельній базі, який показав, що за умов відсутності ґрунтовного аналізу якості освіти як філософської категорії, пріоритетними аспектами, які стали предметом наукового дослідження, були педагогічний та управлінський аспекти якості освіти як комплексного поняття, що характеризує ефективність освітньої діяльності.

2. Проведено історично-філософський аналіз якісних характеристик освіти, який розкриває зміни специфіки об'єкту крізь призму визначення його властивостей під час розгляду освітніх парадигм. В сучасному гуманітарному знанні мають місце різні соціально-філософські підходи до інтерпретації освіти та її якості. Доведено, що постмодерне, а також після-постмодерне (after-postmodernism) бачення світу вважається найбільш продуктивним підходом до вивчення якості освіти. Крізь призму такого підходу, акт освітньої діяльності є активною взаємодією суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння та домовленість про взаємоприйнятні правила і умови, де динамічний процес обговорення освітніх стандартів і норм з метою узгодження правил та умов освітньої діяльності має безпосереднє відношення до концепції якості освіти як поняття.

3. При аналізі освітньої проблематики сучасної української і зарубіжної філософії освіти стає очевидною суперечлива ситуація, коли

поняття «якість освіти» вживається як ключове, проте, наразі не отримано однозначного його трактування, у зв'язку із чим до змісту залучаються різноманітні поняття, часто неузгоджені, суперечливі або такі, що взаємовиключають одне одне. Таким чином, спостерігається недостатнє опрацювання категоріального контексту якості освіти саме в філософському ракурсі, зважаючи на те, що актуальність таких досліджень видається досить очевидною. Доведено, що природа проблематики визначення якості освіти виходить із протиріччя між сучасними потребами суспільства, зокрема, економіки суспільства, та результатами діяльності освітніх систем, які не завжди і не в усьому відповідають таким потребам.

4. Дане дослідження фокусується переважно на філософському аналізі якості освіти як категорії. В результаті цього аналізу виявилось, що категорія «якість» є системою (єдністю) її часткових «суджень-визначень», де філософське трактування якості розкриває її в загальному виді і лише з об'єктивної сторони, ігноруючи суб'єктивну сутність якості. Значну увагу надано специфіці якості як складової властивостей та їх сукупності, що визначає структурність якості, тобто наявність обмежень (внутрішніх та зовнішніх) та їх багаторівневність. Якість освіти в філософському контексті відображає сукупність якісних характеристик освіти як освітньої системи, що самоорганізується та еволюціонує в своїй здатності відповідати встановленим та передбаченим потребам окремих особистостей та соціуму. Сутність цієї категорії обумовлюється тим, що якість освіти є динамічним процесом, що визначається не лише результатом освітньої діяльності, але і можливим результатом як процесом формування якісних характеристик освіти, де такий результат уможлиблюється внутрішнім потенціалом та зовнішніми умовами. Визначаючи концептуальні принципи вивчення феномену, ми спиралися на теорію пізнання, яка має як аналітичні, так і аксіологічні аспекти. Аналіз сучасних освітніх парадигм дозволяє зробити висновок, що базовими аксіологічними домінантами сучасної освіти є

свобода і творчість особистості. При цьому аналіз альтернативних варіацій інтерпретації якості освіти є розв'язанням епістемологічної проблеми.

5. Досліджуючи якість освіти у філософському вимірі, обґрунтовано, що визначення норми та стандартизація як наочний вияв якості освіти мають враховувати нелінійність освітніх систем, при цьому якість освіти як категорія надає можливість визначити пріоритетність параметрів функціонування освітньої системи. Таким чином, якість освіти визначається нами як філософська категорія, за допомогою якої відбувається динамічний процес коригування практичної освітньої діяльності щодо теоретичного сценарію освітньої діяльності. Встановлено, що саме якість освіти як категорія філософії є необхідною для розуміння стану освітньої системи на певному часовому зрізі, наочної індикації освітніх процесів та їх результатів, які приймаються як норма, передбачення змін стандартів та індикаторів згідно динамічних процесів у суспільстві, що мають наслідком постійне обговорення і нове визначення норми. Якість освіти як філософська категорія дає можливість здійснювати прогностичну діяльність в освіті, визначаючи різні стратегії для досягнення певних результатів-зразків із наочним відображенням правдивості або помилковості при попередньому моделюванні, відображаючи рівень дезорганізації, надаючи фактичні об'єктивні дані взаємодії елементів системи. Однак, протиріччя ситуації полягає в тому факті, що аналіз якості освіти уможливорює розуміння стандартів як ідеальних станів речей (ідеалів) для певної системи освіти на певному етапі її розвитку та функціонування, в той час як процес визначення стандартів є досить важким, оскільки їхнє чітке визначення із забезпеченням можливості оцінювання рівня досягнення саме таких стандартів – викликає труднощі та суперечливості. Протиріччя, що виникають під час дослідження якості освіти, зумовлені тим, що вдосконалення якості освіти є безперервним динамічним процесом, що має відношення до прогнозування та розуміння цілей освіти в майбутньому. Отже, стан освітньої системи, який полягає у оптимальному функціонуванні усіх її підсистем, коли цілі та завдання

системи досягаються із найменшими витратами існуючих у рамках системи ресурсів, є ідеальним. Категорія якості освіти при такому стані перестає відображати майбутні очікування, індукуючи відповідність елементів системи нормам і стандартам. Отже, якість освіти як філософська категорія характеризує якісні характеристики ідеального стану освітньої системи на певний час її розвитку для оптимізації організації системи освіти з метою досягти такого ідеального стану.

