

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Інститут філософської освіти і науки

Кафедра соціальної філософії та філософії освіти

Сергій ТЕРЕПИЦЬКИЙ

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(СПРОБА ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ)**

Київ – 2010

УДК 141.7:378.01

ББК 74.58в

Т 35

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №3 від 28.10.2010 р.)

Рецензенти:

Вікторів В.Г., доктор філософських наук, професор;

Гомілко О.Є., доктор філософських наук, професор;

Муляр В.І., доктор філософських наук, професор;

Предборська І.М., доктор філософських наук, професор.

Т 35

Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): Монографія. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 197с.

Здійснено філософський аналіз суперечностей між інновацією та традицією, уніфікацією та плюралізмом феномену стандартизації вищої освіти. Доведена принципова можливість урегулювання цих суперечностей через антиципативну стандартизацію.

Концептуалізовано поняття “стандартизація вищої освіти” і “стандарт вищої освіти”. Проаналізовано теоретичні та методологічні засади стандартизації вищої освіти у сучасному філософському, історичному, педагогічному, економічному, управлінському дискурсах. Окреслено філософські виміри цього феномену як соціокультурного явища, досліджено його людиновимірні та аксіологічні орієнтири.

Обґрунтовано три цілі (креативність та інноваційність, посибілістське мислення, адаптивність) та п'ять рівнів завдань антиципативної стандартизації вищої освіти. Запропоновано принципи випереджуючої стандартизації вищої освіти України – системності, адекватності, проактивності, ефективності, особистісної зорієнтованості, достатності, необхідності, однозначності, варіативності, самооновлення.

Монографія розрахована на викладачів вищої школи, докторантів, аспірантів, дослідників філософії освіти, освітян-практиків, управлінців у сфері освіти.

ISBN 978-966-660-603-0

© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2010

© Терепищій С.О., 2010

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	4
ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	15
1.1. Феномен стандартизації вищої освіти в сучасному науковому дискурсі.....	15
1.2. Методологія філософського аналізу стандартизації вищої освіти... Висновки до першого розділу.....	40 63
РОЗДІЛ 2 ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	67
2.1. Стандартизація вищої освіти як соціокультурне явище.....	67
2.2. Людяновимірні та аксіологічні пріоритети процесу стандартизації вищої освіти.....	94
Висновки до другого розділу.....	120
РОЗДІЛ 3 ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	125
3.1. Цілі та завдання стандартизації вищої освіти.....	125
3.2. Принципи антиципативної стандартизації вищої освіти.....	147
Висновки до третього розділу	167
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	178

П Е Р Е Д М О В А

Шановний читачу!

Серед системи знань, які людина освоює в процесі навчання та виховання і які назавжди вкарбовуються в її духовний світ, власне, складаючи його основу, головними є знання добра і зла, людини і людяності, справедливості, честі, гідності і героїства. У ході життя та праці у когось із нас “вивітрюються” знання, скажімо, з хімії чи математики. Далеко не завжди ми пам’ятаємо фізичні закони розвитку природи, руху світил, класифікацію рослин, будову клітини тощо. Однак поняття добра і зла, закладені першим вчителем, залишаються в нас практично назавжди. І це зрозуміло. Вони нам конче потрібні. Протягом життя. Щоби бути людиною. Ці знання – світоглядні, філософські. Їх освоєння є тією стержневою віссю, навколо якої розвивається освіта. Формування світоглядно-філософської культури людини є головним покликанням вчителя.

Всі ми не уявляємо вчителя інакше, як знаючою, висококультурною, мудрою людиною. Мудрість же базується на узагальненні знання і фактів, наукового і практичного досвіду, життєвого процесу як такого. Останнє забезпечує особлива форма духовно-практичного освоєння світу - філософія.

Філософія – це мудрість віків, прозоре бачення сучасності й прогнозування майбутнього через призму ідеалу. Вона наближає людину до Вічного, а тому в ній (для кожного з нас), за висловом німецького філософа К.Ясперса, прихований „персональний, потаємний знак долі”. Вивчення філософії, осягнення вічних істин, узагальнених мислителями різних народів і часів в процесі розвитку цивілізації, є коли б чи не найбільш глибоким і життєдайним джерелом для формування гуманітарного підґрунтя вчителя. Як писав Карл Ясперс, „університет збідніє, якщо це живе духовне підґрунтя припинить своє існування, якщо запанує філологія без філософії, технічна практика без теорії, безкінечні факти без ідей, наукове дисциплінування, а не дух”.

Саме цій складній суперечності між технічним і людським вимірами в освіті з філософського погляду присвячена робота, яку ви тримаєте в руках.

Під моїм керівництвом С.Терепищій розпочав роботу над цим дослідженням з 2006 року. Він напрацював та систематизував широкую джерельну базу, самостійно сформулював мету, завдання, робочі положення (гіпотезу) власного дослідження; обґрунтував методологію, зібрав необхідний матеріал, опрацював його та зробив оригінальні висновки.

Працюючи над проблемою філософського аналізу стандартизації вищої освіти С.Терепищій заявив про себе, як активний дослідник, що на високому рівні володіє методологією та методами наукової роботи. Йому властива широка наукова ерудиція, креативність, цілеспрямованість та послідовність, глибоке зацікавлення проблемою, висока наукова культура.

З метою апробації результатів дослідження автор брав участь у наукових конференціях, практичних семінарах, круглих столах не лише в Україні, а й за кордоном (Республіка Польща, Російська Федерація), під час яких він виявив інтелігентність, комунікабельність, високий рівень культури спілкування.

Варто відмітити, що С.Терепищій є володарем гранту Президента України для обдарованої молоді (2007 р.), стипендіатом Кабінету Міністрів України для молодих вчених (2007-2009 рр.), лауреатом Премії Київської міської ради (2008 р.) та Премії Верховної Ради України (2009 р.), нагороджений Відзнакою Національної академії наук України для молодих вчених "ТАЛАНТ, НАТХНЕННЯ, ПРАЦЯ" (2009 р.).

Загалом, дослідження, яке пропонується в даній монографії, базувалося на міждисциплінарному підході, що дозволило С.Терепищому поруч із класичними філософськими методами дослідження використати сучасні методи. В свою чергу методологічний апарат дозволив не лише адекватно висвітлити проблему стандартизації вищої освіти, але й запропонувати цілі, завдання та принципи антиципативної стандартизації вищої освіти.

Зважаючи на те, що стандартизація вищої освіти вперше стає предметом подібної за масштабом філософської роботи, результати отримані автором набувають особливої цінності для подальшого розвитку філософії освіти в Україні.

*Ректор
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України,
доктор філософських наук,
професор*

В.П. Андрущенко

2010 р., м.Київ

ВСТУП

Актуальність дослідження стандартизації вищої освіти обумовлена потребами суспільної практики та загальними закономірностями соціокультурної трансформації суспільства, які на початку XXI століття значно загострили проблему взаємної адаптації освіти і суспільства. Тому без розв'язання протиріч між реальним станом вищої освіти та суспільними вимогами до неї не варто сподіватися на прогресивний поступ ні окремих країн, ні людської цивілізації загалом.

Серед причин підвищеної уваги до стандартизації вищої освіти основною є наявність суперечностей як в самій системі вищої освіти, так і між вищою освітою та іншими суспільними сферами, зокрема наукою та сферою праці. Невідповідність між запитами суспільства та реальним станом системи вищої освіти, швидка комерціалізація вищої освіти, наростання регіональних і галузевих відмінностей, зростання кількості різних форм отримання вищої освіти, плюралізм освітніх технологій – все це неминуче веде до збільшення проявів *хаосу* в освіті, що може, за несприятливих умов, вести до дезадаптації споживачів освітніх послуг. Практика переконливо показує, що хаос у системі вищої освіти породжує зниження якості освітніх послуг та не дозволяє забезпечити рівний доступ до вищої освіти.

Основною тенденцією урегулювання цієї суперечності в епоху глобалізації виступає стандартизація вищої освіти як форма прояву фундаментальної категорії *порядку*. Пронизуючи усю історію становлення вищої освіти як самоорганізованої соціальної системи, процеси упорядкування і нормування сьогодні набувають нової якості, яка отримала назву стандартизація вищої освіти. Вона стає своєрідним загальним поняттям для багатьох сфер суспільного життя. Позаяк, виступає не лише як спосіб урегулювання зазначених вище протиріч, але й як основа імплементації пануючої концепції суспільного порядку.

Задекларована державою висока місія та завдання вищої освіти постають

в освітній реальності саме завдяки стандартам. Наскільки адекватно відбувається це становлення залежить від обґрунтованості стандартів якості вищої освіти, їх філософської та наукової рефлексії, що визначаються потребами практики. Так, як свідчать дані Інституту соціології НАН України, стан системи освіти в країні українці оцінюють гірше, ніж будь-хто в Європі, за винятком громадян Болгарії, в 4,06 бали (за шкалою від “0” до “10”). Наші сусіди поляки, словаки мають показник понад 5, а такі країни, як Фінляндія і Данія, – понад 7.

З іншого боку, процес стандартизації вищої освіти, що покликаний урегулювати одні суперечності, сам сповнений рядом інших суперечностей, зокрема, між інновацією та традицією, між педагогічною творчістю та імперативністю стандартів. Окрім цього, стандартизація вищої освіти впливає на зближення систем освіти різних країн, що актуалізує проблему їх уніфікації. І це закономірно. Адже через властиву освіті спрямованість у майбутнє стандартизація вищої освіти потенційно може стати чинником як суспільного прогресу, так і регресу.

Поступово набуваючи авторитету провідного напрямку реформування вищої освіти в глобальному, європейському та національному вимірах, стандартизація покликана долати освітню кризу, яка набула, за висновком експертів ЮНЕСКО, всеохоплюючого характеру у зв'язку із крахом індустріального суспільства і переходом до нового типу суспільної організації – суспільства знань.

Історичний досвід упорядкування вищої освіти, соціальні та законодавчі норми, а також розроблені на їх основі методологічні принципи стандартизації в різних суспільствах мають свої відмінності. Відтак, процеси стандартизації вищої освіти в різних країнах, мають різну генезу, різний зміст, різний юридичний статус, можуть мати різний механізм імплементації в освітній практиці, що безперечно потребує глибокої рефлексії засадничих принципів та міри “запозичення” досвіду інших країн в українську освітню реальність. Особливої гостроти суперечності стандартизації вищої освіти набувають у

сучасній Україні, яка має з гідністю увійти до європейського і світового освітнього простору, забезпечити високу якість вищої освіти своїх громадян, одночасно із цим не втративши власного “генотипу” національної освіти.

Аналіз доробків науковців та філософів, які є основою експлікацій стандартизації вищої освіти показує, що такі роботи досить різнопланові. Праці ряду сучасних дослідників філософії освіти – В.Андрущенка, В.Беха, В.Вашкевича, В.Вікторова, В.Воронкової, Л.Горбунової, С.Клепка, В.Кременя, М.Култаєвої, В.Кушерця, В.Лутая, І.Предборської є концептуальною і теоретико-методологічною основою роботи.

В роботах Г.Бордовського, В.Гальперіної, В.Лугового, О.Ляшенко, Л.Майбороди, А.Субетто стандартизація постає як інструмент державної політики у галузі освіти, що використано при обґрунтуванні праксеологічних аспектів стандартизації вищої освіти.

Дослідники проблем державного управління, зокрема М.Білінська, Н.Синицька, І.Солоненко, Ж.Таланова розробляють галузеві проблеми стандартизації вищої освіти. Їх роботи цінні у якості емпіричної основи для виокремлення спільних тенденцій, які характерні для стандартизації освіти як такої. Також можна назвати соціологів Л.Бевзенко, П.Блау, У.Еко, П.Сорокіна, роботи яких використано для експлікації стандартизації як суспільного механізму.

Важливою групою досліджень є роботи таких педагогів як В.Байденко, В.Безпалько, С.Гончаренко, Ю.Жидецький, І.Зязюн, А.Лігоцький, Я.Нейматов, Н.Ничкало, Н.Селезнева, В.Соколов, Т.Фініков, аналіз яких не дозволяє зійти в площину спекулятивних проблем.

З іншого боку, не можна оминати значну за своїм обсягом групу досліджень стандартизації науковцями у галузі економічних та технічних наук, таких як Л.Антошкіна, Д.Бондаренко, Н.Верхоглядова, О.Голубенко, Н.Жигоцька, П.Коваль, О.Кратт, Л.Лелик, А.Лігоцький, Г.Лопушняк, А.Лялюк, Л.Плахотнікова, І.Потай, В.Супрун, І.Ходикіна, М.Яструбський, які кількісно превалюють у дослідженнях стандартизації та стандартів вищої

освіти. Ці роботи аналізуються, зокрема, для пізнання очікувань роботодавців. Вони враховані при формулюванні завдань антиципативної стандартизації вищої освіти.

Плідною для роботи є філософська “ідея університету”, що історично постає в роботах таких філософів як Х.Ортега-і-Гассет, К.Ясперс, Г.Гадамер, Ю.Габермас, Ж.Дерріда, В.Лепеніс, П.Фрейре, Г.Скирбекк, Н.Гильє, Б.Рассел, З.Бауман, М.Квек та ін.

Окремо відмітимо роботи з філософії гуманістичного менеджменту В.Воронкової та роботи з формування наукового простору Л.Рижко, які є орієнтиром при розробці принципів антиципативної стандартизації вищої освіти.

Цінною основою для експлікації цілей стандартизації вищої освіти є роботи, присвячені феномену складного мислення, який досліджується К.Майнцером, Е.Мореном, Г. Хакеном, Л.Горбуною та ін.

Значний інтерес має такий напрям сучасної зарубіжної (переважно американської) філософії освіти як “philosophy of curriculum”, що може бути перекладена як “філософія стандарту” або “філософія навчально-виховного плану”, хоча нині зустрічається і транскрипція у вигляді нового терміну – філософія куррикулуму. Даний напрям репрезентують роботи таких філософів як І. Гірш, Н.Беннет, А.Блум, Д.Хен, К.Фінн, В.Франкені та ін.

Окрім того, стандартизація вищої освіти як процес нормування кількісних показників освіти є предметом кваліметрії (Т.Алексєєнко, Г.Гунда, Л.Одерій, В.Циба); як процес становлення наративів, що забезпечують якість освіти – предметом загальної теорії якості (Л.Віткін, О.Волков, Т.Лукіна, Г.Хімічева); як будь-який процес стандартизації – предметом теорії стандартизації і метрології (М.Бакка, Р.Бичківський, М.Каптуріна, Г.Саранча); як процес моделювання інформації – предметом теорії інформації та теорії моделювання (Ю.Жураковський, М.Кастельс, Я.Ніколайчук, В.Пікельная); як правовий феномен – предметом теорії права (В.Авер’янов, В.Цветков, В.Шаповал, Ю.Шемшученко); як історичний

феномен – предметом історичних наук (Н.Авшенюк, Т.Фініков, О.Шаров); як феномен, спрямований на формування майбутнього – предметом наукового прогнозування і футурології (В.Горбатенко, В.Кузьменко, А.Тоффлер, Ф.Фукуяма).

Поряд із теоретичними роботами не менш важливим для нас є й інше – аналіз практики стандартизації вищої освіти, що склалася на початку ХХІ століття під впливом глобальних та європейських тенденцій в Україні. Так, значну групу досліджень становлять прикладні розробки державних стандартів вищої освіти таких українських вчених як С.Андрусенко, Я.Болюбаш, Р.Вернидуб, В.Гапон, В.Домніч, Ю.Комар, К.Левківський, В.Леонтович, А.Лігоцький, Т.Морозова, В.Петренко, В.Супрун та ін. В свою чергу досвід стандартизації вищої освіти є основою для становлення теорії стандартизації, а також критерієм її життєздатності.

Проте, як в Україні, так і за кордоном відсутні ґрунтовні філософські роботи, спеціально присвячені цілісному критичному баченню феномену стандартизації вищої освіти. Окремі філософські аспекти даної проблеми можна знайти в дослідження українських філософів В.Вікторова, М.Кісіля, С.Клепка, К.Корсака, В.Кременя.

Суперечність між практичною, а також теоретичною актуальністю проблеми стандартизації вищої освіти, з одного боку, та відсутністю ґрунтовних філософських досліджень цієї проблеми, з іншого – обумовили вибір теми дослідження.

Мета даного дослідження полягає у філософському аналізі суперечностей стандартизації вищої освіти як способу збереження українських традицій на шляху до європейського і світового освітнього простору.

Вказана мета вимагає послідовного розв’язання таких дослідницьких завдань:

– здійснити аналіз теоретичних та методологічних засад стандартизації вищої освіти у сучасному науковому дискурсі;

- окреслити історико-філософські виміри стандартизації вищої освіти як соціокультурного явища;
- дослідити людиновимірні та аксіологічні орієнтири стандартизації вищої освіти в сучасному світі;
- обґрунтувати цілі та завдання стандартизації вищої освіти, врахувавши потреби особистості та пріоритети українського суспільства;
- запропонувати принципи випереджуючої (антиципативної) стандартизації вищої освіти України на основі аналізу актуальних європейських та світових тенденцій.

Об’єкт дослідження – сучасна вища освіта як соціальний інститут.

Предметом дослідження є стандартизація вищої освіти як втілення загальнофілософських категорій міри, якості та порядку в освіті.

Методи дослідження. Роботу побудовано на основі системного методу та принципів діалектики, що органічно доповнені методологією нелінійної філософської парадигми. Використовуються постмодерні методи – деконструкція, генеалогічний метод та традиційні філософські методи – аналіз і синтез, індукція і дедукція. Застосовувався соціокультурний та історичний методи. Достатня ступінь обґрунтованості положень роботи також забезпечується використанням логічних методів та широкої джерельної бази.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у філософській концептуалізації проблеми стандартизації вищої освіти як способу збереження українських традицій на шляху до європейського і світового освітнього простору.

Вперше:

- досліджено феномен стандартизації вищої освіти як предмет філософії освіти, що уможливило здійснення філософської експлікації поняття “стандартизація вищої школи” шляхом розгляду його в єдності соціокультурного, онтологічного, аксіологічного, антропологічного вимірів;

– концептуалізовано поняття “*стандартизація вищої освіти*”, під яким розуміється соціально-освітній феномен безперервного становлення і упорядкування системи стандартів вищої освіти за допомогою удосконалення сукупності нормативно-правових документів для їх загального і багаторазового застосування з метою оптимального поєднання вимог суспільства до людей з вищою освітою та можливостями системи вищої освіти щодо задоволення цієї потреби;

– обґрунтовано цілі стандартизації вищої освіти – *креативність та інноваційність, посибілістське мислення, адаптивність*. Показано завдання стандартизації вищої освіти, на основі їх систематизації за п'ятьма рівнями – глобальному (створити умови для підтримання світового порядку; забезпечити становлення інформаційного суспільства; створити загальновизнаний міжнародний стандарт розробки стандартів); регіональному (забезпечити створення єдиного європейського освітнього простору; підвищити конкурентоспроможність європейського освітнього ринку та європейського ринку праці; створити умови мобільності науковців, викладачів, студентів, а також висококваліфікованої робочої сили); національному (гарантувати право кожного громадянина на якісну і доступну освіту; забезпечити реалізацію загальнодержавних пріоритетів розвитку; сприяти міжнародному авторитету української держави); галузевому (верифікувати стандарти вищої освіти практикою певної галузі; забезпечити кореляцію підготовки фахівців різними вищими навчальними закладами в межах однієї галузі; сприяти взаємопроникненню практики різних галузей); рівні вищого навчального закладу (гарантувати автономію вищого навчального закладу; забезпечити гармонію традицій та інновацій у вищих навчальних закладах; оптимізувати використання матеріальних та інтелектуальних ресурсів, а також часу);

– запропоновано принципи випереджуючої (антиципативної) стандартизації вищої освіти – *системності, адекватності, проактивності, ефективності, особистісної зорієнтованості, достатності, необхідності, однозначності, варіативності, самооновлення*. Послідовно обстоюється ідея

рівнозначущості принципів антиципативної стандартизації вищої освіти на противагу ідеалізації будь-якого окремого з них.

Дістали подальшого розвитку:

– наукові уявлення про стандартизацію вищої освіти як міждисциплінарний феномен, що поєднує в собі не лише результати наукового дискурсу різних наук – педагогіки, соціології, економіки, державного управління тощо, але й очікування суспільства від випускника вищого навчального закладу, очікування роботодавця від молодого фахівця та очікування держави від молодого громадянина у їх єдності та суперечливості;

– зміст ретроспективного аналізу становлення стандартизації вищої освіти як соціокультурного явища та відображення суспільного порядку від часу виникнення вищої освіти в часи Античності (співмірність стандартизації з природою), через жорсткість стандартів інституціолізованої вищої освіти часів Середньовіччя (“божественний стандарт”), через трансформації стандартизації у Новий час (стандартизація як шлях до національної держави), через заперечення ролі стандартизації у Новітні часи (стандартизація як “великий наратив”) до сучасного “заперечення заперечення” та визнання стандартизації як феномену гарантування якості вищої освіти;

– людиновимірні засади вищої освіти як нелінійної нерівноважної системи, атрактором якої є стандарт, що виконує подвійну функцію – з одного боку, він спрямовує освіту до розвитку, адаптивності та інноваційності (прагнення системи до самовдосконалення), а з іншого – гарантує цілісність і стабільність системи вищої освіти як соціального інституту (прагнення системи до самозбереження);

– філософське тлумачення аксіологічних орієнтирів стандартизації вищої освіти, які постають як багаторівнева суперечлива система цінностей минулого, цінностей, що саморозгортаються в сучасності, та цінностей, що актуалізуються викликами майбутнього, зберігаючи при цьому орієнтацію на основну цінність – людину.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Феномен стандартизації вищої освіти в сучасному науковому дискурсі

Однією із суперечностей третього тисячоліття, що залишилась у спадок людству від попереднього, є своєрідна дилема між парами понять “солідарність-тоталітаризм” та “свобода-лібералізм”. Українські філософи Л.Губерський, В.Андрущенко та М.Михальченко в роботі “Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз” справедливо зазначають: “превалювання ідеї свободи над принципом солідарності ... відтворює недоліки традиційного лібералізму, а зверхність солідаристських тенденцій над виявленнями свободи – то є шлях до тоталітаризму [115, с . 491-492]”.

Уся попередня історія людської цивілізації, а особливо багатостраждальне ХХ століття, підводять нас до усвідомлення рівноправності принципів солідарності та свободи є “наріжними каменями” у фундаменті суспільного порядку. Як слушно зазначає Ф.Фукуяма: “Вивчення того, як постає порядок, – не внаслідок опущених зверху розпоряджень ієрархічної влади, політичної чи релігійної, а внаслідок самоорганізації децентралізованих елементів, – є одним із найцікавіших і найважливіших інтелектуальних напрямів нашого часу [215, с. 13]”.

Мета інтелектуальних пошуків завжди невіддільна від мети освіти, як рушійної сили прогресивного розвитку суспільства на основі самовдосконалення кожної людини. Безліч зв’язків між людьми, що власне і творять суспільний організм, постійні в своїй динамічності. Деякі з них набувають ознаки законів або закономірностей, але більшість розпадається

ще до завершення процесу їх становлення. Перевага розпаду над творенням є одним із симптомів загальної кризи суспільного організму. Як слушно зазначає Алан Меджілл: “Криза – це втрата авторитетних і доступних розуму стандартів добра, істини і прекрасного [241, с. 13]”.

Культура і освіта знаходяться в коеволюційній динаміці. Лише збереження адекватності темпоритму еволюції освітньої реальності забезпечує її культуровідповідність. Однак і сама культура виступає об’єктом трансляції в освітньому процесі. Процес такої трансляції не є механістичним процесом відтворення копії існуючого досвіду. І це закономірно. Адже культура не лише передається через освіту у незмінному стані, але й удосконалюється нею. Механізм такого удосконалення, на нашу думку, полягає передусім у самоорганізації, що аж ніяк не виключає ролі розумної стандартизації освіти, як її атрактора.

Значна кількість наукових досліджень та різноплановість вимірів даної проблеми, про що зазначалося у вступі, переконливо демонструє становлення теорії і практики стандартизації вищої освіти як однієї із провідних тенденцій розвитку сучасної вищої освіти як в Україні так і за її межами. Можемо стверджувати навіть про певну “моду” на стандартизацію, що обумовлює складність вибору матеріалу для нашого дослідження.

Проте, як влучно зазначив Мартін Трой “теоретичні ресурси будь-якої проблеми складає не весь об’єм матеріалу з теми, а лише та його частина, що надихає дослідника [200, с. 14]”. Відтак, вважаємо за доцільне проаналізувати основні результати, напрацьовані в науковому дискурсі стандартизації вищої освіти, які складають теоретичне поле нашого дослідження. З іншого боку, дане дослідження упорядковане відповідно до заявлених у вступі завдань та стандарту наукових робіт.

Заглиблюючись у аналіз теоретичних напрацювань, що прямо чи опосередковано торкаються проблеми стандартизації вищої освіти, варто наголосити на швидкому поширенні практики та певному “відставанні”

становлення її теорії. В свою чергу, така тенденція вимагає від нас системного дослідження цього феномену, що потребує врахування наступних засадничих положень.

По-перше, стандартизація вищої освіти – це феномен не лише вищої освіти, це суспільний феномен, що ґрунтується на концепції суспільного порядку та соціальних нормах.

По-друге, стандартизація вищої освіти – це феномен не лише української вищої освіти, це європейський та міжнародний феномен.

Поруч із національним виміром проблема стандартизації має цивілізаційний вимір, що розкривається, передусім, у формуванні узгодженої відповіді на глобальні виклики сучасності.

Нагадаємо, що в 1946 році заснована Міжнародна організація із стандартизації (ISO) [238], яка здійснює свою роботу з метою впорядкування стандартів на міжнародній арені. І хоча до стандартизації вищої освіти не входить до безпосередньої компетенції ISO, але до її рекомендацій щодо стандартизації та забезпечення якості функціонування організацій звертаються досить часто. В світі існує досить широка практика сертифікації вищій навчальних закладів за системами стандартів ISO, що починає поширюватися і в Україні [229, с. 12-16].

Зацікавленість міжнародної спільноти в стандартизації підтверджується доповіддю ЮНЕСКО “Про стан справ в сфері освіти за 1993 рік”, яка вже тоді містила окремий розділ “Пошук стандартів” [249]. У 1997 році ЮНЕСКО було затверджено нову версію Міжнародної стандартної класифікації освіти [250], що стало за оцінкою відомого російського вченого В.Байдєнка “важливим кроком до поглиблення процесу стандартизації [15, с. 26]”.

У Законі України “Про вищу освіту” (стаття 1) [74], вища освіта визначається як “рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується

на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації”. В цій же статті термін “стандарт вищої освіти” – це “сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання [74]”.

Номологічний аналіз сучасного українського законодавства у сфері освіти, загалом, і, зокрема, вищої освіти вказує на високий рівень уваги до стандартів, як наріжних каменів у фундаменті вітчизняної системи освіти.

Так, стаття 15 Закону України “Про освіту” [73] вказує, що державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти.

Згідно із статтею 11 Закону України “Про вищу освіту” систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів. Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм навчання [74].

Кабінетом Міністрів України затверджені вимоги до державних стандартів вищої освіти (постанова КМУ від 7 серпня 1998 р. № 1247) [156]: державні стандарти вищої освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання вищої освіти. Відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти визначає якість освітньої та наукової діяльності вищих навчальних закладів.

Державні стандарти вищої освіти застосовуються з метою забезпечення якості вищої освіти і потреб народного господарства, науки та

культури у фахівцях, а також розроблення, впровадження та удосконалення нормативної і навчально-методичної бази, що регламентує підготовку фахівців з вищою освітою.

Державні стандарти вищої освіти є обов'язковими для виконання усіма суб'єктами в системі вищої освіти.

Отже, держава встановлює, що саме освітні стандарти є стрижнем освітньої системи та еталоном діяльності усіх суб'єктів вищої освіти.

Із поняттям “стандарт вищої освіти” тісно пов'язане поняття “стандартизація вищої освіти”. Заслуговує на увагу позиція Президента України В.Ющенка, який відповідаючи на запитання студентів під час прямого телемосту “Освічена молодь – інвестиція для України”, сказав: “Якщо освіта залишиться без змін, пряме арифметичне фінансування цього сектору є безперспективне”. Одним із шляхів прогресивних змін в системі освіти Президент України вважає стандартизацію: “На мій погляд, нам треба пройти з глибоким розумінням три шаблі модернізації національної освіти. Перше, це є *стандартизація*... Безумовно, повинна відбуватися універсалізація навчального процесу, зокрема, уніфікація навчальних програм, їх уніфікація із міжнародним досвідом [183]” (курсив – С.Т.). Варто відзначити, що сьогодні міжнародні експерти частіше використовують терміни “порівнюваність”, “співставність”, “зрозумілість” замість “уніфікація”. Той факт, що навіть Президент України вільно вживає термін “уніфікація”, говорить про те, що має пройти чимало часу доки широка громадськість зрозуміє різницю між “уніфікацією” і “порівнюваністю”.

Загалом є підстави стверджувати, що на рівні держави існує розуміння важливості стандартизації вищої освіти. Маємо законодавчо закріплене трактування поняття “стандарт вищої освіти”. Проте законом неможливо встановити істину. За влучним висловом Ф.Бекона: “Істина є дочкою часу, а не авторитету”.

Міждисциплінарний характер феномену стандартизації освіти зумовлює відсутність єдності науковців у визначенні понять “стандарт вищої

освіти”, “освітній стандарт”, “стандартизація освіти”. Плутанина із термінами підсилюється паралельним використанням понять “стандарт освіти”, “державний стандарт освіти” і “освітній стандарт”, “стандартизація освіти” і “стандартизація у сфері освіти” тощо.

Російська дослідниця Н.Воскресенська, аналізуючи іноземну практику стандартизації освіти, вказує, що не завжди використовується термін “стандарт”, можуть використовуватися поняття “базовий (основний) зміст”, “стержень (ядро) змісту”, “загальнонаціональний зміст освіти” і ін. (Basic Curriculum, Core Curriculum, National Curriculum) [42, с. 113]. Проте в Україні найпоширенішим є саме термін “стандарт вищої освіти”, та похідний від нього “стандартизація вищої освіти”. Ця обставина створює чимало труднощів під час перекладів робіт із філософії освіти сучасних американських та британських дослідників, які надаючи перевагу терміну “curriculum”, проте використовують також терміни “standard” та “standardization”.

Щодо загальноживаної української наукової термінології, то є підстави вважати, що однією із основних причин розбіжностей в розумінні цього поняття є його перенесення із виробничо-технічної сфери в сферу освіти, що неминуче викликає різні тлумачення і слововживання.

Так, в “Сучасному тлумачному словнику української мови” за редакцією В.Дубічинського знаходимо декілька значень слова “стандарт”: По-перше, норма, зразок, мірило. По-друге, прийнятий тип виробів, який відповідає певним вимогам. По-третє, щось позбавлене індивідуальних особливостей, оригінальності; шаблон, трафарет [188, с. 673].

Слово “стандартизація” теж має два значення: по-перше, встановлення єдиних норм і вимог на готову продукцію, напівфабрикати, сировину й матеріали. По-друге, позбавлення кого-, чого-небудь оригінальності [188, с. 673].

Звернемо увагу на те, що упорядники словника розкривають поняття стандарт через поняття норми, зразка, мірила, хоча між ними існують

семантичні відмінності. А тлумачення стандарту як чогось, що позбавлене індивідуальних особливостей, оригінальності та у значенні шаблону, трафарету звертає увагу на проблему уніфікації освіти.

В.Петренко в “Енциклопедії освіти” за редакцією В.Кременя визначає стандартизацію освіти як “процедуру розроблення і затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу [70, с. 871]”.

У Великому енциклопедичному словнику (Росія) [29] знаходимо такі визначення: стандарт (від. англ. *standard* – норма, зразок), в широкому сенсі слова – зразок, еталон, модель, що є вихідними для співставлення із ними подібних об’єктів. Стандарт, як нормативно-технічний документ встановлює комплекс норм, правил, вимог до об’єкту стандартизації. Інші довідкові видання наводять ідентичні, або майже ідентичні дефініції.

Аналіз україномовної і російськомовної фахової літератури показує, що слово “стандарт” походить від англійського “*standard*” [129; 221], на чому власне і вичерпуються відомості про походження цього поняття. І хоча з’ясування етимології слів є предметом лексикології, а не філософії, проте результати “розслідування” біографії слова “стандарт” можуть дати корисний емпіричний матеріал для подальшого філософського узагальнення.

На основі аналізу англійських [231; 243; 244], німецьких [232; 247; 248] та французьких джерел [234; 235; 245] нами встановлено, що слово стандарт має набагато глибше коріння ніж вказує вітчизняна література.

Так, в староанглійській мові слово “*standard*” починає використовуватись в XII столітті, в так звану Середньоанглійську епоху (Middle English) лексикогенезу [244]. Староанглійське слово “*standard*” походить від давньофранцузького “*estendart*” [235], а те, в свою чергу, від давньогерманського “*standhard*” [232], що дослівно означає “стояти твердо”. Саме так давньогерманські племена називали прапор або стяг вождя, полководця.

Прикметним є те, що від давньогерманського “*standhard*” походить сучасне німецьке слово “штандарт”, що було запозичене через польське (standard) [233] в сучасну українську мову, де використовується на позначення одного із символів глави держави – Штандарту Президента України.

За іншою версією в англійській мові слово “*standard*” походить від іншого давньофранцузького слова “*estendre*” [234], що в свою чергу походить від латинського “*ex-tendo*”, основне значення якого може бути перекладене на сучасну українську мову як “*поширити*” [118, с. 221]. Слідуючи логіці того, що стандарт – це зразок для наслідування, а значить і для поширення, можна розглядати і цю версію.

У будь-якому випадку, є достатні підстави вважати, що розширення значення даного поняття за межі військової сфери, пов’язане саме з початком функціонування англійського слова “standart” в XII столітті. Спочатку словом “standart” почали називати “вертикальний ліс”, що йшов на щогли британських військових кораблів. Згодом, не без впливу першого англійського Оксфордського університету (1117 р.) “standart” стає загальноживаним поняттям із значенням близьким до сучасного.

Російські джерела [129; 221] свідчать, що за часів Івана Грозного слово стандарт запозичується з англійської в російську мову. Пізніше, вже за часів Петра I, в російську мову приходять і слово “штандарт”, ймовірно за посередництвом голландської мови. Саме таку назву – “Штандарт” мав перший військовий корабель російського балтійського флоту, збудований за наказом Петра Великого [150].

Проте, як ми вже вказували, слово “штандарт” в українську мову прийшов не з російської мови, а з польської. Що ж стосується сучасного українського слова “стандарт”, то найімовірніше воно прийшло за посередництва Івана Федорова, який у 1575 році переїхав з Москви до Острозької Академії [225].

Таким чином в сучасній українській мові паралельно існують два слова – “стандарт” і “штандарт”, що мають спільне давньогерманське, а можливо і латинське походження, але мають різне значення і сферу вживання.

Для вищої освіти це означає, що існуючі в сучасній освітній теорії та практиці концепції упорядкування і нормування доповнюються відносно новою для гуманітарного знання категорією “стандартизація”.

Концепт “стандартизація вищої освіти” – це, на перший погляд, приклад поширення технічної термінології в гуманітарні сфери під впливом спочатку науково-технічної, а згодом інформаційної революції. Проте більш уважний розгляд показує, що стандартизація вищої освіти поняття не випадкове, адже воно є формою відображення більш глибоких процесів самоорганізації в суспільстві загалом, та вищій освіті, зокрема.

В.Байденко слушно піднімає питання: “Чи є новим в освіті феномен освітнього стандарту?”. І сам дає відповідь: “ні, якщо мати на увазі гранично широкий смисл цього поняття, як заданої міри і його якості [15, с. 134]”. Така позиція співпадає з нашим концептуальним розумінням стандартизації вищої освіти як іманентно притаманному освіті феномену. Адже стандартизація вищої освіти у широкому значенні цього слова присутня на всіх етапах становлення вищої освіти.

У вступі даної роботи ми зазначили, що проблема стандартизації вищої освіти розглядається з багатьох точок зору представниками різних наук. Першими із науковців, хто звернувся до поняття “стандартизація вищої освіти” були педагоги. У зв’язку з цим, видається логічним почати огляд основних здобутків наукового дискурсу щодо стандартизації вищої освіти саме із педагогіки.

В педагогічних джерелах протягом останніх років термін “стандартизація вищої освіти” набув широкого поширення у середовищі законодавців і менеджерів освіти, науковців і освітян-практиків. Його часто вживають, коли говорять про впровадження Болонських домовленостей у

вітчизняну систему вищої освіти. Цей термін починає все частіше зустрічатися не лише в нормативних документах, але і в науковій, зокрема педагогічній, літературі. Термін “стандартизація вищої освіти” використовують і досвідчені сучасні українські вчені, і молоді науковці, що представляють різні науки та наукові напрями.

У педагогічній літературі одне із перших визначень стандартів дає у 1995 році Г.Стрюков [184]: стандарти – це нормативні вимоги до об’єкту (системи), визначені в формі, що дозволяє перевірити (проконтролювати) відповідність об’єкта цим вимогам.

Провідним українським дослідником проблеми стандартів і стандартизації в освіті є С.Гончаренко. В “Українському педагогічному словнику” [202, с. 318] за його редакцією стандарт освіти визначається як система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню ідеалу. Основними об’єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг навчального навантаження й рівень підготовки учнів. Стандарт освіти визначає обов’язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів (навчальних планів, положень про акредитацію навчальних закладів, атестації кадрів тощо). Існують як стандарти загальної середньої чи вищої освіти, так і стандарти знань з окремих наукових галузей (стандарти мовної, математичної, літературної, фізичної освіти).

Схоже визначення наводить російська дослідниця В.Горова [62, с. 54], яка вважає, стандарт освіти – це система параметрів, що приймаються в якості норм освітньої політики, які відображають суспільний ідеал освіченості і враховують можливості реальної особистості та соціуму по досягненню цього ідеалу. А стандартизація – це діяльність, яка полягає в знаходженні рішень для навчальних і виховних задач, що повторюються,

управління освітою і педагогічною наукою, що спрямована на досягнення оптимального ступеню упорядкованості в науці і практиці.

Інше визначення, що розкриває поняття освітніх стандартів знаходимо в “Педагогічному енциклопедичному словнику”, що підготовлений групою російських вчених під керівництвом Б.Бім-Бада [148, с. 279]:

Стандарти освітні – цілі навчання і виховання, обов’язкові вимоги до освіти, що закріплені в особливих нормативних документах... Стандарти визначають обов’язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний об’єм навчального навантаження осіб, що навчаються, вимоги до рівня підготовки випускників. Для осіб що навчаються та мають порушення в психофізичному розвитку можуть бути встановлені спеціальні освітні стандарти. На основі освітніх стандартів розробляються навчально-методичні документи, що орієнтовані на різноманітні технології навчання. Освітні стандарти також являються основою для об’єктивної оцінки рівня освіти та кваліфікації випускників незалежно від форми отримання освіти.

Розгорнуте трактування понять “стандарт”, “стандарти освіти”, “стандартизація” і “стандартизація в сфері освіти” знаходимо в російському “Словнику по освіті і педагогіці” під редакцією В.Полонського [155, с. 69].

Так, стандарт – це нормативно-технічний документ, що розроблений в співпраці і в згоді всіх зацікавлених сторін, в якому встановлюються правила для всезагального і багаторазового використання, загальні принципи або характеристики, які стосуються різноманітних видів діяльності або їх результатів, що спрямовані на досягнення оптимального ступеню впорядкованості у визначеній ситуації.

Стандарти освіти – система основних показників, які приймаються у якості державної норми освіченості, що відображають загальний ідеал і враховують можливості реальної особистості і системи освіти по досягненню цього ідеалу.

Стандартизація – діяльність, що спрямована на впорядкування певних сфер промисловості, послуг, науки і т.д. шляхом встановлення деякого

положення для його всезагального і багаторазового використання у відношенні реально існуючих задач, а також приведення до єдиних нормативів оцінок вимірювання, завдяки чому з'являється можливість співставлення результатів. Проявляється в процесах розробки, публікації і застосування стандартів, в підвищенні ступеню відповідності продукції, товарів і послуг до їх функціонального призначення і якості, в допомозі науково-технічному прогресу за рахунок відбору і затвердження найкращих зразків товарів, науково-обґрунтованих норм і правил обслуговування, поведінки, методик і технологій.

Стандартизація в сфері освіти – діяльність, що спрямована на встановлення і застосування правил з метою ефективної системи навчання і виховання, управління освітою і педагогічною наукою.

Більш лаконічне визначення освітнього стандарту сформульоване групою вчених із Томського університету (Росія) [181, с. 15]. Вони вважають, що освітній стандарт – це санкціонований органами державної влади варіант найбільш узагальненого опису змісту навчальної дисципліни, що визначає її специфіку і місце серед інших навчальних дисциплін, які складають зміст загальної чи професійної освіти”

Найлаконічніше тлумачення поняття стандартизації сформулювала О.Локшина у виступі на науково-практичному семінарі АПН України “Педагогічні інновації в зарубіжній школі” 7 травня 2007 року: вона визначила стандартизацію як “обов’язкову нормативну проекцію найсуттєвішої частини змісту освіти [123]”.

Оригінальним є визначення відомого російського вченого В.Гінецінського [54, с. 14], який вважає, що освітній стандарт – це вихідний рівень нормативної фіксації (опису, проектування, конструювання) змісту навчальної дисципліни у формі визначення переліку її базових понять, опису існуючих підходів до їх інтерпретації, назви основних її розділів.

Також не можна не погодитись із визначенням Д.Дмитрієва [67, с. 6], який розуміє державний стандарт освіти як мінімальний початковий рівень

освітченості, без якого немає освіченої людини і повноправного громадянина. Це межа, не досягши якої неможна зупинитися без ризику викликати деградацію особистості.

Західні вчені Альберт Тайджман і Т.Невілл Поствейт у праці “Моніторинг стандартів освіти” визначають стандарт як ступінь оволодіння матеріалом, неодмінний для того, щоб досягти якоїсь мети, еталон належного, соціально і фактично бажаного рівня навчальних досягнень. Стандарт освіти можна представити як визначення бажаного рівня успішності й оволодіння змістом навчання [137, с. 16]”.

Б.Гершунський та В.Березовський, вірно вказують на подвійний прояв феномену стандартизації – це і процедура, що супроводжує етапи цілепокладання і оцінка результативності в будь-якій сфері [53, с. 28].

Два значення поняття стандарт освіти пропонують також російські вчені Г.Коджаспірова та А.Коджаспіров в “Словнику з педагогіки”. Вони вважають, що стандарт освіти, це [99, с. 232]:

По-перше, основний документ, в якому визначені кінцеві результати освіти по навчальному предмету. Складаються для кожного етапу та виду освіти. Структура стандарту включає: мету і завдання предметної освіти, терміни і закономірності, знання і уявлення, уміння і навички, технологію перевірки результатів освіти.

По-друге, змістовне ядро освіти, що включає в себе матеріал, необхідний і достатній для досягнення цілей середньої освіти на загальнофедеральному рівні. Відображає мінімум змісту освіти.

Білоруська дослідниця О.Олекс вважає, що “стандартизація – це діяльність, направлена на досягнення оптимального ступеня впорядкування в системі освіти і в кожній з її підсистем за допомогою встановлення положень для загального і багатократного застосування відносно реальних існуючих і потенційних завдань [144, с. 44]”.

Найбільш повне визначення поняття “освітній стандарт” сформулював на основі ґрунтовного дослідження В.Байденко. Він вважає, що освітній

стандарт це “образ” освіти в її суттєвих параметрах, який відображає мету і цінності освіти, її зміст і результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, формативну структуру освітнього процесу, його об’ємну і часову структуру з орієнтацією його на поетапне і підсумкове діагностування ступенів досягнення мети, рівень освіти і освітченості в масштабах країни та її адміністративних територій, на порівнюваність і співставність в міжнародному плані [15, с. 145].

Стосовно поняття “стандартизація” лаконічним є енциклопедичне визначення: “стандартизація – процес встановлення і застосування стандартів [29, с. 1144]”. Більш повним є офіційне визначення Міжнародної організації із стандартизації (ISO): “стандартизація – це встановлення і застосування правил з метою впорядкування діяльності в певній галузі на користь і при участі всіх зацікавлених сторін [238]”.

Проведений аналіз підходів до визначення понять “стандарт” і “стандартизація” дає нам змогу сформулювати визначення цих понять стосовно сфери вищої освіти.

Ми вважаємо, що *стандарт вищої освіти* – це філософсько-освітній концепт, що формалізований у вигляді нормативно-правових документів, який ґрунтується на соціальних нормах, актуальних і прогнозованих потребах сфери праці у висококваліфікованих фахівцях та можливостях реальної системи освіти, визначає концептуальне ядро системи вищої освіти, її мету, цінності та мінімальний рівень вимог до випускника вищого навчального закладу, розроблений із залученням та на користь всіх зацікавлених сторін.

Стандартизація вищої освіти – це соціально-освітній феномен безперервного становлення і упорядкування системи стандартів вищої освіти за допомогою удосконалення сукупності нормативно-правових документів для їх загального і багаторазового застосування з метою оптимального поєднання вимог суспільства до людей з вищою освітою та можливостями системи вищої освіти щодо задоволення цієї потреби.

Інший аспект проблеми стандартизації вищої освіти полягає у використанні стандартів в практиці вищої школи без необхідного теоретичного обґрунтування. В свою чергу це провокує почасти негативне ставлення педагогів до стандартизації як “технічного” і “чужого” для гуманітарної сфери процесу, що, на наш погляд, не має достатніх підстав.

На підтвердження нашої думки можемо привести позицію О.Олекс, яка в своїй роботі “Управління розвитком освіти: організаційно педагогічний аспект” зазначає: “є закономірним, що стандартизація як діяльність із впорядкування і нормування починає “проникати” в нетрадиційні для себе області, зокрема в сферу освіти. Проте цілеспрямований вплив стандартизації на всі сфери життя людства може стати ефективним тільки в тому випадку, якщо відбудуться істотні зміни в світогляді, якщо люди усвідомлять суть подій, що відбуваються, і спробують сприяти процесам впорядкування і нормування всіх видів діяльності, тим більше в освіті [144, с. 35]”.

Важливо відійти від “стандартного” погляду на стандартизацію – “добро versus зло” або “порядок versus хаос”. Можемо погодитися із думкою О.Олекс, яка вважає, що “стандартизація має глибоке біологічне і соціальне коріння на основі принципів саморозвитку всіх елементів Природи, що об’єктивно існують незалежно від волі і бажань людини, виникаючи “з надр” звичок, традицій, стійких правил. Стандартизація пройшла перевірку на ефективність і доцільність її застосування в технічній сфері. Результати цілком очевидні – від раціонального обмеження (уніфікації і типізації) до необмеженого різноманіття через агрегування, модульне проектування і спеціалізацію [144, с. 36]”.

Потенціал можливостей людини значно перевершує найнеймовірніші прогнози науковців і навіть фантастів. В часи біфуркацій навіть окрема людина, або невелика група людей взмоє кардинально змінити вектор розвитку всього людства. Як зазначають відомі російські вчені С.Капіца, С.Курдюмов та Г.Малінецький в монографії “Синергетика і прогнози

майбутнього”: “Нові можливості створили нові, значно більш високі, стандарти і створили “штучні потреби [87, с. 10]”.

Саме тому принцип сталого розвитку щодо ощадливого використання ресурсів, на наш погляд, має поширюватися і на ресурси інтелектуальні. Як слушно вважає О.Олекс, людству “належить усвідомити і розкрити механізм розвитку особистості, задіяти невикористані ресурси. У цьому – велика місія і стратегія стандартизації у сфері освіти і в інших напрямках людській діяльності. Стандартизація дозволяє досягти необхідного різноманіття через розумне обмеження [144, с. 36]”.

Трансляція смислів в процесі стандартизації вищої освіти орієнтована на діалогізм мислення, що в zasadничує філософську рефлексію у якості світоглядного орієнтиру дослідження руху вищої освіти від хаосу до порядку протягом історії. О.Олекс висловлює думку, що “в системі освіти, яка слідує за наукою, можна побачити початок майбутнього: від інтеграції – до диференціації, від уніфікації – до багатоманітності, від виявлення єдиної суті – до безлічі її проявів, від спрощення – до ускладнення. Наведення ладу в цьому, здавалося б, двосторонньому процесі взаємодії протилежностей – велика місія стандартизації освіти з опорою на досягнення синергетики [144, с. 38]”.

Окремий комплекс проблем, який піднімає О.Олекс, становить суб’єктивність “деміургів стандартизації” тих, хто розробляє стандарти. Наскільки вони чутливі до культурно-педагогічної традиції та сили авторитету окремих педагогів, філософів, думки яких також можуть бути взаємовиключаючими. О.Олекс наголошує, що “найбільш важливою особливістю упорядкування в процесах навчання, виховання і розвитку особи і суспільства в цілому постає поступове пізнання і зближення цілей освіти і цілей життя, інтенсифікація цих процесів, досягнення високої ефективності для економії інтелектуальних і інших ресурсів людства, для застосування розуму кожного індивіда з більшою користю для суспільства [144, с. 40]”.

Стандартизація вищої освіти розгортається науковцями як у

історичному (еволюційному) та і у структурному (концептуальному) зрізах. Найбільш повно дані зрізи показані у роботах одного із провідних російських вчених, який досліджує стандарт вищої освіти, до праць якого ми вже зверталися і будемо неодноразово звертатися надалі, В.Байденка. Зокрема, заслуговує на пильну увагу його концепція “культури освітнього стандарту”. Так, В.Байденоко зазначає, що “в структурі культури освітнього стандарту в прихованому та явному планах виділяються три компоненти: філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний), змістовно-логічний (структурно-інформаційний) і ресурсно-технологічний (процесуальний) [15, с. 62]”.

У даному контексті стандарти вищої освіти постають як особлива, санкціонована державою, система норм і правил які не лише регламентують освітній процес, але й є його невід’ємною складовою, фундаментом усієї архітектури вищої освіти. В.Байденко наголошує: “Перейти від хаотичного до упорядкованого розвитку теорії і практики стандартизації освіти в логіці її безперервності і наступності – таке соціальне замовлення чергового етапу розвитку освіти [15, с. 55]”.

Відтак, стає зрозуміло, що розробляючи та впроваджуючи в освітню практику стандарт, як міру освіти, важливо чітко окреслити, як мають в ньому відобразитися пануючі в суспільстві настрої та очікування щодо системи вищої освіти. У даному контексті важливим питанням постає, наприклад, проблема поєднання в стандарті принципу соціальної справедливості (доступності) та принципу ефективності (якості) вищої освіти. Адже відомо, що масова освіта неминуче втрачає якість елітарної освіти.

На єдності системи стандартів наполягає українська дослідниця В.Гапон, яка у дисертації “Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз” [51] на основі ґрунтовного компаративного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду виділяє “основні принципи вдосконалення управління якістю освіти, а саме: єдина система стандартів; наявність чітко сформульованих цілей і критеріїв оцінки

ступеня їх досягнення; гнучка система звітності, що має бути доступною громадськості, владі, студентам, педагогам та всім зацікавленим особам; порівняння ресурсів, можливостей та досягнутих результатів; повнота й регулярність контролю [51, с. 10]”.

Окремі практичні проблеми стандартизації освіти досліджують О.Семеніхіна в дисертації “Методична система реалізації освітнього стандарту з аналітичної геометрії у педагогічних університетах” [171], В.Стельмашенко в дисертації “Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України” [182], Н.Корогод в дисертації “Організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі” [105] та ін.

Серед фундаментальних робіт варто згадати дисертацію російської дослідниці Н.Єсєвої “Державний освітній стандарт як умова і механізм забезпечення якості професійної підготовки спеціаліста у вузі” [72], в якій здійснена спроба знайти відповідь за яких умов державний стандарт вищої освіти сприяє покращеною її якості.

Аналізуючи причини поширення тенденції стандартизації вищої освіти, Н.Єсєва вказує на загальнодержавні трансформації, передусім соціально-економічного характеру. Потреба в реформуванні вищої освіти, що була в засадничена цими трансформаціями, стимулювала пошук нетрадиційних шляхів виходу із кризи освіти та, зрештою, системної суспільної кризи. Орієнтація на підвищення якості масової вищої освіти закономірно викликала до життя концепцію стандарту, яка традиційно використовувалась для забезпечення якості в інших сферах суспільного життя, передусім в масовому промисловому виробництві. Проте, як показує більш глибокий аналіз, стандартизація не є “чужорідним тілом” в гуманітарній сфері культури та, зокрема, у вищій освіті.

Вважаємо, що педагогічна наука потребує залучення інших, більш широких світоглядних парадигм, зокрема філософсько-освітньої рефлексії. Освіта це не сума педагогіки, як система це не сума її елементів.

Варто наголосити, що стандартизація вищої освіти виступає одночасно як феномен освітньої та педагогічної систем, що ускладнює її експлікації як педагогами так і дослідниками інших наук, зокрема економістами. Хоча в дискурсі економічних наук стандартизація вищої освіти розглядається з іншої точки зору, аніж в педагогічних дослідженнях, але спільним є недостатня глибина рефлексії даного феномену.

Г.Балихін в ґрунтовній монографії “Управління розвитком освіти: організаційно-економічний аспект” [16] кризу в освіті пов’язує із трансформацією економічних систем від індустріальної до постіндустріального етапу. Для вирішення проблем вищої освіти Г.Балихін пропонує комплекс економічних методів державного управління сферою освітніх послуг з позицій економічної доцільності та ефективності сучасної ринкової економіки, основними із яких є: поліпшення бюджетного фінансування освіти, залучення позабюджетних коштів, підвищення ефективності використання наявних ресурсів вищими навчальними закладами, освітній трансферт, інвестиційні проекти, іпотечне кредитування.

В.Сафонова в дисертаційному дослідженні “Інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України” [167] серед основних негативних тенденцій у вищій освіті називає “невідповідність пропорційності між державними і приватними навчальними закладами у підготовці фахівців різних спеціальностей та навчальних стандартів, оптимального співвідношення “прийом-випуск” [167, с. 14]”.

І.Ходикіна в дисертації “Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України” [220] серед напрямів підвищення якості вищої освіти називає “відкриття нових наукових напрямків, адекватних європейським стандартам [220, с. 14]”.

В.Супрун серед принципів системи акредитації називає “орієнтування на світові стандарти якості та методологічну єдність оцінки діяльності закладів освіти [187, с. 8]”. Автор часто посилається на поняття “державний

стандарт”, “європейський стандарт”, “світовий стандарт”, як на “істину в останній інстанції” жодним чином не обґрунтовуючи їх сутності. Загалом некритичне ставлення до “стандарту/стандартизації”, введення їх в ранг “священних скрижалей” характерне для економічного дискурсу вищої освіти та й не лише економічного.

Подібно до економічних експлікацій обмеженість рефлексії феномену стандарту/стандартизації спостерігається в сучасній теорії управління (менеджменті), що, зокрема, яскраво відображено у дисертаційних роботах на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук з державного управління. Але якщо в роботах економістів відчувається ухил до ідеалізації принципів ринкової кон’юнктури та вільної конкуренції в стандарті/стандартизації вищої освіти, то науковці у сфері державного управління переважно демонструють ідеалізацію принципу верховенства держави у вищій освіті.

М.Білинська у роботі “Державне управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні” робить висновок: “*Держава повинна* формувати зони випереджувального розвитку системи галузевих стандартів вищої медичної освіти в системі управління її якістю [27, с. 23]” (курсив – С.Т.). Загалом конструктивні у практичній площині пропозиції М.Білинської вступають у суперечність із процитованою позицією “державна повинна”, яка пронизує контекст усієї роботи.

В дисертаційному дослідженні Ж.Таланової “Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи” послідовно обґрунтовується думка, що винесена у висновки: “Насамперед стандартну рівневу організацію вищої освіти взагалі, і зокрема з державного управління, в Україні слід привести у *відповідність* з міжнародними стандартами вищої школи” [189, с. 15] (курсив – С.Т.). Також не можемо погодитись із Ж.Талановою щодо її категоричного висновку/заклику: “стандартизації має підлягати не тільки загальна організація вищої освіти,

зміст і результат фахової підготовки, а й процесуальне, ресурсне й середовищне забезпечення навчання [189, с. 15]”. Цей висновок Ж.Таланової, який демонструє ідеалізоване сприйняття дослідницею стандартизації, суперечить її власному аналізу західноєвропейських і північноамериканських традицій академічної свободи. На нашу думку, така позиція виглядає щонайменше непослідовною.

Ю.Комар у статті “Стандартизація вищої освіти як складова інноваційних механізмів державного впливу на підготовку студентів управлінських спеціальностей” [101, с. 582-586]. обґрунтовує інноваційну природу стандартів вищої освіти, наголошуючи, що вони відповідають таким ознакам інноваційного механізму як “масштабність”, “універсальність”, “організуючий характер”, “підзаконність”, “виконавчо-розпорядчий характер” та “ієрархічність (рівень впливу)”.

Не можемо залишити поза увагою роботи у галузі технічних наук, що прямо стосуються стандартизації вищої освіти. Адже з техніки відомо, що різноманіття функціональних можливостей базується на кількості ступенів свободи системи.

Серед основних робіт у галузі технічних наук щодо нашого предмету варто назвати дисертацію І.Потай “Моделі і структури мультипроекта модернізації системи управління якістю підготовки спеціалістів з вищою освітою” в якій автор обґрунтовує “практичну можливість використання положень стандартів PMI, ISO 9001:2000 і ISO 10006 для створення моделі системи управління якістю підготовки спеціалістів у ВНЗ [158, с. 11]”.

Цікавою роботою є стаття доктора технічних наук, члена-кореспондента АПН України О.Голубенка [60] в якій автор схвалюючи сучасний вектор на стандартизацію вищої освіти наголошує, що “доцільною є ... співпраця МОН України з професійними асоціаціями стосовно розробки кваліфікаційних вимог до випускників ВНЗ”.

Загалом роботи у галузі технічних наук в силу своєї природи не можуть “вийти за межі” явного технократизму інтерпретації феномену стандартизації

вищої освіти. Тут варто посперитися на концепцію подолання технократизму в освіті, яку обстоює І.Малик та інші сучасні українські дослідники [128].

Видається виправданим розгляд стандартизації вищої освіти також і як різновиду соціальної інформації, що упорядковує систему взаємодії системи вищої освіти, як із іншими ланками освіти, так із іншими соціальними сферами. Серед соціологічних робіт безпосередньо присвячених стандартизації вищої освіти слід окремо назвати дисертацію російської дослідниці О.Смірної “Державний освітній стандарт вищої професійної освіти як інструмент соціального управління розвитком вищої школи” [179]. У цій роботі О.Смірнова здійснює спробу із соціологічної точки зору дослідити проблеми російського та міжнародного досвіду розробки і застосування державних освітніх стандартів, а також запропонувати напрямки удосконалення стандартів вищої професійної освіти, зокрема “...врахувати сучасне соціальне замовлення, що пов’язане із успішним завершенням поточного етапу модернізації суспільства... [179, с. 113]”.

Вагомими для формування історичної основи нашого дослідження є дисертація Н.Сафонові “Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект” [168] та ґрунтовна стаття В.Петренка “Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи” [151].

Серед власне філософських досліджень, в яких безпосередньо піднімається проблема стандарту/стандартизації вищої освіти варто назвати роботи українських філософів освіти, що належать до філософської школи В.Андрущенка, а саме В.Вікторова [40], К.Корсака [106] та М.Кісіля [91; 92]. Хоча для усіх робіт характерним є розгляд стандартизації вищої освіти через призму проблеми якості освіти, але вони безумовно заслуговують на повагу, оскільки першими уводять у філософські дослідження поняття “стандарт вищої освіти” та “стандартизація вищої освіти”.

Так, В.Вікторов в дисертаційному дослідженні “Регулювання якості освіти як освітянсько-філософська проблема” [40] зазначає: “У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (*стандартам*) освіти [40, с. 10]” (курсив – С.Т.). Звідси зрозуміла позиція автора, який вважає стандарт освіти співмірним до соціальних потреб і норм, але який, в силу широти докторського дослідження, не заглиблюється в природу самого стандарту, обмежуючись описом різних форм його застосування в освітній та управлінській практиці – моніторингу якості, ліцензування, атестації, акредитації, стандартизованого (зовнішнього) тестування тощо.

В дисертації К.Корсака “Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади “Людина – Суспільство – Освіта” на початку ХХІ століття” прослідковується тенденція до загалом негативного ставлення щодо запровадженого державою варіанту стандартизації освіти, як середньої, так і вищої. Автор послідовно обґрунтовує позицію “внесення значних і принципових змін у нещодавно створений в Україні варіант державних освітніх стандартів [106, с. 31]”. Характерним є те, що яскрава авторська позиція К.Корсака, яка простежується в його дослідженнях, спрямована передусім на розробку практичних висновків та рекомендацій.

М.Кісіль в дисертаційному дослідженні “Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу” найближче підходить до питання “філософії стандартів у вищій освіті [92, с. 129-132]”. Автор починає розгляд цього питання із тези, яку ми цілком поділяємо: “Стандартизація освіти є одним з основних необхідних заходів створення освітнього простору, а також провідним елементом системи забезпечення якості у вищій освіті [92, с. 31]”. На основі аналізу робіт В.Байденка, В.Огнев’юка, С.Клепка, Ф.Павлова та інших М.Кісіль, робить оптимістичний висновок: “за наявності різного бачення проблеми, усе ж переважає розуміння необхідності виваженого,

відповідального та науково обґрунтованого підходу до провадження процесів стандартизації [92, с. 141]”.

Проте, як і в роботах В.Вікторова та К.Корсака, в дослідженнях М.Кісіля і стандарт, і стандартизація вищої освіти аналізується в суто практичній площині. Зрозуміло, що такий підхід обумовлений іншим, порівняно із нашою роботою, завданням, яке ставили перед собою дослідники – у фокусі їх аналізу перебувала якість освіти, а стандарт освіти розглядався побіжно, як механізм її забезпечення і верифікації. Перед нами стоїть інша ціль – проаналізувати онтологічні, аксіологічні та антропологічні засади власне стандартизації вищої освіти.

Узагальнюючи основні дослідження трансдисциплінарного феномену стандартизації вищої освіти доречно нагадати слова Ф.Фукуями, який наголошує: “Культура глибокого індивідуалізму, яка в торгівлі і в лабораторії веде до нововведень і до зростання, перелилася у сферу соціальних норм, де роз’їла майже всі форми підпорядкованості й послабила зв’язки, що цементували сім’ї, місцевості та нації [215, с. 12]”. Саме тому, на наш погляд, індивідуалізм в освіті недопустимий, а значить розумна стандартизація вищої освіти є вимогою часу, інакше це може призвести до атрофії суспільних навичок виживання, руйнуючи суспільство *per se* (як *take* – лат.).

Вирішення цього без перебільшення цивілізаційного завдання можливе через забезпечення проєкції цілей сталого розвитку суспільства в цілях освіти. Це, в свою чергу, потребує не лише аналізу стандартизації вищої освіти з позицій окремих наук, не лише праксеологічного аналізу, але й соціально-філософської рефлексії, із врахуванням онтологічних, аксіологічних та антропологічних засад. Як слушно зазначають сучасні норвезькі історики філософії Г.Скірбекк та Н.Гільє: “щоб зрозуміти, “чим же насправді є предмет обговорення”, будь то розвиток гідроенергетики чи централізація системи шкільної освіти, необхідно знати і осмислювати

сукупність точок зору. Роздуми з їх приводу можна назвати філософською рефлексією, і при наявності багатьох окремих наук вона виявляється дуже доречною [175, с. 14]”. Дана ситуація характерна і для нашого дослідження.

Отже, на основі проведеного аналізу нами виділено шість дослідницьких вимірів в яких відображена проблематика стандартизації вищої освіти.

По-перше, вимір суспільний. Він показує замовлення громадянського суспільства на прозорість і ефективність вищої освіти, її якість і рівний доступ до неї кожного члена спільноти. Тому стандартизація вищої освіти як соціальний консенсус та соціальна технологія – є предметом соціології.

По-друге, це вимір освітньо-політичний, в якому стандартизація виступає як один із провідних механізмів державної політики у сфері вищої освіти. Це сфера політичної волі у сфері освіти, яка має відображати очікування суспільства.

По-третє, це вимір нормативно-правовий, в якому політична воля формалізується у конкретних актах законодавства, указах, постановах, наказах, інструкціях, роз’ясненнях тощо. Це сфера раціональної бюрократії, що досліджується юристами та науковцями з державного управління.

По-четверте, це вимір педагогіко-методичний, в якому засади стандартизації зафіксовані у нормативних документах імплементуються в практику конкретного педагогічного процесу.

По-п’яте, це вимір ресурсно-технологічний, що включає кадрове, матеріально-технічне, інформаційне та інше забезпечення педагогічного процесу, побудованого відповідно до стандарту.

Та чи не найголовнішим є шостий вимір – філософський, в якому стандартизація вищої освіти виходить “за межі” п’яти попередніх вимірів, “за межі” індустріального технологізму, “за межі” вузькогалузевого підходу та набуває рис гармонійного “камертону” організованого суспільства [4]. Проте таких досліджень в сучасній літературі виявлено вкрай недостатньо.

Загалом, аналіз показав, що стандартизація вищої освіти інтегрує соціальну мету, завдання, цінності, принципи, форми, зміст і методи освітньої діяльності, виходячи далеко за межі окремих наукових дискурсів. У зв'язку з цим видається природною потреба застосувати для аналізу феномену стандартизації філософський підхід, не обмежуючись окремими галузевими дослідженнями. Адже ні розробка, ні застосування стандартів у сфері вищої освіти не мислимі без концептуалізації їх світоглядної функції. Філософсько-освітні дослідження на відміну від педагогічних, економічних, управлінських, технічних та інших мають принципову можливість вийти за межі “цехового” підходу, який довів свою неспроможність у ХХ столітті. Проте, перед цим логіка нашої роботи вимагає розгляду методології філософського аналізу стандартизації вищої освіти.

1.2. Методологія філософського-освітнього аналізу стандартизації вищої освіти

Суспільство невпинно змінюється, одночасно з цим змінюються і межі людських можливостей. Перехід від індустріального суспільства до суспільства знань є закономірним етапом еволюції людства в планетарному масштабі, адже людська природа обумовлює експоненціальне розширення горизонтів пізнання і самопізнання.

Всезростаючі темпи соціокультурної динаміки на початку ХХІ ст. вимагають від філософії нових світоглядних орієнтирів, які з одного боку увібрали б мудрість тисячоліть, а з іншого – були б адекватними сприйняттю сучасною людиною.

Суперечність між тривалістю реформування сфери вищої освіти і практичними результатами свідчать про необхідність відходу від принципу “спроб і помилок” на користь напрацювання філософського підґрунтя стандартизації вищої освіти, яка мислиться як форма її самоорганізації.

Початок до вирішення цього протиріччя закладає виважена методологія філософського аналізу стандартизації вищої освіти.

“Специфіка філософського підходу, – вказує В.Андрущенко, – зумовлюється тим, що його межах реалізується розгляд освіти не з того чи іншого боку – останнє – прерогатива конкретних дисциплін, – а як певної цілісності [5, с. 6]”. Ця обставина в zasadничує використання у нашому дослідженні філософського аналізу та філософського синтезу, у якості базових методів.

Ключовими поняттями нашого дослідження є “стандартизація вищої освіти” та “стандарт вищої освіти”. “При науковому підході до світу, – говорить Л.Вітгенштейн, – нове вживання виразу виправдовується *теорією*. Виявись ця теорія хибною, від нового, розширеного слововживання відмовляються. Але в філософії немає істинних або хибних знань про природні процеси, на яких засноване наше слововживання. Жоден факт не виправдовує його, і жоден не може його обґрунтувати [38, с. 452]”.

Враховуючи ту обставину, що методологічний апарат філософії освіти перебуває на етапі свого становлення, у даній роботі застосовується методи і принципи дослідження, які склалися у автора під впливом робіт фахівців з філософії освіти – В.Андрущенка, В. Беха, В.Кременя, В.Лутая, І.Предборської, В.Кушерця та ін.

Аналізуючи роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних філософів, можемо виділити два методологічних підходи. Перший наголошує на спільній характеристиці стандартизації вищої освіти у порівнянні із стандартизацією в інших сферах – її *полісистемну* природу, що в свою чергу, в zasadничена онтологією соціальної норми як такої. Так наприклад, В.Плахов зазначає: “Системність соціальних норм пов’язана з тим, що їх субстанцію створюють відношення (системні, суспільні); це по-перше; по-друге, самі по собі соціальні норми суть складні системні утворення; по-третє, соціальні норми реалізуються в певних соціальних системах, а також виконують ряд

системних функцій [152, с. 8]”. Зазначені особливості, на наш погляд, у повній мірі притаманні і стандарту вищої освіти.

В даному контексті, хорошою ілюстрацією є уявлення про вищу освіту як соціальний інститут [228]. Адже відомо, що в природі існування будь-якого соціального інституту лежить системність і упорядкованість, норма і стандарт. Взагалі, “інститут” тим і відрізняється від “не-інституту”, що має внутрішній порядок, заснований на дотриманні певних стандартів. Проте, не варто забувати засторогу К.Ясперса: “Інституція має тенденцію перетворювати себе в самоціль [230, с. 163]”.

В.Плахов наголошує на тому що, соціальна норма має подвійну природу – “реалій” та “ідеальних образів”, зокрема він пише: “Подвійність (білатеральність) – першопочаткова особливість буття соціальних норм, правил, як особливого різновиду соціальних мір [152, с. 9]”. Стосовно стандартів вищої освіти це екстраполюється через ірраціональний потяг до утопічного “ідеального” стандарту освіти та “реалій” вищої освіти, що вступають з ним у суперечність.

Існує й інший методологічний підхід, відмінний від концепції *полісистемності* стандарту – його можна означити як концепцію *метасистемності*. Згідно із ним, різноманітність теоретичних побудов та праксеологічних форм стандартизації вищої освіти не має увести нас в оману їх дискретності. За різноманітними феноменологічними проявами, при уважному розгляді, на думку прихильників даної концепції, простежується цілісна природа стандартизації вищої освіти як *метасистеми*.

Очікування такої “метасистеми” сформулював В.Байденко: “В культурі міждисциплінарної методології очікується виникнення такого типу освітнього стандарту (як теоретично змодельованої норми освіти, освіченості і розвитку особистості), в якому всі теоретичні джерела, що його “живлять” – філософські, психолого-педагогічні, правові, соціогенетичні, організаційно-управлінські, інформаційні, кваліметричні і всі (скільки їх?) інші – поєдналися б у певну цілісну системну конструкцію, що не виводиться

із окремих “джерел” и не зводиться до їх кумулятивного ефекту. Цілісність – це нова якість інтегрованого феномена як такого [15, с. 72]”.

В.Байденко обстоює думку, що спостереження за практикою стимулює збільшення частини дослідників, які переконані в доцільності стандартизації у сфері вищої освіти, що в свою чергу заснована на мудрості порядку в природі та суспільстві.

Хоча й ця концепція не є бездоганною, адже в ній стандарт постає як типовий “великий наратив” (Ж.-Ф.Ліотар) на противагу “малим наративам” або “мовним іграм” (Л.Вітгенштейн), єдиним “стратегіям, які доступні в посмодерності [122, с. 253]”, але враховуючи її величезний вплив на сучасний дискурс щодо стандартів освіти, ми не можемо залишити її поза увагою.

“Як відомо, – пише В.Андрущенко в статті “Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти”, – філософське дослідження будь-якого об’єкту здійснюється за допомогою відповідних методів, організованих у систему. Порядок і правила застосування цих методів у філософському розумінні зветься методологією. А методологія базується на певних принципах, які складають основу філософського осягнення об’єкту. Вивчення особливостей значення цих принципів стосовно конкретного об’єкту є основою основ його філософського дослідження [5, с. 6]”. Відповідно і наше дослідження базується на цих *принципах*, специфічний зміст яких ми спробуємо розкрити щодо дослідження стандартизації вищої освіти.

В.Андрущенко вказує: “Домінантними в системі філософського пізнання є принципи *збігу начала і принципу, системності, розвитку, історизму, сходження від абстрактного до конкретного, зв’язку з практикою*. Послідовна реалізація, дотримання цих і багатьох інших принципів у процесі пізнання освіти як соціального феномена забезпечить дослідження від суб’єктивізму, забезпечить його науковість, що веде до істини. Саме на цих принципах розгортається філософське бачення будь-якого предмету. Не є винятком і система освіти. Аналіз освіти через систему

означених загальнофілософських принципів саме і формує ті знання, які в своїй сукупності складають основу, фундамент предметного поля філософії освіти [5, с. 6]”.

Відомо, що принцип (від лат. *principium* – початок, основа) – це “основне, вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду [29, с. 1061]”. У нашому дослідженні цей термін вживається саме в такому значенні.

Першим із принципів на якому ґрунтується наше дослідження є принцип системності. “*Принцип системності*, – зазначає В.Андрущенко, – указує на те, що освіта – цілісне формоутворення, своєрідний організм, сукупність певних елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [5, с. 6]”. У нашій роботі ми виходимо з того, що системність як принцип є фундаментальною основою стандартизації вищої освіти, а відтак адекватне її пізнання немислиме без його використання.

“Освіта у світлі принципу системності, – вказує В.Андрущенко, – постає як цілісне, системне утворення, яке своїми багатогранними зв'язками входить у систему вищого виміру – суспільство загалом, взаємодіє з усіма його структурними підрозділами і водночас – як особливий суб'єкт, що має власні структурні елементи, внутрішні зв'язки між якими визначають її (освіти) сутність і спрямованість. Освіта як система вища за її складники; вона характеризується як нова якість, що визначає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожного із складників, які її утворюють. Освіта як система має свій “внутрішній дух”, який пронизує кожен із складників, зумовлює його розвиток саме в цьому, а не іншому напрямі [5, с. 7]”.

У цьому контексті не применшуючи значення інших компонентів вищої освіти, підкреслимо, що “центральна роль” належить саме стандарту вищої освіти, адже саме в ньому формалізується той “внутрішній дух”, про який пише В.Андрущенко. Усі складники, які утворюють освіту так чи інакше апелюють до змісту стандарту, його “ідеологічної” функції.

Не викликає сумніву, що різні сторони феномену стандартизації вищої освіти можуть бути адекватно пізнані із використанням різноманітних наукових підходів – педагогічного, економічного, технічного, юридичного, управлінського тощо, але жодним чином навіть сума знань усіх (а це вже неможливо) наук і наукових напрямів не створить цілісної картини стандартизації вищої освіти як системи. На нашу думку, це завдання під силу лише філософії освіти.

“Важливе значення, – вказує В.Андрущенко, – для розуміння освіти має *принцип розвитку*. Він фіксує процес змін, внаслідок якого виникає якісно нове буття; забезпечує осягнення предмету піднесенням від простого до складного, від нижчого до вищого; допомагає осмислити механізм згаданих процесів, його джерело, загальну спрямованість. Освіта в цьому вимірі постає не як щось усталене й завершене, а як система, що розвивається відповідно до зовнішніх і внутрішніх детермінант [5, с. 7]”.

Розуміння стандартизації вищої освіти так само нерозривно пов’язане із принципом розвитку, як власне вищої освіти загалом. Лише застосовуючи принцип розвитку як діалектичної основи нашого дослідження, ми сподіваємося максимально його об’єктивізувати. Позаяк стандартизація вищої освіти уявляється нам передовсім як динамічний процес самоорганізації вищої освіти протягом усієї її історії. Відповідно до принципу розвитку ми підходимо до проблеми стандартизації вищої освіти як до феномену, що змінюється, але змінюється не випадково, а з певною необхідністю і послідовністю, відповідно до розвитку вищої освіти як соціального інституту від простих до складних і більш досконалих форм його буття.

Ми солідаризуємось із В.Андрущенко в тому, що “не менш важливе значення для філософського розуміння освіти має *принцип збігу начала і принципу*. Як відомо, він вказує на підґрунтя (основу), то забезпечує якісний розвиток усіх складників освіти, а завдяки цьому – її (освіти) формування як цілісного феномена. Філософське розуміння “єдності” розгортається як ви-

явлення внутрішньої суперечливої природи освіти – єдності протилежностей, що дає змогу відшукати джерело розвитку освіти, охопити як “саморух сущого”, в його перервах поступовості, “перетвореннях на протилежність”, знищення старого і створення нового [5, с. 7]”. Для стандартизації вищої освіти даний принцип означає передовсім засадничу суперечність між цілісністю і багатоманіттям, а точніше міру їх взаємодії у вищій освіті. Тісно пов’язаний цей принцип із системою висхідних цінностей вищої освіти – передовсім із освіченістю та кваліфікованістю, із професійністю та академізмом. Рішення для конкретного випадку (*ad hoc*) – необхідне, як закономірність – не можливе.

Іншим важливим принципом на якому побудоване наше дослідження є *принцип сходження від абстрактного до конкретного і навпаки – від конкретного до абстрактного*. Так, В.Андрущенко зазначає: “Принцип сходження від абстрактного до конкретного (і навпаки – зворотнього сходження) дає змогу пізнати систему освіти спочатку в найзагальніших, а з часом – більш поглиблено – у всіх конкретних характеристиках. На першому етапі пізнання людина бачить систему освіти, так би мовити, загалом, без конкретизації, не заглиблюючись у тонкощі й особливості побудови, без порівнянь з іншими освітніми системами тощо. Таке бачення допомагає проникнути в сутність [5, с. 7]”.

Стосовно стандартизації вищої освіти цей принцип актуалізується через суперечність загального і конкретного змісту стандарту. Досліджуючи онтологічні засади стандартизації вищої освіти ми будемо опиратися на цей принцип. Позаяк він дає змогу прослідкувати “сутнісну природу” стандарту як відображення фундаментальної категорії порядку, як руху від простого до складного і навпаки, як дисипативний процес розпаду складних структур.

Солідаризуємось із В.Андрущенко, який наголошує: “Слід мати на увазі те, що відтворення цілісного об’єкту в мисленні є не механічним поєднанням однобічно-абстрактних характеристик, а діалектичним процесом виведення одних визначень з інших, відображення об’єктивного

внутрішнього зв'язку сторін предмета в процесі його розвитку. Останнє здійснюється за допомогою таких загальнофілософських методів, як аналіз і синтез, індукція та дедукція, логічний та історичний метод і т.ін. [5, с. 8]”. Ці методи органічно використовуються на всіх етапах нашої роботи, що дозволяє говорити про достовірність отриманих висновків.

Дослідження стандартизація вищої освіти вимагає від нас використання як логічного так і історичного методів. У зв'язку із цим актуалізується наступний принцип, а саме *принцип відповідності логічного й історичного*. Так, В.Андрущенко зазначає: “Важливе навантаження у філософському пізнанні освіти покладається на принцип відповідності логічного й історичного. У філософському розумінні “історичне” – це об'єктивний процес розвитку предмету, його реальна історія з усіма її поворотами, особливостями, випадковостями; “логічне” ж – це “історичне”, представлене в теоретично узагальненому, очищеному від випадковостей вигляді. Освіта в світлі цього принципу постає одночасно і як історичний процес, що здійснюється, і як формоутворення, яке в історичному розвитку ви кристалізувало свою власну сутність. Принцип відповідності логічного й історичного дає змогу охопити й осмислити цю сутність як таку, що поступово формувалася в історії (необхідне в історичному розвитку освіти) і водночас як таку, що є відображенням історичного процесу в абстрактній і теоретично послідовній формі [5, с. 8]”.

На основі цього принципу побудований зокрема розділ 2.1. нашого дослідження, адже вивчення стандартизації вищої освіти в соціокультурній динаміці не мислиться без з'ясування історичних обставин із одночасним використанням логічного апарату філософії.

Не менш важливим є розуміння того, що стандартизація вищої освіти – це не феномен “в собі”, а загалом кристалізація загального “духу епохи” у всій сукупності його сутнісних ознак, настроїв, течій. “В найбільш узагальненому вигляді, – вказує В.Андрущенко, – освіта постає як відображення всіх конкретних умов життєдіяльності людини, як відлуння

того єдиного і неповторного “духу”, з яким певна епоха входить в історію. “Дух епохи”, отже, є першим і водночас останнім детермінувальним фактором розвитку освіти [5, с. 8]”.

Зауважимо, що не єдиним, але найбільш формалізованим, а відтак керованим, феноменом у якому, як у дзеркалі можна побачити “дух епохи” є стандарт вищої освіти. Саме в ньому знаходять свою імплементацію провідні тенденції минулого, сучасності та майбутнього. Оцінка стандарту вищої освіти як унікального інструменту державної політики ще попереду. Однак вже сьогодні в його контурах проглядається “генотип” української освіти.

Важливим методологічним питанням дослідження стандарту є проблема, на кого (на який рівень) має поширюватися дія освітнього стандарту: чи на навчальний заклад в цілому, чи на педагогічну діяльність конкретного викладача чи можливо виконання стандарту це також і обов'язок самого студента. Адже здобуття освіти, особливо вищої, це багатосуб'єктний процес. Відтак при дослідженні процесу стандартизації ми маємо постійно пам'ятати про цю обставину, намагаючись максимально наблизити наші висновки до практики, зберігши при цьому орієнтацію на своєрідну максиму – “немає нічого практичнішого за хорошу теорію”.

Тенденції трансформації від індустріального суспільства до суспільства знань визначають сучасний етап розвитку науки і філософії як постнекласичний, провідне місце в якому займає *синергетична парадигма*. З позицій синергетики відомо, що освіті як і будь-якій відкритій сомоорганізованій системі недоцільно нав'язувати пріоритети розвитку, але варто пізнати внутрішні закономірності саморозгортання даної системи. Нашою засадничою методологічною ідеєю є переконання, що стандартизація не є чимось “ворожим” самоорганізації, але ж виступає іманентною її складовою, позаяк стандарт – це *атрактор* вищої освіти.

Російський філософ С.Ковальчук в дисертації “Історичний час, спонтанність та порядок як гносеологічні категорії” здійснив спробу застосувати синергетичну парадигму до вивчення соціально-історичних

процесів. Зокрема він пише: “На відміну від класичної парадигми, в якій досліджується світ речей, в синергетичній парадигмі досліджується світ структур і порядків. При цьому будь-який порядок є джерелом нових порядків та структур [98, с. 8]”. Ми підтримуємо позицію автора, який вважає, що: “соціальний порядок є результатом ненавмисного, спонтанного росту в рамках еволюції культури, і не потребує раціоналізації. Ми не повинні змінювати суспільство, а слідувати за онтологічною логікою його власного розвитку, створюючи умови для росту [98, с. 101]”. На нашу думку, онтологічні контури “порядку” вищої освіти можуть бути досягнуті лише із застосуванням теорії самоорганізації відкритих систем, що показує шлях доцільних змін через стандарт, що є *атрактором* становлення “образу” вищої освіти.