б. Здійснено філософсько-соціальний аналіз взаємозв'язку між ступенем якості освіти та соціальною мобільністю. Встановлено, що якість егалітарної освіти зумовлює зміни у відносинах і зв'язках, що існують у суспільстві, надаючи можливість особистості відносно вільно визначати і змінювати власні рольові позиції (статуси) у різних типах соціальних організацій. Від ступеню якості освіти залежить те, наскільки зміни в суспільному житті будуть уможливлювати або перешкоджати розвиткові особистості, беручи до уваги такі аксіологічні домінанти освіти, як свобода і творчість. Політизація дискурсу щодо цього складного питання, де основними наочними показниками управління якістю освіти (менеджменту якості) досить часто є публічна демонстрація квалітативних показників-індикаторів ефективності освітньої діяльності. Підґрунтям таких спекуляцій є вибіркоче обмеження егалітарного доступу до якісної освіти, за допомогою чого верхній шар бюрократії відстоює власні приватні інтереси. Ступінь якості освіти визначається наповненням освіти, її змістом як основою для формування ціннісних орієнтацій особистості. Безперервний процес переформулювання та перепрочитання ідеалів з метою підвищення життєвої соціокультурної відповідності освіти зумовлює більш глибоке соціальне пізнання і, як результат, адекватне сприйняття і оцінювання соціальної реальності. Егалітарний доступ до акумульованих людських знань і досвіду є передумовою готовності особистості до сприйняття альтернативного бачення світу, зменшує нестачу інформації при категоризації, зумовлює формування адекватних соціальних образів, перехід чи переміщення індивіда з одної

соціальної позиції до іншої. Свобода вибору особистістю власного бажаного статусу уможлиблюється забезпеченням якісної егалітарної освіти, сприяючи постійному розвитку суспільства, динаміка якого залежить від соціальної мобільності елементів соціальної структури. Таким чином, забезпечення можливості переміщення індивіда від однієї соціальної позиції до іншої, що зумовлюється гарантуванням і забезпеченням якості егалітарної освіти – якості освіти для всіх – є передумовою розвитку суспільства як складної соціальної системи, структурно організованої цілісності, комплексного, багатомірного утворення. При цьому рівень якості освіти відіграє ключову роль у егалітарному покращенні та забезпеченні якісної життєдіяльності особистостей у соціумі.

7. Здійснено аналіз основних соціальних чинників, що впливають на трансформацію якості освіти. Розкрито взаємозалежність якості життя та якості освіти, що зумовлює важливість розуміння соціальних чинників, вплив яких на якість освіти має своїм наслідком трансформацію цього складного явища. Досліджено трансформацію змісту основних понять і цілей освіти в процесі трансформації освітніх систем сучасності, що привело до обґрунтування нового усвідомлення цілей освіти. Стандартизація освіти в такому контексті базується не на спробах уніфікувати різних людей за допомогою освіти, а на прагненні дослідити і виявити змінні із часом індикатори і критерії, причому якість освіти має бути складовою, яка постійно і безперервно еволюціонує.

Огляд літератури з теми дослідження виявив дефіцит концептуального філософського розуміння проблеми і показав, що сучасний дискурс з питань якості освіти характеризується інтенсивним пошуком адекватних відповідей на виклики, які постають перед національними освітніми системами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Н. Т. Ценности образования, новые технологии и неявные формы знания / Н. Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С. 58 – 65.
2. Абрамов А. Образование в политике и политика в образовании / Александр Абрамов // *Alma mater*. – 1992. – № 1. – С. 3 – 13.
3. Авраимова Е. Социальные трансформации и элиты / Е. Авраимова, И. Дискин // *Общественные науки и современность*. – 1994. – № 3. – С. 14 – 26.
4. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2001. – № 1. – С. 11 – 17.
5. Андрущенко В. П. Реальність освіти: проблеми деміфологізації / В. П. Андрущенко // *Практична філософія*. – 2001. – № 1 (2). – С. 185 – 197.
6. Андрущенко Т. В. Соціокультурний вимір освіти / Т. В. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2004. – № 4, додаток. – С. 47– 48.
7. Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблематика креативности // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы / Г. С. Батищев. – М.: Наука, 1989. – С. 245 – 272.
8. Бевзенко Л. Д. Доглибиннопсихологічний чинник як підстава самоорганізаційного аналізу динаміки соціальних систем / Л. Д. Бевзенко // *Філософська і соціальна думка*. – 1996. – № 5 – 6. – С. 36 – 74.
9. Бевзенко Л. Д. Самоорганізаційна природа гри / Л. Д. Бевзенко // *Філософська думка*. – 1999. – № 3. – С. 3 – 9.
10. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Ульрих Бек. – М.: Прогресс–Традиция, 2000. – 384 с.