У даному контексті, *відкритість* стандартизації вищої освіти полягає, насамперед, в постійному інформаційному обміні із різними сферами соціуму, який здійснюється на рівні кожного структурного компоненту стандарту, проте не може бути зведена до їх арифметичної суми.

Іншою важливою характеристикою еволюції стандарту вищої освіти є її *нелінійність*. Н.Кочубей справедливо говорить: “Зміни в освіті повинні відповідати тим змінам, що відбуваються в суспільстві, освіта повинна змінюватися сама і змінювати соціум у майбутньому. У сучасній суспільній свідомості, як ми вже підкреслювали, має створюватися нелінійний стиль мислення. Нелінійність мислення в освіті означає, насамперед, сприйняття її як складної нестабільної системи [211, с. 38]”. На наш погляд стандартизація вищої освіти розвивається в просторі і часі нелінійно, постійно “забігає вперед”, а потім “поветається назад”, несучи в собі потенцію майбутнього темпоритму.

Притаманна стандартизації вищої освіти *нерівноважність*, як іманентна її самоорганізаційній природі характеристика. Відомо, що нерівноважені системи здатні організовувати себе спонтанним чином і саморозвиватися. Усі рівноважні стани повинні бути визнані як проміжні

етапи між попередніми і наступними станами нерівноважності. Адже досягаючи певного етапу розвитку, будь-які складні системи характеризуються тенденцією до розпаду. З точки зору синергетики, будь-яке відхилення від стану рівноважності вже саме по собі є стимулом для відновлення урівноваженості, але вже на іншому рівні.

Необхідною умовою рівноважності системи на новому рівні виступає наявність відхилень від норми на попередньому рівні. Самовдосконалення системи відбувається шляхом постійної зміни стадій: становлення норм – відхилення від норми – становлення норми іншого порядку.

Саме відкритість і дисипативність вищої освіти уможливають нескінченний потенціал її розвитку. Незначні, на перший погляд, тенденції викликані стандартизацією вищої освіти можуть поширюватися на макроструктури, визначати вектор трансформації соціуму.

Складність системи вищої освіти зростає відповідно до росту різноманітності людської діяльності. Відтак, зростає термін проектування елементів системи, що в свою чергу веде до ускладнення управління вищою освітою. Враховуючи експонентний ріст потреб людини, зокрема освітніх, і відповідних способів їх задоволення, досить швидко система вищої освіти стає практично некерованою. Загострюється протиріччя між всезростаючою кількістю варіантів педагогічних технологій та імперативом гарантування якості освіти, незалежно від того, за допомогою якого з варіантів вона здобувалась.

Відомо, що в умовах близьких до біфуркаційних не сила впливу визначає ймовірність того чи іншого сценарію розвитку складної системи, а, насамперед, відповідність її внутрішнім рушійним силам. Так можливі лавиноподібні зміни нелінійного характеру.

Н.Кочубей слушно зазначає: “Кажучи взагалі, тільки складні системи, якими є також і людиновимірні системи, можуть бути нелінійними, а нелінійні – можливісними. Тому всі три визначення – складність, нелінійність і можливісність – є взаємозалежними. Можна розглядати

складність як властивість об'єкта, що самодіє та самоорганізується, нелінійність як підставу, а можливість як властивість становлення, розгортання цього об'єкта [211, с. 34]”.

Дослідження стандартизації вищої освіти у міждисциплінарному ключі є гносеологічним імперативом, що вимагає поєднання якісних і кількісних методів. В процесі такого оновлення важливим є питання, які методи оцінки використовувати при аналізі існуючих і розробці нових стандартів.

Пошук “правильної міри” це завдання практичного розуму, поставлене ще І. Кантом. Відомо, що для бюрократичної системи зручним є оперування виключно кількісними показниками, оскільки вони визначаються об'єктивніше і швидше. Відомий філософ В.Кремень слушно зазначає, що “спокуси сучасного життя поставили людину перед раціональною вимогою відмови від морально-ірраціональних переживань; совість, справедливість, збереження гідності, пошук смислу, екзистенційні відчуття тощо поступилися на користь спрощеного буття, яке підлягає *кількісному* вирахуванню [108, с. 33]” (курсив – С.Т.). Народна мудрість свідчить: якщо йде багато розмов про мир – чекай війни; не таким вже й великим перебільшенням буде сказати: якщо йде багато розмов про “якість” – насправді світ занурюється в “кількість”. І це закономірно. Комп'ютер може здійснити колосальні кількісні обрахунки, може виграти у чемпіона світу із шахів, але не здатний навіть відрізнити фотографію кішки від фотографії собаки. Адже не існує однозначного алгоритму – якість не можна звести до “0” і “1”. Відтак сучасна наукова методологія завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям стає “кількісною”, а значить принципово обмеженою.

В методологічній площині ця суперечність ще більш очевидна. До прикладу, чи можна сказати що університет “А” дає більш якісну освіту ніж університет “Б”, якщо абсолютна успішність студентів першого складає 90%, а другого – 70%. Можливо університет “А” негласно низив вимоги до рівня

знань студентів. Результати виховання – мораль і духовність студентів теж пропонується визначати за допомогою цифр.

Однією із вагомих обставин поширення кількісних методів щодо дослідження та розробки стандартів освіти в Україні є вплив економічних трансформацій. Не безпідставно наголошуючи на важливості адаптації стандарту освіти до вимог ринкової економіки, водночас економісти занадто захопилися власною “кількісною” методологією без врахування основного – духовної сутності освіти, а відтак – її стандартизації.

У відповідь усім сучасним економістам, що вважають за доцільне застосовувати економічну методологію для формування стандарту вищої освіти варто нагадати слова видатного економіста другої половини ХХ століття Вільяма Артура Льюїса (Lewis), лауреата Нобелівської премії з економіки 1979 року, який писав: “З точки зору економіста, неважко зрозуміти, що потрібно від освітньої системи – правильне співвідношення загальної і спеціальної освіти, груп різного віку і знань різного рівня і характеру... Найсерйозніше “але” полягає в тому, що навіть економіст не впевнений, чи доречно при цьому використовувати в якості одиниці виміру ринкові ціни. *Тому нам доведеться передати це питання філософам, які займаються вивченням більш глибоких проблем* [240, с. 87]” (курсив – С.Т.).

Саме це стало останнім аргументом для нас у виборі методології даного дослідження – діалогічного філософського дискурсу. Саме філософський дискурс, як “рух інтелекту” є ключем, що дає змогу комплексно оцінити стан справ, але на його “біді” він не має числового виразу. В зв’язку із чим якісні показники практично повністю “підмінені” в державних стандартах вищої освіти кількісними показниками.

Основою наших теоретичних побудов виступає потреба збагатити практику стандартизації вищої освіти, адекватним їй міждисциплінарній надсистемній природі, інструментарієм, який дозволить упорядкувати спонтанний процес “стандартотворчості” у зв’язку із переходом до нелінійної парадигми як і науки, та і в філософії.

Нелінійна наукова парадигма обумовлює всебічний розгляд проблеми із застосуванням концептуально-плюралістичного підходу і визначає міждисциплінарний характер наукового апарату, що застосовується в процесі дослідження. Солідаризуємось із думкою І.Радіонової: “принцип стандартизації знання та впровадження стандартів до навчальних планів та програм не можна цілком та повністю відносити до розряду анахронізмів, вважаючи, що постіндустріальне суспільство автоматично чинить опір усякій стандартизації... базові знання перетворюються на показники стандартизації і визначають ключові моменти навчальних планів [160, с. 262]”. Саме використання різних систем координат як методологічного принципу вивчення стандартизації вищої освіти дозволяє адекватно пізнавати її багатовимірну природу.

З іншого боку, зіткнення інтересів різних суб'єктів у сфері вищої освіти визначає різновекторну практику стандартизації, що в свою чергу настійливо вимагає від науковців і філософів все більш глибокого і системного вивчення її сутнісної природи, єдиної в своїх теоретичних і концептуальних основах.

Аналізуючи працю В.Байденка [15], в якій він виділяє три рівні знання про стандарт освіти, аналогічно виділяємо три рівні знання про стандартизацію вищої освіти: *концептуальний, теоретичний, методологічний*.

Концептуальний рівень – це рівень первинного осмислення проблеми, яка постає у багатовимірних метатеоретичних патернах, що визначають основні “ідеї стандарту”, навколо яких розгортається “стандартний” простір і час.

Теоретичний рівень – це рівень наукового осмислення проблеми в її суттєвих кількісних і якісних характеристиках. На даному рівні взаємодіють різні науки і наукові напрями, що породжують міждисциплінарність теоретичного рівня буття стандартизації вищої освіти, яку слід розуміти як цілісність. За інших умов міждисциплінарний підхід виглядає невиправданим

з точки зору практики, адже він ускладнює систему, породжуючи не порядок, а хаос.

Методологічний рівень – це рівень практико-орієнтованого осмислення проблеми, що полягає в розробці стандартів створення, застосування та оновлення самих стандартів. При цьому визначаються практичні виміри часу-простору стандарту, обирається адекватний “масштаб” для їх використання.

Підкреслимо, що в проблемному полі загальної педагогіки можна розглядати теоретичне і методологічне знання щодо сутності стандартизації вищої освіти, але концептуальне знання адекватно може бути пізнане лише філософією освіти.

Солідаризуємось із С.Клепком який відзначає, що “філософія освіти як відкритої соціокультурної системи формується в рамках парадигм, з одного боку – соціальної філософії, а з іншого – онтологічно-гносеологічних побудов [94, с. 66]”. Відтак, у нашій роботі доцільним є вдумливе використання і методології соціальної філософії, і онтології та гносеології.

Логіка аналізу, що дозволяє узагальнити педагогічний вимір стандартизації вищої освіти, полягає у русі від концептуальних ідей феномену стандартизації до основ теорії стандартизації, а звідти до практико-детермінованої методології створення і використання стандартів вищої освіти. Що стосується потреби перманентного оновлення стандартів вищої освіти, то вона, на наш погляд, не може бути реалізована поза антиципативною функцією філософії освіти.

Загальновідомо, що теорія одночасно є способом організації наявного знання та формою отримання знання нового, причому основним критерієм останнього виступає можливість його практичного застосування. Саме тому дослідження філософського підґрунтя стандартизації вищої освіти дозволяє, з одного боку, окреслити її загальнонаукові основи, а з іншого визначити орієнтири практичної розробки, застосування і оновлення стандартів вищої

освіти, адекватних їх природі і ролі як для суспільства, так і для кожної людини.

Ми вже вказували, що нині існує широкий спектр наук і наукових напрямів, які своїм концептуально-методологічним полем у той або інший спосіб впливають на практику стандартизації вищої освіти. І це закономірно. Адже системна рефлексія епохи “цілісного знання” побудована на врахуванні ступеню вагомості різних точок зору, притому, що жодна із них не має бути проігнорована.

З цим нероздільно пов’язана методологічна потреба постійного залучення до поля філософсько-освітньої рефлексії над проблемою стандартизації все ширшого кола наукових напрямів. Маємо враховувати, що ця проблема має глибоке історико-культурне і світоглядне коріння. А значить не існує жодної науки, що не мала б досвіду використання стандарту у тій чи іншій формі, під тією чи іншою назвою. Віднайдення загальних рис, спільної міри у цьому, на перший погляд розрізненому, досвіді показує нам шлях до “стандартизації” самої стандартизації як інструменту еволюції цивілізованих суспільств суттєвою складовою якої є еволюція систем вищої освіти. На нашу думку, саме комплекс філософсько-освітніх візій складає концептуальне поле стандартизації вищої освіти – систему провідних ідей та парадигм, що лежать в основі формування її теоретичних і методологічних “ключів”.

Серед компонентів через які постає концептуальний простір стандартизації вищої освіти можна означити: по-перше, соціокультурна динаміка розвитку феномену вищої освіти; по-друге, онтологічні засади стандартизації вищої освіти; по-третє, аксіологічні та антропологічні імперативи вищої освіти. Водночас солідаризуємося із М.Романенком, який слушно зазначає: “Чи не основна гносеологічна проблема сучасної філософії освіти – це подолання розриву між філософсько-парадигмальними дослідженнями та новаторським проектуванням у сфері практичної освітньої діяльності [165, с. 124]”.

Варто додати, що концептуальний простір стандартизації вищої освіти є окрім іншого, ще й багатовимірною полісистемою складеною ідеями тих наук і наукових напрямів, через призму яких аналізується той чи інший компонент вищої освіти. Саме тому спостерігається прямий об'єктивний зв'язок між станом розробленості загальної теорії вищої освіти та станом сформованості теорії стандартизації вищої освіти, причому остання виступає запізнілим віддзеркаленням першої.

Будь-яка спроба розробити “цілісну теорію стандартизації” у тому числі й у вищій освіті приречена на провал не лише тому, що вона буде неповною, але тому що вона буде *необхідно неповною*. З точки зору методології постмодернізму, твердження про те, що стандарт створений для забезпечення якості системи вищої освіти засобами цієї ж системи є ефективним – неправомірне. Оцінка системи механізмами даної ж системи протирічить відомим теоремам Курта Гьоделя, які одна із авторів “Енциклопедії постмодернізму” Б.Скордилі називає прикладом наукових “малих наративів” постмодернізму, які постають на зміну “великим наративам” модернізму [71, с. 253]. Враховуючи принципову важивість відкриттів К.Гьоделя для методології нашої роботи зупинимось на них детальніше.

Відомо, що дві теореми К.Гьоделя застосовуються найперше у формальних системах, наприклад у такій системі як множина натуральних чисел. Ця система позначається A_1 .

Згідно з першою теоремою К.Гьоделя: якщо A_1 несуперечлива, то A_1 неповна [204]. Дещо парадоксальним наслідком із цієї теореми для стандартизації вищої освіти є постулат про те, що якщо стандартизація не має суперечностей – значить в ній не враховані суттєві складники, позаяк уявлення про таку стандартизацію є неповними. Але це зовсім не означає, що вони є хибними.

Згідно з другою теоремою К.Гьоделя: несуперечливість A_1 не може бути доведена засобами самої A_1 [204]. Для нашого випадку стає зрозуміло,

що стандарт вищої освіти, який має регулювати систему вищої освіти, не може бути створеним лише засобами системи освіти.

Результати, отримані К.Гьоделем, поширюються на всі формально-аксіоматичні системи, не є виключенням із цього правила, на наш погляд, і система державних стандартів вищої освіти. К.Гьодель довів, що будь-яка складна несуперечлива система є необхідно неповною. І навіть більше – ця неповнота є принциповою, адже вона не може бути “знята” кількісним збільшенням нових аксіом (стандартів). Для того щоб довести або спростувати супечечливість/несупечечливість будь-якої системи, досліднику необхідно використовувати засоби більш високого ієрархічного рівня до даної системи.

Одним із центральних методологічних висновків із теорем К.Гьоделя для нашої роботи є те, що будь-яка формальна система стандартів неминуче включає постулати, які неможливо ні довести, ні спростувати в межах цієї системи. Яскраво описав цю ситуацію Г.Вейль: “Бог існує тому, що математика несуперечлива, а диявол існує тому, що ми не можемо це довести [35]”.

Інший всесвітньовідомий математик і водночас видатний філософ Бертран Рассел, до робіт якого ми будемо ще неодноразово звертатися, писав у спогадах “Портрети по пам’яті” щодо відкриттів К.Гьоделя: “Я жадав визначеності так, як інші прагнуть знайти релігійну віру. Мені здавалось, що знайти визначеність у математиці можна було з більшою ймовірністю, ніж у будь-якій іншій галузі. Однак, справжня ситуація в математиці більше нагадувала байку про слона і черепаху. Створивши слона, на якому міг триматися математичний світ, з’ясувалося, що слон нетвердо стоїть на своїх ногах і тому необхідна ще й черепаха, яка б утримала його від падіння. Але й черепаха виявилася ненадійною... Висновок занадто сумний: ніщо не може створити математичному знанню абсолютну переконливість [246]”.

Солідаризуючись із Б.Расселом, зауважимо, що “абсолютна переконливість” у такій динамічній системі як система творення і

застосування стандартів вищої освіти незрівнянно менш досяжна ніж в системі математичних аксіом, які людині без фахової освіти можуть видатись вершиною “божественної гармонії” Піфагора.

До 1963 року математичний світ жив ілюзією, що “кошмар Гьоделя” не вплине на центральні питання математики як науки, і буде чимось на зразок “вічного питання філософії”. Проте у згаданий рік П.Кoen [204], досліджуючи так звану “першу проблему Гільберта” (континуум-гіпотезу), яка безпосередньо має зв’язок з такими ключовими математичними і філософськими питаннями “Скільки?”, “Більше чи менше?”, установив що вона не може бути спростована ні математично, ні логічно. Враховуючи той факт, що ще у 1940 році К.Гьодель довів, що континуум-гіпотеза не може бути доведена – вона є прикладом твердження, яке не можна *ні довести, ні спростувати* в класичній науковій парадигмі.

Відтак, “цариця наук” – математика офіційно визнала свою нездатність забезпечити людині “абсолютність” знання. Це стало останнім аргументом на користь нелінійної постнекласичної наукової парадигми в методологічному зрізі якої, ми й намагатимемося будувати свою роботу. Так, можемо назвати ще один наслідок робіт К.Гьоделя – проблему “зовнішнього доповнення”. Її суть полягає в тому, що для пізнання будь-якої системи потрібна сама система і сторонній дослідник. Але вони разом уже становлять нову систему, і щоб адекватно оцінити її потрібно ще одне “зовнішнє доповнення” – інший дослідник. Це безкінечне коло приводить до парадоксального висновку про принципову обмеженість пізнання системи методами самої системи.

Враховуючи цей методологічний підхід ми спробуємо залучати до філософського аналізу стандартизації вищої освіти не лише “внутрішньосистемні” відносно вищої освіти способи, що коротко описані вище, але й інші методологічні підходи.

Так, плідним для нас є підхід ряду авторів (А.Субетто, Г.Борисовський, А.Васільєв, М.Плущевский, Б.Урванцев, Р.Абдеєв, О.Олекс та ін.) через призму якого постає загальна ідея про досконалість природи, яка виявляється

у її впорядкованості. Автори з різних сторін обґрунтовують засадничу концепцію: стандарт – це відображення норми, а норма – це відображення порядку у всесвіті. Протягом історії людства усі переходи на більш високий рівень суспільної організації були пов’язані із пізнанням закономірностей Природи і їх застосуванням у житті соціуму. Відповідно до даної концепції, стає зрозуміло, що термін “стандартизація” був запозичений гуманітарними науками із технічних наук, але сама “ідея стандартизації” має набагато глибше онтологічне походження.

Архітектор Г.Борисовський в книзі “Краса і стандарт” [30] чи не першим історії вітчизняної наукової думки ще в 1967 році відійшов від суто технічного розуміння стандартизації та спробував осягнути глибинну сутність стандарту як явища, що не суперечить естетичній картині світу. “Якщо я б був поетом, – пише Г.Борисовський, – я звеличував би стандарт у віршах, я уявив би його у вигляді доброго генія, що має чудодійну здатність робити дорогу річ дешевою. Подібно грецькому царю Мідасу, який одним своїм дотиком перетворював будь-яку річ в золоту, стандарт робить унікальні вироби надбанням усіх. Але часто цей добрий геній норавливий і капризний: варто порушити якісь, поки що мало відомі нам закони і правила, як стандарт карає нас, роблячи речі похмурими і вбивчо одноманітними [30, с. 5-6]”. Методологічна установка Г.Борисовського близька для нашого дослідження, позаяк практика показує, що стандартизація вищої освіти може мати як позитивні так і негативні наслідки.

Виходячи із того, що поняття “стандарт” і “якість” нероздільно пов’язані, Г.Борисовський піднімає питання: “Чи може бути стандарт якісним не будучи красивим? [30, с. 7]”. Іншими словами, автора цікавить, чи існує суперечність між мінімалізмом (економією ресурсів) та максимальною різноманітністю (естетичною привабливістю). На прикладі типових конструктивних елементів архітектури (колони, арки, портали тощо) автор переконує, що такої суперечності немає. Виступаючи проти “прикрашання і формалізму” як способів досягнення естетичної привабливості стандартних

виробів автор зазначає: “Питання стоїть ширше і глибше. Поєднати, злити воедино два методи, логічний і чуттєвий. Розум і серце. Науку і мистецтво [30, с. 11]”. Однак поставивши це питання автор, на нашу думку, не збирається вирішувати його, а використовує його як риторичний прийом, в чому полягає методологічна обмеженість зазначеної праці.

В ході свого аналізу, Г.Борисовський зазначає: “слово “стандартний” часто служить синонімом похмурого одноманіття. Це вже інше розуміння стандарту. Воно адресоване не до техніки, а до людських емоцій. І ми не можемо нехтувати таким цілком життєвським сприйняттям, так як стандарт служить людині, а не навпаки [30, с. 14]”. Як спосіб зняття суперечності, автор послідовно обґрунтовує принцип *варіативності*: “із стандартних елементів – нестандартне ціле”. Заслуговує на увагу теза Г.Борисовського: “поняття стандартизації невіддільне від масовості”. Стосовно вищої освіти, можемо сказати, що масова освіта неминуче є освіта стандартизована.

Не можна не підтримати Г.Борисовського в його заклику: “Стандарт не може бути поганим і приблизним, він не може бути задовільним, не може бути більш чи менш хорошим, він має бути *досконалим* [30, с. 119]”, але, вочевидь, ми не можемо подібне сказати про стандарт вищої освіти, адже меж досконалості ні освіти, ні, власне, людини не існує.

В 1979 році, опираючись на принципи закладені в роботі Г.Борисовського, російський дослідник Б.Урванцев публікує книгу “Втеча від хаосу” [203], яка є хорошим ілюстративним матеріалом, що пояснює методологічні установки, які знайшли широке застосування зокрема і в нашій роботі. В цій праці Б.Урванцев, зокрема, наголошує: “Близьке знайомство із будь якою річчю, із будь-яким явищем, порівняння із іншими речами та явищами, показує що вони володіють не лише індивідуальністю і неповторністю. Їм притаманні і такі риси та ознаки, які є у інших речей і явищ, – загальні ознаки; існує глибокий внутрішній зв’язок, закон, який об’єднує ці речі та явища в одне ціле. Своєрідне, специфічне і загальне знаходяться в нерозривному зв’язку [203, с. 6]”.

Б.Ухтомцев, послідовно аналізуючи значних фактичний матеріал даних природничих наук – фізики, хімії, біології, обґрунтовує думку, що “природа, з одного боку до мінімальності скромна, а з іншої – до нескінченності щедра і багатоліка [203, с. 7]”. Він справедливо наголошує, що людина здавна орієнтувалася на природу – календар створений на основі природного циклу зміни пір року; фут, дюйм, аршин та інші традиційні міри були засновані на розмірах частин людського тіла; тисячі винаходів, від об’єктиву фотоапарата, що наслідує око, до літальних апаратів, які наслідують обтічні форми птахів, так чи інакше “підказані природою”. Правий автор і в тому, що “створюючи свої конструкції, напрацьовуючи їх стандарти, людина не може йти буквально тими ж шляхами, якими йшла природа. Навчаючись у природи, пізнаючи принцип роботи тієї чи іншої живої системи, вона вимушена шукати свої раціональні способи здійснення цих принципів [203, с. 10]”.

Б.Ухтомцев відзначає, що в матеріальному виробництві ще з часів давньоєгипетської цивілізації, вже використовувались “стандартні” блоки, наприклад для побудови всесвітньовідомих пірамід; існували *зразки* для виготовлення однотипного глиняного посуду, зброї (луки, стріли тощо); пізніше виникли зразки одягу, жител, знарядь праці тощо. “Таким чином, – робить висновок Б.Ухтомцев, – стандарти почали з’являтися ще за багато століть до виникнення самого поняття стандарт [203, с. 24]”. Не викликає сумнівів й теза Б.Ухтомцева про історичний характер стандартів: “Стандарти виражають дух, ідеологію історично обумовленого періоду часу” [203, с. 134].

Аналізуючи роботи Г.Борисовського, Б.Урванцева та інших вчених, сучасна білоруська дослідниця О.Олекс, розвиває їх методологічний підхід до стандартизації як універсальної закономірності природи: “упорядковуючи, приймаючи і поступово, після тривалих пошуків істини, змінюючи норми, люди приходять до усвідомлення можливості застосування законів Природи в соціальних та інформаційних системах, досягнення вищого ступеня досконалості. З’являються нові аспекти стандартизації, поглиблюються наші

уявлення про процеси впорядкування і нормування, які логічно і історично приводять до поняття *стандарт* [144, с. 36]”. В будь-якому випадку, на думку О.Олекс, в основі становлення суспільних/освітніх норм/стандартів має лежати глибоке розуміння мудрості Природи, що демонструє людині Порядок, який не лише не заперечує різноманіття, а й уможливорює його. Авторка вважає, що “саме відсутність моста “між матерією і сенсами” не дозволяє перейти від словесної мішури в стандартах освіти до чіткості і точності виразів, які дозволяють реальний результат освіти зіставити геометрично з моделлю фахівця, що міститься в стандарті, і отримати об’єктивну оцінку відповідності [144, с. 39]”.

Загалом позитивно оцінюючи внесок О.Олекс та її попередників у розвиток методології дослідження стандарту та стандартизації, маємо й застереження: на наш погляд, стандартизація у вищій освіті має принципову відмінність від технічної стандартизації – остання обирає за стандарт найкраще із того що вже є; стандартизація освіти, як і загалом стандартизація у соціальній сфері, носить випереджувачий характер – її стандартом виступає те, що *має бути*. Відтак судження про прямий зв’язок стандартизації освіти з технічною стандартизацією містить внутрішню суперечність, яка не дозволяє прийняти таку методологічну позицію беззастережно з позицій модерності.

Стосовно ж постмодерністської методології, означена концепція стандарту як “великого нарративу” взагалі не витримує ніякої критики, оскільки “постмодерність передбачає радикальний сумнів щодо надійності основ [71, с. 327]”, а стандарт і є такою основою. Здійснити *спробу* зняти означену суперечність між описаними методологічними підходами можна з точки зору загальнофілософських категорій: кількість, якість, міра – які в zasadничують будь-яку стандартизацію, в тому числі й стандартизацію вищої освіти. Ці категорії, уведені ще Аристотелем, набули свого сучасного вигляду у роботах Г.Гегеля. Російський дослідник В.Плахов справедливо зазначає: “зрозуміти природу соціальних норм можливо лише на основі загального філософського вчення про міру взагалі і соціальну міру зокрема

[152, с. 6]”. Оскільки стандарт освіти є різновидом соціальної норми, цей підхід видається перспективним.

Тому поряд із проблемою як зберегти порядок (стандарт) в освіті не створюючи перешкод для прогресивних змін, перед нами постає інша – у якому випадку буде адекватною та чи інша методологія. Позаяк від цього вибору у значній мірі залежить кінцевий результат дослідження.

Висновки до першого розділу

Питання стандартизації освіти в Україні активно порушується практиками упродовж останнього десятиріччя, проте серйозних філософських досліджень на цю тему бракує. І не тому, що тема не актуальна, чи бракує емпіричних даних, а скоріше через складність проблеми та її багатоаспектність. Освітні стандарти набули законодавчого закріплення в Законах України “Про освіту” та “Про вищу освіту”. Не зважаючи на, вочевидь, недостатнє теоретичне обґрунтування найважливіших питань стандартизації вищої освіти України, “продукти” цієї стандартизації почали проникати в освітню практику.

Феномен стандартизації вищої освіти, через законодавчо легітимізоване поняття стандарт вищої освіти, повноправно увійшов у науковий і педагогічний обіг. Процес входження поняття “стандарт” в науковий обіг, а особливо власне стандартів у практику вищої школи вкрай суперечливий. І це закономірно. Адже цей процес має як позитивні, так і негативні аспекти.

Контраверсійність проблеми доцільності стандартизації вищої освіти обумовлює широкі дискусії у середовищі науковців, педагогів, менеджерів освіти серед яких багато як прихильників так і противників стандартизації як явища. Проте, незважаючи на часом дуже принципові дискусії щодо природи стандартів, сфери їх застосування та інших концептуальних проблем, процес

стандартизації вищої освіти на практиці набирає обертів. Відтак, маємо пришвидшити вироблення державної позиції щодо даної практики, інакше нам не уникнути спекуляцій та заполітизованості.

Проектування мети і завдань вищої освіти неможливе без комплексної міждисциплінарної рефлексії її основних складових, що забезпечується завдяки створенню, застосуванню і оновленню стандартів вищої освіти. Поява стандартів вищої освіти є позитивним сигналом незворотності прогресивних змін у системі вищої освіти, вона свідчить про тенденцію всезростаючої інтегрованості між різними ланками і рівнями освіти, яка створює в перспективі гармонійну взаємодоповнюваність.

Стандарту вищої освіти ще належить довести свою ефективність у порівнянні із класичними способами нормування – навчальним планом і навчальною програмою. Система освіти як інертна за своєю суттю має звикнути, що саме стандарт є “центром тяжіння” всіх її елементів.

Дискретність системи вищої освіти від суспільства видається нам неадекватним підходом. Поряд із цим сам український соціум стає активним гравцем на “полі” вищої освіти, повернувши собі “делеговані” в індустріальну епоху самій системі освіти повноваження щодо концептуальних і стратегічних регулятивів її існування. Небезпека полягає в тому, що система вищої освіти самостійно формує власні стандарти, де-факто перетворившись на закрити маргінальну систему. Нелінійне бачення природи вищої освіти як іманентно відкритої системи застерігає нас від такого підходу.

Будь-якій соціальній системі притаманний певний “інстинкт самозбереження” на якому будується ставлення до інших систем як до “ворожих”, тих що “зазіхають на самодостатність” тощо. Проте уявлення про самодостатність системи вищої освіти, які активно підтримуються самою системою, відкрито попирають дійсність. З одного боку загально визнано, що система вищої освіти – це відкрита соціальна система, яку неможливо ніяк інакше, окрім умоглядного аналізу, виокремити із загально суспільного

процесу. А з іншого боку, домінує практика за якої, система вищої освіти самостійно визначає пріоритети і стандарти свого розвитку без кореляції із іншими складовими освіти – середньою, професійно-технічною, післядипломною. Ще більший соціально-психологічний антагонізм виникає між системою вищої освіти та іншими соціальними системами, такими як наука, економіка, право тощо. Як тут не згадати діалогічний імператив сучасної цивілізації і вимогу толерантного ставлення до “іншого”.

Процес самоорганізації вищої освіти на початку ХХІ століття, що виявляється, передусім, у диверсифікації форм вищої освіти в Україні, демократизації та переході до державно-громадського способу управління освітою, ліберальних цінностей освіти, особливо автономії вищого навчального закладу та академічної мобільності, урізноманітнення освітніх технологій і змісту освіти – суть причинність посилення ролі стандартизації у системі вищої освіти.

Об’єктивна необхідність практики обумовила широку дискусію у середовищі науковців, менеджерів освіти та практиків щодо даної соціально-освітньої реалії.

Технократична семантика терміну “стандарт” викликала його психологічне неприйняття деякими представниками педагогічної громадськості. Однак поступово починається виявлятися його принципово інша суть – природа соціальної норми, що поширює проектну культуру у сферу вищої освіти України.

Зародившись наприкінці 90-х рр. ХХ ст., тенденція поширення стандартизації вищої освіти особливо інтенсивно розвивається вже на початку ХХІ ст., що виявляється, передусім, у накопиченні значного масиву емпіричного досвіду розробки і впровадження стандартів вищої освіти при явно недостатньому рівні наукової (а тим більше філософської) рефлексії даного феномену.

Сьогодні в Україні відбувається процес усвідомлення ролі стандартизації як кардіальної структури системи вищої освіти, яка має ряд

“проблем росту”, основними з яких є парадигмальні і концептуальні протиріччя, недосформованість теоретичних основ, плюралізм методологій розробки, неузгодженість дескриптивної термінології.

Необхідність існування стандартизації актуалізується потребою практики в “урівноваженні” інтересів різних “гравців” у вищій освіті. Економісти вказують, що вища освіта як сфера стратегічних інвестицій буде розглядатися інвесторами лише за умов прозорості і прогнозованості її результату. Причому важливо наголосити, що шляхи і способи досягнення результату мають стандартизуватися в останню чергу. Передусім це стосується кінцевого “продукту” – стандарту. Усвідомлюючи всю обмеженість суто економічного бачення функції вищої освіти, маємо зазначити, що реальна економіка – це та суспільна сфера, що є безпосереднім замовником фахівців з вищою освітою. У зв’язку з чим пролонгування тенденції до ігнорування її інтересів з боку вищої освіти негативно позначається на обох сферах та всьому суспільному організмові.

РОЗДІЛ 2

ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Стандартизація вищої освіти як соціокультурне явище

Враховуючи викладені у попередньому розділі міркування, можна стверджувати, що соціокультурна еволюція стандартизації вищої освіти починається із виникнення самої вищої освіти, як окремої сфери людської культури, що в свою чергу традиційно розглядається як суспільний порядок на протиположності хаосу природи [87].

В четвертому розділі роботи “Організоване суспільство” відомого українського філософа В.Андрущенка ґрунтовно досліджується становлення суспільного порядку від ідеї “співрозмірності буття з природою” античних мислителів до “ідеології (диктатури) порядку” марксизму, що є соціально-філософським підґрунтям наших експлікацій стандартизації вищої освіти [4, с. 129-184]. На думку В.Андрущенка організоване суспільство “...має свої особливості й існує за усталеними стандартами, що поступово замінюються (оновлюються) перманентними нововведеннями [4]”. Не має сумніву, що це стосується і проблеми прогнозованого оновлення стандартів вищої освіти.

Пол Коннертон в роботі “Як суспільства пом’ятають” наголошує: “образи з минулого зазвичай “виправдовують”/легітимізують соціальний лад теперішнього [103, с. 17]”, а значить розпочати свій філософський аналіз стандартизації вищої освіти маємо саме із розгляду історії концепцій суспільного порядку.

Першим із великих мислителів, що ревно відстоював ідею “порядку як суспільного блага” був Конфуцій (Кун Фу-цзи) – “вчитель Кун”. Осердям його повчань є наскрізна ідея підкорення “Волі Неба”. Своєрідною максимом підпорядкування освіти суспільному порядку звучить настанова вчителя

Куна: “Широку освіту в культурі стримуй ритуалом і тоді зможеш не порушити міри [104]”.

З часом безкомпромісні настанови Конфуція викликали безліч критики і підштовхнули розвиток багатьох альтернативних вчень [84]. Проте, як слушно зазначає В.Андрущенко: “Настанови Конфуція з історії не зникли. До них повертається кожен, хто хоче проникнути в сутність суспільного порядку, його організації і самоорганізації [4, с. 130]”.

Аналіз ряду досліджень [84; 109; 110; 166] показує, що за своєю суттю феномен вищої освіти виникає ще в епоху розквіту античної культури. Зокрема тогочасними “професорами” були софісти – філософи-наставники вищого рангу для дітей еліти тогочасного грецького суспільства. Вища освіта виникає в Древній Греції не випадково. Адже вона в zasadничена колосальним для свого часу потенціалом філософської думки, що закономірно шукав свого продовження в суспільній практиці. Відбувалася і зворотній процес – ускладнення суперечностей суспільної практики потребувало філософського осмислення і упорядкування.

Як вказує В.Андрущенко: “головною темою філософствування античних мислителів був світ як єдине, упорядковане ціле, як “космос”. Оскільки ж поняття “космосу” у перекладі з грецької означає “порядок”, є всі підстави для висновку про те, що першим і головним питанням, на якому зосереджувалися мудрі, була проблема “порядку” – природного й людського, тобто соціального [4]”. Відтак закономірно, що освіта за часів античності мала на меті навчити людину жити в гармонії з порядком-космосом, як в суспільному так і в особистому бутті. Саме порядок, як орієнтація на вивчення “людської сутності”, був основою як форми так і змісту освіти у Древній Греції.

Цю думку підтверджує Г.Працко: “Древньогрецька свідомість не допускала дуалізму в людині, являючи єдність духовного і тілесного, єдність душі і розуму. В філософії це виражалось у визнанні єдності ідеального логосу та реального космосу [159, с. 35]”. Вірним є й інше – саме в

міфологічному світогляді Античності персоніфікуються два начала – аполлоністичне (розумний порядок) і діонісійське (бездумні втіхи).

Логічною виглядає теза про значний вплив на стиль античного філософствування, а відтак і на освіту, особливостей доіндустріального соціально-економічного укладу. Український соціальний філософ Г.Клімова так про це пише: “характерні риси доіндустріальної цивілізації накладають свій відбиток на функціонування всіх сфер соціального життя, в тому числі і освіти. Вона функціонує за образом і подобою вічного кругообігу: в ній кількісні зміни превалюють над якісними. Освітні системи в цілому замкнуті, традиційні, мало піддаються змінам [95, с. 78]”.

Можемо стверджувати, що існує і зворотній зв'язок, адже незмінний порядок в освіті підтримує порядок в суспільстві. Відтак, моральне виховання особистості є джерелом моральних устоїв і норм суспільства, що, як зазначають дослідники, мало надважливе значення для тогочасного грецького суспільства. Зокрема, як вказує Г.Працко: “В античній філософії при недостатньому поділі державного і громадського життя особлива регулятивна роль відводилась моральним нормам, уведених в ранг законів суспільного життя [159, с. 301]”.

Одним із перших мислителів античності, що обстоював ідею суспільного порядку, був Сократ. Аналізуючи його філософську спадщину, зокрема ідею суспільної упорядкованості, В.Андрущенко справедливо зазначає: “Думки більшості не завжди відповідають нагальним потребам практики. Її навпаки – розумна та розважлива пропозиція одного може принести більше користі, ніж емоційно напружена вимога натовпу. Саме в цьому Сократ вбачав переваги “організованого суспільства” над “демократичним [4, с. 135-136]”.

Розглядаючи погляди Сократа щодо щастя окремої людини в суспільстві, український філософ Г.Волинка пише: “Панування раціональності над віталністю є, за Сократом, свобода. Людина, яка володіє собою, досягла стану автакратії (самодостатності). У цьому стані душа є

впорядкованою, добродійною, а отже – щасливою. Щастя (евдаймонія) – духовний порядок і гармонія душі [84, с. 130]”.

Закономірно, що ідеї Сократа про суспільний порядок та порядок душі не могли не знайти продовження в його поглядах щодо упорядкованості в освіті. Прикладом може слугувати “правильне мистецтво народження істини”, як називав його сам Сократ, і яке нині відоме під назвою “сократівського диспуту”. Цей спосіб організації освітнього процесу, що полягає, передусім, в логічному діалозі між наставником і учнем, в ході якого пізнається істина, не втратив актуальності донині і є сутнісним елементом упорядкування вищої освіти.

Історики [14; 84; 98] вказують, що Сократ перший вказав на те, що освіта має будуватися на пізнанні людини і її душі. Знамените сократівське “пізнай самого себе” якнайліпше ілюструє основну ідею стандарту освіти античності. Важливою складовою розуміння мудрості природного порядку є атомістичне вчення, що створене видатним філософом Демокритом. Вчення про незнищенні та неподільні атоми логічно доповнене поглядами філософа на суспільство. В. Андрущенко вказує, що Демокрит обстоював “демократичні підвалини “природного порядку” соціальної організації [4, с. 137]”. Звідси і ставлення Демокріта до світу. Його часто називають “філософом, що сміється”. За свідченням сучасників Демокрит міг раптово без видимої причини засмітися, настільки смішними йому здавалися справи людські на фоні “великого світового порядку”.

Знаковою для нашого розуміння упорядкованості вищої освіти є приклад платонівської Академії, яку можна з деякою апроксимацією означити як перший вищий навчальний заклад, в основі створення якого була потреба Платона передати учням своє оригінальне філософське вчення. Якщо софісти навчали нащадків багатих родів отримувати перемогу в диспуті чи красномовством схилити людей до своєї позиції незалежно від істинності останньої, то вчення Платона, що систематично передавалося іншим, можна назвати прообразом першої упорядкованої навчальної програми. Недарма

відомий філософ ХХ століття Хосе Ортега-і-Гассет називає Платона не лише філософом, а й “мудрим педагогом [145, с. 86]”.

Сучасні італійські історики філософії Д.Реале та Д.Антісері в праці “Західна філософія від витоків до наших днів”, аналізуючи досвід платонівської Академії, наголошують: “Мета школи полягала не в тому, щоб збирати знання для ерудиції, але в тому, щоб формувати через певним чином *організоване знання* (курсив-мій) людей нового типу, здатних оновити державу. В основі лежало переконання, що знання облагороднює людей, а значить, через останніх, суспільство і державу [162, с. 131]”.

Подібну думку висловлює і Г.Волинка. Зокрема, описуючи феномен Академії Платона, він зазначає: “Академія орієнтувалась на космос знань, тобто на їхній *порядок* (курсив – С.Т.) і на засади цієї впорядкованості. У цьому смислі вона вперше стала прикладом тієї організації науково-навчальної роботи, котра пізніше знайшла застосування в академіях і університетах [84, с. 132]”.