11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; [пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Academia, 2004. – 778 с.
12. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
13. Белоброва О.Д. Соціальна диференціація суспільства в умовах його трансформації: (соціально-філософський аспект): дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Белоброва Ольга Дмитріївна. – Одеса, 2009. – 169 с.
14. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр; [пер. с фр.]. – М.: Рудамино, 1999. – 218 с.
15. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5 – 10.
16. Бранский В. П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории / В. П. Бранский // Общественные науки и современность. – 1999. – № 6. – С. 117 – 127.
17. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112 – 130.
18. Бурдые П. Система образования и система мышления / П. Бурдые; [пер. с франц.] // Социология в аудитории: искусство преподавания. – Харьков: Издательский центр Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, 2003. – С. 59 – 72.
19. Введение в теорию государственно-правовой организации социальных систем / [под общ. ред. Е. Б. Кубко.]. – К.: Юринком, 1997. – 192 с.
20. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / Макс Вебер; [пер. с нем.] // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
21. Вебер М. Основные социологические понятия / Макс Вебер; [ред. В. И. Добренкова] // Западно-европейская социология XIX – начала

XX веков. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1996. – С. 455 – 491.

22. Вікторів В. Г. Проблема управління якістю освіти: соціально-філософський аналіз / В. Г. Вікторів // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 16 – 24.

23. Вікторів В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Вікторів Віктор Григорович. – К., 2006. – 380 с.

24. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного / Є. Ю. Владимирська // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 108 – 113.

25. Волков Ю. Г. Идеологическое затмение / Ю. Г. Волков // Социологические исследования. – 1994. – № 10. – С. 3 – 10.

26. Воротилов В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 49 – 51.

27. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

28. Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1970 – . – Т. 1. – 1970. – 172 с.

29. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М.: Пед. общество России, 2001. – 128 с.

30. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

31. Гидденс Э. Социология / Энтони Гидденс; [пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича]. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.

32. Глобализация и образование: [Сб. обзоров / Отв. ред. С. Л. Зарецкая]. – М.: ИНИОН РАН, 2001. – 143 с.

33. Голенкова З. Т. Процессы интеграции и дезинтеграции в социальной структуре российского общества / З. Т. Голенкова, Е. Д. Игитханян // Социологические исследования. – 1999. – № 9. – С. 22 – 33.
34. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризації освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2 – 7.
35. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
36. Гуменюк В. Нетрадиційні ресурси управління якістю освіти / Віра Гуменюк // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 64 – 69.
37. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
38. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф; [пер. В. М. Степаненкова] // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 142 – 147.
39. Денисов В. Г. Теория о фундаментальной социологии. О стратификации / В. Г. Денисов. – Самара: Новый мир, 1993. – 254 с.
40. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою України: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. – 240 с.
41. Дмитриев Ю. Я. Категории качества, количества и меры в историко-философском процессе: Генезис, закономерности развития, функции / Ю. Я. Дмитриев. – М.: Наука, 1995. – 159 с.
42. ДСТУ ISO 9000 – 2001 (ISO 9000:2000, IDT). Системи управління якістю. Основні положення та словник. – [Чинний від 2001-01-10]. – К.: Держстандарт України, 2001.
43. Дусавицкий А. К. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности / А. К. Дусавицкий // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 5 – 13.

44. Дэвис К. Некоторые принципы стратификации / К. Дэвис, У. Е. Мур // Структурнофункциональный анализ в современной социологии: Информационный бюлетень. – 1968. – № 6. – С. 194 – 212.
45. Дюркгейм Э. Ценностные и реальные суждения: Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм; [пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – М.: Канон, 1995. – 121 с.
46. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
47. Євтодюк А. В. Болонський атрактор сучасної освіти / А. В. Євтодюк // Вища освіта України. – 2005. – № 3 [додаток]. – С. 47 – 51.
48. Євтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Євтодюк Антоніна Володимирівна. – К., 2001. – 198 с.
49. Заславская Т. И. Социоструктурный аспект трансформации российского общества / Т. И. Заславская // Социологические исследования. – М.: Российская академия наук, 2001. – № 8. – С. 3 – 11.
50. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика (научно-теоретический журнал). – М.: Педагогика, 1997. – № 5. – С. 3 – 16.
51. Ильин В. И. Классовая структура: проблема методологии анализа / В. И. Ильин // Рубеж (альманах социальных исследований). – Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет, 2000. – № 15. – С. 86 – 109.
52. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.
53. История философии: Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. – 1376 с.
54. К обществам знания. Доклад ЮНЕСКО / [авт. коллектив: Ф. Ривьер, М. Бушнаки, Д. Дэниэл и др.]. – Изд. ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.

55. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1996. – 416 с.
56. Казаков В. Г. Качество образования. Слагаемые качества образования / В. Г. Казаков // Методическое обеспечение государственного стандарта начального профессионального образования. – Оренбург, 2001. – С. 38 – 43.
57. Кант И. Сочинения / И. Кант. – В 6 т.: Т. 3. – М.: Наука, 1964. – 224 с.
58. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура // М. Кастельс; [пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 606 с.
59. Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта. Наукові і освітянські методології та практики./ [Авт. кол.: Андрущенко В. П., Рижко В.А. (гол. редактор) та ін.]. – К.: ЦГО НАН України, 2003. – 763 с.
60. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Кісіль Микола Васильович. – К., 2008. – 200 с.
61. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти / С. Ф. Клепко // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис ІФ НАНУ. – 2003. – №10. – С. 260 – 271.
62. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – М.: Наука, 1992. – №12. – С. 3 – 20.
63. Коваленко Н. В. О стандартах и качестве обучения в высшей школе / Н. В. Коваленко, А. В. Онюшкина // Тенденції та перспективи сучасної університетської освіти: Зб. матер. н.-метод. конф. Дон. нац. ун-ту, 12 квітня 2006 р. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – С. 45 – 47.
64. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва – Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 448 с.

65. Комаров М. С. Социальная стратификация и социальная структура / М. С. Комаров // Социологические исследования. – 1992. – № 7. – С. 62 – 72.
66. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – М.: Наука, 1996. – № 10. – С. 46 – 57.
67. Конев В. А. Человек в мире культуры. [Электронный ресурс] / В. А. Конев. – Режим доступа: <http://www.ssu.samara.ru/common/structure/philosophy>
68. Конох М. С. Проблеми освіти в контексті соціально-філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / М. С. Конох. – К., 2003. – 40 с.
69. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61 – 67.
70. Коротков Е. Концепція якості освіти. [Електронний ресурс] / Е. Коротков. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/1342>
71. Корсак К. В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти. / К. В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – Том. 1. – № 4. – С. 12 – 22.
72. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина – суспільство – освіта» на початку ХХІ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. В. Корсак. – К., 2006. – 36 с.
73. Корсак К. В. Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема / К. В. Корсак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 121 – 130.
74. Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как это делается? / В. В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 1996. – 278 с.
75. Кремень В. Філософія освіти ХХІ ст. // Освіта України – 2002. – № 102 – 103. – 28 грудня.

76. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: Навч. посібник / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К.: Освіта України, 2005. – 217 с.
77. Кримський С. Б. Запити філософських смислів: Монографія / С. Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 230 с.
78. Култаєва М. Семантика свободи в конструктах сучасної парадигми філософії освіти і виховання / М. Култаєва // Вища освіта України. – 2003. – №4. – С. 39 – 43.
79. Кун Т. Логика и методология науки. Структура научных революций / Т. Кун; [пер. с англ. И. З. Налетова]; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ru/library/kuhn/01/00.html>
80. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун; [пер. с англ.]. – М.: АСТ, 2001. – 605 с.
81. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://credo.osu.ru/009/001.shtml>
82. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; [пер. с франц.] – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
83. Лисовский В. Т. Молодежь: Любовь, брак, семья. Социологическое исследование / В. Т. Лисовский. – СПб.: Наука, 2003. – 368 с.
84. Лобок А. М. Вероятностное образование в вопросах и ответах / А. М. Лобок // Перемены. – 2001. – № 1. – С. 15 – 31.
85. Лобок А. М. Содержание образования: конфликт парадигм / А. М. Лобок // Перемены. – 2000. – № 3. – С. 23 – 34.
86. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий; [за заг. ред. акад. О. Г. Мороза]. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
87. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: [монографія] / Т. О. Лукіна. – К.: НАДУ, 2004. – 292 с.

88. Лунячек В. Е. Якість освіти: теоретичний контекст / В. Е. Лунячек [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2009_1/Luniachek.doc.pdf
89. Лутай В. С. Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми посткласичної науки. Рух на випередження / В. С. Лутай // Вища освіта України. – № 2. – 2001. – С. 33 – 43.
90. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К.: Магістр-S, 1996. – 256 с.
91. Макарян Э. С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ) / Э. С. Макарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
92. Мамардашвили М. К. Классическая и современная буржуазная философия / М. К. Мамардашвили // Мамардашвили М. К. Необходимость себя. – М.: Лабиринт, 1997. – С. 372 – 415.
93. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе; [пер. с англ. А. А. Юдина]. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 331 с.
94. Меркурьева Ю. В. Школьное образование в контексте кризиса техногенной цивилизации / Ю. В. Меркурьева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 4. – С. 34 – 48.
95. Момджян К. Х. Введение в социальную философию / К. Х. Момджян. – М.: Книжный дом «Университет», 1997. – 493 с.
96. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О. І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
97. Монсон П. Марксизм / П. Монсон // Современная западная социология: Теории, традиции, перспективы. – СПб.: Питер, 1992. – С. 109 – 156.
98. Монтень М. Опыты: В 3 кн. Кн. 1-я и 2-я / М. Монтень; [пер. с франц.]. – СПб.: Кристалл, Респекс, 1998. – 960 с.

99. Мусаєв К. Ф. Передумови реформування системи освіти України / К. Ф. Мусаєв [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/PORTAL/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_6/musaev.pdf
100. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення / [авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко. С. Довгий та ін.]. – К.: Навч. книга, 2003. – 672 с.
101. Негодаєв И. А. На путях к информационному обществу / И. А. Негодаев – Ростов-на-Дону: Изд. ДГТУ, 1999. – 247 с.
102. Некрасова Н. В. Проблемы культурологии образования / Н. В. Некрасова // Профессиональное образование. – 2003. – № 10. – С. 30.
103. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія; [за ред. Кременя В. Г.]. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
104. Ніколаєвський В. М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості / В. М. Ніколаєвський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sociology.kharkov.ua/socio
105. Ницше Ф. Странник и его тень / Ф. Ницше. – М.: REFL-book, 1994. – 400 с.
106. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
107. Новые ценности образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nev.h1.ru/>
108. Образование // Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М, 1997. – С. 311.
109. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – М., 1992. – № 9. – С. 3 – 21.
110. Образование: сокрытое сокровище / [Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века]. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – 111 с.

111. Образование: стратегия развития и синергетика / В. А. Журавлев, В. А. Харитонова, О. В. Санникова, И. В. Меньшиков // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 56 – 69.
112. Огурцов А. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. Огурцов // Человек. – 2001. – №3. – С. 4 – 21.
113. Пазенок В. С. Філософія і право / В. С. Пазенок // Проблеми філософії права. – Том І. – Київ–Чернівці: Рута, 2003. – С. 52 – 55.
114. Панченко Л. М. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Л. М. Панченко, В. О. Гальперіна // Вища освіта України. – 2006. – Додаток 3. Т. 3. – С. 200 – 206.
115. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс; [пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Под ред. М. С. Ковалевой]. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
116. Патриарх Московский и Всея Руси Алексей. Христианский взгляд на человека и образование // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 6 – 8.
117. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Урао, 1998. – 576 с.
118. Пищулин Н. П. Образование как философская проблема / Н. П. Пищулин // Философские науки. – 2005. – № 1. – С. 7 – 27.
119. Плаксий С. И. Высшее образование: желаемое и действительное / С. И. Плаксий. – М.: Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2008. – 776 с.
120. Плаксий С. И. Качество высшего образования / С. И. Плаксий. – М.: Национальный институт бизнеса, 2003. – 266 с.
121. Плахотнік О. В. Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз: дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Плахотнік Ольга Василівна. – Х., 2004. – 218 с.
122. Плеханов Е. А. Приоритеты и ценности современного образования / Е. А. Плеханов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.philosophy.ru/library/plehanov/priority.htm

123. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... доктора філософ. наук: 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
124. Попович М. В. Раціональність і виміри людського буття / М. В. Попович – К.: Сфера, 1997. – 289 с.
125. Радаев В. В. Власть и собственность / В. В. Радаев, О. И. Шкаратан // Социологические исследования. – 1991. – №1. – С. 50 – 61.
126. Радаев В. В. Социальная стратификация: Учебное пособие / В. В. Радаев, О. И. Шкаратан. – М.: Наука, 1995. – 237 с.
127. Райт Э. О. Марксистские концепции классовой структуры / Э. О. Райт // Рубеж (Альманах социальных исследований). – 2000. – № 2 . – С. 35 – 84.
128. Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л. Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 3 – 9.
129. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. Терминологическая правка. – В. Данченко К.: PSYLIB, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/roger01/index.htm>
130. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2000. – 160 с.
131. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 1998. – 132 с.
132. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти; [пер. с англ.]. – Новосибирск: Издательство Новосибирского ун-та, 1997. – 320 с.
133. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (соціально-філософський аналіз): дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Савченко Ольга Олександрівна. – Х., 2008. – 232 с.

134. Сафонова В. Є. Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід / В. Є. Сафонова // Вища освіта України. – Додаток 3, т. 3. – 2006. – С. 245 – 254.
135. Селезнева Н. А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования: научный доклад / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm>
136. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М.: Издат. центр Академия, 2000. – 240 с.
137. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін. – Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.
138. Скідін О. Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. соціол. наук : спец. 22.00.06 «Соціологія культури, науки та освіти» / О. Л. Скідін. – К., 2001. – 44 с.
139. Скотний В. Г. Рациональное та ірраціональне в науці й освіті: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Скотний Валерій Григорович. – Львів, 2003. – 360 с.
140. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1975. – 776 с.
141. Слотердайк П. Критика цинического раз ума / П. Слотердайк; [пер. с нім.]. – Екатеринбург: Изд. Уральского университета, 2001. – 420 с.
142. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация / П. А. Сорокин // Общество / [общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов]. – М.: Политиздат, 1992. – 275 с.
143. Соціалізація та ідентифікація особистості / Ангелов Г. В., Калашник В. І., Старовойтова І. І., Терзів В. Г. [під. заг. ред. В. М. Чугуєнка]. – Київ – Ізмаїл: СМІЛ, 2000. – 240 с.
144. Стенгерс И. Порядок из хаоса (новый диалог человека с природой) / И. Стенгерс, И. Пригожин. – М.: Наука, 1986. – 386 с.