Одним із ключових елементів “програми” платонівської Академії були ідеї про справедливу соціальну організацію, засновану на приматі розуму. Так, Г.Працко зазначає: “Платонівський образ розумного суспільного устрою заснований на визнанні людини як істоти духовної, котра пов’язана з державою і космосом через концепт справедливості, де сконцентровані філософські проблеми порядку, що постають в гранично ідеалізованому вигляді під впливом міфологічного світогляду [159, с. 301-302]”.

Ця “гранична ідеалізація” зв’язку людини і космосу (порядку) у вченні великого мислителя стала підставою для німецького філософа К.Поппера назвати його “засновником тоталітаризму”. Проте ми поділяємо іншу думку, висловлену В.Андрущенко в праці “Організоване суспільство”: “Порядок” і “жорстка регламентація життя” в Платона трактується як діалектично пов’язані протилежності, як “те, що є те ж саме” і разом з тим, як “інше”, яке потребує особливої інтерпретації [4, с. 131]”.

Іншим аргументом проти вчення Платона про рівність усіх людей є те, що ця рівність є ґрунтом для суспільних криз і конфліктів. Однак Г.Працко зазначає: “Наполягаючи на абсолютній рівності громадян як втіленні справедливості суспільного устрою, Платон був далекий від думки (згодом висловленої Гоббсом), що рівність породжує неминучі конфлікти, війну кожного проти всіх [159, с. 302]”. Дійсно, в “ідеальній державі” Платона суспільні суперечності урегульовуються шляхом природного та справедливого поділу обов’язків, відповідно до здібностей та здобутої освіти.

Таким чином, ми поділяємо думку Г.Працка, який робить висновок: “Обґрунтовуючи переваги публічного життя над особистим, розкриваючи її розумну справедливість, Платон наполягає на праві мудреців управляти суспільством, виділяючи тим самим практичну роль філософії в управлінні порядком. Висунута Платоном концепція справедливого порядку свідчить про досягнутий рівень раціонально-рефлексивної культури мислення, здатного перевести моральні принципи в абстрактно-всезагальні категорії, за допомогою яких був створений образ ідеального порядку, що вступив в суперечність з об’єктивним процесом розвитку античного міста-держави [159, с. 302]”.

В роботах багатьох істориків філософії, починаючи з праць Діогена Лаертського, вказується, що найгеніальнішим учнем Платона був Аристотель Стагирит. Коментуючи це судження Д.Реале та Д.Антісері наголошують, “що учень великого майстра не той, хто повторює його шлях, але той, хто просуває його вчення вперед, і у відповідності з духом теорії, долає її [162, с. 138]”.

Стосовно відмінностей вчень двох найвидатніших мислителів античної доби Г.Працко вказує: “На відміну від Платона, Аристотель є творцем політичної утопії розумного порядку, де раціоналістичні конструкції переважають над міфілогічними образами, де аналізуються шляхи можливої реалізації політиї, що втілює рівновагу між інтересами народу і розумним правлінням. Висуваючи політичну владу в якості концепту порядку

суспільства, філософ надає всім іншим категоріям порядку нові пізнавальні функції, наділяючи раціонально-ціннісну основу порядку політичним смислом. Моральні норми набувають політичний смисл [159, с. 302]”.

Проте, цінуючи істину понад друга, заперечуючи йому у багатьох принципових питаннях, Аристотель слідує за Платоном у бажанні створити освітній заклад. Іншими словами, Лікей Аристотеля виник під впливом прикладу Академії Платона, хоча характер методів викладання у цих закладах мав деякі відмінності, що зафіксовані у багатьох істориків філософії та педагогіки. Зокрема, у роботі “Історія філософії у її зв’язку з освітою” Г.Волинка зазначає: “Судячи з епістемно-сайентистських уподобань Стагирита, викладання в езотеричному відділенні його Лікею було переважно монологічним. Поетично-діалогічний стиль платонівської Академії використовувався хіба що на навчальних прогулянках. Велике значення у формуванні впорядкованої і несуперечливої картини світу, яку отримували близькі учні Аристотеля, відіграла дедукція і пов’язана з нею увага до загальних понять. Хоча сам Аристотель не цурався індуктивної методології пізнання, він добре розумів, що в освіті доцільніше йти від загального до одиничного [84, с. 156]”.

Цим підтверджується думка про те, що епістеміологічна позиція філософа-наставника знаходить своє відображення в способі організації освітнього процесу, що в свою чергу є основою для формування перших стандартів освіти, задовго до появи цього терміну. Відтак, стандартизація вищої освіти, з’явившись із самою вищою освітою як явища людської культури, відображала “пульс” філософії античної доби.

Загалом, підсумовуючи внесок періоду Античності в осмислення та становлення феномену суспільного порядку, що проявлялась передусім в освіті, можемо підтримати Г.Працка, який зауважує: “Система цінностей, покладена в основу древньогрецької культури, в її єдності і багатоманітності проявів – до цих пір найбільш повний і послідовний вираз людської солідарності і соціального порядку [159, с. 34]”. Мине більше двох тисяч

років, але ідея співмірності організації освіти і її змісту з людською природою не втратить своєї актуальності.

Однак, соціокультурна динаміка рухає історичний час, як слушно зазначає В.Андрущенко: “Сонм суперечностей, в які вступила цивілізація, виходив за межі можливостей пояснення засобами античної філософії. Розумні і великі мислителі мовчали. “Романтичний розум” античної цивілізації в цей час практично повністю вичерпав свої евристичні можливості. Ні Сократ, ні Платон, ні навіть Аристотель, незважаючи на всеосяжність і глибину раціонального осягнення “соціуму”, не змогли запропонувати людству щось таке, що дало б можливість знайти вихід із загальної соціальної кризи, надало б нового імпульсу соціальній творчості, розширило б горизонт оптимізму та надії на майбутнє [4, с. 144]”.

Вихід з цієї кризи людство знаходить в релігійному світогляді. Порядок “від Бога” що панував у філософській думці середньовічної Європи був закономірним відображенням “полону філософії в обіймах теології”, що, в свою чергу, визначало особливості тогочасного суспільного життя включно зі сферою освіти.

З.Шевченко у роботі “Індивідуалізм як складова розвитку демократії” зазначає: “Жорстке та безкомпромісне насадження релігійних норм і правил, хоча і мали за власну основу високоморальні гуманістичні принципи християнства, позбавляли індивіда права на вільне самовизначення та самозвершення і провокували зріст *подвійних стандартів життя* [223, с. 9]”.

Християнську модель соціального порядку не лише розвивали, але й доповнювали власними повчаннями, видатні постаті середньовічної думки, одним із провідних був Августин Аврелій (Блаженний). Аналізуючи його внесок у становлення ідеї соціального порядку В.Андрущенко зазначає: “Незважаючи на теологізацію соціальної історії, роздуми Августина про розквіт Божого царства та обмеження царства земного мають глибокий

раціональний зміст; в явній або неявній формі вони підводили соціально-філософську думку до ідеї прогресу [4, с. 147]”.

Кульмінаційного розвитку догматично-схоластична система стандартів набула завдяки роботам “Янгольського доктора” Фоми Аквінського [1]. І хоча до появи самого терміну “стандарт” мало пройти ще декілька століть, але, по-суті, стандарти в житті ще раннього середньовічного суспільства були, і були вони дуже жорсткими – мова йде про біблійні заповіді та церковні догмати. Власне вони, а також коментарі “докторів церкви”, що були санкціоновані релігійною владою, створювати систему стандартів вищої освіти в середньовічних університетах.

Аналізуючи походження вищої (університетської) освіти в Європі історики філософії Д.Реале та Д.Антісері зазначають: “Сам термін “університет” першопочатково не вказував на центр навчання, швидше, на корпоративну асоціацію, або, говорячи сучасною мовою, це був певний “синдикат”, що оберігав інтереси певної категорії осіб. Болонья і Париж – дві моделі організації, на які, більше чи менше, орієнтувались інші університети. Болонья – “універсітас сколарум” (*universitas scholarum*) тобто студентська корпорація, що тримала від Фрідріха I Барбосси особливі привілеї. В Парижі переважав “універсітас магіструм ет сколарум”, об’єднана корпорація магістрів і студентів [163, с. 87]”.

Варто зазначити, що Д.Реале та Д.Антісері вказують на принципову новизну “феномену університету”, пов’язуючи саме з ним появу вищої освіти. Протилежної думки дотримуються норвезькі дослідники Г.Скірбекк та Н.Гільє: “Європейські університети, які виникли в кінці XII століття, мали певні корені в античній системі освіти [175, с. 244]”. На такій же позиції стоять українські дослідники, зокрема Г.Волинка з колегами, що вказують на зв’язок між платонівською Академією, аристотелівським Лікеєм і середньовічним університетом, наголошуючи, що “основою університетської освіти стало сформоване ще в епоху еллінізму та відшліфоване у часи пізньої Античності Марціаном Капелою і Северином Боцієм “семипуття”, поділене

на “тривіум” і “квадривіум”. Від Академії та Лікею університетові передалась і принципова гуманітарно-людинознавча спрямованість освіти [84, с. 206]”.

Ми дотримуємося думки, що поява перших університетів була більш високим ступенем стандартизації вищої освіти, порівняно зі значно менш стандартизованим її станом в епоху Античності. Іншими словами, вища освіта як феномен культури виникла завдяки античним філософам, а як інститут – завдяки зусиллям вчених середньовіччя, які під “покровом” теології, все ж рухали філософську думку, а через неї і вищу освіту вперед. Це, в свою чергу, спричинило суттєві зміни у самому суспільстві.

Хорошою ілюстрацією цих змін є описані Д.Реале та Д.Антісері “два ефекти діяльності університетів”: “Перший – це народження певного прошарку вчених, священників і мирських людей, яким церква довіряла місію викладання істин одкровення. Історичне значення цього феномену полягає в тому, і до сьогоднішнього дня офіційна доктрина церкви повинна і може бути довірена лише церковним ієрархам. Магістрам офіційно дозволялось обговорювати питання віри. Святий Фома, Альберт Великий і Бонавентура будуть названі пізніше “докторами церкви”. Поряд з традиційними двома владами – церковною і світською – являється третя – влада інтелектуалів, вплив яких на соціальне життя з часом стає все відчутнішим [163, с. 88]”.

Продовжуючи свій аналіз Д.Реале та Д.Антісері зазначають: “Другий ефект пов’язаний з відкриттям парижського університету, куди стікались викладачі і студенти всіх станів. Університетське співтовариство з самого початку не знало соціальних відмінностей, скоріше, воно створювало нову касту гетерогенних соціальних елементів. І якщо в наступні епохи університет набуває аристократичних рис, середньовічний університет від початку був “народним” (“*popularis*”) [163, с. 88].

Відбувається трансформація смислу поняття “благородство” (*nobilitas*), яке відтепер визначається не лише походженням, а й здобутою освітою,

витонченістю манер та смаку. Здобуття вищої освіти змінювало не лише інтелектуальний, але й соціальний статус людини.

Як зазначає Г.Волинка, знання, вже в перших університетах, “були певною мірою впорядкованими, вибудованими у своєрідний космос, котрий також присутній у значеннях слова університет [84, с. 207]”.

Дійсно, в англійській мові, звідки походить слово університет (university), воно має спільне походження із словом всесвіт (universe). Як і слово стандарт (standard) ці слова почали вживатися в староанглійській мові в XII столітті. Як показує подальший аналіз, такі співпадіння не можуть бути випадковими.

Варто нагадати, що саме на початку XII століття виникає перший англійський університет – Оксфорд, заснований на думку більшості істориків в 1117 р. [83]. Є підстави вважати, що саме Оксфордський університет був центром формування сучасної англійської мови, а відтак, поняття “стандарт”, запозичене із військової термінології, стає поліфункціональним саме завдяки появі організованої вищої освіти в тогочасній Англії.

Пройде чимало часу і у другій половині XX століття, термін “стандарт” завдяки американізації англійської мови починає використовуватись в англійській літературі щодо сфери освіти.

З Оксфордом пов’язані такі імена як Роберт Гроссетест, Дунс Скот, Вільям Оккам та Роджер Бекон, якого часто називають “дивний доктор”. Як вказують Г.Скірбекк та Н.Гільє у праці “Історія філософії”, в середньовічних університетах працювали так звані “*magistri non regens*” – вчені, що не мали обов’язку викладати і займалися лише дослідженнями [175, с. 206]. Такий статус мали, зокрема, Роберт Гроссетест та Роджер Бекон.

Останньому належить досить цікава концепція суспільного порядку, що кореспондується з ідеєю платонівської “Держави”. Але на відміну від Платона, Р.Бекон на чолі суспільства бачить не філософів, а “вчених-священників” [135].

Не зважаючи на очевидний утопізм соціальних ідей Р.Бекона, на думку В.Антрюшенка, “Дивний доктор” чітко й сміливо ставив питання про наукове обґрунтування перспектив перебудови суспільного життя, критикував церковників, що потонули в болоті невігластва та розбещеності, вимагав посилення світської освіти, прагнув до світлих соціальних ідеалів [4, с. 150]”.

Аналізуючи динаміку змін соціально-економічного порядку за часів пізнього середньовіччя не важко помітити закономірність зміни концепції стандарту освіти у відповідності із новими суспільними потребами. Особливо це стосується росту значення ремесел і торгівлі, що вимагало не стільки знань “божественних одкровенень” скільки професійних вмінь, логічного способу мислення, вміння оперувати з числами.

У сфері стандартів вищої освіти спостерігається тенденція до “реабілітації” практичних занять. Так, на пропозицію П’єра Дюбуа, студенти юридичних та медичних факультетів зобов’язувались проходити фахову практику у відповідних закладах – магістратах, судах, лікарнях, аптеках [161; 175]. Навіть стандарт навчання майбутніх випускників теологічних факультетів включав практичну складову – проповідницьку роботу, що з певною апроксимацією можна порівняти із сучасними педагогічними практиками студентів педагогічних університетів.

Підсумовуючи пошуки моделі суспільного порядку в епоху середньовіччя В.Андрюшенко зазначає: “Ідея “божественного порядку” панувала в історії досить довго. Поширеною вона є і сьогодні. Однак із розвитком науки і соціальної практики, все більш широка армія мислителів намагалась “прорватися до реальності порядку” в його власній внутрішній організації. У новому (оновленому, відроджуваному) світлі ідея порядку трактувалась мислителями епохи Відродження, Реформації та Просвітництва. Перша з цих епох зробила спробу повернути ідею порядку до Людини, друга – з’єднати її з внутрішньою духовною свободою, третя – інтегрувати ці ідеї засадничими принципами розуму, пізнання та знання як основи і сили суспільного поступу [4, с. 152]”.

Закономірним є те, що така зміна концепцій суспільного порядку викликала потребу в інших вищих навчальних закладах, які мали суттєво відрізнитися від стандартів середньовічних університетів. Саме тому виникають нові заклади, що відроджують античні традиції вищої освіти, доповнюючи організацію освітнього процесу відповідно до тогочасної соціальної і філософської проблематики.

Яскравим прикладом нового стандарту освіти є діяльність Флорентійської академії, створеної в 1459 році за наказом Козімо Медичі. З її діяльністю пов'язані імена Марсіліо Фічіно, Крістофоро Ландіно, Джованні Незі, Анжеліно Поліціано, Джованні Піко делла Мірандола [84, с. 237-238].

Загалом стандарт освіти у Флорентійській академії нагадував організацію платонівської Академії, із незрівнянно більш лояльним порядком у відносинах професорів та студентів ніж у середньовічних університетах. Стандартизація вищої освіти пройшла перше коло спіралі свого розвитку, від співмірності з філософією Античності до жорсткості середньовічного стандарту, із наступним поверненням до свободи у часи Відродження.

Підсумовуючи вплив епохи Відродження на прогрес філософії та освіти відомий історик Бертран Рассел вказує: “Козімо [Медичі] помер, слухаючи один із діалогів Платона. Проте гуманісти того часу були надто захоплені вивченням античності, щоб бути спроможними створити що не будь оригінальне в області філософії. Відродження не було народним рухом; це був рух небагаточисельної групи вчених і художників, яким сприяли щедрі патрони, особливо Медичі і папи-гуманісти. Якби цієї допомоги не було, Відродження не могло б досягнути таких значних успіхів [161, с. 206]”.

Частково поділяючи цю позицію щодо “південного Відродження”, вважаємо не доцільним екстраполювати її і щодо “північного Відродження”, адже роботи найяскравішого його представника – Еразма Роттердамського суттєво вплинули на світогляд Мартіна Лютера, “батька” Реформації [175].

Як підкреслює В.Андрущенко: “Перекладацькі, художні, публіцистичні, філософські, богословські праці, написані Роттердамським

виключно латиною, відігравали в суспільному житті доби не менш вагомую реформаторську роль, ніж численні відозви та програми, з якими зверталися до народу політики [4, с. 154]”.

Наступний період пошуків стандарту суспільного життя, який увійшов в історію під назвою як Новий час, був сповнений соціальних, політичних та наукових суперечностей. Драма ідей Нового відбувалась на тлі зростання ролі промисловості та науки в тогочасному суспільстві. Як зазначає історик філософії В.Асмус: “В другій половині XVII і на початку XVIII століття європейська наука переживала період такого бурхливого і такого успішного розвитку, з яким не може зрівнятися ні одна попередня епоха [14, с. 339]”.

Теоретичні пошуки набувають прикладного значення, стимулюючи ріст виробництва. В свою чергу промисловий капітал все більше інвестує в науку, забезпечуючи її випереджувальний прогрес. Саме в Новий час завдяки промисловій революції поняття “стандарт” стає багатофункціональним: втрачаючи свою суто військову семантику він набуває сучасного значення “зразок, еталон, мірило [29; 148; 202]”.

Серед основних факторів розвитку системи стандартів можна назвати:

По-перше, розвиток промислового виробництва, що вимагав взаємозамінності деталей та вузлів машин.

По-друге, конкуренцію між окремими виробниками і цілими країнами за принципом “чий стандарт кращий”.

Новий спосіб виробництва стимулював трансформацію суспільних відносин. Відтак, загострюються суперечності, що досягають своєї кульмінації в так званих “буржуазних” революціях. Прикладом може слугувати Нідерландська революція XVI ст. [222], Англійська революція XVII ст. [218], Велика французька революція кінця XVIII ст. [216].

Революційні зміни не лише трансформували соціально-економічний уклад суспільств, вони стали каталізатором швидкого оформлення націй сучасного типу. Процес створення націй можна розглядати як уніфікацію і стандартизацію соціального простору і соціального часу, своєрідну

“локальну глобалізацію”. Націогенез європейських народів був нерозривно пов’язаний із створенням національних держав, завдяки чому стандартизація суспільного життя набуває небаченого доти масштабу та інтенсивності. І це закономірно. Адже національна держава не може існувати як така, без єдиної національної мови, єдиної національної культури [139; 216].

Але найголовніше, що жодна національна держава неможлива без мас людей, які ідентифікують себе з нею. Ці маси “одномумців” сформувались саме завдяки масовій стандартизації освіти, загалом, і вищої освіти, зокрема. Власне, саме завдяки стандартизації вищої освіти виникли *національні стандартні мови*, що в свою чергу сприяло формуванню національної самоідентичності європейських народів. Зрештою, був правим Й.Фіхте, який зазначав: “кордони нації обмежуються кордонами спільної мови”.

Сучасний дослідник Ерик Гобсбаум у відомій праці “Винайдення традиції” пише: “Стандартизовані національні мови, якими слід писати й викладати у школах, крім того, щоб спілкуватися поза межами крихітних еліт, – конструкти різного, але загалом короткого віку [37, с. 28]”.

До Нового часу, епохи розквіту стандартизації, в масовій свідомості людей не існувало, до прикладу, понять “німець” чи “француз”. Люди називали себе за невеликою місцевістю, або у ліпшому випадку регіоном, де вони мешкали [139].

На основі стандартних мов набуває розвитку феномен енциклопедичного (стандартизованого) знання, що, з одного боку, став можливими завдяки стандартизації вищої освіти, а з іншого підсилив її за принципом резонансу. С.Клепко зауважує: “принцип стандартизації з’явився у часи промислової революції, який в освіті реалізувався у явищі “підручника” як подання стандартизації людських знань... Навчання за одним підручником у різних країнах є оволодіння стандартними знаннями [93, с. 198]”.

Нерозривно пов'язана стандартизація вищої освіти також із формуванням інтелектуальних та політичних еліт, що стали авангардом суспільно-політичних змін Нового часу.

Підкреслимо, що формування нової ідентичності у всього населення, можлива лише завдяки масовій стандартизованій освіті. Відтак, закономірно, що саме в цей період зароджується стандартизована освіта та власне наукова педагогіка, поява яких пов'язана із іменем великого “упорядковувача освіти” Яна Амоса Коменського. У своєму головному творі “Велика дидактика” Я.Коменський вказує: “Порядок – душа речей. Якщо б ми звернули увагу та те, що, власне, зберігає в стійкому стані весь цей всесвіт з усіма його найдрібнішими речами, то не знайшли б нічого, рішуче нічого іншого, *крім порядку*, тобто розміщення речей попередніх і наступних, верхніх і нижніх, великих і малих, схожих і несхожих відповідно до місця, часу, числа, міри і ваги, належних і відповідних кожній речі. Хтось влучно і вірно сказав, що *порядок є душа речей*. Адже все, що приведене в порядок, зберігає своє положення і цілість доти, поки удержує порядок. Якщо порядок порушений, то все ослаблюється, коливається, розхитується, падає. Це ясно з прикладів природи і мистецтва [102, с. 102]”.

Як зазначає професор А.Красновський у своїх коментарях до “Великої дидактики”, в оригіналі Я.А. Коменський вживає латинське слово “ordo” (порядок) саме у філософському значенні.

Історія показує, що для створення національної держави потрібно створити монолітне об'єднання людей, виховати свідомих патріотів. Це досягалося різними шляхами: загальною військовою повинністю, передачею функції реєстрації шлюбів, народжень і смертей з церковних до державних інституцій, створенням єдиної системи законів та санкцій за їх порушення, але все ж основним, на нашу думку, була стандартизація спочатку загальної, а потім і вищої освіти. Гумбольтівський стандарт національного університету сприяв створенню німецької нації, а відтак, зміцнив єдину німецьку державу

[64]. Іншим прикладом цієї закономірності також можуть бути такі держави як Франція [139] та Велика Британія [83].

Прикметно, що саме видатний англійський мислитель Нового часу Томас Гоббс розробив теорію “порядку як пріоритету держави [4, с. 161]”. Його працю “Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної” [55] на думку В.Андрущека “сьогодні розглядають як одну із перших фундаментальних праць, на ідеях якої ґрунтувалися і з якої виходили концепції “громадянського суспільства” та “правової держави” [4, с. 163].

З історії відомо, що традиції римського права стали “стандартом” для формування юридичних систем новочасних європейських держав, що в наріжних позиціях зберігаються і донині. Але для того щоб система права запрацювала потрібно не лише написати хороші закони, потрібно навчити значну кількість юристів, правників, чиновників та державних службовців всіх рівнів, які зможуть однаково інтерпретувати та імплементувати їх.

Ця потреба стала ще одним чинником швидкого формування “єдиного стандарту” в новостворених національних системах освіти. Провідну роль в системах освіти буде відігравати саме університет нового типу, який пізніше буде названий “гумбольтівським університетом”, на честь Вільгельма фон Гумбольта, з ініціативи якого в 1809 році був заснований Берлінський університет, що стане своєрідним “стандартом” організації вищої освіти Нового часу [76].

Проте, невірно зводити появу гумбольтівського університету лише до соціально-економічних і державотворчих реалій новочасся, адже він був в zasadничений колосальною глибиною інтелекту, що увійшов в історію як феномен класичної німецької філософії.

Закономірно, що саме класична німецька філософія стала першим “критиком” новочасної ліберальної культури, яку Б.Рассел пов’язує насамперед із розквітом торгівлі. “Правда, є і важливі виключення, – зазначає Б.Рассел, – особливо в Німеччині: світогляд Фіхте і Гегеля, обмежуючись

двома прикладами, аж ніяк не пов'язано із торгівлею. Проте подібні винятки не типові для їх століття [161, с. 6]”.

Проте саме ці “не типові винятки” стали основою для подальшого становлення ідеї соціального порядку. Так, Г.Гегель розглядав суспільний порядок постулюючи його абсолютність тезою “усе дійсне – розумне”. Саме він теоретично обґрунтував принципову відмінність між соціальним та природно-тваринним світом. Віддаючи належне величі думки Г.Гегеля ми погоджуємось із оцінкою В.Андрущенка, який вірно зазначає: “Гегелівську соціально-філософську концепцію ми називаємо “загалом вдалою”, але аж ніяк не ідеальною, остаточною [4, с. 170]”. Серед критиків Г.Гегеля першим був Л.Фейєрбах, у вченні якого, за влучним виразом В.Андрущенка, постає “антропологія порядку” [4, с. 171].

Однак, найбільший вплив на формування упорядкованої вищої освіти мали погляди та практична діяльність німецького філософа Й.Фіхте, що був першим ректором Берлінського університету. Саме Й.Фіхте та В.Гумбольдт заклали основні стандарти новочасного університету, основним із яких є принцип єдності наукових досліджень та навчальної діяльності. Наголосимо, що умовою розвитку науки в університеті “батьки” Берлінського університету вважали упорядковану систему знань, стандартизацію освіти. Зокрема, В.Гумбольдт зазначає, що “належно упорядкувавши університет... йому, без сумніву, можна доручити завдання розвитку науки [64, с. 30]”. Не заперечував В.Гумбольдт і того, що створюваний ним “університет завжди тісно пов'язаний з практичним життям та потребами держави [64, с. 31]”.

Підтвердження тісного зв'язку вищої освіти та національної держави знаходимо у сучасного польського філософа М.Квека, який наголошує: “угода між науковцями та владою принесла їм нечувані можливості, а з іншого, зобов'язала підтримувати національну культуру та сприяти створенню національних суб'єктів: громадян національних держав [89, с. 271]”.

Дійсно, національна держава і новочасний університет є проявом фундаментальної синергії суспільства і освіти, що складає як їх силу так і є їх слабкістю. Але зворотня сторона проявить себе значно пізніше, вже у другій половині ХХ століття, коли самі основи національної держави як інституту вже не будуть виглядати такими непорушними.

Аналіз внеску теоретиків британської освіти ХІХ століття у стандартизацію вищої освіти виокремлює роботу Д.Ньюмена “Ідея Університету”, в якій він наголошує: “Питання полягає в тому, чи жадана і сучасна освіта вимагає скерування, що вестиме її до найвищих результатів, чи її слід віддати на поталу випадковому згромадженню вчителів та шкіл? Швидко змінюючи одне одного, розтринькуючи, на превеликий жаль, неоціненну думку, вони становлять загрозу для існування самої істини [142, с. 43]”. Сама постановка питання показує схильність автора саме до “скерування” вищою освітою та необхідності її упорядкування.

Розглядаючи становлення концепцій суспільного порядку та комплементарні до них особливості стандартизації вищої освіти не можна не згадати ім'я Карла Маркса, якому належить розробка “ідеології (диктатури) порядку” (В. Андрущенко). В знаменитому “Маніфесті комуністичної партії” К.Маркс зокрема зазначає: “Освіта, загибель якої він [буржуа] оплакує, є для більшості перетворенням в придаток машин [149]”.

В Європі першої половини ХХ століття феномен “стандарту” набуває найбільш абсолютизованих і антигуманістичних проявів. Прихід націонал-соціалістів до влади в Німеччині, окрім іншого, для нашого дослідження дає приклад хворобливої абсолютизації так званого “німецького стандарту”, що визначав усі сфери життя тогочасного німецького суспільства включно із вищою освітою. Показовою є позиція Мартіна Гайдеггера, що в сумнозвісному 1933 році обіймає посаду ректора Фрейбургського університету і в зв'язку з чим виголошує промову “Самоствердження німецького університету”. В ній він виходить з принципу “Дати закон самому собі є вища свобода [133]”. Так звана “академічна свобода”, на думку

М.Гайдеггера, несумісна із німецьким університетом. Він зазначає, що стандарт університету полягає у трьох “службах” – “службі праці”, “службі оборони”, “службі знання”.

Серед хаосу двох світових воєн, набагато випереджуючи свій час, звучить голос видатного іспанського філософа і публіциста Хосе Ортеги-і-Гассета, який ще в 1930 році у статті “Місія Університету” наголошував: “Університетську реформу не можна зводити до усунення зловживань чи навіть уважати це своїм головним завданням. Реформа – це завжди створення нового порядку [145, с. 68]”.

У цій роботі Х.Ортега-і-Гассет піднімає надзвичайно актуальну проблему упорядкування всезростаючої кількості знань: “Перед людством постало вкрай невідкладне завдання – знайти якусь технологію для доцільної концентрації знань, які на сьогодні ми маємо. Якщо ж не вдасться підкорити цю рясну рослинність, то вона задушить людину. Над первісним лісом життя вивищиться ще один ліс науки, яка мала б спрощувати життя. Якщо наука впорядковувала життя, то тепер треба буде також упорядковувати науку, організувати її, – бо регламентувати її вже неможливо [145, с. 101]”. Як же упорядкувати науку, а відтак і освіту? Відповідь на це питання Х.Ортега-і-Гассет бачить в “олюдненні” науки як основи вищої освіти: “науку потрібно оживити, тобто наділити формою спільною з людським життям, що її творить. Інакше-бо – і не варто вдаватися до марного оптимізму – наука випарується, а людина перестане нею цікавитись [145, с. 101]”. Прогноз Х.Ортеги-і-Гассета справдився у більшій мірі ніж, можливо, чекав сам філософ.

В середині ХХ століття позиції стандартизації у всіх сферах життя людини значно посилилися. Демографічний вибух, науково-технічна революція, виникнення феномену великого міста (урбанізація), розвиток транспортних та інформаційних комунікацій – сприяли розквіту різних форм упорядкованості соціального життя. Карл Ясперс у третьому виданні праці “Ідея Університету” в 1961 році зазначав: “спеціалізацію життя

проголошують за абсолют, і варварство розчленування життя на царини компетенцій схвалюють як істинне [230, с. 115]”.

Одночасно з цим варто зазначити, що К.Ясперс не схвалював занадто жорсткої стандартизації вищої освіти: “Гріхопадіння університетського навчання починається тоді, коли обов’язком стає відвідувати певні лекції і практичні заняття. В результаті, зрештою, приходять до регламентації навчання. Таким перетворенням на школу хочуть гарантовано досягти того, аби всі добре оволоділи навчальним матеріалом. На цьому згубному для Університету шляху разом із свободою навчання придушують життя духу [230, с. 125]”.

Очевидно, що дану позицію К.Ясперса слід розглядати із врахуванням загальної ідеї “визволення” німецької нації і німецького університету, що запанувала в Німеччині після поразки націонал-соціалізму. Проте, безперечно К.Ясперс правий, коли говорить: “Студентам і викладачам не потрібно дивитися на Університет як на випадкову державну інституцію, чи просто школу, чи механізм для видачі дипломів: їм треба стати складовою частиною університетської ідеї [230, с. 162]”.

У 1970 році А.Тоффлер у всесвітньовідомій книзі “Футурошок” вмістив окрему главу під назвою “Освіта в майбутньому” де спробував передбачити риси освіти “сеперіндустріального суспільства”. Зокрема він пише: “Незважаючи на всю цю риторику з приводу майбутнього, наші освітні заклади повертають назад до зникаючої системи, а не рухаються уперед до нового суспільства, що постає. Їх значна енергія спрямована на підготовку Індустріальних Людей – людей, екіпірованих для виживання в системі, яка перестане існувати раніше ніж вони [199, с. 325]”.

А.Тоффлер наголошує: “ніщо не повинно включатися в обов’язковий розклад, поки це безумовно не виправдано із точки зору майбутнього [199, с. 334]”. Цікаво, що подібну позицію обстоював і Х.Ортега-і-Гассет: “Мало, аби щось було необхідним. Навіть необхідне може перевищувати можливості студента, й було б утопією наполягати на його доконечності.

Треба вчити студента лише тому, чому його справді можна навчити [145, с. 88]”.

Підсумовуючи свій аналіз А.Тоффлер робить досить цікавий висновок: “Має існувати *системний* спосіб включення змін в програму без кривавого внутрішнього конфлікту щоразу. Необхідно також почати боротьбу за зміну балансу між стандартизацією та варіаціями в програмах. Різноманіття, доведене до екстремуму, здатне створити щось, що *не є* суспільством, де нестача загальних рамок, що пов'язують, зробить відносини між людьми ще більш складними, ніж зараз (курсив – С.Т.) [199, с. 335]”.

З іншого боку автор розуміє небезпеку зворотного процесу який він називає “підтриманням гомогенності освіти”, за умов коли “суспільство летить до гетерогенності” [199, с. 335]. Серед можливих шляхів зняття суперечності між “необхідністю різноманіття та необхідністю спільних точок” А.Тоффлер називає “поділ в процесі освіти даних і навиків [199, с. 335]”. Він обстоює ідею поєднання “варіативності інформації”, що її отримують студенти та “єдності навиків людської комунікації та соціальної інтеграції [199, с. 337]”. На думку автора такий підхід збереже суспільство як таке, уможлививши при цьому значну різноманітність варіантів “надвибору”.

Після розпаду “останніх імперій” в кінці ХХ століття можна було чекати, що епоха постмодерну, яка викликала кризу раціоналізму, зменшить роль стандартизації і стандарту. Але так не сталося. “Наша епоха, – говорить В.Андрущенко, – характеризується насамперед такими фундаментальними явищами (процесами), як глобалізація та інформаційна революція. Їхній вплив на всі сторони життя виявляється таким потужним і всеохопним, що жоден із процесів, що відбуваються, не може бути раціонально пізнаним без адекватного осмислення в контексті означених процесів [6, с. 6]”.

Щодо інформаційної революції, то доречно зауважити, що її темпи у різних країнах світу різняться досить суттєво. Звернімося до української реальності. Так, за даними Інституту соціології НАН України на питання “Чи

вмієте Ви користуватись комп'ютером?" у 2008 році – 56,7% відповіли “Не вмію і ніколи не користуюсь” [58].

Аналіз даних щодо використання Інтернету або електронної пошти для особистих потреб українців і інших європейців показує дуже значне відставання України. Так 71,9% українців у 2007 році не мали доступу до Інтернету ні на роботі, ні вдома. У цей же рік в переважній більшості країн ЄС цей показник не перевищував 35%, а в таких країнах як Данія, Швеція, Фінляндія, Норвегія, Австрія, Нідерланди, Словенія – менше 20%. Щодня використовували Інтернет або електронну пошту для особистих потреб лише 1,5% українців, тоді як у більшості країн ЄС цей показник становив понад 35%, у Данії – 50% [56, с. 44].

Щодо глобалізації М.Квек наголошує: “Наслідком глобалізації є знецінення всіх національних проєктів, а серед них – і Університету як зорієнтованого на націю та державу закладу. Якщо за Університетом уже не стоять ідеї нації, раціонального чи національної культури, тоді або варто створити нові ідеї, або ж Університет приречений віддатися на милість всеїдної логіки споживацтва [89, с. 291]”.

І хоча глобалізація (як і інформаційна революція) не є тотальною, але вона рухається до царства “абсолютного порядку” досить швидко. Варто згадати проєкти електронних паспортів у вигляді чіпів, що виживлятимуться в людське тіло при народженні і забезпечать повний контроль над кожною людиною на планеті [239]. Проте і без цих проєктів мас-медіа, як “єдина духовна сила сучасності” (Х.Ортега-і-Гассет) досить успішно виконує функцію маніпуляції масовою свідомістю, культивуєчи неолібералізм та створюєчи суспільство середньостатистичних “стандартних” споживачів. Нам близька позиція Пауло Фрейре, який зазначає: “Свобода торгівлі не може бути вищою, ніж свобода людини [213, с. 108]”.

В сучасному світі існує загроза ідеалізації “неоліберального світового порядку”, який є “кінцем історії” (Ф.Фукуяма). Але ідеалізація порядку, на нашу думку, загроза значно менша ніж ідеалізація альтернативної

реальності – природного стану. Техногенно-інформаційна цивілізація початку XXI століття загострила суперечність між формою та суттю людського буття, що в свою чергу посилює бажання людини повернутися, нехай і на короткий час, до первинного стану, до природи. І це закономірно, адже наростання стандартизації усіх сфер життя людини спричинила відразу до “цивілізації”. Зелений туризм, екстремальний спорт, фантастика і фентезі, секти що поселяються в печерах – все це приклади ескапізму – втечі від стандартної реальності. Зауважимо, що цей феномен у різних формах став досить поширеним явищем сучасності.

Чим далі людина віддаляється від “природного стану”, чим більше забезпечує своє життя, тим більшим є ореол романтичності на усім унікальним, нестандартним. Людина хоче пробігти босими ногами по траві, хоче жити в будинках за індивідуальним проектом, носити “унікальний” одяг від модельєрів, їздити на авто “ручного складання”. Але це омана – відмовитись від комфорту цивілізованого життя, що ґрунтується на стандартизації усього, що виробляє людство, вже не можливо.

Одним із елементів урегулювання даної суперечності сучасні дослідники називають критичне мислення. Так, німецький соціолог Вольф Лепеніс у роботі “Ідея німецького Університету – погляд ззовні” ще у 1988 році писав: “Університетам майбутнього як ніколи доведеться навчати своїх студентів скепсису та критики до науки [121, с. 233]”.

“Втеча” від порядку для окремої людини можлива лише на короткий час, для людства – не можлива *a priori*. Обравши порядок на зорі своєї історії, людство є його “рабом” довіку, адже саме порядок уможливорює соціальне як таке. На нашу думку, це не має сприйматися як вирок людству – це його шанс на виживання в хаотичному всесвіті.

Великі міста, швидкі і доступні комунікації, мас-медіа та стандартизація освіти є чинниками поширення стандартів серед великих мас людей. В наш час шириться думка про неминучість регіональних та світових стандартів, що є основою будь-якої інтеграції – економічної, військової,

політичної, культурної, освітньої. Проте залишається без відповіді питання, чи під силу неоліберальній ідеології навести світовий порядок.

Вища освіта неоліберального суспільства стрімко перетворюється на “фабрику” і “ринок кліше” для людей, які згодом мають запропонувати власні “кліше” для суспільства. Люди з дипломами про вищу освіту – це індивідууми, від яких очікують пропозицій, щодо вдосконалення суспільного порядку. Як влучно зазначав Ганс-Георг Гадамер: “ми живемо в суспільстві, яке задля збереження власного ладу вчить нас усіх звикати і пристосовуватися до даностей буття, ще й за це винагороджує [65, с. 182]”.

Одночасно з цим Г.Гадамер вказує на “трикратне відчуження” у вищій освіті – “між академічним викладачам та його студентами”, “відчуження поміж самими науками”, “відчуження ... кожного супроти всіх решти, супроти суспільства [65, с. 177]”.

Долати дані відчуження покликана ідея спадкоємності та традиції вищої освіти, але вони, вочевидь, гальмують розвій фантазії, дають фору стихії, щоб потім затиснути її застарілими стандартами. Як вірно наголошує М.Зарубицька: “Дилема одночасного підтримування культурної пам’яті і реалізації нових перспектив розвитку, які не завжди сумісні з традиціями, стала наскрізною в дискурсі Університету як ідеї і до середини ХХ сторіччя була віссю навколоуніверситетських дискусій [76, с. 10]”.

Ілюстрацію актуальності проблеми поєднання в стандарті вищої освіти традицій та інновацій знаходимо у Жака Дерріди, який наголошує: “У часи “кризи”, у період декадансу та оновлення, коли Університет перебуває на стадії “мерехтіння”, спонука до роздумів зводить воєдино в одній часовій миті бажання пам’яті й відкритості до майбутнього, вірність охоронця, який хоче втрати можливість майбутнього, іншими словами, зобов’язання щодо того, чого ще не маєш і що ще не настало. Його немає ще ні у тебе, ні на обрії. Утримати пам’ять і не втратити можливості – чи можливо це? [65, с. 265]”.

Відтак, постає проблема оновлення самих стандартів вищої освіти. Шлях “бунту” проти “неоліберального стандарту” освіти пропонує П.Фрейре, який говорить: “Мені більше до вподоби бунтарство, бо воно зміцнює мій статус особистості, яка ніколи не піддається маніпуляціям і стратегіям, призначеним для зведення людської особи на ніщо [213, с. 99]”.

З історії відомо, що бунтарів та революціонерів, як правило, не визнають. Формальною підставою цього є те, що бунтарі руйнують суспільний порядок, до якого всі так звикли. Нерідко суспільство схильне ігнорувати очевидні виклики. Існує закономірна формула: “закривати очі на майбутні проблеми і загрози зручно, приємно, хоч і небезпечно [87, с. 108]”.

Бунтарі, як П.Фрейре, пропонують людству та освіті нову візію, новий (на їх думку кращий) порядок. Але кращий порядок для масового суспільства – це той, до якого воно вже звикло. Правий Л.Вітгенштейн: “Революціонером стає той, хто здатен революціонізувати самого себе [38, с. 453]”. Цілком можливо, до нового порядку з часом також звикнуть, однак це буде згодом, а наразі постмодерна філософія орієнтує суспільство на “зняття” антагонізму між порядком і хаосом. Вочевидь, легше поставити таке питання, аніж отримати на нього остаточну відповідь.