145. Степаненко І. Життєва компетентність як стратегічний обрій освітнього поля у синергетичній перспективі / І. Степаненко // Вища освіта України. – 2003. – № 4, додаток. – С. 7 – 14.

146. Степенко Г. В. Теоретичні і практичні аспекти забезпечення якості професійної освіти у країнах Європи / Г. В. Степенко, К. В. Корсак // Стан і проблеми розвитку профтехосвіти у розвинених країнах / Інститут системних досліджень. – 1999. – Т. 3. – 109 с.

147. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 420 с.

148. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики. Новая технократическая волна на Западе / Т. Стоуньер; [пер. с англ., под ред. П. С. Гуревича]. – М.: Прогресс, 1986. – 335 с.

149. Стрелецька І. Г. Цінність як предмет соціально-філософського аналізу (методологічний і лінгвoseмантичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Г. Стрелецька. – Донецьк, 2008. – 17 с.

150. Субетто А. И. Доктрина Российского образования / А. И. Субетто [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zanauku.ru/?mode=text&id=400>

151. Субетто А. И. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто, В. В. Чекмарев. – Кострома; М.: Исследовательский центр Госкомвуза, КГПУ им. Н. А. Некрасова, 1996. – 239 с.

152. Субетто А. И. Эпоха Великого Эволюционного Перелома / А. И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 88 с.

153. Тарасова О. Про деякі аспекти взаємозв'язку культури та освіти / О. Тарасова // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ. Випуск п'ятий. – Дрогобич: НВЦ «Каменярь», 2002. – С. 16 – 25.

154. Теодоропулос И. Феномен боли и нестабильные формы воспитания (экзистенциально-феноменологический анализ) / И. Теодоропулос // Вопросы философии. – 2002. – № 4. – С. 170 – 177.
155. Тлумачний словник української мови; [за ред. проф. В. С. Калашника]. – Вид. 2-е. – Харків: Прапор, 2004. – 992 с.
156. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер; [пер. с англ.]. – М: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 669 с.
157. Турен А. Возвращение человека действующего: Очерки социологии / А. Турен. – М.: Научный мир, 1998. – 206 с.
158. Турченко В. Н. Пять образовательных революций / В. Н. Турченко // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия [Тезисы международного конгресса]. – Новосибирск: ИФиП СО РАН, 1995. – С. 19 – 20.
159. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103 – 115.
160. Тюмасева З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
161. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
162. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер; [пер. с англ.]. – М.: Аспект–Пресс, 2004. – 400 с.
163. Федько А. В. Якість освіти як об'єкт управління / А. В. Федько, Ю. М. Федько // Болонський процес: шляхи до мобільності студентів, академічного та адміністративного персоналу в рамках загальноєвропейського простору вищої освіти: матер. IV Міжнар. наук, конф., м. Судак, АРК, 18-21 трав. 2005 р. – К.: МАУП, 2005. – С. 170 – 175.

164. Філософія: Підручник для вищої школи / [за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача]. – Харків: Прапор, 2004. – 736 с.
165. Философско-психологические проблемы развития образования / [Под ред. В. В. Давыдова]. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
166. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
167. Фуллан М. Сили змін (продовження) / М. Фуллан. – Львів: Літопис, 2001. – 162 с.
168. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; [пер. с франц.]. – М.: Ad Marginem, 1999. – 328 с.
169. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма; [пер. англ. под общ. ред. А. В. Александровой]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 474 с.
170. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. – 1998. – №12. – С. 55 – 61.
171. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас; [пер. с нем.]. – М.: Политиздат, 1992. – 369 с.
172. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; [пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.
173. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.
174. Цветков В. В. Демократія – Управління – Бюрократія: в контексті модернізації українського суспільства: Монографія / В. В. Цветков, В. П. Горбатенко. – К.: Знання, 2001. – 248 с.
175. Чемерис О. А. Якість освіти як загальна тенденція європейської інтеграції / О. А. Чемерис [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7711/97/>
176. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность / В. С. Швырев // Мир психологии. – 1999. – №3(19). – С. 189 – 203.

177. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anthropology.rinet.ru/old/library/sheler3.htm>

178. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней – М.: Российское педагогическое агентство, 2000. – 320 с.

179. Щекотин Е. В. Теоретико-методологический анализ проблемы качества высшего образования в условиях инфотронной эры: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Щекотин Евгений Викторович. – М., 2005. – 181 с.

180. Щипачева Н. В. Качество образования в системе высшей школы: социологический аспект: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. социологических наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Н. В. Щипачева. – Екатеринбург, 2005. – 16 с.