Так, Юрген Габермас критикуючи “ідеологію німецьких мандаринів” у вищій освіті наголошує: “Іронія старої ідеї університету полягає якраз у тому, що вона мала б ґрунтуватися на чомусь стабільнішому – а власне на самому науковому процесі, роздиференційованому на перспективу. Однак якщо наука сьогодні вже не здатна бути таким якорем ідей, бо розмаїття дисциплін вже не залишає місця для всеохопної сили ні такої фундаментальної всеосяжної науки, як філософія, ані просто якоїсь форми рефлексії матеріальної наукової критики, що постає із самих дисциплін, – на чому б тоді мало ґрунтуватися об’єднавче самоусвідомлення корпорації? [48, с. 209]”. Відповідь Ю.Габермаса – “комунікативна спільнота дослідників”, яка мусить знаходити “спільну мову про самих себе [48, с. 210]”.

Проте, створення пропонованих Ю.Габермасом “комунікативних спільнот дослідників” неминуче потребує створення системи стандартів такої комунікації. Адже без “спільної мови” неможливо уявити спілкування науковців, а тим паче конструктивну співпрацю.

З одного боку, слушною і правдивою є позиція П.Фрейре: “Свобода, що рухає нами, що примушує нас ризикувати, піддається стандартизації формул, моделей, за якими нас оцінюють [213, с. 105]”. Така позиція цілком зрозуміла. Адже дискредитація самої “ідеї порядку” тоталітаризмом та технократизмом обернулася загальним антинарративістськими настоями у другій половині ХХ століття, що в свою чергу сприяло поширенню культури неолібералізму.

З іншого боку, Ф.Анкерсміт теж має рацію, зазначаючи, що “всепроникаючий антинарративізм, властивий інтелектуальному клімату ХХ століття, створює хороший ґрунт для соліпсизму. А соліпсизм є захворюванням, для виявлення якого може знадобитися багато часу: він ніколи не вступає в конфлікт з реальністю [9, с. 108]”.

Підсумовуючи розгляд такого вкрай суперечливого питання, як історичний вимір стандартизації вищої освіти, варто зазначити, що ні тотальна стандартизація, ні лібералізація вищої освіти не є адекватними стратегіями для ХХІ століття. Постмодерна філософія показує свій шлях – це компроміс порядку і динамічного хаосу у вищій освіті, “мірою” яких виступає сама людина. Солідаризуємося із думкою Ю.Габермаса, який вважав, що нині не втратила своєї цінності “інтенція поєднати розвиток соціокультурної системи з модусом управління, що ґрунтується на саморефлексії в сенсі політично спрямованої інституціоналізації дискурсу (інтерсуб’єктивних спільнот високого щаблю, що самоутворюються) [50, с. 354]”.

Загалом, доволі підстав стверджувати, що історичний процес зростання упорядкування і стандартизації вищої освіти в античні, середньовічні, нові і новітні часи явище не випадкове, а глибоко закономірне. Це приклад

наближення наших уявлень про суспільство до об'єктивної соціальної дійсності. Як слушно стверджує Г.Працко: “обґрунтування вихідної категорії-цінності в якості раціоналістичного початку концепції порядку визначає правила побудови розумного суспільства і його роль в історико-філософському процесі [159, с. 301]”. Однак, складність ситуації полягає в тому, що цю “вихідну цінність” має чітко артикулювати саме вища освіта, і не для самої себе, а для збереження суспільства як такого.

Дослідники Інституту філософії РАН в роботі “Синергетика людиномірної реальності” зазначають: “В різних культурах по-різному зберігається досвід змін. Існують традиції в яких прийнято незважаючи ні на що залишати все незмінним, а є й такі, де визнані цивілізовані стандарти – готовність до мінливості. В цих культурах молодь навчають усвідомлювати течію часу і змінність, а також на практиці застосовувати змінні критерії світосприйняття [207]”. З'ясування, того питання, до якого саме цивілізаційного стандарту перебуває ближче Україна, потребує окремого дослідження.

Проте, у будь-якому випадку рефлексія та саморефлексія вищої освіти протягом усього періоду її існування і в світі, і в Україні демонструють глибоку мудрість розумного порядку, що неможливий без творчого начала хаосу. В свою чергу, організованість освітнього організму, що зароджується із стандартизації освіти, на нашу думку, є засадничою умовою переходу до прогнозованого В.Андрущенком організованого суспільства.

2.2. Людиновимірні та аксіологічні орієнтири стандартизації вищої освіти

Виходячи з тези “знання – їжа душі”, ще Сократ вказував, що набагато більше ризику в придбанні знань ніж в придбанні продуктів харчування. Адже неякісна їжа шкодить тілу, а неякісні знання шкодять душі. З того часу

виробництво продуктів харчування жорстко стандартизовано з мотивів безпеки для здоров'я людини. Ці роздуми актуалізують значення аксіологічних та антропологічних орієнтирів за яким твориться стандарт вищої освіти – своєрідний “рецепт” якісної “їжі душі”.

В постмодерністській філософії багатьма дослідниками розвивається ідея щодо “ціннісного переозброєння” (values rearmament) людини XXI століття, задля збільшення адаптаційних можливостей людської особистості у відповідь на провідні тенденції сучасної цивілізації – глобалізації та інформатизації. Феномен стандартизації вищої освіти постає через способи відтворення культури в наступних поколіннях визначаючи ціннісні орієнтації суспільства, які мають адекватно відповідати на виклики не лише сучасності, але й готувати людину до “футурошоку” (А.Тоффлер).

Т.Стичень розмірковуючи над питанням: “Що таке аксіологія?” доходить до невтішного висновку: “Сучасний стан дискусії стосовно розуміння аксіології, цінності і способу її пізнання не без підстав характеризується як стан тупика. Причина цього полягє... в занадто звуженій теорії реальності... те, що реальне, є або властивістю, яка підтверджується емпірично чи неемпірично, або взагалі нічим. Така передумова змушує відносити цінності або до емпіричних характеристик (натуралізм), або до неемпіричних (інтуїціонізм), або взагалі заперечувати реальність цінностей (емотивізм) [185, с. 9-10]”.

Для України означені суперечності загострюються проблемою збереження *духовної сутності освіти* у умовах її масовості, адже без цього навіть навчання впродовж життя (life long learning) не стане запорукою прогресивного розвитку суспільства. “Традиційні цінності, – наголошує В.Андрущенко, – дедалі помітніше поступаються західним стандартам. Здавалося б, у цьому немає нічого загрозливого. Насправді ж це не зовсім так [6, с. 7]”.

Сучасний філософ Є.Андрос слушно окреслює проблему “кризи людської самоідентифікації [210, с. 193-213]”, зокрема він пише: “Ця

системна криза не може не позначатися на суспільному самопочуванні практично всіх соціальних, професійних і вікових груп населення; вона дістає свій вияв у вельми значній зміні (а то й деструкції) ціннісних орієнтацій, уподобань, мислительних стереотипів кожного [210, с. 193]”.

Інший український філософ І.Аносов зазначає: “Освіта як результат може розглядатися в двох планах. Перший – образ того результату, який повинен бути отриманий конкретною освітньою системою, і фіксований у формі освітнього стандарту. Сучасні освітні стандарти включають вимоги до рис людини, яка завершує певний курс навчання, до його знань і умінь. Очевидно, що зміст стандарту є потенційне уявлення соціокультурного досвіду, яке зберігається в ідеальній формі. Другий план існування результату освіти – це сама людина, яка пройшла навчання в певній системі [10]”.

Сучасна ситуація людини дійсно не проста, адже: “звертаючись до життєсприйняття сучасної людини, мимоволі відчуваєш необхідність у такому терміні як богополишеність ... це передусім почуття полишеності, випадковості людини, почуття самотнього мандрівника, який іде безкінечною похмурою рівниною світу й приречений на одвічний пошук та одвічне розчарування ... туга за священним, яка наштовхується на безконечну могутність поцейбічного та вкрай заяложеного світу [209, с. 197]”.

Л.Вітгенштейн слушно зауважує: “Апокаліптичне бачення світу є, власне, в тому, що всі речі *не* повторюються. Не так вже й незграбно, наприклад, думати, що науковий і технічний вік є початком кінця людства... Що це не так, зовсім не очевидно [38, с. 463]”.

Змальована картина дає привід до філософських роздумів, яким же має бути стандарт освіти, які цінності має нести, на які ідеали має орієнтувати людину щоб забезпечити її гармонію із біосферою, техносферою, а ще більше із самою собою. “Позбудьмося ілюзій, – говорить Ганс-Георг Гадамер, – бюрократичні системи викладання і навчання все більше опановують нашу сферу, однак особистим завданням кожного залишається

віднаходження власного простору свободи. Знайти свій простір свободи і навчитися в ньому рухатися – це завдання нашого людського життя взагалі [65, с. 184]”.

Засадничою позицією для нас є те, що аксіологічні орієнтири стандартизації вищої освіти тісно пов’язані із аксіологією освіти загалом, але не можуть бути до неї зведені, адже поєднують у собі не лише ціннісне “навантаження” освіти, але й цінність власне стандарту/норми для творення суспільства як такого, про що йшлося в попередньому розділі даного дослідження.

Заглиблюючись у аксіосферу стандарту освіти доречно нагадати слова В.Андрущенка, який наголошує: “Освіта є явищем поліфункціональним. Хоч би які основні риси (і функції) ми називали, кожна з них (як і їхня сукупність) не охопить освіту як цілісність у її сутнісному розумінні, якщо з цього поля випаде її (освіти) розуміння як духовного феномена [3, с. 5]”. Саме тому стандарт освіти, як її “ген” не мислимий без звернення до *духовної сутності* людини, її автентичних, а не нав’язаних суб’єктивних цінностей. Л.Вітгенштейн слушно зазначив: “Якщо біле стає чорним, деякі люди кажуть: “По суті, воно залишилось таким же”. Інші ж, коли колір лиш трішки темніє, говорять: “Він *зовсім* змінився [38, с. 451]”.

Абстрагуючись, наскільки це взагалі можливо від суб’єктивізму, стандартизацію вищої освіти можна розглядати як *нелінійний* процес нормотворення в основі якого лежить діалог між максимами “блага людини” (Арістотель) і “блага суспільства” (Платон).

Сучасний дослідник М.Каган, аналізуючи “ціннісний поворот” середини ХХ століття в західному суспільстві та філософській традиції, зазначає: “гіпертрофія індивідуальної, ціннісно-самотворимої енергії так само небезпечна для розвитку людства, як гіпертрофія надперсональних сил, міфологічно-традиціоналістського духовного пресингу... почались різноманітні і все більш широкі пошуки виходу культури із індивідуалістичної безвиході, щоб знайти певну рівновагу між

індивідуальним і соціальним, між правами, прагненнями, ціннісними установками особистості та інтересами збереження цілісності суспільства і власне життя людства завдяки усвідомленню його цінності як єдиного духовного суб'єкта, що займає, нарешті, своє законне місце, що було зайняте спершу Богом, а потім обожнюючою себе Надлюдиною [85, с. 181]”.

Стандартизація вищої освіти створює патерн динамічної еволюції вищої освіти відповідно до рівня “цінності” освіти в аксіологічній сфері соціуму (зокрема й українського). Позаяк стандарт вищої освіти мислиться як концентрований образ найзагальніших ідей і теорій, пріоритетів і принципів, цілей і результатів вищої освіти, що характерний для сучасного “духу епохи” і відповідного йому ідеалу освітянської діяльності.

Часопросторве порушення рівноваги процесу стандартизації вищої освіти можемо назвати точкою біфуркації, що феноменально виявляється передусім в ціннісно-смісловій кризі одновимірної людини (Маркузе). Відтак, мета поєднання цінностей життя і цінностей освіти (Гессен), ще далека від своєї реалізації. Вища освіта не лише не орієнтується на виклики майбутнього, вона часто не здатна адекватно реагувати на потреби сьогодення. Т.Стичень слушно зауважує: “будь-що тим більш цінне, чим повніше воно втілює те, що складає його сутність [185, с. 11]”.

Цілі-цінності Конституції України – соціальна держава, верховенство права, демократія, повага до життя і гідності людини та інші відкрито попираються дійсністю. Це приводить до появи “прихованого стандарту освіти” (*hidden curriculum*) – фонового, неофіційного, нелегітимізованого, але більш дієвого, який через ЗМІ, соціальне оточення вчить “правді життя” юних громадян України.

Українська дослідниця І.Утюж в дисертації “Реалізація освітнього потенціалу особистості в інформаційному суспільстві” обґрунтовує “необхідність формування здатності особистості до ломки застарілих стереотипів мислення та діяльності з метою досягнення ефективної соціалізації в суспільному просторі. Це спричиняється посиленням

уніфікаційних і стандартизаційних тенденцій в суспільстві, а також наслідками розгортання глобалізаційних процесів, що поки що змінює роль і місце людини, вимагаючи від неї постійного пристосування до мінливих умов життя і знаходження свого місця у світі [205, с. 9]” (курсив – С.Т.). У роботі І.Утюж підкреслюється висока цінність для як для суспільства так і самої людини реалізації освітнього потенціалу особистості, але разом з тим авторка наголошує, що “досягнення цієї мети можливе лише за умови поєднання в українському соціокультурному просторі європейських стандартів з національними традиціями і національною специфікою українського суспільного життя [205, с. 6]”.

Так чи інакше, але “уніфікаційні і стандартизаційні тенденції в суспільстві”, про які пише І.Утюж та інші автори, є локальним відображенням глобалізації. Для такого випадку Р.Робертсон пропонує спеціальний термін – *глокалізація*, яка є діалектичним феноменом не лише “глобального в локальному”, але й “локального в глобальному”. Він справедливо наголошує: “Не потрібно повністю змішувати емпіричні проблеми з аналітико-інтерпретаційними... форма глобалізації зазнає сьогодні рефлексивного перетворення, дедалі більше приймаючи проекти глокалізації як конструктивні ознаки сучасної глобалізації [164, с. 68]”.

З іншого боку сучасний польський філософ Марек Квек наголошує: “об’єднана Європа, очевидно, не має потреби в національних університетах у вузькому значенні слова. Адже метою процесу викладання та наукових досліджень має стати уніфікація, а не ізоляція окремих національних традицій [89, с. 274]”. Останні можуть бути розглянуті через призму національних цінностей, що мають гармонійно входити в смислове поле стандарту вищої освіти.

Ентоні Сміт ставить собі за мету “дослідити, чому наприкінці другого тисячоліття в час, коли світ стає більш уніфікованим і взаємопов’язаним, коли тоншають і зникають бар’єри між етнічними групами, відроджуються етнічні конфлікти і націоналізм [180, с. 15]”. Відповідь Е.Сміта невтішна:

“попри здатність націоналістів породжувати повсюдний терор і руйнування, – нація і націоналізм надають єдине реальне соціокультурне обрамлення для модерного світопорядку. Сьогодні вони не мають конкурентів... Понад і поза будь-якими політичними чи економічними вигодами, які може дати етнічний націоналізм, саме ця обіцянка колективного, але земного безсмертя, що зухвало протистоїть смерті й забуттю, допомогла утримати так багато націй і національних держав в епоху безпрецедентних соціальних змін і оновитися багатьом етнічним меншинам, які здавалися приреченими зникнути в епоху технологічного одноманіття і корпоративної ефективності [180, с. 200-221]”.

Відомий американський антрополог Пол Коннертон в роботі “Як суспільства пам’ятають” досліджуючи феномен соціальної пам’яті, зазначає: “контроль над пам’яттю суспільства великою мірою обумовлює ієрархію влади... зберігання даних за допомогою сучасних інформаційних технологій і, отже, структурування колективної пам’яті за посередництвом технічних засобів для обробки даних – це не лише “технічне” питання. Воно стосується безпосередньо легітимації, а питання власності та контролю над інформацією є питанням кардинальної політичної ваги [103, с. 15]”.

У зв’язку із цим виникає ряд питань щодо мотивації участі міжнародних, в тому числі приватних організацій у найважливіших ланках інформатизації/стандартизації національних систем освіти (наприклад, зовнішнього “незалежного” тестування). “Ми, українці, – говорить В.Андрущенко, – звикли посипати голову попелом навіть тоді, коли для цього немає ніяких підстав. Це стосується й освіти. Таку кількість вад, яку виявляють і переспівують так звані експерти з освітньої політики, особливо ті, що працюють за безпосереднім фінансуванням (і замовленням) деяких міжнародних організацій, навряд чи витримала б будь-яка освітня система будь-якої країни світу... Я аж ніяк не хочу стверджувати, що в системі нашої освіти немає проблем і суперечностей. Вони є і досить помітні... Вони

стимулюють пошук, бо це – суперечності розвитку, а не занепаду (як вважають експерти-”найманці”) [7, с. 5-6]”.

У даному контексті не можемо не привести досить влучні слова відомого французького постмодерніста Ж.-М.Беньє, який пише: “Небезпека, що загрожує людині та яку виділяють деякі види мудрості, яким навчають як пом’якшуючим догмам, – це втома “я”. Проти цієї загрози обачливо було б звернутися до того гніву, що відновлює суперництво, без якого воля і розум згасають [23, с. 142]”.

Особливо важливою цінністю у цьому контексті можемо назвати ідею *справедливості*. Пронизуючи філософську думку із часів Античності, вона й сьогодні гостро стоїть на порядку денному. Карл-Отто Апель вважає, що “позаяк справедливості для всіх народів у глобальному масштабі все ще не досягнуто, лишається можливість та необхідність зрозуміти *справедливість* як (всезагальну) *мету телеологічної перспективи оцінювань*, як “регулятивну ідею” діяльності всіх [12, с. 371]”. Без сумніву це передусім стосується діяльності у сфері освіти.

З іншого боку сучасний постмодерніст Прадіп Дгілон із Іллінойського університету (США) обстоює тісну взаємозалежність понять справедливості, упорядкованого суспільства та освіти. В “Енциклопедії постмодернізму” він, зокрема, зазначає: “Теорії [справедливості] переважно залежать від понять *добре впорядкованого суспільства*, створити або відтворити яке вони ставлять собі на меті. Освіта – це процес, за допомогою якого індивідам надається можливість розвинути свої моральні та раціональні здібності, необхідні для участі в житті та збереженні таких суспільств (курсив – С.Т.) [71, с. 403]”. Відтак, в стандарті вищої освіти знаходять своє відображення пануючі у суспільстві цінності, як універсальні регулятори суспільної поведінки. Взаємозв’язок цінностей і суспільних норм досить ґрунтовно досліджений А.Ручкою.

Не менш важливим ціннісним орієнтиром стандартизації вищої освіти варто назвати *пріоритет розвитку “людського в людині”*. А.Чехов писав:

Людина має бути прекрасною у всьому. Ми солідаризуємося із В.Андущенком, який вказує: “Прекрасне уособлює впорядкованість, досконалість, гармонію, симетрію, ритм у предметних формах людської діяльності; потворне – дисгармонію, аритмічність, недосконалість структурно-функціональної організації, що викликає незадоволення, антипатію [8, с. 7]”.

Суперечливо виглядають *цінності науки*, як аксіологічний орієнтир стандартизації вищої освіти. З одного боку не можна не погодитись із Гансом-Георгом Гадамером, який влучно зауважив: “заняття наукою породжує кепських глядачів телебачення і читачів газет. Бо ми завжди допитуємося, що за цим стоїть, які інтереси входять у гру, чому нам повідомляють щось, – чи не для того щоб ми залишались в необхідних межах суспільного ладу? [65, с. 182]”.

З іншого боку заслуговує на аналіз і позиція Хосе Ортеги-і-Гассета: “Немає жодної істотної причини для того, щоб пересічна людина неодмінно ставала чи мусила стати науковцем. І з цього ми маємо несподіваний наслідок: наука в питомому розумінні – наукове дослідження, яке жодним безпосереднім і визначальним чином не належить до первинних обов’язків Університету й не має нічого більш-менш спільного з ними [145, с. 88-89]”. Передбачаючи хвилю критики, яку викличе такий висновок іспанський філософ говорить: “Університет – це щось відмінне, але невіддільне від наук... Університет, крім усього, є ще й наукою [145, с. 104]”.

На нашу думку, на сучасному етапі технологічного прогресу, який здатний задовольняти все більшу кількість потреб людини, набуває актуальності не стільки обмеження власне присутності науки в освіті, а у більшій мірі розумне обмеження всезростаючих потреб, які ставлять під загрозу *цінність життя*.

Іншим ціннісним орієнтиром стандартизації вищої освіти є *мультикультуралізм*. Ми солідаризуємося із Д.Бідні, який говорить: “Практичні альтернативи – це не культурний абсолютизм versus культурний

релятивізм, як схильні стверджувати сучасні антропологи, а швидше раціональні норми із їх потенціалом всезагального визнання і виконання *versus* міфологізовані абсолюти, що ведуть до криз і політичних конфліктів [26, с. 36]”.

На нашу думку, криза буде перманентною допоки в суспільстві не досягне критичної межі частина людей здатних до критичного сприйняття дійсності, здатних відділити цінність від її “субстрату”. М.Шелер говорить: “Так само як я можу уявити собі червоний колір у вигляді однієї лише екстенсивної муки в чистому спектральному кольорі, не сприймаючи його в якості покриття матеріальної поверхні, лише площини чи взагалі просторового, так зрозумілі мені в принципі також і цінності, як, наприклад, приємний, звабливий, чарівний, а також привітний, благородний, знатний, хоча я при цьому не уявляю їх собі в якості властивостей речей або людей [224, с. 45]”. Проте ця здатність вочевидь не так вже й поширена у масовому суспільстві – часто цінність ми не можемо “екстрагувати” із обставин, які її в zasadничують та “стандартних” реакцій нашої психіки. “Наші звичайнісінькі уявлення, – слушно зазначає М.Мак-Люен, – раптом можуть виявитись начебто горгульями та гротеском. Знані нами інститути та суспільні форми набувають погрозного й ворожого вигляду [127, с. 361]”.

Існує поширена думка, що стандартизація є відображенням цінностей технократичної свідомості модерної людини. Так, український дослідник Р.Мартинів в дисертації “Феномен технократичної свідомості в соціально-філософському вимірі” серед негативних проявів технократизму окремо називає “стандартизацію масової свідомості [132, с. 14]”.

Особливе місце займають *етичні цінності*. Так, І.Кузнєцова в дисертації “Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб’єкта культурно-освітньої діяльності” зазначає: “Пріоритетами розвитку культури мають стати стандарти демократичного суспільства, відповідно до яких реформування культурної галузі потребує розвитку етично-демократичної моделі організації культурної комунікації [112, с. 13]”.

Стандартизація вищої освіти в особистісному розрізі має колосальний конструктивний і цілепокладальний потенціал проектування особистості XXI століття. В майбутньому цей феномен може стати “матрицею” для сомопроектування і саморозвитку особистості. Відомий філософ Карл-Отто Апель зазначав: “цілепокладання і відповідні йому оцінювання не є індивідуально релятивізованими обов’язками, якими постають обов’язки автентичного вибору етики доброго життя. Як телеологічно-ціннісні обов’язки вони швидше абсолютно універсально значущі. Кожна сучасна людина повинна їм відповідати [13, с. 391]”.

На думку К.-О. Апеля, “структура ідеального, необмеженого дискурсу вже передбачена в індивідуальному мисленні – в “Ego cogito” Декарта, Канта, а також Гуссерля. Позаяк також і окреме мислення опосередковується публічно значущим знанням мовленнєвих знаків і в принципі має претендувати на значущість, яка інтерсуб’єктивно поділяється всіма [11, с. 400-401]”.

К.-О.Апель вирізняє окрім обстоюваної ним дискурсивної етики “три відмінні ідеально-типові позиції [11, с. 402]”: 1) універсалістська, в традиції Канта, етика справедливості, що виводиться з принципів; 2) прагматично-аристотелівська етика доброго життя в сенсі традиційних добродійностей чи звичаїв, які належать певній життєвій формі; 3) онтологічно-метафізична макроетика, засадничена приципом відповідальності.

Послідовно аналізуючи ці різновиди етики, К.-О. Апель приходять до висновку, який ми поділяємо: “Лише етика, яка обґрунтовується принаймні також трансцендентально-прагматичною рефлексією на основі прав і обов’язків усіх членів ідеальної комунікативної спільноти, в змозі обґрунтувати солідарність через рівноправність і відповідальність усіх членів ідеальної комунікативної спільноти людства [11, с. 412]”.

З іншого боку був правий і Ю.Габермас, який ще в 1986 році наголошував: “Беручи до уваги чотири великі морально-політичні проблеми нашого існування: зважаючи на голод і злиденність у країнах третього світу;

зважаючи на катування і приниження людської гідності, що триває в неправових державах; зважаючи на зростаюче безробіття і диспропорції у розподілі суспільного блага в західних індустріальних країнах; нарешті, зважаючи на ризик самознищення, чим і є гонка ядерних озброєнь для життя на цій планеті, – зважаючи на таке становище, мабуть, мій погляд на *можливості філософської етики можуть розчарувати*; у будь-якому разі вона є колючкою: *філософія нікого не позбавляє відповідальності*” (курсив – С.Т.) [49, с. 342].

Зрештою, цінність стандарту власне полягає у налагодженні *етики діалогу* минулого, що відходить, сучасності, яка постає, і майбутнього, яким ми його хочемо бачити. Проте, у будь-якому випадку, аксіологічні орієнтири стандартизації вищої освіти невіддільні від найвищої цінності – людини, а значить не варто залишити поза увагою і сучасні *антропологічні орієнтири*.

На нашу думку, в антропологічному дискурсі найближчого майбутнього неминучий зсув до реабілітації “ідеї стандарту”, аналогічно тому як Л.Губерський, В.Андрущенко та М.Михальченко в роботі “Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз” наголошують на “реабілітації ідеології” [115].

Заглиблюючись у проблему *реабілітації ідеї стандарту*, зазначимо, що починаючи із 60-х рр. ХХ ст. західна цивілізація йде шляхом звільнення людини від традиційних норм і обмежень суспільства: сексуальна революція, фемінізм, права геїв і лесбіянок тощо. “Безглуздим жестом” називає сучасний постмоденіст Карл Нікерк, випадок, коли “студентки наприкінці 1960-х рр. перешкодили Адорно читати лекцію, оголивши перед ним груди [71, с. 471]”.

Однак, дана тенденція до “визволення” мала під собою й вагоме філософське підґрунтя. Багато із сучасних дослідників вказують на філософію Ф.Ніцше, як на критичне підґрунтя що спричинило руйнацію раціонального, нормативного, стандартного у філософії постмодернізму. Так, Тейлор Робертс в “Енциклопедії постмодернізму” зазначає: “вплив Ніцше на постмодернізм ні з чим не можна порівняти. Можна навіть твердити, що

постмодернізм як філософський феномен почався тоді, коли Жиль Дельоз опублікував 1963 р. свою працю “Ніцше і філософія”, в якій виступив на захист справедливого виклику, що його Ніцше кинув гегелівському визначенню релігійного та спекулятивного... Справді, без цих критичних ресурсів ані деконструкція Жака Деріда, ані генеалогічний аналіз влади, знання та сексуальності Мішеля Фуко не стали б можливими [71, с. 292]”.

На думку С.Клепка, “Ж.Деріда дослідницьку стратегію деконструкції реалізував переважно в літературознавстві і мистецтвознавстві. Настав час за педагогікою, освітою бути підданою деконструкції. Подолання консерватизму в освіті можливе лише шляхом деконструкції існуючої системи освіти та її змісту, педагогічних досліджень [94, с. 67]”.

Можна погодитись що, “богоподібна людина” Ніцше стала початком тенденцій суспільної думки другої половини ХХ століття, що можна сформулювати як “норми – це обмеження”, а значить від них варто звільнитися. Дестеоретипізація мислення в психології, деміфологізація політичного життя, вже згадані “революції” призвели до краху великих наративів як таких. Цією “лавиною антинарративізму” змило і єдиний стандарт в освіті, що тепер, на початку ХХІ столітті, сучасна Європа силкується наново створити у так званих “болонських стандартах”. Це схоже на *винайдення традиції* блискуче описане в однойменній книзі Е.Гобсбаумом та Т.Рейнджером [37], коли під маскою “давніх”, “спільних” європейських “традицій” просуваються цілком модерні конструкти.

З іншого боку, сам час і соціокультурна практика показали, що свобода – це теж не ідеал. Видатний філософ і психолог Є.Фромм у відомій праці “Втеча від свободи” детально аналізує глибинні механізми бажання людини досягти комфорту, пожертвувавши свободою. Він говорить: “Чи не існує – крім вродженого прагнення до свободи – і інстинктивної тяги до підкорення? [214, с. 29]”.

З точки зору “стабільної людської природи” до питання стандартизації підходить відомий футуролог Ф.Фукуяма, який ставить питання стандартів із

принциповою гостротою: “Якщо не існує такої речі, як стабільна людська природа, що лежить в основі соціальної поведінки, то не може бути й універсальних стандартів, якими могла б оцінюватися будь-яка конкретна культурна практика [215, с. 166]”.

Вважається, що в основі біологічної еволюції лежить принцип біологічного різноманіття видів. В основі еволюції соціуму – принцип різноманіття особистостей, що, в тому числі, формуються вищою освітою. Відтак зростає кількість педагогічних систем і технологій, які покликані задовольнити дану суспільну потребу. Конструювання стандартів освіти може бути порівняне із генною інженерією. З тією лише різницею, що досліди на людині в генній інженерії заборонені, а в освіті – ні.

Сучасна дослідниця Кетрін Хейз наголошує: “Тіло є чистим результатом тисяч років історії еволюції, і наївно було б вважати, що ця історія не позначиться на поведінці людини на кожному рівні думки та дій [217, с. 368]”.

У зв’язку із цим останнім часом побільшало спроб пояснити проблеми стандартизації з позицій так званої “нової біології”. Хорошою ілюстрацією є робота Ф.Фукуями “Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку”, яку ми вже цитували. В ній автор, зокрема, пише: “На відміну від повністю релятивістських припущень культурної антропології, нова біологія значною мірою наводить на думку, що людська культурна мінливість не є аж такою великою, як могло б видатися на перший погляд. Точно так, як людські мови можуть нескінченно видозмінюватися, але відображають загальні глибинні мовні структури, які беруть свій початок у мовних ділянках неокортесу, так само і людські культури можуть відображати загальні соціальні вимоги, які визначаються не культурою, а біологією. Жодний поважний біолог не буде заперечувати, що культура є важливою і часто виявляє вплив, який може притлумити природні інстинкти і потяги. Культура як така – здатність передавати поведінкові правила з покоління у покоління негенетичним шляхом – сама вмонтована у людський

мозок і є головним джерелом еволюційних переваг людського виду. Але цей культурний зміст спирається на природну субструктуру, яка обмежує і скеровує культурну творчість у сукупностей індивідів. Те, що пропонується новою біологією, для розсудливої людини не є біологічним детермінізмом, а радше більш збалансованим поглядом на взаємодію природи і виховання у формуванні людської поведінки [215, с. 167]”.

Схожий підхід пропонує й А.Тоффлер, наголошуючи: “Так само, як генетична одноманітність забезпечує виживання виду, *освітня одноманітність* збільшує шанси виживання суспільства [199, с. 335-336]” (курсив – С.Т.). Дійсно, в природі гинуть ті живі організми, які так або інакше відхиляються від фізіологічних, поведінкових та інших “стандартів”, характерних для певного виду. Проте прямі аналогії із суспільством до яких вдається А.Тоффлер, Ф.Фукуяма, К.Хейз та інші дослідники, на нашу думку, слід проводити більш обережно.

Біологічне знання про людину у ХХ столітті, вочевидь, було дискредитоване євгенікою, расизмом та загалом тоталітаризмом, отримавши від гуманітаріїв образливе кліше – “біологізм”. Але, на наше переконання, в контексті сучасних досягнень синергетики, привід заперечувати значення біологічного знання для пізнання сутності людини зникає. Вилучаючи його із кола людського знання, яке на сучасному етапі має тенденцію універсальності, ми тим самим встановлюємо штучні межі для пізнання.

Український філософ І.Предборська у книзі “Філософські абрисы сучасної освіти” зазначає: “Сучасна людина – людина науково-технічної доби – переконується в *синхронності та ідентичності* законів розвитку Всесвіту, соціуму та людини. Тому сьогодні в пошуках відповіді на питання про своє місце у світі людина природно прагне до універсалізації знання [211, с. 8]” (курсив – С.Т.). Не маємо сумніву, що це може стосуватися і універсалізації знання про стандартизацію вищої освіти на основі вказаних І.Предборською, проявів “синхронності та ідентичності”.

Цікавий підхід єдності наук про людину і про природу з метою “зняття” суперечності в системі “єдність/різноманіття” пропонує сучасний французький філософ Е.Морен в праці “Втрачена парадигма: природа людини” [138]. Заглиблюючись в антропологічний вимір стандартизації, варто підкреслити, що означене Е.Мореном протиріччя “єдності/різноманіття” яке він аналізує для людини загалом, одночасно відображає і сутнісне протиріччя стандарту освіти.

Зокрема, Е.Морен пише: “зазвичай, або протиставляють крайній різноманітності індивідів, етносів, культур який-небудь абстрактний принцип єдності, який робить все перераховане деякими нашаруванням або просто епіфеноменами; або цьому абстрактному нерухомому принципу протиставляють гетерогенність, яка сама по собі стає непізнаваною. Між тим подібна альтернатива віднині вже раз і назавжди подолана в плані біологічної теорії, що включає в загальну пояснюючу систему і єдність життя, і його багатоманіття [138, с. 193]”.

Не заглиблюючи у даній роботі біологічних принципів коеволюції, маємо підкреслити, що адекватна людській природі стандартизація може бути створена зусиллями великих наукових спільнот/організацій, до яких мають входити як “природничники” так і “гуманітарії”. Абсолютним нонсенсом виглядає “поділ” людини між різними світами, адже вона “є їх громадянином” *одночасно*.

“Як можна не помітити, – наголошує Е.Морен, – що найбільш біологічні явища – секс, смерть – в той же час найбільше пройняті символами культури! Найелементарніші прояви нашої біологічної життєдіяльності – вживання їжі, втамування спраги, дефекація – тісно пов’язані з нормами, заборонами, цінностями, символами, міфами, ритуалами, тобто з тим, що є найбільш специфічним для культури... Соціальна еволюція, – вважає Е.Морен, – являє собою не просто послідовність змін, що викликані зовнішніми збуреннями, але також і проекцію еволюції мозку *sapiens*’а. І тоді тим, що проектується на світ відтоді, коли декілька тисяч років назад

еволюція стала сторичною, виявляється безпорядок, який породжує ентропію і, водночас, породжує складність...віднині історична еволюція набуває рис випадковості, блукань, часто – регресивності, непостійності, безумства. Історія є не що інше, як випадковий, додатковий, конкурентний і антагоністичний зв'язок між безпорядком і процесом ускладнення [138, с. 128]”.

Цікавою є позиція Е.Морена виражена в його словах: “людину неможливо звести ні до його технічного образу *homo faber*, ні до його раціоналістичного образу *homo sapiens*. Відтворюючи образ людини необхідно враховувати міф, буденність, танок, спів, екстаз, любов, смерть, непомірність, війну... Неможна відкидати в якості “шуму”, відходів, осаду ні афективність, ні невроз, ні безпорядок, ні випадковість [138, с. 192]”.

Дійсно, традиційно існує думка, що норми, створені людиною, обмежують закони “дикої” природи, зупиняючи “війну всіх проти всіх” (Т.Гоббс). Існує й інша думка – суспільні норми в zasadничені упорядкованістю Всесвіту, і є його гармонійною складовою. Обидві концепції мають немало прихильників, адже вони вкорінені в соціокультурній історії людства.

Щодо стандартизації вищої освіти ця суперечність, насамперед, постає як конфлікт між потребами суспільної практики та існуючими моделями їх раціоналізації. Іншими словами, за умов коли відсутній “стандарт” самого стандарту вищої освіти виникає бажання піддатися тенденції модерну до протиставлення порядку і свободи, що стали за висловом З.Баумана: “двома полюсами, між якими розвивається сюжет модерного існування; двома маточинами осі, навколо яких обертається модерна ментальність [19, с. 208]”.

У вимірі постмодернізму виправдано виглядає не “залізобетонна” конструкція стандарту/ідеалу, а скоріше дискурсивна концепція стандарту вищої освіти як органічного і соціального феномену водночас. Досить оптимістично виглядає стандарт у ролі “місточока” між біологічною і

соціальною природою людини, проте й такий погляд не позбавлений суперечностей.

Занадто традиційним і укоріненим є постулат протиставлення людини як біологічної істоти, і людини як істоти соціальної. Як для “гуманітаріїв”, так і для “природничників” є цілком виправланим, що гуманітарні науки вивчають одну складову, а біологічні – іншу. Але з позиції синергетики виглядає так, що цей поділ значною мірою штучний, умоглядний. Український філософ Є.Андрос зазначає: “людську природу можна визначити не через протиставлення культурного і біологічного, а лише спираючись на розуміння органічного їх взаємозв'язку як з погляду становлення людини, так і її нинішнього статусу [210, с. 211]”.

Тому криза гуманітарних парадигм має долатися не “ новою істиною”, носіями якої є “безумці, діти, художники, революціонери, шизофреніки” (М.Култаєва), а зверненням до біології та інших природничих наук. В свою чергу природничі науки мають залучати до свого кола гуманітарні цінності та парадигми.

Ілюстрацією такого “синтезу наук” є сама синергетика, що постала із фізичної теорії нелінійності, яка спершу критикувалася самими фізиками, інші ж науковці не мали про неї жодної інформації. А нині вона набула світоглядно-парадигмального масштабу, широко використовується як у природничому, так і у гуманітарному дискурсі [87].

Е.Морен слушно вказує: “Нам належить пов'язати людину розумну (*sapiens*) з людиною безумною (*demens*), людиною економічною, людиною технічною, людиною будуючою, людиною стурбованою, людиною споживацькою, людиною екстатичною, людиною співаючою і танцюючою, людиною нестабільною, людиною уявною, людиною міфологічною, людиною кризовою, людиною невротичною, людиною еротичною, людиною безмірною, людиною руйнуючою, людиною свідомою, людиною несвідомою, людиною магичною, людиною раціональною: одна особа являє себе в багатоманітні образів в ході остаточного перетворення гомінід в

людину [138, с. 144]”. Але охопивши своїм аналізом колосальний масив інформації, Е.Морен умисно чи випадково не називає найголовнішою, на нашу думку, іпостасі – людини, що навчається (*homo edukation*). Саме ця людина, на нашу думку, є центром розгортання синергії порядку і хаосу в планетарному (а може і надпланетарному) ноосферному вимірі.

Як справедливо зазначає Є.Андрос: “Людина, через свою біологічну недостатність, закинутість (незалежно від її волі і її свідомого рішення) у світ суцього, постійно перебуває в ситуації екзистенційної невизначеності, а, отже, вічного пошук *dasein*-у, тобто своєї справді буттєвої визначеності, яка, на відміну від повсякденного, будденого, минуцього суцього, і є для людини справжнім, істинним буттям або буттям в істині [210, с. 215]”.

Фундамент будь-якої стандартизації – природна *потреба* людини до буттєвої визначеності, про яку пише Є.Андрос. Людина прагне зробити цей світ зрозумілим, передбачуваним, безпечним та зручним для практичного освоєння. “Аналіз реальної історії культури, – на думку М.Кагана, – показує, що і зміст наших ціннісних орієнтацій і їх історична динаміка виростають з специфічно-людської практики, оскільки вона опосередковується свободою вибору цілей і засобів діяльності [85, с. 169]”.

Стосовно стандартизації вищої освіти, є підстави вважати, що вона починається із потреби викладача упорядкувати свою діяльність. І дійсно – розподіл навантаження, розклад занять, кількість годин, план занять, план лекції, семінару чи практичного заняття – все це лише деякі форми прояву феномену стандартизації вищої освіти. Вони стали настільки звичними, що подекуди тяжіють до “підміни” собою власне сакрального таїнства Вищої Освіти.

Роботу викладача вищої школи можна порівняти з творчістю композитора, який створює свою власну симфонію, керуючись внутрішнім підсвідомим відчуттям гармонії. Розробляючи курс лекцій чи навчальну програму педагог розбудовує власну педагогічну систему, яка може значно відрізнитися від інших. На перший погляд така ситуація є квінтесенцією

педагогічної творчості. Проте більш глибокий погляд виявляє зворотню грань такої роботи, а саме її механічність, рутинність.

Розробка, заповнення та затвердження знову і знову подібних програм, планів, звітів та інших документів жодним чином не сприяє педагогічній та науковій творчості викладача. Навпаки, одноманітність заперечує творчість, веде до нераціонального використання часу, знімає мотивацію до самовдосконалення. М. Згуровський зазначає: “значною проблемою вищої школи є практично повна “відрізаність” університетських викладачів від передової науки. На них, окрім надмірного аудиторного навантаження, покладені ще й обов’язки зі складання різноманітних планів, стандартів, виконання іншої бюрократичної роботи. Їм не до науки. Дослідницькою роботою займаються одиниці, та й ті з власної ініціативи. Ця діяльність не особливо заохочується чи стимулюється університетом, в основному зайнятим “заробітчанством” з використанням платної форми навчання. Пересічний завідувач кафедри чи професор уже перестав бути керівником наукового напрямку чи наукової школи. У кращому випадку він перетворився на свого роду “заслуженого вчителя вищої школи” [78].

Відзначимо, що стандартизація – це шлях збереження і упорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, що не лише не заперечує інновацій в освіті, але й навпаки сприяє їм, вивільняючи ресурси і час для педагогічної та наукової творчості. Рациональне використання часу, фінансових та інтелектуальних ресурсів, що є вимогою сьогодення, неможливе за умови зростання кількості функціонально подібних педагогічних систем. Знижується рівень адаптаційних можливостей до викликів майбутнього, “інновації” старіють швидше ніж повноцінно запроваджуються у практику. Управління у сфері вищої освіти поступово втрачає гнучкість та оперативність. Благо різноманітності переходить в іншу якість і постає фактором обмеження подальшого саморозгортання вищої освіти, яка “в’язне в болоті” формального підходу.

Однак, навіть найгеніальніший композитор створює будь-який музичний твір використовуючи лише сім стандартних нот. Він використовує стандартні правила нотного запису, оперує стандартними елементами нотної грамоти, не нарікаючи при цьому, що його творчість таким чином обмежується. Уявімо сценарій за якого кожен композитор створював би власну систему формалізації, що неминуче призвело б до неможливості зрозуміти його твір і, як наслідок, його праця була втратила “безсмертя”.

Відтак, мислиться, що й педагогам, якщо вони прагнуть піднятися над рівнем емпіризму, варто з глибшим розумінням підійти до необхідності запровадження “педагогічних нот” через стандартизацію вищої освіти. “Свобода педагогічної творчості передбачає, – вказує І.Радіонова, – також і свободу у такій сфері, як розробка навчальних програм та навчальних планів. Ця вимога має своє соціально-філософське підґрунтя. Адже створення світу навчального знання у кожному конкретному випадку повинне відповідати принаймні двом вимогам: вписуватися до певних соціокультурних контекстів, містити загально визнані культурні коди і відкривати перспективу для розвитку особистості [212, с. 265]”.

На нашу думку, стандартизація дозволить на порядок покращити взаємодію між окремими педагогами і науковими школами, сприятиме ефективному застосуванню досвіду минулих поколінь практиків-освітян, розірве “безкінечне коло” пошуку одних і тих самих відповідей для розв’язання повторюваних задач.

Практично всі дослідники визнають, що наша освіта є масова освіта, хоча кожен приватний ВНЗ називає себе “елітарним”; дехто досліджує “масового” студента, хоча кожен із них є індивідуальною особистістю; проте дуже рідко знаходимо дослідження присвячені “масовому” викладачу вищого навчального закладу. Підвищити ступінь об’єктивності досліджень вищої освіти, на нашу думку, можна залучивши до них дослідників, які безпосередньо не є викладачами.

Проте аналіз літератури щодо досліджень вищої освіти не виявив жодного науковця з питань вищої освіти, який не працює/працював у системі вищої освіти. З одного боку це позитивно, адже саме дослідник, який включений в процес має змогу відчутти всі нюанси недоступні не фахівцю. З іншого боку, безпосередня участь не дозволяє об'єктивізувати дослідження; зробити його ціннісно незаангажованим. Почасти негативне ставлення педагогів до подібних втручань “неспеціалістів”, “профанів” зрозуміле, однак не варто забувати, що оцінити систему засобами самої системи неможливо (теорема К.Гьоделя), а значить “позапедагогічна” рефлексія вищої освіти, зокрема у вимірі аксіології освіти не лише допустима, але й є нагальною вимогою інформаційної доби.

Вочевидь, у наш час постійних стресів, масової культури, самотності в глобалізованому світі людина як ніколи раніше потребує духовної гармонії, катарсису і всеохоплюючої любові. За влучним виразом Жака Дерріди: “ми мусимо навчитися заплющувати очі, щоб стати кращими слухачами [65, с.239]”.

Антропність процесів взаєморозгортання соціуму та вищої освіти дозволяє останній бути одночасно інститутом цивілізації і інститутом культури, що підвищує відповідальність “реформаторів” освіти не лише за прогрес цивілізації, але й за збереження і примноження, в найширшому розумінні, людської культури. Однак такої відповідальності немає. “В одній країні за одною, – стурбовано пише З.Бауман, – перемагають політики, котрі дбайливо уникають розмов про будь-які візії, окрім візії докорінної відсутності будь-яких візій [19, с. 214]”.

Взасаднича ідея пріоритетності саморозгортання і сомореалізації людського потенціалу підводить нас до осмислення первинності вищої освіти у відношенні до економічної доцільності. А це означає, в свою чергу, що для соціуму стандартизація вищої освіти має вищу цінність ніж промислова стандартизація. Остання особливо активно проникає в освіту шляхом друкованого тексту.

У даному контексті ми солідаризуємось із висновком М.Мак-Люена, який він робить в книзі “Галактика Гутенберга: Становлення людини друкованої книги”: “техніка невивершених “проміжних” суджень – великого відкриття двадцятого століття як у фізиці, так і в мистецтві, – це рикошет і трансформація знеособленого конвеєра (лінії складання) мистецтва та науки дев’ятнадцятого століття. І вести розмову про потік свідомості на протигагу раціональному світові – це просто необґрунтовано наполягати на візуальній послідовності як на раціональній нормі, залишаючи мистецтво позасвідомому, оскільки те, що мають на увазі, коли говорять про ірраціональність і паталогічність у сучасних дискусіях, – це просто вже раз знайдені та відкриті взаємодії між “я” і світом, або між суб’єктом і об’єктом [127, с. 360]”.

Плюральна дійсність детермінує різновекторність еволюції способу життя людини, що в свою чергу впливає на пришвидшення переходу від стабілізуючого до варіативного відбору *добрих зразків* поведінки суб’єкта в динамічному соціумі. “Людей неможна вести до добра, – справедливо вважає Л.Вітгенштейн, – вести їх можна лиш кудись. Добро лежить поза простором фактів [38, с. 414]”.

Побоювання стагнації актуалізує потенціал позиції конструктивного оновлення усіх підсистем вищої освіти. Причому якісні показники освіти вочевидь визначаються не швидкістю змін освітньої еволюції, а їх характером, послідовністю і врахуванням конкретних освітніх традицій, в нашому випадку, досвідом української вищої освіти. В іншому випадку всезростаюча швидкість змін у вищій освіті веде до невизначеності, деперсоналізації і, як наслідок, до поглиблення екзистенційної кризи особистості.

Так, М.Каган наголошує: “небачена ще міра складності тієї ситуації, з якою на межі тисячоліть зіштовхнулось нині людство, полягає в тому, що воно досягло невідомого ні природі, ні власному минулому, ступеня особистісного різноманіття в межах загального життя людського роду і

одночасно усвідомлення необхідності його об'єднання, матеріального і духовного, економічного і культурного, організаційного і психологічного. Адже народжуваний отриманою свободою особистості хаос перевершує той, який відомий синергетикам за аналізом термодинамічних процесів, і виявлена в них роль випадковості переростає в житті суспільства в потужну центробіжну енергію свободи самоствердження суверенної особистості, але в цьому хаосі на наших очах починає викристалізовуватися нова, найвища із відомих історії форма упорядкування соціального буття в масштабі життя всього людства як єдиної цілісної системи... культурного діалогу народів [85, с. 128]”.

У даному контексті подібну позицію обстоює Ф.Фукуяма, який слушно зазначає: “хоча перехід до інформаційного суспільства зруйнував соціальні норми, сучасне високотехнологічне суспільство не може обійтися без них і зіштовхнеться з *вагомими спонуками*, щоб їх виробити (курсив – С.Т.) [215, с. 14]”.

Такою спонукою, що водночас є одним із ключових антропологічних орієнтирів у сучасній освіті, зокрема і у вищій, слід вважати *принцип людиноцентризму*. “Переконаний, – вказує В.Кремень, – що наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми утвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в суспільстві. Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла “Все краще – дітям”. Це виокремлення сутнісних особистих рис кожної дитини і максимально можливе наближення навчання й виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентризму має проходити червоною ниткою у процесах реформації та модернізації системи освіти. Врешті-решт це є оцінкою стану самої освіти. Те, що ми можемо і мусимо робити в школі, – це допомогти дитині пізнати себе, розвинути на основі своїх сильних сторін і здібностей. Ставши дорослою, людина найкраще, максимально себе реалізує і буде щасливою, бо робитиме свою справу професійно й ефективно; і суспільство розвиватиметься

динамічно і несуперечливо, оскільки так діятимуть мільйони людей [108, с. 11]”.

Людиноцентричні імперативи диктують нові способи проектування освітніх норм – *людиноцентричну стандартизацію*. Відтак, стандарт вищої освіти стає гнучким, динамічним, антиципативним. Звідси висновок, що стандартизація вищої освіти – це не лише спосіб нормування освіти на основі запитів суспільства, але й спосіб самоупорядкування людської культури загалом. “Надважливим завданням сучасної культурної антропології, – вважає Д.Бідні, – видається порівняльно-критичне вивчення цінностей. Вибір вже лежить не між культурним плюралізмом романтизму і жорстким еволюціоністським абсолютизмом, а, швидше, між світом безкінечних суперечок і розумним світовим порядком, що здатний завоювати визнання у всіх народів світу [26, с. 43]”. Проте останнє виглядає нині далекою перспективою.

У цьому контексті варто згадати слова К.Ясперса, який справедливо вважав – “просте розмежування за наявності конкретних труднощів – це зовсім не вирішення проблеми; не приносить цього вирішення й відокремлення дослідницької установи від навчального інституту, науки – від професії, освіти – від спеціальності, системи освіти для найобдарованіших – від системи навчання для загалу. Справжнє духовне життя існує тільки там, де одне поєднано з іншим, а не там, де стоїть поруч з іншим. І цю єдність реалізує особистість [230, с. 165]”.

Суперечності між ідеальними уявленнями про вищу освіту і реальною освітньою практикою набувають все більшої гостроти протягом усієї людської історії, наскільки вона нам відома. Стосовно останнього Л.Вітгенштейн влучно зазначив: “Одна епоха не розуміє іншу; а нікчемна епоха хибно судить про всі інші, за своїми, власне, нікчемними мірками [38, с. 491]”.

В філософсько-антропологічному плані це можна було б пояснити незавершеністю формування людської природи, що проявляється в

коеволюції людини та суспільства і в наш час. Проте, це не привід до заспокоєння. Так, В.Андрущенко наголошує: “ми стоїмо на порозі нового повороту історії, дивовижної трансформації соціуму, всебічної зміни всіх форм соціального та індивідуального буття. Глобалізація, інформаційна революція, волоконний зв'язок, надшвидкості турбореактивної авіації, нанотехнології... Все це змінює образ світу й звичні контури нашого буття в ньому, а головне – змінюються *фундаментальні основи відтворення людини як біологічного й антропологічного типу*. Й доки ми не осмислимо сенс того, що відбувається, не сформуємо, принаймні теоретично, як кажуть синергетики, “порядку із хаосу”, ми ніколи не вибудуємо систему освіти, яка б забезпечила більш-менш задовільну підготовку людини до життя [6, с. 6]”.

Еволюція людини та людських спільнот може виявитися нескінченною, оскільки нескінченними є обрії самовдосконалення людського духу. У цьому контексті солідаризуємось із українським філософом Г.Ковадло, який зазначає: “Людина – чи не єдина істота в світі, яка не може не прагнути стати людиною [210, с. 253]”. А от *якою* стане людина в найближчому майбутньому у великій мірі залежить від тих стандартів освіти, які ми закладемо сьогодні.

“Обмежити освітньо-виховну політику лише підготовкою людини до життя в наявних економічних реаліях, відмежувати її від ідеалу, одвічних цінностей є справою безперспективною”, – говорить В.Андрущенко [3, с. 7]. Чому ж тоді розробники стандартів освіти, економісти й управлінці всіх рівнів забувають про це, апелюючи до економічної або політичної доцільності в освіті. Вочевидь, ґрунтовна відповідь на це питання виходить далеко за межі завдань даної роботи, проте все ж підкреслимо – стандартизація вищої освіти має в zasadничуватися не лише економією ресурсів, чи управлінською потребою – а, передовсім, первинною потребою синергії природного і культурного начал в людині, остаточною метою якої є *духовність*. Ще В.Гумбольдт зазначав: “те, що ми називаємо вищими

науковими закладами, є, по суті, втіленням інтелектуально-духовного буття людини [64, с. 26]”.

Зрозуміло, що в стандарт не достатньо записати щось на зразок: “усі учні/студенти мають бути духовними особистостями” і ситуація відразу поліпшиться. У цьому контексті варто згадати слова Л.Вітгенштейна: “Ти не можеш витягувати паросток із ґрунту. В твоїх силах лише дати йому тепло, воду і світло – тоді він проросте. Його ж самого варто *торкатися* лише з обережністю [38, с. 450]”. Не маємо сумніву, що місія стандарту освіти саме у *забезпеченні умов росту*, а не у детермінації змісту та/або результату освіти. Позаяк останнє із невідворотною силою перетворює стандарт вищої освіти в “прокрустове ложе” для людини.

Висновки до другого розділу

Філософсько-освітній підхід дав можливість визначити характерні риси концептуального виміру стандартизації вищої освіти – соціокультурного виміру, онтологічних, аксіологічних та антропологічних засад, які репрезентують інтенцію адекватної трансляції ідей філософії освіти в освітню дійсність. При цьому постає об’єктивна вимога щодо несуперечності і однозначності самих філософсько-освітніх ідей в тезаурусі стандартизації, в результаті чого може бути забезпечена функціональність стандартів вищої освіти.

Питання щодо стандартизації вищої освіти, як сфери соціально-економічної політики, актуалізується самою природою даного феномену, що за будь-яких обставин у концентрованій формі відображає саме той тип суспільства майбутнього до якого має підготуватися кожен випускник вищої школи.

Мета стандартизації вищої освіти та мета розвитку суспільства взаємообумовлені і перебувають у стані синергії. Відсутність чіткої

артикуляції цілей-векторів розвитку сучасного українського суспільства і України як держави закономірно обумовлюють релятивізм і ручне управління у системі вищої освіти, що в свою чергу веде до фактичної дисфункціональності освітнього організму. Відтак стандартизація, що є потужним механізмом із колосальним потенціалом стимуляції до саморозгортання людини, залишається незатребуваною.

Лише на межі знищення, повного краху будь-яка система здатна змінитися кардинально (не косметично). Лише стан повного занепаду, деградації всіх “несучих конструкцій” системи вищої освіти стане сигналом до безповоротності змін, де не буде шляху “до відступу”, “роздумів” та інших форм пролонгації існуючої ситуації. Лише під тиском загрози неминучого знищення відбудеться якісний розвиток. За умов, коли суспільство (особливо батьки) психологічно змирилися з тим фактом, що у вищій школі студенти здобувають лише диплом, а не набувають життєвої і професійної компетентності – за таких умов система вищої освіти буде “капсулюватися” перебуваючи у стані гомеостазу, який більше схожий на теплову смерть Всесвіту.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується переходом хвороби недофінансування у хронічну фазу. Величезне напруження сил в “ядрі вищої освіти” задля самого факту виживання породжує феномени “відтогнення” або “ігнорування” системою вищої освіти зовнішніх імпульсів, що дискредитує будь-які ініціативи з модернізації у цій сфері. Саме тому, незважаючи на те, що стандартизація вищої освіти вимагає творчого вдумливого ставлення всіх суб’єктів вищої освіти, часто її розуміють механістично. Відтак, її впровадження носить лише формальні, а не сутнісні ознаки.

Характерною рисою традиційного пострадянського стилю управління вищою освітою є психологічна схильність багатьох представників академічної спільноти до жорсткої централізованої регламентації. На противагу їй починаючи із 1991 року все голосніше лунає “поліфонія”

цінностей, ідей, принципів, технологій, методів у системі вищої освіти. І це закономірно. Адже починає утверджуватися нелінійна наукова парадигма, зокрема і в науках, що є базовими в будь-якому освітньому процесі – педагогіка, психологія, теорія управління, економіка тощо.

Імператив руху до суспільства знань має повсякчас спрямовувати процеси створення та використання стандартів вищої освіти в площину їх динамічної взаємодії з постійним зворотним зв'язком. Плюралістичні позиції розробників стандартів вищої школи мають проходити обов'язкову верифікацію освітньою практикою, а та в свою чергу, верифікацію запитами суспільства.

Стандартизація вищої освіти поєднує у власному проблемному полі досвід рефлексії минулого, плюральну дійсність сьогодення та антиципацію майбутнього. Від адекватності розуміння ролі стандартизації вищої освіти залежить швидкість прогресивних перетворень і в освіті, і в самому суспільстві.

Проблеми вищої освіти почали розглядати у їх зв'язку з проблемами інших ланок системи освіти, адже освітній організм цілісний за своєю природою. Наступність минулого, теперішнього і майбутнього мислиться як світоглядний орієнтир розвитку особистості, а через неї і всього соціуму. Проте, економічна, соціальна і освітня політики мають бути рівностатусними в системі державної політики, а не перебувати в ієрархічних відносинах одна до одної.

Стандартизація вищої освіти це закономірний процес, що саморозгортається за власною внутрішньою логікою. Девіації, що подекуди виникають у вигляді недолугих стандартів, не мають впливати на наше ставлення до самого процесу упорядкування освіти, який в сучасних соціокультурних умовах набув “образу” стандартизації. Це все одно, що зневажати еволюцію лише за те, що подекуди виникають негативні мутації. Це шлях проб і помилок, пришвидшення проходження якого можливе лише на основі глибокого усвідомлення системоутворюючого значення

стандартизації та пізнання її внутрішньої природи засобами синергетики. “Мутації” виникають закономірно, постійно і невідворотно. Проте, одночасно з цим відбувається прогресивна еволюція стандартизації, що полягає щодо вищої освіти, передусім, у зростанні чіткості та адекватності відображення потреб суспільної практики у стандартах вищої освіти.

Процес творення стандартів вищої освіти має опиратися на “лезо” Вільяма Оккама, який вважав, що поняття, які не можуть бути перевірені досвідом, повинні “відсікатися”. Щодо стандартизації вищої освіти це означає, передусім, відмову від багатослівних, абстрактних і нефункціональних текстів стандартів. Це вимога практики. Адже будь-яка теоретична модель, стандарт вищої освіти в цьому контексті не виняток, має виправдати своє існування, довівши власну функціональність у практичному вимірі.

Ситуація за якої стандартизація буде оперувати абстрактними моделями “компетентностей” є неприйнятною з точки зору основної функції стандартизації вищої освіти – забезпечення і гарантування її якості. Стандарти, які розробляються на даний час, більш правомірно назвати “квазістандартами”, оскільки вони не актуалізують внутрішні механізми самоорганізації вищої освіти, а є спробою нав’язати вищій освіті траєкторію розвитку, що з точки зору синергетики позбавлене сенсу.

Стандарт, як основний результат стандартизації, відрізняється від інших способів упорядкування і нормування вищої освіти, таких, наприклад, як навчальний план і навчальна програма. Принципова відмінність полягає, насамперед, в тому, що в стандарті “образ” має виходити за межі, долати специфічний “внутрішньоцеховий” контекст вищої освіти. Це в свою чергу забезпечує прозорість вищої освіти перед іншими суспільними сферами. Особливість стандартизації вищої освіти у можливості порівняти результат і мету вищої освіти.

На наш погляд, з позицій синергетики дисипативні процеси у сфері вищої освіти є лише зовнішнім проявом глибоко закономірної

упорядкованості, пізнання якої мінімізує “втрати” під час переходу до інформаційного суспільства, які, на наш погляд, можна і варто долати шляхом організованої стандартизації в організованому суспільстві, яке прогнозує В.Андрущенко.

Адекватна відповідь на виклики часу полягає в концептуалізації сучасності як невід’ємної частини загального історичного процесу, що об’єктивно саморозгортається, виростаючи із субстанції минулого та зароджуючи в собі субстанцію майбутнього.

Задля цього філософський дискурс не має замикатися “в собі”, він має детермінувати взаємодіючі процеси у вищій освіті, зокрема щодо проектування цілей/цінностей освіти з урахуванням провідних філософських ідей. Позаяк особлива роль у артикуляції ціннісних орієнтацій сучасної вищої освіти належить саме філософії освіти.

РОЗДІЛ 3

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Цілі та завдання стандартизації вищої освіти

Загальновідомим постулатом є те, що висока освіченість, вміння вчитися протягом усього життя (life long learning), стають актуальними цілями не лише вищої освіти, а й умовою прогресивного розвитку і окремих індивідів, і цілих суспільств, що знаходять відображення у “новій парадигмі освіти”. Так, український філософ І.Предборська зазначає: “Важливими для розуміння нової парадигми освіти є онтологічні уявлення про відсутність жорсткої структурованості і самовизначеності речей та явищ, обмеженість резервів пластичності реальності, які зумовлюють ступінь її раціональності, визнання вічності людського буття, єдності та гармонії людини і Всесвіту [211, с. 24]”.

Відомо, що визначення цілей будь якої системи має опиратися на цінності, проаналізовані нами в розділі 2.2. Стає зрозуміло, що свідома відмова людини порушувати закони природи, бути не володарем, але другом і партнером природи актуалізує тенденцію до синтезу наук, пізнання універсальних законів. “Вглядування в дійсність” (В.Василькова) підводить нас до думки одну із провідних цілей – гармонію між природою та людиною.

На сучасному етапі, коли відчувається “напруга” початку XXI століття, у вищій освіті спостерігається бурхливий розвиток стандартизації всіх її складових. Практика цілепокладання в освіті як і у більшості випадків випереджує теоретичні побудови науковців та філософів. Проте є в цій ситуації і позитивні тенденції. Зокрема потреби практики детермінують розвиток теорії стандартизації, вивчення сутності і закономірностей саморозгортання цього процесу. Х.Ортега-і-Гассет справедливо помітив: “Вузькість, обмеженість людської здатності пізнання – ось принцип освіти.

Ми тим більше прагнемо створити систему освіти, чим менше ми спроможні навчитися самі [145, с. 85]”.

Цікаву думку висловлює Л.Вітгенштейн: “Так важко знайти початок... важко почати з початку. І більше не намагатися повернутися назад [38, с. 379]”. Ці застороги певною мірою стосуються і нашої роботи. Пробуючи окреслити цілі та завдання стандартизації вищої освіти ми будемо неодноразово звертатися до попередніх розділів нашого дослідження. І це справедливо, адже і науковий дискурс проблеми стандартизації вищої освіти, і історико-філософський аналіз, і динаміка стандартизації, і її антропологічні та аксіологічні виміри є основою експлікації завдань стандартизації вищої освіти в часі, що невпинно змінюється.

Так чи інакше, але перш ніж розпочати концептуалізацію цілей та завдань вважаємо за доцільне окреслити поле проблем, які ставлять практики-освітяни перед *науковим знанням*. Це допоможе не зійти “на манівці” спекулятивних проблем, яких, до речі, теж вистачає в полеміці щодо стандартизації. У даному контексті цінним для нашого дослідження є ґрунтовний аналіз *наукових проблем* освітнього стандарту, здійснений В.Байденком, який виділяє три групи проблем: концептуальні, теоретичні та методологічні [15, с. 58-61].

Інтерпретуючи модель проблемного поля запропоновану В.Байденком для освітнього стандарту, можемо за аналогією виділити такі *концептуальні проблеми* стандартизації вищої освіти: 1) Втілення нової філософії освіти в сучасних освітніх стандартах; 2) Межі компетенції стандартизації вищої освіти, їх місце в системі державної політики; 3) Роль стандартизації вищої освіти в реформуванні освіти, втіленні нової педагогічної парадигми; 4) Адекватне відображення факторів розвитку вищої освіти в стандартизації вищої освіти; 5) Відображення глобалізаційних тенденцій в українській вищій освіті; 6) Болонські імперативи стандартизації вищої освіти; 7) Стандартизація вищої освіти і міжнародне право, захист від дискримінації; 8) Стандартизації вищої освіти як засіб досягнення “соціальної

справедливості” в освіті; 9) Історія розвитку стандартизації вищої освіти; 10) Значення стандартизації вищої освіти у “проектуванні майбутнього”; 11) Стандартизація вищої освіти як реалізація особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів; 12) Стандартизації вищої освіти як фактор гармонізації особистості.

Серед *теоретичних проблем* стандартизації вищої освіти назвемо такі:

- 1) Стандартизація вищої освіти як новий соціально-педагогічний феномен і механізм розвитку особистості;
- 2) Стандартизація вищої освіти як механізм проектування освітнього потенціалу держави;
- 3) Проблема цілісної теорії стандартизації вищої освіти;
- 4) Стандартизація вищої освіти як інформаційна модель;
- 5) Стандартизація вищої освіти як засіб “субординації” освітньої вертикалі;
- 6) Проблема рівневої наступності стандартизації вищої освіти і загальної освіти;
- 7) Проблема історичної і системної наступності стандартизації вищої освіти;
- 8) Проблема артикуляції професійної підготовки і виховання людини, психологічні і когнітивні проблеми наступності стандартизації вищої освіти;
- 9) Стандартизація вищої освіти як система виховання, навчання і розвитку;
- 10) Проблема цілепокладання в стандартизації вищої освіти: поєднання потреб суспільства та особистості;
- 11) Дефініція стандартизації вищої освіти;
- 12) Стандартизація вищої освіти як форма проектування освітньої дійсності;
- 13) Функції стандартизації вищої освіти (організаційно-управлінська, проєктивна, прогностична, нормативна, конвертаційна, розвиваюча, діагностична, функція наступності тощо);
- 14) Об’єкти стандартизації вищої освіти;
- 15) Державна, галузева, стандартизація вищої освіти на рівні вищого навчального закладу;
- 16) Проблема структури стандартизації вищої освіти;
- 17) Варіативність і інваріантність в стандартизації вищої освіти;
- 18) Проблема типу стандарту: когнітивна модель, мотиваційно-сміслова, діяльнісна моделі;
- 19) Стандартизація вищої освіти та професіоналізація;
- 20) Стандарт вищої освіти як показник якості освіти;
- 21) Розуміння “мінімуму” стандарту: проблема нижньої і верхньої межі, перевантаженість і достатність мінімуму,

ноостифікаційний потенціал стандарту, стимулююча роль стандарту вищої освіти при тому що він є мінімумом; 22) Стандартизація вищої освіти – норма законодавчо закріплена та/або реально потрібна освіті; 23) Проблема стилю і адресності: стандарт для закладу, педагогів чи студентів; 24) Ергономіка стандартизації вищої освіти; 25) Стандартизація вищої освіти і диверсифікація освіти: нові форми освіти, нові типи закладів; 26) Стандартизації вищої освіти і традиційна програма – проблема взаємодії; 27) Проблема національної освіти, проблема мови в стандартизації вищої освіти; 28) Стандартизація вищої освіти і педагогічна творчість; 29) Стандартизація вищої освіти як консенсус серед педагогів, менеджерів освіти, роботодавців та студентів.

Основними *методологічними проблемами* стандартизації вищої освіти є: 1) Стандартизація вищої освіти – як основа багатоманітності освітніх програм і технологій; 2) Дидактичний апарат стандартизації вищої освіти; 3) Проблема діагностичності стандартизації вищої освіти; 4) Розвивальне середовище стандартизації вищої освіти; 5) Адекватна одиниця стандартизації вищої освіти; 6) Педагогічна інтерпретація стандартизації вищої освіти; 7) Методичний апарат наступності програми і стандарту; 8) Хто має користуватися стандартом, чи готовий викладач до використання стандарту в своїй діяльності; 9) Проблеми різниці в інтерпретації стандартів; 10) Наступність стандартів середньої і вищої освіти.

Зрозуміло, що приведеним переліком далеко не вичерпується проблемне поле стандартизації вищої освіти, адже стандартизація вищої освіти як метасистемний феномен увібрав у себе усі “старі” проблеми вищої освіти; акумулює цей феномен і “нові” проблеми – глобалізаційні [6].

Варто зазначити, що окреслені наукові проблеми стандартизації вищої освіти не можуть бути вирішені в межах однієї монографії, це завдання посилене лише для наукових колективів. У фокусі даної роботи перебувають *філософські проблеми* стандартизації вищої освіти, які в zasadничують вищеозначені наукові проблеми; про що нерідко забувають, у пориві

“розрубати Гордіїв вузол”. У цьому контексті доцільно привести слова Л.Вітгенштейна: “Проблеми життя не вирішуються на поверхні, їх рішення – лише в глибині. В поверхневих розмірностях вони не мають вирішення [38, с. 480]”.

Є доволі підстав вважати, що *філософські проблеми* ґрунтуються на *глибинній суперечності* людської природи, яку вдало сформулював Ж.Башлер у висновках до своєї знаменитої праці “Нарис загальної історії”. Він пише: “Людська природа залишається незмінною в своїй непередбачуваній історичності: одна й та сама дивовижна й скривджена природою тварина продукує без упину водночас непередбачувані та збагненні історії [20, с. 373]”. Автор постулює дану суперечність непередбачуваності/збагненності як обмеження, якого не уникнути в майбутньому, з чим ми вимушені погодитися.

Переходячи до аналізу цілей стандартизації вищої освіти, ми вважаємо, що *філософський вимір цілей* відображає смислову цілісність стиснутої форми відображення процесу коеволюції вищої освіти і соціуму, що актуалізує буття стандарту через який вони “спілкуються”. Стиснутість при цьому не означає неповноцінності. Навпаки вона виступає фактором лаконічності і однозначності відображення всього “тенофонду освіти”, що уможливорює мінімізацію суперечностей та адекватність експлікації освітньою практикою в майбутньому.

“Осягнути сучасність, – говорить В.Андрущенко, – а тим паче зробити узагальнені висновки щодо тих процесів, які щойно розпочалися або перебувають на стадії розгортання, практично неможливо [6, с. 5]”. Однак поставити завдання та сформулювати принципи їх реалізації – це антиципативна функція філософської рефлексії, опираючись на яку ми спробуємо показати нашу версію оптимального розгортання стандартизації вищої освіти. Позаяк якість стандартів вищої освіти залежить від якості процесу стандартизації, її завдань та принципів, які вважаємо за доцільне проаналізувати в даному дослідженні.

Проблема вибору засад організації та змісту вищої освіти безпосередньо пов'язана з проблемою конструювання ідентичності майбутніх поколінь нашого народу. Питання стандартизації є надзвичайно важливою складовою проблеми реформування вищої освіти в нових умовах переходу до постіндустріального етапу соціально-економічного розвитку, зменшення ролі держави в організації суспільства, викликів та можливостей глобалізованого світу. Зазначені нові умови вимагають від суспільства нової відповідальності, а саме, уважного вивчення можливостей використання усіх переваг та подолання проявів негативних факторів нинішньої доби.

Поліпарадигмальність суспільних відносин та ціннісних орієнтирів у сучасному світі сама по собі є серйозним викликом для ініціатив з розроблення і впровадження освітніх стандартів. Іншим викликом є об'єктивне зменшення можливостей монопольного, централізованого впливу на суспільство порівняно з ситуацією минулого століття. Отже найбільш загальними проблемами, що постають перед освітянами, є вирішення питань – “що впроваджувати?”, та “яким чином впроваджувати?”. Перше питання розв'язується в рамках досліджень феномену *освітнього стандарту*, а друге, на якому зосереджуємося ми, – в межах дослідження феномену *стандартизації освіти*.

На нашу думку, доцільно визначити загальні цілі стандартизації вищої освіти, які б відповідали новим глобальним і національним реаліям:

1) Заохочення креативності та інноваційності.

У постіндустріальному періоді розвитку соціально-економічних відносин переоцінюється роль технологій та продукції. Цінність продуктів виробництва (матеріальних і нематеріальних) поступається місцем цінності технологій виробництва. Це пов'язано із загальним зростанням рівня добробуту, внаслідок чого продукти виробництва стали більш доступними і менш цінними, а впроваджувати нові технології стало легше. Таким чином, зросла цінність якості та новизни, порівняно з цінністю обсягів. Заохочення креативності та інноваційності означає спрямування студентів на

створення/вдосконалення нових технологій, а не лише на опанування вже наявних. Особливо це актуально для пострадянської України, яка пережила історичний досвід монопольного принципу створення та запровадження нових технологій.

2) *Стимуляція посибіліського мислення.*

Об'єктивне скорочення масштабів державної опіки над соціальною сферою вимагає перебудови суспільної свідомості з етатистсько-патерналістської на активістську. Держава більше не є гарантом працевлаштування випускників ВНЗ, а отже необхідно готувати випускників до самостійної поведінки в умовах ринку праці.

3) *Орієнтація на адаптивність.*

Прискорення темпів розвитку всіх сфер діяльності суспільства, починаючи з матеріально-технічних і завершуючи духовною сферою, вимагає від освіти постійної кореляції з швидкоплинною дійсністю і навіть, антиципативного характеру. Випускники вищих навчальних закладів повинні отримувати багаж знань, умінь і навичок актуальних на даний момент, а не на час затвердження навчальних програм.

Названі цілі корелюють із авторською позицією: стандартизація вищої освіти – це, по-суті, будь-яка формалізація філософської категорії “порядок” в освіті, яка свідчить про певний рівень її якісної визначеності. Концепції порядку і норми є філософською основою стандартизації, зокрема і у вищій освіті. Відтак, темпи розвитку культури протягом історичного часу визначають цілі, а також швидкість і зміст процесів упорядкування і нормування, що є попередниками сучасного процесу стандартизації, зокрема, і у вищій освіті.

Франк Анкерсміт в праці “Наративна логіка” слушно зазначив: “По-суті, історичне знання не є знанням у власному сенсі цього слова; його краще охарактеризувати як *упорядковане* знання [9, с. 349]”. Стандартизація вищої освіти розглядається нами як спосіб формалізації “духу епохи”, що, однак, не заперечує, а навпаки створює додаткові можливості для творення Людини. У

даному контексті варто нагадати слова Пауло Фрейре, який закликає “бачити історію як можливість, а не як щось уже визначене [213, с. 77]”.

В подібному ключі працює український філософ М.Марчук, який розглядає ціннісні потенції знання. Зокрема він говорить: “Філософія постмодернізму, синтезуючи унікальні здобутки й відкриття феноменології, герменевтики, усіх інших оригінальних учень сьогодення, все впевненіше надає перевагу потенціалістичній моделі світосприйняття. Ретроспективний аналіз еволюції постмодерного мислення свідчить про послідовне перетворення органічної (“до-сучасність”) на механістичну (“сучасність”) і, нарешті, потенціалістичну (“постсучасність”) модель реальності. Постмодерн, активно долаючи детерміністичний образ дійсності, немовби повертається до первісно-синкретичного, надавши йому лиш історичних і релятивістських відтінків та зосередивши увагу на ще не реалізованих потенціях [134, с. 306-307]”.

Відтак, опираючись на сучасні досягнення синергетики можемо стверджувати, що адекватне визначення цілей стандартизації вищої освіти можливе лише завдяки перманентному пізнанню потенціалу освіти, що виявляється в історичному вимірі як взаємодія фундаментальних начал – порядку і хаосу [87]. Поступове осягнення людством сутності освітніх явищ реалізується двома шляхами – шляхом повсякденної масової освітньої практики та шляхом “долання меж пізнання” геніями людства. Обидва шляхи підштовхують нас до розуміння цілей стандартизації вищої освіти як прояву загального суспільного порядку.

Виглядає природнім, що характер суспільства і характер освіти закономірно взаємозумовлені. Адже суспільство, з одного боку, формулює запит на певний порядок в освіті, а з іншого – домінуючий порядок в освіті як спосіб “управління майбутнім” формує суспільство. Російський дослідник концепції суспільного порядку Г.Працко вказує: “Інтелектуальна матриця як раціонально осмислена основа організованості і стійкості суспільства розкривається в гранично загальних категоріях порядку, які стають

цінностями культури. Це категорії: “справедливість”, “розумність”, “обов’язок”, “закон”, “влада”, “свобода”. Творячи раціонально-ціннісну основу історично плінним концепціям порядку, ці категорії, в залежності від пріоритетів політичного і культурного життя епохи, стилю мислення філософів, набувають внутрішньої структури. Зрештою раціонально-ціннісна основа концепції порядку стає адекватною кодам культури свого часу, визначає місце і роль людини в концепціях розумного порядку [159, с. 301]”.

Стосовно завдань стандартизації вищої освіти, то вони, на нашу думку, визначаються, передусім, потребами суспільної практики та деталізують означені вище цілі. Серед них одне із центральних місць займає необхідність урегулювання протиріччя між експонентним зростанням кількості інформації і реальною можливістю її оптимального опрацювання і використання із максимальним ефектом. Під оптимальним рівнем розуміємо компроміс між доцільністю і наявними ресурсами, що може бути досягнутий, на наш погляд, шляхом розгортання стандартизації вищої освіти.

На основі аналізу ряду джерел [4, 15, 74, 75, 144], нами виділено п’ять рівнів завдань стандартизації вищої освіти:

1. Завдання стандартизації вищої освіти на глобальному рівні:
 - створити умови для підтримання світового порядку;
 - забезпечити становлення інформаційного суспільства;
 - розробити загальновизнаний міжнародний стандарт розробки стандартів.
2. Завдання стандартизації на регіональному (європейському) рівні:
 - забезпечити створення єдиного європейського освітнього простору;
 - підвищити конкурентоспроможність європейського освітнього ринку та європейського ринку праці;
 - створити умови мобільності науковців, викладачів, студентів, а також висококваліфікованої робочої сили.
3. Завдання стандартизації на національному (всеукраїнському) рівні:

- гарантувати право кожного громадянина на якісну і доступну освіту;

- забезпечити реалізацію загальнодержавних пріоритетів розвитку;
- сприяти міжнародному авторитету української держави.

4. Завдання стандартизації на галузевому рівні:

- верифікувати стандарти вищої освіти практикою певної галузі;
- забезпечити кореляцію підготовки фахівців різними ВНЗ в межах однієї галузі;

- сприяти взаємопроникненню практики різних галузей;

5. Завдання стандартизації на рівні вищих навчальних закладів:

- гарантувати автономію вищого навчального закладу;
- забезпечити гармонію традицій та інновацій у вищих навчальних закладах;

- оптимізувати використання матеріальних та інтелектуальних ресурсів, а також часу.

Заради справедливості варто підкреслити, що поділ саме на такі рівні носить умовний характер тому, що будь який поділ в нелінійній парадигмі приречений на обмеженість. Стандартизація на рівні університету не завершується, вона має свої особливості і на таких “підрівнях” як інститут/факультет та кафедра. Але й це не “дно”. Елементарною структурою стандартизації вищої освіти є особистість викладача та студента.

У будь-якому випадку все починається із стандартизації своєї діяльності викладачем, його вимогливості до студента і до себе. Має місце також зворотній процес – стандартизація своєї роботи студентом. Також назвемо стандартизацію комунікативного процесу між ними. Без такої стандартизації особа позбавлена більшості можливостей соціального вибору, її рух по “кар’єрним сходам” та ріст соціального статусу багатократно важчий, аніж в особи, яка дотримується загальноприйнятих стандартів.

Ми не маємо ні часу, ні ресурсів аналізувати ці аспекти в межах даної роботи. Позаяк вони виходять за межі поставлених завдань. Вважаємо, що названі феномени не можна назвати повноцінним рівнем стандартизації вищої освіти у філософсько-освітньому розумінні. Однак названі аспекти безперечно можуть стати завданням наступних досліджень.

Повертаючись до означених вище п'яти рівнів стандартизації вищої освіти їх розгляд пропонуємо почати із завдань глобального рівня.

1) створити умови для підтримання світового порядку.

Глобальні виклики сучасності обумовлені у значній мірі безмежною вірою в можливості людського розуму за допомогою науки не лише пізнати, а й перетворити світ “під себе”. Доречно привести слова Х.Ортега-і-Гассета, який вказував: “Не недооцінюймо науку. Наука – найбільше людське диво; але над нею стоїть людське життя, яке її вможлиблює. Тож ніякий злочин проти елементарних умов другого не може бути компенсований першою [145, с. 77]”. Вочевидь, людство не почуло засторогу великого іспанського філософа зроблену на початку ХХ століття, а якщо й почуло то не зробило належних висновків. Сьогодні, майже сто років потому, іншого виходу ніж діалог і толерантність не винайдено. Саме тому вони мають бути ключовим завданням стандартизації вищої освіти – як свідомого акту “управління майбутнім” заради людського життя. Солідаризуємося із О.Олекс, яка наголошує: “Стандартизація необхідна в цілях створення ноосферної цивілізації [144, с. 56]”.

Світова спільнота зацікавлена в стандартизації вищої освіти, оскільки це своєрідна “інвестиція” в світовий мир та порядок шляхом пом'якшення соціальних конфліктів, що в свою чергу провокуються масовою бідністю населення більшості країн світу.

Очільники всесвітніх організацій у сфері стандартизації наголошують у своєму посланні “Глобальні стандарти для глобального інформаційного суспільства”, що міжнародні стандарти – це угоди на підставі найкращих практичних досягнень, розповсюджених і прийнятих у всьому світі. Вони є

результатом процесу, що ґрунтується на шести принципах, визначених Світовою організацією торгівлі (WTO), – вони є відкритими, прозорими, неупередженими та узгодженими на основі консенсусу, ефективними та доречними, зрозумілими, поліпшуваними [170]”.

Відійшовши від оціночних суджень (добре versus погано) ми маємо констатувати, що і уряди розвинутих країн, і транснаціональні приватні компанії зацікавлені в стандартизації вищої освіти для збільшення можливостей власного вибору висококваліфікованої робочої сили.