181. Щудло С. А. Дослідження проблем освіти та молоді / С. А. Щудло. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2008/articles/Wudlo.pdf

182. Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец. – М.: Наука, 1999. – 448 с.

183. Ageyev Vladimir. Vygotsky's educational theory in cultural context. [In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.)]. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003. – 494 p.

184. Asmal K. Educating for a Sustainable Future: Commitments and Partnerships (Education on the Move) / K. Asmal, P. Cappon, J. Diouf. – UNESCO, 2004. – 258 p.

185. Barr R. From «teaching» to «learning»: new paradigme of undergraduate education / R. Barr, D. Tagg. // Change: the Magazine of Higher Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maine.edu/pdf/BarrandTagg.pdf>

186. Biesta G. Education, Not Initiation. Utrecht University / G. Biesta [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.uiuc.edu

187. Boler M. An Epoch of Difference: Hearing Voices in the Nineties / M. Boler // Educational Theory, Summer 2000, Volume 50, Number 3. – Board of Trustees, University of Illinois. – PP. 365 – 381 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.uiuc.edu
188. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Paedagogik / O. F. Bollnow. – Stuttgart, 1960. – 285 s.
189. Braunmuhl von E. Antipadagogic. Studien zur Abschaffung der Erziehung / Braunmuhl von E. – Tologo verlag, 2006. – 273 s.
190. Burbules N. C. Deconstructing «Difference» and the Difference This Makes to Education. University of Illinois at Urbana-Campaign / N. C. Burbules. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.uiuc.edu
191. Burbules N. Globalization and Education: Critical Perspectives (Social Theory, Education and Cultural Change) / N. Burbules. – RoutledgeFalmer; 2000. – 384 p.
192. Dewey J. Democracy and Education. 1916. Chapter Eight: Aims in Education. / John Dewey [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ilt.columbia.edu/publicATIONS/Projects/digitexts/dewey/d_e/chapter08.html
193. Dickson D. The New Politics of Science / D. Dickson. – University Of Chicago Press, 1993. – 411 p.
194. Drucker P. P. Post-Capitalist Society / P. P. Drucker. – N.Y.: Harper Business, 1993. – 232 p.
195. Education, globalization, and social change / [edited by Hugh Lauder]. – Oxford; New York: Oxford University Press, 2006. – 1182 p.
196. Education in the Era of Globalization (Philosophy and Education// [edited by Klas Roth & Ian Gur-Ze'ev]. – Springer, 2007. – 300 p.
197. Illich Ivan. De-Schooling Society Middlesex / Ivan Illich. – Penguin Books, 1971. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ournature.org/novembre/illich/1970_deschooling.html

198. Jarvis H. *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society (Creating Success)* / H. Jarvis. – Routledge, 2001. – 224 p.
199. Eggins H. *Globalization and Reform in Higher Education* / H. Eggins. – Open University Press, 2003. – 224 p.
200. *Educating For Humanity: Rethinking the Purposes of Education* // [edited Mike Seymour]. – Paradigm Publishers, 2004. – 256 p.
201. *Education for a Sustainable Future: A Paradigm of Hope for the 21st Century (Innovations in Science Education and Technology)* // [edited by Keith A. Wheeler & Anne Perraca Bijur]. – Springer, 2000. – 282 p.
202. Etzioni A. A. *Comparative Analysis of Complex Organisations* / A. A. Etzioni. – London, 1985. – P. 214 – 241.
203. *Excellence and Quality in Education* // [edited by J. Zajda, K. Bacchus, N. Kach]. – Australia: High Press Academic, 1995. – 212 p.
204. Freire P. *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of Oppressed* / P. Freire. – N.Y.: Continuum, 1994. – 217 p.
205. Gadamer H.-G. *Education is Self-Education* / H.-G. Gadamer // *Journal of Philosophy of Education*. – Great Britain: Wiley-Blackwell, 2001. – Vol. 35, No 4. – P. 529 – 538.
206. Gellert C. *Diversification of European Systems of Higher Education* / C. Gellert. – Peter Lang Publishing, 1995. – 100 p.
207. Giroux H. *Between borders: pedagogy and politics of cultural studies* / H. Giroux, P. McLaren. – NY, London: Routledge, 1994. – P. 192 – 224.
208. Gollnick D.G. *Multicultural Education In A Pluralistic Society* / D. G. Gollnick, P. C. Chinn. – Pearson Merrill Prentice Hall, 2006. – 404 p.
209. Hämäläinen K. *More quality to the quality policy of education* / K. Hämäläinen, R. Jakku-Sihvonen // *Background paper for the Meeting of the Ministers of Education 23–25 September, 1999. National Board of Education 2000. Moniste 12/2000. 2 OY Edita Ab, Helsinki, 2000 [Электронный ресурс]. –*

http://www.opf.fi/download/47718_more_quality_for_the_quality_policy_of_education.pdf

210. Handbook of Social Theory / [edited by George Ritzer, Barry Smart]. – Sage Publications Ltd, 2003. – 552 p.

211. Hicks D. W. Lessons for the Future: The Missing Dimension in Education / D. W. Hicks. – Trafford Publishing, 2006. – 164 p.

212. Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses / [edited by David W. Chapman & Ann E. Austin]. – Greenwood Press, 2002. – 265 p.

213. Kluckhohn C. Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification / C. Kluckhohn // Toward a general theory of action (eds. T. Parsons, E. Shils). – Cambridge, 1951. – P. 388 – 433.

214. Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development // [edited by Mansell. R., Uta Wehn, U.]. – Oxford University Press, USA, 1998. – 336 p.

215. Lane R. E. The Decline of Politics and Ideology in the Knowledgeable Society / R. E. Lane // American Sociological Review. – Sage Publications (United States), 1966. – Vol. 31. – P. 649 – 662.

216. Lenski G. E. Power and privilege. A Theory of social stratification / G. E. Lenski. – The USA: The University of North Carolina Press, 1984. – 495 p.

217. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society / Y. Masuda. – Washington: World Future Soc., 1983. – 290 p.

218. McDonald K. Global Movements: Action and Culture / K. McDonald. – Wiley–Blackwell, 2006. – 256 p.

219. McGrew A. Globalization Theory: Approaches and Controversies / A. McGrew, D. Held. – Polity, 2007. – 288 p.

220. McLuhan M. The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century (Communication and Society) / M. McLuhan, B.R. Powers. – N.Y., Oxford University Press, USA, 1992. – 240 p.

221. Millenium Development Goals. Ukraine. Ministry of Economy and European Integration of Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_15946mdg_ukraine_2003_eng.pdf – 2003. – 27 p.
222. Monkman K. Globalization and Education / K. Monkman. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000. – 384 p.
223. Moscovici S. Studies in Social Influence: Majority versus Minority Influence in a Group / S. Moscovici, E. Lage // European Journal of Social Psychology. – John Wiley & Sons, Ltd, 1976. – P. 6.
224. Parsons T. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives / T. Parsons. – PRENTICE-HALL, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966. – 120 p.
225. Piasecka A. Jakość w edukacji // Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / A. Piasecka; Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce, 2000. – S. 13 – 21.
226. Piaton G. Education et socialisation / G. Piaton. – Touluses Privat, 1977. – 201 p.
227. Randall R Curran. A Companion to the Philosophy of Education / Randall R Curran. – Blackwell Publishing Ltd. 2006. – 638 p.
228. Ritzer G. Modern Sociological Theory / G. Ritzer, D. J. Goodman. – McGraw–Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 2003. – 640 p.
229. Robertson R. Globalization: Critical Concepts in Sociology: [Six Volume Set] / R. Robertson. – Routledge, 2003. – 2500 p.
230. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture / R. Robertson. – London: Sage Publications Ltd, 1992. – 224 p.
231. Rombach H. Reconstitutionsphilosophie und Strukturpaedagogik / H. Rombach // Idee der menschheit. – Munchen, 1966. – S. 113–204.
232. Roth H. Empirische paedagogische Anthropologie / H. Roth // Zeitschrift fur Schule. – 1965. – Jg.11. – S.203–226.
233. Sakaiya T. The Knowledge–Value Revolution or a History of the Future / T. Sakaiya, G. Fields. [Translated by William Marsh]. – Tokyo–N.Y, Kodansha America, 1991. – 379 p.

234. Smith Stacy. Democracy, Plurality, and Education: Deliberating Practices of and for Civic Participation. Bates College / Stacy Smith. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.uiuc.edu
235. Stehr N. Knowledge Societies / N. Stehr. – Sage Publications Ltd, 1994. – 304 p.
236. Stromquist N. P. Education in a Globalized World: The Connectivity of Power, Technology, and Knowledge / N. P. Stromquist. – Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2002. – 240 p.
237. Tajfel H. Introducing Social Psychology / H. Tajfel, C. Fraser. – Harmondsworth, England: Pinguin, 1978. – P. 423 – 446.
238. Toffler A. Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century / A. Toffler. – Bantam, 1991. – 640 p.
239. Toffler A. The third wave / A. Toffler. – London Pan Books Ltd. in association with William Collins Sons & Co. Ltd., 1980. – 322 p.
240. Tucker J. Global Awareness through Global Education // Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies. [Ed. by R. E. Freeman]. – New York: National Council on Foreign Language and International Studies, 1986. – 226 p.
241. Van der Wende M. C. Globalisation and Access to Higher Education / M. C. Van der Wende // Journal of Studies in International Education. – Sage Publications Ltd., 2003. – Vol.7. – №2. – P. 193 – 206.
242. Wallerstein I. Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World System / I. Wallerstein. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 380 p.
243. Waters M. Globalization / M. Waters. – Routledge, 2001. – 232 p.
244. Weniger E. Didaktik als Bildungslehre / E. Weniger. – Weiheim: Verlag Julius Beltz, 1965. – 63 s.
245. Whitehead A. N. The Aims of Education and Other Essays / A. N. Whitehead. – The Free Press, 1967. – 165 p.