Окрім того стандартизація вищої освіти в глобальному масштабі може сприяти розширенню ринків збуту продукції (наприклад, ІКТ) високотехнологічних компаній у країнах, що розвиваються. В свою чергу це сприятиме зростанню світового виробництва, зменшить глибину циклічних рецесій світової економіки та стимулюватиме ріст споживання. Відтак отримуємо парадоксальний висновок – “суспільство споживання” та “суспільство знань” аж ніяк не виключають одне одного, виступаючи логічними складовими неоліберальної ідеології, проти якої виступають провідні педагоги, зокрема Пауло Фрейде [213].

Є підстави вважати, що потенційно міжнародна стандартизація вищої освіти здатна постати як “геном” освіти в якому будуть гармонійно поєднані національні стандарти “гени” освіти на основі імперативу сталого розвитку людства. Хоча шлях до цього не такий уже й очевидний.

2) Забезпечити становлення інформаційного суспільства.

Відомо що кількість інформації щороку зростає в геометричній прогресії. Ж.-Ф. Ліотар прогнозував, що “так само як національні держави боролися за освоєння території, а потім за розпорядження і експлуатацію сировинних ресурсів і дешевої робочої сили... вони будуть боротися в майбутньому за освоєння інформації [122, с. 20]”. Віре й інше – ми поступово стаємо мережевим суспільством. М.Кастельс говорить: “наші суспільства все більше структуруються навколо біполярної опозиції між Мережею і “Я”

[88, с. 27]. На наш погляд ця обставина має долатися організованою стандартизацією вищої освіти.

Відомо, що людство постійно стоїть перед загрозою “потонути” в океані даних, ще до того як вони будуть адекватно опрацьовані і узагальнені. У зв’язку з цим особливої гостроти набуває проблема ефективного використання наявних інтелектуальних ресурсів. Російський дослідник А.Смірнов зазначає: “Інформація стає реальним соціальним ресурсом – адже фактично вона здатна допомогти людині адаптуватися до життя в умовах постійних змін, напрацювати нові стереотипи поведінки, які відповідні новим обставинам. Для людини інформаційного століття єдність світу виявляється не теоретичною чи ідеологічною абстракцією, а фактом його звичного життя [178, с. 41]”.

Стандартизація вищої освіти покликана долати обмеження встановлені природною здатністю людини до оперування/перетворення інформації за одиницю часу. Ментальні моделі світу, якими власне й оперує інтелект, формуються саме через стандартизацію освіти. Проте стандарт має постійно оновлюватися, інакше він не прискорюватиме, а гальмуватиме розвиток особистості, а значить суспільство буде деградувати.

В даному контексті ми підтримуємо висновок білоруської дослідниці О.Олекс, яка вважає, що “подальший розвиток людства повинен бути заснований на глибшому пізнанні суті процесів освіти і їх інтенсифікації за допомогою стандартизації, що дозволить в стислі терміни освоювати і застосовувати наукові знання, ефективно використовувати інтелектуальні ресурси [144, с. 36]”.

3) Розробити загально визнаний міжнародний стандарт розробки стандартів.

Першим кроком у даному напрямі є спроба упорядкувати тезаурус понять і термінів, що застосовуються у вищій освіті. Так, одним із важливих етапів поглиблення міжнародної стандартизації у сфері освіти стало

прийняття ЮНЕСКО оновленої Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-97) [250].

Аналіз ISCED-97 показує, що розробники цього документу аж ніяк не прагнули до спрощення, уніфікації освітнього різноманіття. Стандартизація вищої освіти у даному документі розглядається не як кінцева мета реформування освіти, а як засіб забезпечення діалогу між її суб'єктами та зовнішнім середовищем.

У сфері стандартизації вищої освіти працюють ряд міжнародних організацій: Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень (IEA), Ініціатива центру педагогічних досліджень (CERL), Європейський центр розвитку професійної підготовки (CEDEFOR) та інші. Загалом, стандартизація вищої освіти як міжнародний феномен не мислиться, без (не побоїмося тавтології) стандартизації самої стандартизації. Проте зазначимо, що більш поширені ініціативи до стандартизації освіти на регіональних рівнях – північноамериканському, європейському, східноазійському тощо. І це закономірно, адже в стандартизації вищої освіти якнайкраще видно дію глобальної конкуренції.

Переходячи від глобального до регіонального (європейського) рівня стандартизації вищої освіти, розкриємо такі завдання:

1) Забезпечити створення єдиного європейського освітнього простору.

Аналізуючи матеріали присвячені Болонському процесу можна дійти висновку, що без стандартизації вищої освіти він не мислиться. Навіть більше – завдання Болонського процесу і завдання стандартизації вищої освіти тотожні.

Об'єктивна потреба навчитися “жити разом”, зберігаючи власні цінності стимулює пошук сфер взаємодії між державами-націями Європи. Однією із таких сфер є сфера вищої освіти. І це закономірно. Адже без стандартизації говорити про становлення єдиного освітнього простору не має сенсу. Скільки б політики не запевняли, що ми зберігаємо свої традиції вищої школи, поки вони (традиції) не будуть зафіксовані у стандарті, до того часу

буде загроза втрати української національно-освітньої ідентичності.

Хоча у середовищі науковців і педагогів немає спільної думки не піддається сумніву основне – стандартизація є необхідною. Дікусія ведеться в основному навколо об'єктів стандартизації. Так, О.Голубенко та Т.Морозова зазначають, що “матеріали Болонських конференцій та семінарів свідчать, що європейські університети не прагнуть створити одноманітні програми чи уніфіковані навчальні плани, їхні зусилля концентруються на стандартизації результатів навчання [61, с. 24]”.

2) Підвищити конкурентоспроможність європейського освітнього ринку та європейського ринку праці.

Загальноєвропейські стандарти є необхідним базовим компонентом побудови єдиного європейського освітнього простору, що підвищить ефективність, а відтак, конкурентоспроможність європейського регіону та країн, що до нього входять на глобальних ринках. Прийняття зрозумілих і подібних ступенів, двоциклове навчання, запровадження ECTS – це невідворотні ознаки стандартизації вищої освіти задля підвищення конкурентоспроможності. Тут варто наголосити на тісному зв'язку ринку послуг, товарів та освітньому ринку. Ілюзії щодо “загальноєвропейських” цінностей поступаються раціональному прагматизму.

Глобальна конкуренція між центрами “поліполярного світу” не залишає місця для роздумів чи вагань. Якщо Європа хоче не бути “півостровом Євразії” вона мусить вживати рішучих заходів для утвердження власного середовища. Інакше ніж через власний стандарт цього досягти не можливо. Європа в “особі” ЄС створює власні стандарти всього – від виробництва мінеральних добрив до медичних технологій. Відбувається той же процес що й під час створення держав-націй – змагання йде за принципом “чий стандарт кращий”. Не виключення й освіта, особливо вища як сфера постачання високкваліфікованих фахівців на ринки Європи.

3) Створити умови мобільності науковців, викладачів, студентів, а також висококваліфікованої робочої сили.

Це завдання тісно пов'язане із попереднім. Мобільність – це не розважальні прогулянки для молоді, не безкоштовні тури для “заслужених” педагогів різними європейськими країнами. Це цинічне “стирання меж” для забезпечення робочою силою вищої кваліфікації європейських підприємств та фірм. Взаємовизнання дипломів має не стільки культурне значення, скільки економічне підґрунтя – здібна молодь (зокрема із України) отримає ще одну можливість обрати ту країну, де умови праці, життя та дозвілля кращі. Ці процеси є глибоко закономірними з точки зору загальноєвропейської безпекової та економічної політики, але вкрай суперечливі щодо національних інтересів кожної конкретної держави.

Компаративний аналіз систем стандартизації вищої освіти в Німеччині та Великій Британії показує цікаву закономірність. Якщо в Німеччині об'єктами стандартизації виступають найрізноманітніші сторони освітнього процесу, то у Великій Британії система стандартів регулює лише його результат. Яким шляхом піде стандартизація вищої освіти в Україні в майбутньому передбачити важко в силу безсистемності і невизначеності пріоритетів розвитку української держави загалом.

Саме тому завдання стандартизації вищої освіти на європейському рівні мають узгоджуватись із завданнями національного (всеукраїнського) рівня, серед яких виділимо такі:

1) Гарантувати право кожного громадянина на якісну і доступну освіту.

Стандартизація вищої освіти в різних країнах виконує важливу функцію, зокрема щодо нормування і упорядкування наріжних елементів освітньої системи. Національна держава бере на себе відповідальність за мінімальний рівень освіченості своїх громадян та формує перелік обов'язкових елементів змісту освіти, що мають, на думку законодавця, загальнонаціональне суспільне значення. Водночас національні стандарти вищої не лише зберігають традиції, але й стають основою для оновлення і реформування вищої освіти у багатьох країнах.

Суперечність між вимогою більшості суспільства до забезпеченого життя вже сьогодні та імперативом сталого розвитку, а значить обмеження споживання, для збереження майбутнього в zasadничує перманентну кризу національних урядів незалежно від рівня розвитку країни. Проте, особливо гостро цю кризу відчують молоді, у політичному вимірі, держави, такі як Україна.

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту” в 2002 році феномен стандарту вищої освіти набув юридично-правового статусу – він став державним стандартом вищої освіти, утвердивши початок нового періоду в розвитку системи вищої освіти України – ери стандартизації. Незважаючи на те, що у тому чи іншому вигляді стандартизація вищої освіти існувала із моменту появи самої вищої освіти, проте до рівня закону вона піднялась вперше. Багатовікові традиції упорядкування та нормотворчості в сфері освіти утілилися на найвищому законодавчому рівні під назвою *державний стандарт вищої освіти*, окреслюючи межі відповідальності та гарантії держави перед своїми громадянами.

2) *Забезпечити реалізацію загальнодержавних пріоритетів розвитку.*

Поряд із піклуванням щодо кожного громадянина, держава стандартизуючи освіту дбає і про загальносуспільне благо. Важливо упорядкувати цілі, завдання та структури системи освіти, що покликані їх реалізовувати. В.Байденко наголошує: “нормування освіти, її кількісних і якісних характеристик, що здійснюється тим або іншим способом, завжди виступає іманентною стороною освіти як соціального інституту [15, с. 62]”. Проте це не має заспокоювати громадськість, адже практичні способи імплементації одних і тих же цілей можуть різко відрізнятись.

Важливою проблемою є забезпечення соціальної справедливості у сфері вищої освіти. Досить критичну позицію щодо соціальної справедливості вищої освіти в Україні займає В.Нікітін, обстоюючи думку, що “хороша освіта не може бути доступною”. Автор наголошує, що “стандартизація державної освіти... вирішує те саме завдання, що й

стандартизація виробництва в “фаст фудах”: швидко та відносно смачно задовольнити велику кількість людей без яких-небудь кулінарних витребеньок і проривів. Соціально орієнтована освіта – це освітній “фаст фуд”. Створення конкурентоспроможного суспільства – завдання іншого типу [141]”.

3) Сприяти міжнародному авторитету української держави.

Для національної держави (Україна не є виключенням) стандартизація вищої освіти – це, окрім названого, ще й забезпечення її міжнародного авторитету, визнання її цивілізаційного рівня більшістю розвинутих країн. Стандартизація освіти дозволяє сприяє розвитку людського капіталу, а відтак і росту національної економіки, що в свою чергу збільшує ресурсну базу бюджету, не лише “виправдовуючи” існування держави в очах її громадян, а й забезпечує повагу до неї з боку інших держав.

Не має сумніву, що кожна держава має суверенне право розробляти свої стандарти вищої освіти. Проте процеси глобалізації в світі підводять нас до розуміння необхідності враховувати міжнародний досвід при розробці національних стандартів. Цікавим у цьому плані є порівняння стандартизації у країнах, які мають різні політичні та соціально-економічні устрої, що вочевидь потребує окремих досліджень.

У будь-якому випадку, загальносвітові тенденції можуть стати міцною основою для національних варіацій, що “мирно” співіснують з метою інтернаціоналізації освіти, що озброює сучасну людину додатковими адаптаційними можливостями, враховуючи неухильне збільшення міграційних процесів на нашій планеті.

В.Андрущенко справедливо зазначає: “Українці говорять про освіту і виховання як про справу “серця” – становлення високої духовності, порядності, людяності, а за цим – усіх інших якостей особистості, насамперед базових – розуму, почуття і волі, необхідних для самостійного життя і діяльності. Все це конче необхідне Європі і світові, й українська освіта готова поділитися з ними своїми фундаментальними надбаннями

[7, с. 8]”. Відтак, стандартизація вищої освіти в Україні має не лише орієнтуватися на європейські чи світові стандарти, але й пропонувати світовій спільноті свої власні.

Переходячи до завдань стандартизації вищої освіти на галузевому рівні окреслимо такі:

1) Верифікувати стандарти вищої освіти практикою певної галузі.

Серед проблем стандартизації окремо варто назвати суперечність між максималізмом розробників стандартів і реальною здатністю особистості як викладача так і студента досягти “ідеальних” показників. В наслідок такої суперечності створюються передумови за яких освітньо-кваліфікаційні характеристики спеціалістів різних спеціальностей практично ідентичні. Зняти її покликане залучення практиків певної галузі до процесу стандартотворення. Однак в Україні часто таке “залучення” практичних працівників до розробки стандартів вищої освіти здійснюється на громадських засадах (безоплатно), що провокує розвиток формального підходу “стандартотворців” до своєї, без перебільшення, історичної місії.

Не зважаючи на те, що розробники стандартів у більшості випадків орієнтуються на законодавчо легітимізовані цілі освіти, однак на практиці вимоги різних за рангом нормативних документів можуть не співпадати.

Існує протиріччя між запланованим рівнем розвитку професійних та особистісних якостей випускника та масовою освітньою практикою, урегулювання якого можливе шляхом оновлення стандартів. Проте механізм такого оновлення належним чином не розроблений, відтак воно здійснюється хаотично.

2) Забезпечити кореляцію підготовки фахівців різними ВНЗ в межах однієї галузі.

Насамперед постає проблема вибору об’єктів стандартизації у відповідності із специфікою галузі. Адже зрозуміло, що стандарт вищої аграрної освіти має відрізнятися від стандарту вищої педагогічної, чи музичної освіти. Стандартизація певного напрямку вищої освіти має

корелювати із відповідною специфічною формою духовно-практичного освоєння світу. Підхід за якого у текст одного стандарту “підставляється” інший зміст, не доцільний, адже породжує формальний підхід не лише при створенні, а й при застосуванні стандартів вищої освіти.

3) Сприяти взаємопроникненню практики різних галузей.

Це сприятиме уникнення новітнього варварства (Х.Ортега-і-Гассет), коли чрез вузьку спеціалізацію випускники вищих навчальних закладів втрачають спільні загальнокультурні пріоритети. Відомо, що різноманітність організаційних форм веде до росту життєстійкості системи вищої освіти в динамічних умовах, адже вузькоспеціалізовані системи елімінуються першими при зміні умов. Проте практика стандартизації вищої освіти має враховувати й розвиток особистості, а не лише “озброєння” знаннями чи компетенціями.

Переходячи до завдань стандартизації вищої освіти на рівні вищого навчального закладу окреслимо такі:

1) Гарантувати автономію вищого навчального закладу.

Автономія вищого навчального закладу – це один із засобів підвищення соціального впливу університету як спільноти/інституції загалом, і конкретного ВНЗ, який змагається за “якісного абітурієнта”, зокрема. Ми солідаризуємося із Гансом-Георгом Гадамером, який закликає переосмислити “постійну суперечність між загальним завданням освіти Університету і тими практичними потребами, що їх суспільство та держава від нього сподіваються [65, с. 172]”.

Аналіз досвіду стандартизації вищої освіти провідних країн світу показує, що стандарт вищої освіти має відобразити мінімальний рівень вимог, проте часто в стандартах закладають максимальні вимоги, які неможливо втілити в практику масової вищої освіти.

З іншого боку автономія вищого навчального закладу – це теж не “панацея” від проблем вищої школи. Дуже влучно з цього приводу сказав Х.Ортега-і-Гассет: “Заклад, у якому вдають, ніби щось дають, вимагають

того, чого не можна ані вимагати, ані дати, — це заклад фальшивий і деморалізований. А втім, цей принцип удавання надихає всі рівні та структуру сучасного Університету [145, с. 82]”. У нас немає достатньо даних, щоб бути впевненими що подібні загрози не стоять перед сучасною українською вищою освітою.

2) Забезпечити гармонію традицій та інновацій у вищих навчальних закладах.

Завдяки стандартизації вищої освіти на рівні вищого навчального закладу можливо забезпечити прогнозованість, а відтак і керованість освітнього процесу, однак це можливо лише при поєднанні традицій та інновацій у його “внутрішньому ритмі”. Жак Дерріда зазначає: “внутрішній ритм Університету як єдиного цілого – є незалежним від соціального часу і пом’якшує наполегливі накази, забезпечує дорогоцінну свободу дій [66, с. 264]”.

Надважливим завданням стандартизації вищої освіти в контексті загальноцивілізаційних викликів є утвердження принципу наступності в освіті, мінімізації наслідків кризи загального заперечення при переході до нової суспільної і освітньої реальності.

Стандартизація створює умови інтеграції інформації про різні елементи освіти уможливлючи ідентифікацію того її рівня, який ми називаємо “вища освіта”. Стратегії удосконалення управління вищими навчальними закладами засновані на таму чи іншому варіанті стандартизації діяльності. Ми підтримуємо Х.Ортегу-і-Гассета в його висновку: “Університет має бути цілком відкритий сьогодні; ба навіть більше: він має, занурившись у нього, бути в самому його осерді [145]”.

3) Оптимізувати використання матеріальних та інтелектуальних ресурсів, а також часу.

Цілеспрямована діяльність вищого навчального закладу неможлива без її формалізації за допомогою стандартів, які зрозумілі усім зацікавленим суб’єктам.

Свідченням високої відповідальності за якість освіти, що надається в конкретному вищому навчальному закладі, є орієнтація на реалізацію в практиці наукових висновків і рекомендацій, що у більшості випадків мають форму внутрішньоорганізаційного стандарту.

Не викликає заперечень прямий зв'язок між стандартів вищої освіти та якістю вищої освіти молодих спеціалістів. Забезпечення останньої без поліпшення системи стандартів вочевидь є утопічним. Це тим більше актуально в умовах, коли управління часом як унікальним ресурсом стає потребою збереження формальної системи освіти як такої.

Підсумовуючи варто підкреслити, що завдання різних рівнів стандартизації вищої освіти не лише можуть перетинатися між собою, але й, почасти, суперечити один одному. Мінімізацію цих суперечностей пов'язуємо із дотриманням пропонованих нами принципів стандартизації вищої освіти, що будуть розглянуті у розділі 3.2. Зрештою як влучно сказав К.Гельвецій: “Знання деяких принципів легко компенсує незнання деяких фактів”.

На останок хочеться привести думку відомого сучасного дослідника Ульріха Бека, який пише: “Щоб уникнути безробіття, молоді люди довше залишаються в школах, нерідко обирають додаткову спеціальну підготовку. Але чим довше вони залишаються в школах, тим більше освіта, співвимірна з їх іманентною претензією на професійне майбутнє, постає пере ними втратою часу без будь-якого сенсу... страждає авторитет викладачів, а професійно орієнтовані навчальні плани і навчальний зміст сповзають в область ірреального. Лише з незначним перебільшенням можна сказати, що вражені безробіттям сектори системи освіти нині все більше нагадують якийсь *примарний вокзал*, де поїзди вже не ходять за розкладом. Тим не менше все йде по-струму. Хто хоче виїхати – а кому хочеться залишитись, читай: приректи себе на відсутність майбутнього? – той повинен займати чергу в каси, де дають квитки на поїзди, які у більшості випадків вже переповнені або йдуть зовсім не у вказаних напрямках. Роблячи вигляд, що

нічого не відбулося, чиновники від освіти, що сидять в касах, з величезним бюрократичним запалом розподіляють квитки в Нікуди та ще й тероризують чергу, що стоїть перед ними, “погрозами”: “Без квитків ви *ніколи* не зможете виїхати на поїзді!” І найжахливіше, що вини праві!.. [22, с. 219-220]”.

Ми не поділяємо песимізму У.Бека, проте маємо констатувати, що загалом його аналіз, незважаючи на деяку гротескність, має раціональне зерно. Адже освіта, професія, робота – це наріжні елементи самоідентичності людини, ба більше – у масовому вимірі – вони є сенсом життя для багатьох. В.Андрущенко вказує: “якщо життя людини має бути осмисленим, саме таким воно і повинно бути, то реалізуватися має як дискурс, джерела якого – в освіті” [8, с. 8]. Від себе додамо – в стандарті освіти, побудованому на певних принципах. Останні і стануть предметом розгляду в наступному розділі.

3.2. Принципи антиципативної стандартизації вищої освіти

Стандартизація вищої освіти, як вже було показано нами в попередніх розділах, мислиться багатьма дослідниками як відображення єдності та гармонії в природі та суспільстві. Вона покликана забезпечити рівний доступ кожного до гідних умов життя, реалізуючи прагнення людства до величних принципів гуманності. Як підкреслював ще в середині ХІХ століття Д.Ньюмен: “Так уже повелося, що велич і цілісність завжди йдуть у парі; однією із передумов досконалості є існування центру. І таким центром ... є Університет... Це оселя мудрості, світоч світу, посланник віри, “*alma mater*” молодій генерації [142, с. 44]”.

Як ми вже вказували, постмодерністська філософія ХХ століття рішуче відмовилась від концепції будь-якого “центру” або “великого наративу” (Ж.-Ф. Ліотар), зокрема, і у вищій освіті. Як зазначає Трейсі Кларк, “термін “центр” часто репрезентує мову і/або світогляд колонізатора, який

протиставляє себе колонізованій “периферії”... центр – це штучний конструкт, який може існувати, лише спершись на маргіналізацію (периферизацію) Інших [71, с. 470]”.

З точки зору філософії освіти така позиція, на нашу думку, не може вважатися продуктивною. Ми підтримуємо іншу точку зору, яку відстоює відомий дослідник Зигмунт Бауман у статті “У пошуках центру, що тримає”, де він влучно пише про ХХ століття, як про час “кінця всіх і кожної установи, коли ламання правил було єдиним порятунком від загального правилоциду правилом; час остаточного визволення від усього, зокрема й від самого визволення, його заповідей і рутини [19, с. 201-202]”. З.Бауман робить висновок із яким ми погоджуємося: “Потяг заміщувати центри, яким *не слід* тримати, центром, якому *слід*, привів до ситуації без жодного центру, що *може* тримати [19, с. 219]”.

Одним із основоположників філософії освіти в незалежній Україні В.Лутай підкреслює: “завжди існує суперечливе співвідношення двох протилежних тенденцій:

1) до збільшення ролі загальних закономірностей як природи, так і суспільства, що визначають і відповідні їм обов’язкові правила нашої діяльності;

2) до зменшення цієї ролі, тобто до збільшення вільного творчого вибору своєї цілеспрямованої діяльності окремими особистостями чи їх групами [212, с. 20]”.

Інтеграція цих тенденцій, на наш погляд, немислима без дослідження “граничних підстав буття” стандартизації вищої освіти, її онтологічних засад. Російський дослідник М.Басаков у статті “До питання про сутність стандартизації” ще в 1987 році писав: “Парадокс знання про стандартизацію полягає в тому, що при наявності певних успіхів в практичній діяльності, детального опрацювання ряду теоретичних та багатьох методологічних питань до цього часу вона не осмислена філософськи, в цілому як явище [17, с. 44]”. Стосовно стандартизації вищої освіти, можемо стверджувати, що

такого філософського осмислення бракує й до тепер, незважаючи на виразну потребу візії/ревізії подібних гранднартивів вищої освіти.

Зважаючи на вказані суперечності та теорію необхідної неповноти (К.Гьодель) ми все ж спробуємо окреслити принципи на яких має здійснюватись випереджуюча (антиципативна) стандартизація вищої освіти.

Зауважимо, що в процесі стандартизації вищої освіти відбувається безперервна взаємодія трьох культурно-часових вимірів: минулого, що вже відходить; сьогодення, що розгортається, і майбутнього, що народжується. Різні енергетичні потенціали, різноспрямовані вектори руйнують сталі структури, одночасно з цим даючи простір для розбудови нових. Ми стоїмо на позиціях еволюційності змін, їх організованості (за В.Андрущенком), всупереч тому “буму” реформаторських ініціатив, що руйнують самі основи української педагогічної матриці.

В.Байденко говорить про народження своєї культури освітнього стандарту, ми можемо доповнити, що вона неможлива без культури стандартизації освіти, що розгортається на певних принципах.

По-перше, принцип системності. Причиною фактичної безсистемності стандартизації вищої освіти є те, що нею займаються переважно педагоги, без залучення філософів, науковців із інших галузей, фахівців-практиків, предстаників “реальної економіки” та громадських організацій. Відтак, на стандартизацію переносяться усі протиріччя які вже існують у педагогічній науці.

Практика стандартизації вищої освіти поєднує в собі різнорівневі, часто еkleктичні, дискретні процеси, що відповідають уявленням окремих “стандартизаторів” про мету, засоби і результат освіти. Таким чином увесь комплекс існуючих проблем вищої освіти заходить своє відображення і в створенні стандартів. Адже в стандарті вищої освіти як в певній ідеальній “мірі освіти” у стислій формі кристалізуються всі системоутворюючі елементи.

Вочевидь справедливим є принцип опори на професіоналізм у будь-якій сфері, зокрема і у вищій освіті. Не применшуючи право педагогів на визначення способів досягнення результату освіти, зазначимо, що сам результат може і повинен проектуватися суспільними потребами. Відтак, оцінка суспільною практикою виступає ключовим критерієм якості вищої освіти.

Дослідниця сучасної американської філософії освіти І.Радіонова зазначає: “Світова педагогічна громадськість лише в останні роки починає усвідомлювати спокуси педагогічного утопізму і критично ставитися до них... Зокрема, дослідники об’єктивного аспекту навчальних планів особливо акцентують центральну проблему багатовимірною навчального плану, що претендує на “науковість” та, що немаловажливе для американського менталітету – практичну придатність, функціональність, а саме: стандартизацію та позанормативність. Знайти шляхи до розв’язання цієї проблеми, залишаючись на терені об’єктивацій, неможливо. План, що виступає у постаті тексту, має бути прочитаним, здійсненим. Він не є різновидом сакральних текстів, хоча консервативна педагогічна думка тяжіє до цього [212, с. 261]”.

Саме тому існує потреба долучити до процесів стандартизації вищої освіти тих “суспільних гравців”, які приймають і застосовують результати такого процесу у власній діяльності. Передусім це стосується інституцій організованого громадянського суспільства, що грають значну роль у розвинутих країнах. Вони вправі не лише висловлювати свої побажання щодо якості освіти державним органам, але й бути ініціатором громадського моніторингу.

Необхідність нових форм упорядкування і нормування освітньої дійсності детермінується логікою відкритості вищої освіти як нелінійної системи. Традиційні регулятиви, як, до прикладу, навчальні плани та навчальні програми обмежені власно внутрішньосистемною природою. Створені виключно в межах системи вищої освіти вони принципово не здатні

піднятися над нею. Стандарт вищої освіти відрізняється від них здатністю “долати” межі системи, постаючи у якості надсистемного регулятиву.

Однією із основних проблем, які заважають такому сценарію, є несвідоме уявлення багатьох освітян про вищу освіту як самодостатню систему, що відкрито попирає реальність. Від способу субстанціювання вищої освіти, як замкнутої, або відкритої системи, залежить подолання асиметрії між принципами життя і принципами освіти.

По-друге, принцип адекватності. Вочевидь, сучасний рівень викликів, які стоять перед освітою, потребує адекватності в розробці, запровадженні та перманентному випереджуючому оновленні стандартів у сфері освіти. Ця адекватність має включати наукову, методичну та управлінську складову, що нині не спостерігається. Та найперше стандартизація має бут адекватною суспільним потребам.

М.Басаков справедливо критикує так звану основну суперечність стандартизації пропоновану В.Шебановим: “протириччя між мінімумом різниці та необхідним різноманіттям [17, с. 45]”. Ми погоджуємося із М.Басаковим щодо переходу від концепції “мінімуму” стандартів, до концепції “оптимуму”, яка “буде коливатися під впливом потреб суспільства [17, с. 45]”. Адже сучасному етапу розвитку суспільства притаманній парадигмальний плюралізм, відхід від моно-парадигми. Без такого підходу не варто розраховувати на прогресивний поступ вищої освіти, а відтак і на розвиток українського суспільства.

Забезпечення якості вищої освіти втрачає сенс при відсутності адекватності “виходу” одного рівня освіти із “входом” до наступного рівня. Це стосується як співставності вимог до випускника ЗНЗ і абітурієнта ВНЗ, так і відповідності вимог до випускника ВНЗ і до молодого спеціаліста на першому робочому місці, або вимог до аспіранта (слухача докторських студій). Проблема розбалансування вимог “входу” і “виходу” різних рівнів освіти через недостатню стандартизацію є однією із вагомих підстав зниження авторитету системи формальної освіти взагалі. Взаємна

гармонізація стандартів загальноосвітньої та вищої школи постає не лише як теоретична проблема, а, передусім, як проблема ефективності всієї формальної освіти. Це питання перестрижу справжньої вищої освіти в суспільстві, а не лише диплому про її здобуття.

Усі педагогічні дослідження базуються на приматі абсолютного авторитету формальної освіти. Між тим практика свідчить, що наступив час, коли не лише нові покоління, а й усе суспільство більше інформації засвоює із засобів масової інформації та інтерактивних комунікаційних систем (наприклад, Інтернет) ніж завдяки традиційним освітнім інституціям.

Існуючі стандарти вищої освіти, а також ті що лише створюються, розроблені з використанням різнопланових методологічних підходів. В.Байденко наголошує: “ситуація “дурного плюралізму” очевидна і державний освітній стандарт не долає її, але сам стає її “заручником” [15, с. 63]. Дана практика не сприяє створенню розумного упорядкованого різноманіття в системі вищої освіти, а навпаки породжує стихійний плюралізм, що межує із станом еkleктики. Простір практики стандартизації вищої освіти вимагає системної організації передусім у напрямку адекватності відображення теоретичних побудов у освітню дійсність.

По-третє, принцип проактивності. Потреба прогнозувати усі складові життя є ключовою при створенні організованого суспільства майбутнього. Спрогнозувати будь-яку сторону життя суспільства без усвідомлення тенденцій стандартизації у сфері вищої освіти не видається можливим.

С.Клепко справедливо відзначає: “Відсутність у країні стратегічного бачення її розвитку, витрачання її інтелекту в хаосі політичних і державних програм, постійне повторення помилок і вперте небажання здійснювати ініціативну репарацію змертвілих підходів – все свідчить про те, що завдання цілеспрямованих осмислених змін людини в Україні, її ментальності – до цих пір не поставлене урядом у формальній освіті. Натомість у суспільстві нарастають сектори неформальної та інформальної освіти (ЗМІ,

комунікаційні мережі, Інтернет, різноманітні навчальні інституції, релігійні гуртки, семінари екстрасенсів та цілителів тощо) [94, с. 60-61]”.

Оскільки стандартизація вищої освіти є полісистемним процесом, то вона може бути вивчена достатньо повно лише в проактивному філософському ключі. Аналіз як вітчизняного так і міжнародного досвіду показує світоглядну та концептуальну обмеженість розгляду феномену стандартизації освіти виключно з позицій реактивної педагогічної парадигми. Нам видається недостатнім “вузькоцеховий” підхід до даної проблеми, зважаючи на її міждисциплінарну природу. Нині стандартизація вищої освіти не знаходить адекватної своїй природі рефлексії, що понижує його статус в ряду інших, більш традиційних способів упорядкування і нормування системи вищої освіти, таких, наприклад, як навчальна програма і навчальний план. Практика показує, що поки зарано говорити про стандарт вищої освіти як про проактивний, а не реактивний методологічний “центр тяжіння” системи вищої освіти. Має здійснювати не *ре-акція* на дійсність, а *про-акція*, що випереджала б дійсність тією мірою, що є необхідною для “проектування” майбутнього.

Суспільство очікує від фахівця із вищою освітою не лише високого адаптаційного потенціалу, а, насамперед, потенціалу інноваційного, який дозволить йому здійснювати випереджуючі перетворення за обмежених ресурсів. Даний імператив неможливо реалізувати без глибокого розуміння процесів стандартизації вищої освіти, що постають основною тенденцією її самоорганізації протягом усієї історії. Саме тому принцип реактивності має поступитися місцем принципу проактивності – стандарт має випереджувати запити, а не реагувати на них із запізненням.

По-четверте, принцип ефективності. Якість освіти молодого спеціаліста може бути адекватно оцінена лише з позицій рівня його участі у економічному чи духовному житті суспільства, що розгортається в часі, а не миттєво, відразу після отримання диплому. Ця обставина ускладнює та значно пролонгує оцінку впливу теперішніх змін у стандарті вищої освіти на

якість вищої освіти. Урядова політика змінюється швидше, ніж минає час за який можливо об'єктивно оцінити її ефективність для вищої освіти.

Солідаризуємося із О.Олекс, яка наголошує: “Необхідно замислитися над тим, які втрати в масштабах нашого суспільства, засновані на професійній невідповідності людей, помилковому виборі способу соціальної самореалізації, психологічній та інтелектуальній невідповідності до навчання в конкретному напрямі освіти [144, с. 58]”.

Аналіз теоретичних робіт та доступної автору практики показує, що в кінцевому випадку роботодавця не цікавить яким чином, за допомогою яких форм та методів, здобувають освіту молоді люди. Його цікавить якість кінцевого результату, основним критерієм якого є мінімізація “донавчання” або і “перенавчання” молодого спеціаліста.

Адекватна реакція на потреби ринку праці та здійснення вищою освітою випереджуючої функції можуть бути втілені в реальність лише за умови глибокого пізнання і застосування закономірностей її самоорганізації.

Відомо, що у вищій освіті під впливом навколишньої дійсності постійно виникають елементи нестійкості, що руйнують усталені норми. Генерація стандартів вищої освіти відображає тенденцію до самозбереження системи шляхом підтримки власної стійкості. Відхилення від стандартів, за умови їх багаторазового повторення, створюють стимул до якісного стрибка розвитку. За цим деякий час стан вищої освіти сприймається як відносно стабільний.

Проте нові відхилення знову і знову провокують нестабільність у вищій освіті. О.Олекс наводить приклад із появою нової спеціальності. До того як нову спеціальність легалізують на рівні освітнього відомства держави відбувається багаторазове інформування із різних джерел щодо невідповідності класифікатора спеціальностей (діючого стандарту) і запиту ринку праці (потреб практики). Деякий час система, намагаючись забезпечити власну стабільність, відкидає такі пропозиції. Зі зростанням інтенсивності запитів система намагається дати відповідь шляхом

неадекватної модифікації вже існуючої спеціальності. Однак за умови подальшого наростання незадоволеності та нестабільності, настає час, коли система здійснює якісний стрибок – з'являється нова спеціальність [144, с. 48]. В контексті розгляду даного прикладу постає питання, а що ж робити із тими “модифікованими” спеціальностями, що виникли під час процесу “народження” якісно нової спеціальності. Зрозуміло, що вони менш досконалі ніж новостворена спеціальність, але елімінувати їх не просто. Адже вже для цих “спеціальностей-мутантів” написані програми, розподілено педагогічне навантаження, видані підручники і посібники, відбувся не один набір, а, можливо, і випуск студентів. Будь-яка система, навіть за умов існування поруч більш досконалого аналога, прагне до самозбереження і шукає “виправдання” свого існування.

Ефективність вищої освіти починається із оптимізації структури управління у напрямку зменшення ланок адміністрування, мінімізації регламентів та відмови від зарегульованості системи.

В стандартизації вищої освіти закладений колосальний потенціал підвищення її ефективності шляхом ощадливого освоєння ресурсів як матеріальних, так і інтелектуальних.

Одночасно із тенденцією спрощення стандартизація сприяє раціональному різноманіттю, що виступають в діалектичній єдності. І це закономірно. Адже спрощення веде до зменшення надмірної зарегульованості вищої освіти, що в свою чергу збільшує кількість сценаріїв що потенційно можуть розгортатися у різних вищих навчальних закладах. Це природній шлях до автономії вищого навчального закладу, питання про яку нині активно піднімається практикою.

Зрештою ефективність стандартизації вищої освіти оцінюються, передусім, критерієм відповідності соціальному замовленню, а також конкурентоспроможністю національної освіти в міжнародному плані.

По-н'яте, принцип особистісної зорієнтованості. Видатний український філософ В.Кремень говорить: “Ціннісні орієнтації і свідомість сучасної

людини формуються в дуже поширених стандартах одновимірного сприйняття навколишньої дійсності. Це твердження видається парадоксальним, якщо врахувати колосальні можливості, які відкривають компютерно-телекомунікаційними технологіями в справі освоєння людиною знань та інформації про різноманітні аспекти суспільного і природного життя. Але водночас парадоксом може виглядати той факт, що всупереч поширеному переконанню про відкритість і передбачуваність у результаті інформаційно-телекомунікаційної експансії суспільство стає менш “прозорим”, менш прогнозованим. Адже суспільна динаміка змушує нові тенденції вступати у суперечність з ще більш новітніми контртенденціями [206, с. 31]”.

Адекватне розуміння стандартизації вищої освіти полягає у визнанні не лише її міждисциплінарної природи, на що вказує, наприклад В.Байденко [15], але й світоглядного значення даного феномену. Світоглядна культура фахівця, як відображення єдності людини і тієї форми практики до якої її готували у вищому начальному закладі має своїм джерелом саме стандарт освіти. Віт того які взаєдничі імперативи будуть закладені в стандарт – таким буде й тип світогляду майбутнього фахівця, його змістовне наповнення. Невипадково постійно відбувається боротьба релігійних організацій із світською державою за включення в стандарт освіти елементів релігійної моралі та релігійного світогляду.

Опираючись на такі роздуми можемо стверджувати, що без стандартизації вищої освіти досягти особистісної зорієнтованості в освіті не можливо – це утопія. Водночас сам стандарт має мати в собі потенціал культурного “коду”, мати особистісно зорієтовані риси.

По-шосте, принцип достатності. Важливим є питання про достатній рівень упорядкування вищої освіти шляхом її стандартизації. В даному контексті такий рівень мислиться як найефективніший шлях еволюційних змін, що реалізується через постійний відсів регресивних і стимуляцію прогресивних моделей. Причому інформація, що закодована в цих моделях

від одного покоління до іншого не лише не втрачає традиційних цінностей, а й набуває нових смислів співмірних із реальністю.

Так, В.Байденко, наголошує: “Безсумнівним є те, що міра освіти і освітченості, багатоманіття конкретних втілень її (міри) змістовної і формальної єдності, її (міри) сутнісного і феноменологічного буття потрібно розцінювати як автентичне освіті явище [15, с. 63]”. І далі наголошує: “Категорія міри освіти може розглядатись як одна із основоположних категорій філософії освіти; не-мірної, не-еталонної, не-рівневої, без-образної, не-заданої соціально освіти не буває [15, с. 63]”.

Дійсно, стандарт у соціально-філософсько розумінні – це соціальна *міра* освіти, це риси її образу в минулому, сучасному і майбутньому, що в свою чергу є фактором прозорості, контрольованості та критерієм об’єктивної оцінки *якості* як цілих освітніх систем, так і окремих її складових. Тому стандарт – це *міра якості* вищої освіти.

Проте, *якість* у вищій освіті не може розглядатися як стала характеристика, адже вони ґрунтується на тому, що *вважають якісним* в певному типі (способі організації) освіти, що в zasadничений певним типом суспільства та пануючим соціальним порядком, а вони плінні. Хочемо підкреслити, що зміст поняття “*якість освіти*” в індустріальному суспільстві та “*якість освіти*” в інформаційному суспільстві – має свої відмінності та специфічні проблеми. Зокрема Ф.Фукуяма робить такий висновок: “одна з найбільших проблем, які стоять сьогодні перед сучасними демократіями інформаційної доби, полягає в тому, чи можуть вони зберегти соціальний порядок в умовах технологічних і економічних змін [215, с. 17]”. Саме тому стандартизація вищої освіти має бути організована у відповідності із принципом достатності – стандартизувати маємо те, що вимагає практика для підтримання темпоритму еволюції суспільства.

По-сьоме, принцип необхідності. Цей принцип діалектично пов’язаний із попереднім – достатність ніколи не має переходити межі необхідності, інакше стандарт із “друга” творчості і розвитку стане їх “ворогом”.

Гармонія між достатністю і необхідністю схожа на запропонований Х.Ортегою-і-Гассетом принципом, як він його назвав, ощадності в освіті: “треба заснувати науку освіти з її методами та настановами, з огляду на такий простий і суворий принцип: дитина, юнак – це учень, студент, а отже, він не може вивчити все те, що мав би. В цьому і полягає принцип ощадності в освіті [145, с. 86]”.

Варто зазначити, що вища освіта не може бути редукована, або виведена із її стандарту, проте саме він, як санкціонований державою наратив, встановлює “правила гри” на освітньому полі як для приватних, так і для державних закладів, як для керівництва вищого навчального закладу, так і для викладачів та студентів. У цьому значенні стандарт схожий на конституцію – він має бути (в ідеалі) нормою прямої дії, виконання якої не потребує чергового міністерського листа із роз’ясненнями. Практика поки що демонструє вкрай суперечливі тенденції, часто протилежні принципу необхідності. Маємо тут на увазі як розробку стандартів так і методологію їх аналізу. Так, І.Радіонова слушно зазначає: “Стандартизація освіти та начального знання взагалі можлива лише за умов їх змістовного спрощення [212, с. 261]”. Спрощення не означає збіднення, а навпаки звільняє час і ресурси для продуктивної праці.

Дослідник стандартизації освіти в Республіці Білорусь О.Олекс зазначає: “В нашій країні існує одне покоління освітніх стандартів на кожному рівні основної освіти, які розроблялись персоналом закладів освіти відповідного рівня освіти. І на кожному рівні освіти – специфічні освітні стандарти як за формою, так і за змістом. Забезпеченням їх взаємозв’язку не займається ні одна організація. Спеціальності вищої освіти стандартизовані приблизно на 50%, беручи до уваги високі швидкості зміни структури підготовки кадрів вищої кваліфікації і відсутність механізму швидкого реагування. Є підстави припустити, що уповільнення процесу розробки освітніх стандартів пов’язано з практичною їх не затребуваністю. Чи необхідні вони колективам освітніх закладів? [144, с. 57]”. Дані питання, що

підняті білоруською дослідницею О.Олекс, кореспондуються із українською практикою стандартизації, а значить є актуальними для вітчизняної вищої освіти. І це закономірно. Адже, враховуючи тривалу історію спільного розвитку освітніх систем Республіки Білорусь та України, ситуація зі стандартизацією в наших країнах має багато спільних рис.

По-восьме, принцип однозначності. В часи розквіту суспільства, його сталого зростання зв'язок між ним і освітою визнається незаперечним. Натомість в часи кризи роль освіти у формуванні соціальної реальності часто занижується. Подібна тенденція спостерігається і щодо оцінки стандартів вищої освіти в освітянському середовищі.

В.Кремень слушно зазначає: “новітні тенденції суспільно-історичного розвитку призводять до стирання традиційних відмінностей між дозволеним і недозволеним, нормальним і ненормальним, сакральним і світським, допустимим і неможливим [206, с. 32]”.

Практика стандартизації в розвинутих країнах показує, що однозначно сформульований, а відтак зрозумілий усім зацікавленим сторонам стандарт вищої дозволяє збільшити кількість варіантів пропозиції на ринку освітніх послуг, зберігаючи при цьому державні гарантії якості. Позаяк здобуття вищої освіти має корелюватись із соціальним замовленням на підготовку фахівців із вищою освітою певної спеціальності. Без однозначності будь-який стандарт перестає бути собою і втрачає всякий сенс.

Загальновизнано, що свобода має поєднуватися із відповідальністю. Зокрема, із відповідальністю перед суспільними нормами. А значить, стандарт освіти необхідний, щоб вона була, власне, собою. Підкреслимо, що ні педагогіка, ні жодна інша наука окремо не спроможні створити адекватний стандарт освіти. Х.Ортега-і-Гассет слушно наголошує: “Ось принцип освіти: школа як нормальна інституція країни значно більше залежить від громадської атмосфери, в якій вона сукупно існує, ніж від атмосфери педагогічної, яку *штучно* творять у її стінах” (курсив – С.Т.) [145, с. 70].

На відміну від такого “штучного” педагогічного стандарту, стандарт освіти має бути заснований на принципах суспільних норм. Адже, саме суспільна норма – це зв’язок людини із спільнотою, належність, захищеність. Порушення норм веде до самотності, до екзистенційної кризи, до дезорієнтації в світі. Аналогічно, стандарт в освіті – це зв’язок освіти із культурним “кодом”, це належність до академічної спільноти, це захищеність і відчуття прогнозованості майбутнього.

В.Кремень слушно зазначає: “завдання, яке стоїть перед людиною в епоху глобалізації, – знаходити перспективи різним аспектам свого існування, що дозволить зберігати смислове наповнення буття. Необхідно враховувати, що людина підлаштовує своє життя під ті чи інші смисли, ідеали, цінності, ідеї, міфи, якщо повірить у їх реальність і дієвість [206, с. 33]”.

Не викликає заперечень, що будь які правила/норми/стандарти – це завжди обмеження свободи. Але існує й серйозне “але”: без них суспільство не здатне реалізувати спільні цінності, а значить і вижити. Без культивування власних цінностей суспільство не може бути собою за визначенням.

Даний концепт аж ніяк не суперечить концепту толерантності як сприйняття і прийняття Іншого. Нормою, що “оспівається” толерантністю є сприйняття безкінечно ймовірнісних норм/стандартів за якими живе/може жити Інший. З іншого боку, норма/стандарт за своєю природою задають однозначні регулятори соціальної поведінки, інакше вони втрачають функціональність, а значить і свій сенс. Толерантність, на наш погляд, – це захисна позиція, перша сходинка підтримання соціального порядку. Новітня історія переконливо свідчить, що власне однієї толерантності замало для зняття суперечностей. Так наприклад, Г.Жиру замість ліберального поняття “мультикультуралізм”, пропонує більш чітке поняття “культурне громадянство” [236, с. 63]. Так чи інакше, але можна погодитись із словами Л.Вітгенштейна, що: “Культура – це своєрідний статут ордену, у будь-якому випадку, вона передбачає певні правила [38, с. 488]”.

По-дев'яте, принцип варіативності. Стандартизація має бути варіативною, тобто поряд із сталістю норм і процедур, має існувати можливість вибору. У процесі законотворчості щодо стандартів вищої освіти доцільно враховувати практику стандартизації вищої освіти не лише України, а й інших країн. Адже стандартизація вищої освіти як загальна тенденція характерна практично для будь-якого суспільства. Саме тому поряд із обнозначністю має діяти принцип варіативності. “За своїм основним смислом ідея освітнього стандарту передбачає наявність багатоманітності умов, форм, змісту підготовки і розробки на основі цього багатоманітності визначених інваріантів [181, с. 14]”.

Аналізуючи роботи ряду авторів, що торкаються концептуальних питань стандартизації також знаходимо спроби осмислити потребу варіативності. Зокрема, український філософ С.Пролеєв зазначає: “одна із ключових колізій існування суспільства полягає в дилемі рівноваги-нерівноваженості соціальної системи. З одного боку, суспільство, що самоорганізується, тяжіє до стабільного від творення засадового для нього порядку буття і соціальних відносин. Усупереч розмаїтим викликам і дестабілізуючим чинникам суспільна система прагне зберегти й подовжити свою ідентичність. Сталий розвиток неможливо уявити без самозбереження фундаментальних засад існування. З іншого боку, потенціал розвитку прямо пропорційний відкритості суспільних структур, їх здатності до змін та новацій [206, с. 50]”. Ми не маємо сумніву, що ця колізія якнайперше відображається у внутрішніх суперечностях стандартизації вищої освіти.

Український філософ С.Клепко в книзі “Інтегративна освіта і поліморфізм знання” протиставляючи постмодернізм та синергетику, здійснює спробу вийти “за межі” вказаної колізії, подолавши дилему варіативності/інваріативності. “Розв’язання цих проблем, – зазначає автор, – здійснюється двома протилежними шляхами – постмодерністським та холістським. Постмодернізм відкидає ідею великих об’єднуючих наративів... водночас не припиняється пошук нових холістських трансдисциплінарних

єдиних теорій, які б змогли описувати різні фази і риси еволюційних процесів з інваріантними загальними законами. Спроба створення нового холізму, наприклад, відбувається на основі синергетики, яка намагається встановити принципи утворення складного з простого [93, с. 10]”. С.Клепко, підтримуючи принцип варіативності, пробує розробити альтернативу одночасно до обох описаних підходів; свою концепцію автор називає концепцією інтегративної освіти, яка “обережно відкидає як містичні аспекти холістської освіти, залишаючи у силі її благородні цілі, так і постмодерністський сумнів у існуванні метаоповідань [93, с. 11]”.

Зрозуміло, що у вищій освіті, як специфічній сфері суспільства, стандартизація має свої особливості, достеменно пізнання яких ще попереду. Однак, уже нині ясно, що різноманіття у вищій освіті забезпечується не лише диверсифікацією шляхів розв’язання педагогічних задач, а, насамперед, розумним різноманіттям (варіативністю) стандартів, що постулюються освітньою практикою та напрямками розвитку гуманітарного знання.

По-десяте, принцип самооновлення. Якими б досконалими не були правила, плин часу невблаганно вимагає їх перманентного перегляду. Сучасний розвиток будь-якої відкритої системи детермінуються не лише її минулим, але й майбутнім. Відомо, що уявлення суспільства про бажане майбутнє є джерелом змін сучасності. Цей загальний принцип може бути адекватно застосований і до вищої освіти.

В.Байденко влучно наводить освіту “спогадом про майбутнє [15, с. 85]”. Стандарт вищої освіти як міра освіти не має бути сталим об’єктом. Він має перманентно еволюціонувати відповідаючи не лише на запити сучасності, але й враховуючи виклики майбутнього.

М.Романенко слушно наголошує: “нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги до функціонування та розвитку системи освіти. Остання вже не може бути вузьким додатком економіки, спрямованим на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності. Освіта має стати основним генератором культурних

цінностей та орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що здійснює випереджаюче проектування соціальних реальностей на багато років уперед [165, с. 124]”.

На перший погляд виглядає так, що у вищій освіті існують два паралельних взаємодоповнюючих механізми упорядкування освітньої дійсності: по-перше, внутрішньо детермінований процес самоорганізації вищої освіти як відкритої системи; по-друге, система впливів цілеспрямованої освітньої політики держави. На нашу думку такий поділ дещо умовний, адже політична складова виступає так званим “дивним” атрактором внутрішніх процесів саморозгортання вищої освіти.

Н.Кочубей зазначає: “Процес самовпливу, самодії – багатогранний та неоднозначний. Можна говорити про внутрішній самовплив і самозміну, у результаті того маже змінитися сам об'єкт, його відносини із середовищем. Можуть також відбутися і внутрішні зміни як наслідки зовнішнього впливу. Хочеться зазначити, у лінійній парадигмі освіти остання розумілася в основному як зовнішній вплив на особистість з боку суспільства. У нелінійній концепції на передній план виходить самовплив, самозміна, відстеження саме цих процесів [211, с. 34]”. Ураховуючи це можна стверджувати, що принцип оновлення стандарту вищої освіти, має поступитися принципу його самооновлення.

Ми погоджуємося із висновком Жака Дерріди: “Ні в середньовічній, ні в сучасній своїй формі Університет не має повної незалежності та абсолютних умов своєї єдності. Упродовж більш ніж восьми сторіч суспільство називало “Університетом” такий заклад, який водночас проектує свою діяльність назовні й запекло тримається власних меж, тобто є водночас і вільним, і керованим [65, с. 264]”.

Зрештою, плюральна дійсність початку XXI століття не вирішивши суперечностей століття попереднього швидко породжує нові суперечності. Як зазначає Ю.Габермас в праці “Єдність розуму в розмаїтті його голосів”: “...складну суперечку про єдність та множинність навряд чи можна

редувати до простих “за” і “проти”. Картина ускладнюється внаслідок латентних спорідненостей. Протест, спрямований сьогодні проти всемогутнього єдиного від імені пригнобленої множинності, дозволяє собі принаймні стриманість, що межує із симпатією до мислення про єдність, яке постає у вигляді відновленої метафізики [47, с. 256]”. Солідаризуючись із позицією Ю.Габермаса, в тому що “...гуманізм, який не наполягає на самоствердженні... так само, як і комунікативний розум, завдяки якому він інспірується, має історичний характер [47, с. 284]”, маємо наголосити, що означений дискурс, в свою чергу, обумовлює еkleктичний характер тенденцій у стандартизації вищої освіти, часто важкопрогнозованих навіть для експертів.

На наш погляд, стандартизація в освіті загалом, і у вищій освіті зокрема, заснована не на волюнтаристському перенесенні технічної стандартизації в “чутливу” гуманітарну сферу, але є проявом універсальності законів самоорганізації. Технічна стандартизація виступає лише однією з граней всезагального феномену стандартизації, що мислиться як універсальна закономірність самоорганізації природи і суспільства.

У полі синергетики вдається поєднати дві, здавалося б протилежні, форми осягнення дійсності – пізнання через кількість і якість, образ і число. На думку російського дослідника М.Плущевського стандартизація традиційно використовує вербальні засоби, що відображають якісний вимір реальності. В словах закодовані образи, які є специфічною моделлю реально існуючого об’єкта. Ці моделі відображаючи суттєві сторони модельованого об’єкта виступають у ролі першого стандарту. За стандартизацією виникає метрологія, яка на відміну від першої оперує не словом-образом, але числом; не кісними, але кількісними показниками.

М.Плущевським пропонується нова наука – *стандартософія* [154], яка, щоправда, має мало спільного із філософією, хоча це і відображено у її назві. Проте не зважаючи на доволі слабку підтримку даної “науки” іншими дослідниками, заслуговує на увагу прецедент, коли стандарт починає

розглядатися не лише інструментарій гарантування якості, а як самодостатній феномен.

Загалом, є достатньо підстав стверджувати, що процеси упорядкування, нормування і стандартизації у вищій освіті не є спонтанними. Вони детерміновані власною внутрішньою логікою саморозгортання, що принципово може бути пізнана з позиції синергетичної парадигми. Адже проблеми онтології стандартизації тісно пов'язані з ще не до кінця пізнаним зв'язком між фізичним і семантичним початками Всесвіту.

Серед спроб вирішення проблеми зв'язку між матерією і смислом можна відмітити *концепцію геометризації* В.Налімова [79]. Інший підхід по зазначеній проблемі може бути розроблений на основі вчення українського філософа В.Кізіми про онтологічну тотальність універсуму, що дістало назву – *тоталлогія* [157]. Заслуговує на подальше дослідження концепція В.Беха викладена ним в праці “Людина і Всесвіт” [25].

Так чи інакше, але на даному етапі розгортання філософського і наукового дискурсу остаточної відповіді на це питання немає, в зв'язку з чим воно і надалі залишається в числі актуальних філософських проблем. Ми можемо лише приєднатися до думки Ганса-Георга Гадамера: “Кожен мусить давати собі раду з дійсністю у свій спосіб, і я гадаю, що той, хто хоче дати собі раду з дійсністю, мусить визнати, що ідея і реальність так само тісно пов'язані між собою, як і непок'єднані [65, с. 169]”.

З іншого боку Ю.Габермас вважав, що “лише завдяки керованим медіумами підсистемам динаміка відмежовування від складних навколишніх середовищ, що характеризує системний характер суспільства в цілому, зміщується *всередину* суспільства як такого [46, с. 324]”.

У цьому контексті варто згадати спробу Кетрін Хейз віднайти відповідь на запитання “що значить бути постлюдиною”, у світі де інформація вже не залежить від матеріальних носіїв, а штучне “кремнієве” життя є не меншою реальністю ніж природне “білкове” [217]. К.Хейз слушно говорить: “Смисл уже не гарантується доступними для розуміння початками;

скоріше, він стає можливим (але не неминучим) завдяки сліпій силі еволюції [217, с. 370]”.

Аналізуючи ряд сучасних постмодерністських моделей (К.Ленгтон, С.Кауфман, Ф.Варела, Г.Етлен) К.Хейз зауважує, що в них “повнотою наділяється випадковість, а не шаблон. Якщо шаблон являє собою реалізацію певного набору можливостей, то випадковість є набагато більшим набором чогось іще, від явищ, які не можуть бути приведені до звязного/зрозумілого (нам) стану даною організацією системи, до явищ, які система зовсім не може сприймати [217, с. 371]”.

Ще одним аспектом онтологічних проблем стандартизації вищої освіти є те, що стандарт для вищої освіти відіграє функцію подібну до тієї, що реалізується парадигмою в науці (Т.Кун). Адже наукові теорії, оформившись в пануючу парадигму, проектуються в зміст вищої освіти саме через феномен стандарту. На кожному із історичних етапів розвитку людства домінує певна наукова парадигма, а значить і певний тип стандартизації освіти.

Джейн Гілі в книзі “Розум під загрозою”, відштовхуючись від “розладу американської сім’ї” пропонує те, що не в змозі зробити сім’я перекласти на інститут формальної освіти для якого існує, на думку авторки, три альтернативи [237, с. 304]:

1) “Утримати традиційні “стандарти” і продовжувати втискувати в них дітей. Хай в’язниці й система соціального захисту мають справу з тими, кого не можна в них втиснути”;

2) “Відкинути стандарти”;

3) “Підтримувати цілі, поставлені стандартами, але ефективніше навчати студентів. Розширити перелік того, що очікується від дітей, а також викладатських методів, щоб розвивати приховані здібності дітей”.

Д.Гілі наголошує: “Перші дві альтернативи немислимі. Нам залишається тільки третя [237, с. 304]”. Аналізуючи ці альтернативи, висунуті Д.Гілі, інший американський філософ Ричард Ленем в книзі “Електронне слово” додає до її аналізу властиво політичний аспект. “Ліві

переконані, – пише Р.Ленем, – що третя альтернатива прагне зберегти цінності пізнього капіталізму, які вони хочуть скасувати; тому вони обирають другу альтернативу – відкинути стандарти. Праві переконані, що третя альтернатива прагне скасувати Великі Книги західної культури; тому вони обирають натомість утримання традиційних стандартів. Отже, – зауважує Р.Ленем, – як перша так і друга альтернативи – достатньо мислимі. До того ж про них набагато легше думати ніж про третю [120, с. 294]”.

Ми підтримуємо Ж.-М.Беньє, який в книзі “Роздуми про мудрість” повстає проти “пафосу мудрості”, натомість підносячи розсудливість: “Обережна людина яж ніяк не славетна й жодною мірою не заслуговує на винагороду званням філософа. І проте я вклоняюся перед нею...”. Розмірковуючи про крах “зухвалості” науки, яка могла б “виправдати амбіції мудрості” автор закликає людину до “живого бажання діяти, щоб здійснити збережені світом відкриті можливості [23, с. 136-137]”.

Зрештою, питання на зразок: “так яким же має бути стандарт освіти?” в онтології постмодерності не може мати однозначної відповіді. Як слушно сказав Бено Вагнер: “нову онтологію“ можна озаглавити онтологією другого порядку, або, точніше, онтологією *відмінності* [32, с. 259]“. У зв’язку з цим засадничою умовою будь-якої дискусії навколо стандартизації вищої освіти, можна назвати її співмірність із “висотою часу” (Хосе Ортега-і-Гассет), маючи тут на увазі як, власне, саму практику стандартизації, так рефлексію її філософських засад.

Висновки до третього розділу

Забезпечення освіченості своїх громадян є одним із важливих завдань публічної політики будь-якої цивілізованої держави. Стандартизація вищої освіти є чинником росту загального рівня освіченості людей.

Удосконалення процесу прогнозування і проектування системоутворюючих елементів національної вищої освіти пов'язують із її стандартизацією. Це полегшує зміну освітніх парадигм, їх еволюцію при збереженні основ традицій національного типу вищої освіти. Стандартизація виступає як спосіб демократизації і забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти. Тому закономірно, що саме стандартизація виступає ключовим засобом вирішення такого державного завдання, як гарантування якості вищої освіти громадян.

Серед шляхів урегулювання практичних проблем стандартизації вищої освіти найоптимальнішим видається розробка і послідовна реалізація спеціальної Державної цільової програми “Стандартизація освіти”, де окремий розділ має бути присвячений стандартизації вищої освіти, її завданням і принципам.

Видається необхідним функціонально розмежувати сфери компетенції різних способів упорядкування і нормування вищої освіти. Без чіткого артикулювання сфери застосування стандартів у порівнянні із традиційним комплексом нормативних документів вони й надалі не матимуть широкого практичного застосування. А це, у свою чергу, зводить нанівець зусилля розробників стандартів, знецінює їх працю.

Також доцільно на законодавчому рівні розподілити сфери відповідальності між державними і громадськими інституціями щодо стандартизації, використавши багатий зарубіжний досвід та адекватно застосувавши його до української освітньої реальності.

Період розвитку вищої освіти, коли стандарт сприймався як оригінальна інновація, поступово відходить у минуле. Сьогодення диктує іншу реальність – стандарт є законодавчо закріпленою нормою. Відтак, належить ретельно проаналізувати та узагальнити набутий досвід стандартизації вищої освіти з тим, щоб забезпечити більш ефективне

“входження” ідей стандартизації в освітню практику відповідно до викликів майбутнього.

Система вищої освіти потребує визначеності у таких наріжних питаннях, що їх висуває практика: яка мета стандартизації, що є об’єктом стандартизації, який орган уповноважений розробляти і затверджувати стандарти, яким чином контролювати якість стандартів, як її застосовувати та здійснювати моніторинг застосування. Це далеко не вичерпний перелік питань, але він може стати відправною “точкою” майбутніх пошуків. Питання стандартизації розгортаються на кількох рівнях – філософському, науковому, методичному. Філософський рівень – це відповідальність філософії освіти. Науковий – економіки, теорії права, педагогіки, психології, соціології та інших наук. Методичний – це предмет методик окремих навчальних дисциплін. Вирішення питань одного порядку, неможливе без імплементації висновків більш високого рівня.

В сучасній українській вищій освіті ситуація ускладнюється ще й протиріччями які виникають під час імплементації одних і тих самих принципів (наприклад Болонських) у різні освітні практики. Різні складові системи вищої освіти, наприклад, законодавча, інституційна, кадрова, інфраструктурна площини, мають різну швидкість еволюційних змін, а подекуди і різний вектор.

Парадоксально, але осмислення цієї тенденції підводить нас до усвідомлення існування своєрідного “зворотного ефекту”, коли введення єдиних стандартів не полегшує ситуацію, а навпаки ускладнює її, роблячи систему вищої освіти менш прозорою і, відповідно, менш ефективною. У вимірі держави дана ситуація є особливо характерною в періоди розгортання політичних і соціально-економічних трансформацій; у планетарному вимірі – в часи цивілізаційних зламів. Сучасна ситуація в Україні мислиться як така, що поєднує в собі обидві резонуючі взаємопідсилюючі тенденції.

“Рубання гордієвого вузла” не на часі. Духовна сутність освіти (В.Андрущенко) вимагає бережного ставлення і вдумливого, науково-обгрунтованого та надзвичайно обережного втручання у процеси її самоорганізації. Відтак, розпочинати слід саме з найзагальнішого філософсько-освітнього аналізу. Без філософської рефлексії проблем стандартизації розпочинати наукові або, тим паче, пошуки методичні не доцільно.

ВИСНОВКИ

Відповідно до визначених завдань даного дослідження можемо виокремити такі загальні висновки:

1. На основі здійсненого аналізу встановлено, що стандартизація вищої освіти входить у законодавче поле України через поняття “стандарт вищої освіти” (Закон України “Про вищу освіту”). Із законодавчим закріпленням, легітимацією стандарту в українській вищій освіті виникли сприятливі передумови для швидкого входження даного концепту в освітню практику і пришвидшення теоретичних пошуків у даному напрямку.

Встановлено, що стандартизація забезпечує розумне різноманіття, що в свою чергу формує розумну цілісність системи вищої освіти шляхом обмеження необгрунтовано ліберального ставлення до компонентів вищої освіти, які відтепер детермінуються стандартами вищої освіти.

Концепт стандартизації вищої освіти одночасно існує у багатьох площинах освітньої реальності, що демонструють між собою всезростаючу асиметрію. Це обумовлено відсутністю єдності у середовищах науковців, практиків та менеджерів освіти. Одна площина пролягає в економічній системі координат, апологети якої закликають до ринкової регуляції у сфері вищої освіти, а значить, і стандарт має обслуговувати потреби ринкової економіки. Інша площина пролягає в педагогічній системі координат. Ще одна площина репрезентує вимір державної освітньої політики. Не варто залишати поза увагою й решту проблемних зрізів, що були показані нами в роботі, враховуючи при цьому складну архітектоніку та суперечливу динаміку розгортання окремих вимірів стандартизації та їх взаємовпливів.

Нашарування проблем різної природи, багатовимірність освітньої дійсності породжують у самому процесі стандартизації еkleктику і хаос – ті явища, з якими, власне, вона покликана боротися. В проблемах стандартизації знаходять своє відображення всі “старі” суперечності вищої освіти. Так, країни Європи шляхом стандартизації вищої освіти формують

єдиний освітній простір, що є головною кінцевою метою Болонських домовленостей і фактор підвищення привабливості європейського ринку освітніх послуг на противагу потужному ринку освітніх послуг США.

Стандартизація вищої освіти в США має іншу мету, – поступовий відхід від абсолютизованого плюралізму і лібералізму в освіті, покращення управління на рівні федеральної і регіональної влади діяльністю приватними навчальними закладами.

Протилежні тенденції спостерігаються в країнах пострадянського простору, які, реформуючи власну вищу освіту шляхом стандартизації, передусім, ставлять за мету подолання жорсткої командно-адміністративної практики управління освітою, її роздержавлення, розвиток приватної вищої освіти при збереженні державних гарантій та державного контролю за якістю надання освітніх послуг. Що стосується Російської Федерації – метою стандартизації у цій країні є бажання створити, а багато в чому і відновити, єдність освітнього простору пострадянських країн.

Зберігаючи тенденції решти постсоціалістичних держав, ситуація щодо стандартизації вищої освіти в Україні має свої особливості – стандарти вищої освіти одночасно детермінуються державною економічною політикою, соціальною політикою, молодіжною політикою, культурною політикою тощо. Але виникає питання, на основі чого розробляти стандарти вищої освіти у ситуації, коли де-факто відсутня чітко артикульована політика у згаданих сферах. Основних шляхів вбачаємо два. Перший – це очікувати стабілізації ситуації в інших сферах, а потім розробляти освітні стандарти, виходячи із завдань, які визначають для вищої освіти інші суспільні інститути. Другий, на наш погляд, більш конструктивний шлях, розробляти стандарти вищої освіти, виходячи із необхідності давати відповіді на виклики XXI століття вже сьогодні. Тим самим принципово утвердивши основну вимогу суспільства знань – надання провідної ролі освіті загалом, і вищій освіті, зокрема.

2. Спираючись на різні за повнотою та спрямуванням джерела щодо стандартизації вищої освіти, нами здійснена спроба окреслити філософські виміри стандартизації вищої освіти в соціокультурній реальності Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового і Новітнього часів для забезпечення кращого розуміння особливостей її природи.

Протягом усієї європейської історії ведуть змагання два начала – аполлоністичне і діонісійське. Соціокультурний аналіз становлення стандартизації показує, що в ранг стандарту найчастіше “підносилися” вже існуючі в суспільстві норми і правила (начало Аполлона). Окремим питанням виступає відповідальність за “порушення” існуючих норм, адже, без такого “порушення” немислима будь-яка інновація (начало Діонісія). Епоха Середньовіччя ознаменувалася “божественним стандартом” в тогочасних університетах, епоха Відродження – в основу стандартизації освіти поклала людину, що “рівна Богу”, Нові часи – проклали шлях технічній стандартизації у сферу вищої освіти.

Хоча упорядкування і нормування іманентно притаманні вищій освіті, що підтверджується її історією, проте в глобальному масштабі на рівень стандартизації ці процеси вийшли в 70-ті роки ХХ століття. Ідея стандартизації у якості нового методу прогнозування і планування освіти набуває означень соціально-освітньої, гуманітарної норми, вона поступово позбавляється рис, що були притаманні семантиці технічного стандарту. Подальше перманентне оновлення педагогічної теорії і освітньої практики пов’язуємо саме із феноменом стандартизації вищої освіти.

В Україні стандартизація вищої освіти у загальноосвітньому значенні розпочинає свій поступ лише в 90-ті роки ХХ століття. У даному контексті стандарти в освіті явище нове, недостатньо досліджене і вимагає ґрунтовної рефлексії. Слабка вивченість теоретичних основ стандартизації в освіті часто веде до переважання методу “проб і помилок” при створенні і застосуванні стандартів у практиці вищої школи.

3. Стабільне якісне перетворення освітньої дійсності буде викликане лише змінами в “геномі” освіти, чим, власне, і є стандарт. На рівні відображення людською свідомістю упорядкування вищої освіти мислиться як необхідне і закономірне раціональне спрощення, що жодним чином не збіднює її, а, навпаки, створює додаткові можливості для саморозвитку. Пізнання аксіологічних пріоритетів вищої освіти та суспільства актуалізує потребу їх оптимізації шляхом скорочення чисельності внутрішньосистемних регулятивів на користь надсистемних стандартів, що, в свою чергу, в засадничені загальноцивілізаційними цінностями.

Людиновимірною стандартизацією вищої освіти постає як важливий філософсько-освітній та соціально-культурний феномен у відповідь на замовлення суспільства щодо впорядкування багатоманіття способів, форм, технологій і методів у вищій освіті. Позаяк саме людина знаходиться в центрі аксіосфери сучасного суспільства. Окрім того, завдяки стандартизації сфера освіти стає більш зрозумілою і прозорою для інших суспільних сфер.

Проблема легітимізації центру, що має виключне право на затвердження освітніх стандартів актуалізується самою практикою. Важливим аспектом є створення постійнодіючого експертного органу із розробки і оновлення стандартів вищої освіти. Для цього, на нашу думку, доцільно створити єдиний громадсько-державний методичний осередок координації розробки стандартів вищої освіти, що мав би поєднати зазначені функції розробки і оновлення стандартів вищої освіти та їх легітимації. Іншими словами жоден стандарт вищої освіти не має з'явитися без науково-практичного обґрунтування із залученням всіх зацікавлених “гравців” на полі вищої освіти – насамперед держави, роботодавців, академічної спільноти, професійних спілок, громадських, в тому числі молодіжних, об'єднань. Позаяк стандарти мають розроблятися не обмеженим колом фахівців та чиновників за принципом “для людей”, а за принципом “з людьми”, тобто всіма зацікавленими суб'єктами.

4. Стандартизація вищої освіти як соціально-політичний проект, що спрямований на результат освіти, є ключовим механізмом впливу на майбутнє українського суспільства за умови коли його цілі чітко визначені. Адже різні “актори” в полі стандартизації вищої освіти (міжнародні організації, держава, політичні сили, роботодавці, освітяни, студенти та їх батьки тощо) зацікавлені у реалізації різних її завдань.

Основними цілями стандартизації вищої освіти ми бачимо креативність та інноваційність, посибілістське мислення та адаптивність, що, в свою чергу, розкриваються через обґрунтовані нами сім рівнів завдань стандартизації вищої освіти.

По-перше, завдання стандартизації на глобальному рівні (створити умови для підтримання світового порядку; забезпечити становлення інформаційного суспільства; розробити загальновизнаний міжнародний стандарт розробки стандартів).

По-друге, завдання стандартизації на регіональному (європейському) рівні (забезпечити створення єдиного європейського освітнього простору; підвищити конкурентоспроможність європейського освітнього ринку та європейського ринку праці; створити умови мобільності науковців, викладачів, студентів, а також висококваліфікованої робочої сили).

По-третє, завдання стандартизації на національному (всеукраїнському) рівні (гарантувати право кожного громадянина на якісну і доступну освіту; забезпечити реалізацію загальнодержавних пріоритетів розвитку; сприяти міжнародному авторитету української держави).

По-четверте, завдання стандартизації на галузевому рівні (верифікувати стандарти вищої освіти практикою певної галузі; забезпечити кореляцію підготовки фахівців різними ВНЗ в межах однієї галузі; сприяти взаємопроникненню практики різних галузей).

По-п’яте, завдання стандартизації на рівні вищого навчального закладу (гарантувати автономію вищого навчального закладу; забезпечити гармонію

традицій та інновацій у вищих навчальних закладах; оптимізувати використання матеріальних та інтелектуальних ресурсів, а також часу).

Забезпечення керованості системою освіти як складової гуманітарної політики держави можливе лише через єдині принципи стандартизації всіх ланок освіти держави. Контроль за недержавною формою освіти, транснаціональними освітніми корпораціями має йти шляхом створення умов самоорганізації системи стандартів.

Інтеграційний характер стандартизації вищої освіти сприятиме розвитку міждисциплінарних наукових досліджень в університетах, що, в свою чергу, позитивно позначиться на якості вищої освіти. Смісл стандартизації вищої освіти полягає не в волюнтаристському “управлінні” вищою освітою, а в природній індукції внутрішніх джерел руху і саморуху освіти.

5. Стандарт виступає як своєрідний компроміс між потребами суспільства у фахівцях певних професій та потребами особистісного розвитку і самоосвіти. На основі аналізу нами пропонується десять принципів випереджуючої (антиципативної) стандартизації вищої освіти – системності, адекватності, проактивності, ефективності, особистісної зорієнтованості, достатності, необхідності, однозначності, варіативності, самооновлення.

Обґрунтовано, що антиципативна стандартизація вищої освіти не є елімінуючим фактором для розгортання багатоманітності форм здобуття вищої освіти, розширення спектру освітніх технологій та інновацій. Вона не порушує принцип пріоритету педагогічної творчості. Натомість стандартизація вищої освіти виступає рушійною силою еволюції вищої освіти, що, зрештою, уможлиблює прогресивний розвиток як такий. Визначаючи “правила гри” на освітньому полі, стандартизація сприяє прозорій конкуренції між вищими навчальними закладами, що, в свою чергу, є однією з передумов забезпечення якості вищої освіти.

Вирішення означених завдань випереджуючої стандартизації вищої освіти та реалізація її принципів без сумніву сприятиме гармонізації системи освіти із різними суспільними сферами, державою, економікою, наукою, культурою. Адже на сучасному етапі стандартизація вищої освіти мислиться рівновіддаленою і від тенденцій “зашкарублого” консерватизму і від тенденцій необґрунтованого експериментаторства в освіті. На противагу крайнощам антиципативна стандартизація використовує інкрементальний підхід до вдосконалення вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аквинский Ф. Сумма теологии / Фома Аквинский. – [С.И. Еремеев (пер. с лат.), А.А. Юдин (пер. с лат.)]. – К.: Ника-Центр, 2005. – 560 с.
2. Американська філософія освіти очима українських дослідників: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (22 грудня 2005 р.). – [Сергій Федорович Клепко (голова ред.кол.)]. – Полтава : ПОППО, 2005. – 281с.
3. Андрущенко В.П. Духовна сутність освіти / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – №1. – 2007. – С.5-10.
4. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / Андрущенко Віктор Петрович. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2005. – 498с.
5. Андрущенко В.П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – №3. – 2007. – С.5-8.
6. Андрущенко В.П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – №3. – 2006. – С.5-9.
7. Андрущенко В.П. Україна і світ: авторитет освіти / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – №4. – 2006. – С.5-8.
8. Андрущенко В.П. Ціннісний дискурс в освіті / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – №1. – 2008. – С.5-8.
9. Анкерсмит Ф. Наративная логика. Семантический анализ языка историков / Франк Анкерсмит. – [Пер. с англ. О.Гавришиной, А.Олейникова; под науч. ред. Л.Макеевой]. – М.: Идея-Пресс, 2003. – 360 с.
- 10.Аносов І.П. Антропологічний фактор як системотворчий елемент освітнього процесу / І.П. Аносов // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 12. – С. 36-44.
- 11.Апель Карл-Отто Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу / Карл-Отто Апель // А.М. Єрмолаєнко Комуникативна практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра.: 1999. – С.395-412.
- 12.Апель Карл-Отто Етноетика та універсалістська макроетика: суперечність чи доповнюваність / Карл-Отто Апель // Єрмолаєнко А.М. Комуникативна

- практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра.: 1999. – С.355-371.
- 13.Апель Карл-Отто Спрямування англо-американського “комунітаризму” у світлі дискурсивної етики / Карл-Отто Апель // Єрмолаєнко А.М. Комунікативна практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра.: 1999. – С.372-394.
- 14.Асмус В.Ф. Избранные философские труды / В.Ф. Асмус. – [Т.1]. – М.: Изд-во МГУ, 1969 – 412 с.
- 15.Байденко В.И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (Опыт системного исследования): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Байденко Валентин Иванович – М., 1999. – 298 с.
- 16.Балыхин Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М.: ЗАО “Издательство “Экономика”, 2003. – 428 с.
- 17.Басаков М.И. К вопросу о сущности стандартизации / М.И. Басаков // Стандарты и качество. – 1987. – №10. – С. 44-47.
- 18.Бауман З. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / Зигмунт Бауман; [Пер. з англ. І. Андрущенко; за наук. ред. М. Винницького]. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 109 с.
- 19.Бауман З. У пошуках центру, що тримає / Зигмунт Бауман // Глобальні модерності. – [за ред. М.Фезерстоуна, С.Леша, Р.Робертсона]; [пер. з англ. Т.Цимбала]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С. 201-220. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 12).
- 20.Башлер Ж. Нарис загальної історії / Жан Башлер. – [пер. з фр. Є.Марічева]. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 392 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 9).
- 21.Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций / Л.Д. Бевзенко. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
- 22.Бек У. Суспільство ризику. На шляху до іншого модерну / У. Бек. – [пер. з нім. В.Седельніка, Н.Федоровой]. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384с.
- 23.Беньє Ж.-М. Роздуми про мудрість / Ж.-М. Беньє. – [пер. з фр. Є.Марічева]. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 168 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип.4).
- 24.Бех В.П. Витоки формування проблем вищої школи / В.П. Бех, І.В. Малик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: зб. наукових праць. – Випуск 11. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 11-17.

25. Бех В.П. Человек и Вселенная / В.П. Бех. – [2 изд., доп.]. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 146 с.
26. Бидни Д. Понятие ценности в современной антропологии / Д. Бидни // Культурология XX век: Антология. Аксиология, или философское исследование природы ценностей; [отв.ред.И.Л.Галинская]. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – С.12-44.
27. Білінська М.М. Державне управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з держ. упр.: спец. 25.00.02 “Механізми державного управління” / М.М. Білінська. – К., 2004. – 36 с.
28. Болонський процес у фактах і документах: Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін / [упорядники : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І.]. – Тернопіль : Вид-во “Економічна думка” ТАНГ, 2003. – 60 с.
29. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: “Большая Российская энциклопедия”; СПб.: “Норинт”, 2001. – 1456 с.
30. Борисовский Г.Б. Красота и стандарт / Г.Б. Борисовский. – М.: Изд-во стандартов, 1968. – 142 с.
31. Бутенко Н.Ю. Сучасна вища освіта України: проблеми поєднання традиційного та інноваційного / Н. Ю. Бутенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3 (Додаток). – Т.2. – С. 53-59.
32. Вагнер Б. Нормальність – виняток – контрзнання: про історію одного модерного захоплення / Бено Вагнер // Глобальні модерності. – [за ред. М.Фезерстоуна, С.Леша, Р.Робертсона]; [пер. з англ. Т.Цимбала]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С. 251-269. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип.12).
33. Вайс Керол Г. Оцінювання: Методи досліджень програм та політики / Керол Г. Вайс. – [Пер. з англ. Р.Ткачука та М. Корчинської. Наук. ред. пер. О. Кілієвич]. – К.: Основи, 2000. – 671 с.
34. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. Синергетика и теория социальной самоорганизации / В.В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
35. Вейль Г. Математическое мышление / Г. Вейль. – М.: Наука, 1989. – 230 с.
36. Весна М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. – Курган: Курганский гос. ун-т, 2001. – 405 с.
37. Винайдення традиції / За ред. Е.Гобсбаума, Т.Рейнджера. – [пер. з англ. М.Климчука]. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 448 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип.8).

38. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн – [Часть I.]; [пер. з нем., сост. С.М.Козловой, Ю.А.Асеева]. – М.: Издательство “Гнозис”, 1994. – 612 с.
39. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: монографія / [під заг. ред. В. П. Андрущенка, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя]. – К.: ДЦССМ, 2002. – 440 с.
40. Вікторов В.Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук: 09.00.10 “Філософія освіти” / В.Г. Вікторов. – К., 2006. – 30 с.
41. Вікторов В.Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз): Монографія / В.Г. Вікторов. – Дніпропетровськ: “Пороги”, 2005. – 286 с.
42. Воскресенская Н.Н. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом / Н.Н. Воскресенская // Педагогика. – 1994. – №2. – С.112-117.
43. Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах / А.И. Вроейнстийн. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 180 с.
44. Всемирный доклад по образованию, 2000: Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни / ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2000. – 192 с.
45. Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры. Рабочий документ / Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж (5-9 октября 1998 г.). – Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 90 с.
46. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ / Юрген Габермас // Єрмолаєнко А.М. Комунікативна практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра, 1999. – С.287-324.
47. Габермас Ю. Єдність розуму в розмаїтті його голосів / Ю.Габермас // Єрмолаєнко А.М. Комунікативна практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра, 1999. – С.255-286.
48. Габермас Ю. Ідея Університету – навчальні процеси / Юрген Габермас // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 187-210.
49. Габермас Ю. Мораль і моральність. Чи стосуються гегелівські заперечення Канта також і дискурсивної етики? / Ю.Габермас // Єрмолаєнко А.М. Комунікативна практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра, 1999. – С.325-345.
50. Габермас Ю. Про суб'єкта історії. Деякі міркування щодо хибних альтернатив / Юрген Габермас // Єрмолаєнко А.М. Комунікативна

- практична філософія. Частина друга. Вибрані тексти. – К.: Лібра, 1999. – С.346-354.
51. Гапон В.В. Оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів: компаративний аналіз та моделі порівняльної педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В. Гапон. – К., 2006. – 22 с.
52. Гегель Г. Наука логіки: [в 3 т.] / Г. Гегель; [т. 1.]. – М. : Мысль, 1970. – 501 с.
53. Гершунский Б.С. Методологические проблемы стандартизации в образовании / Б.С. Гершунский, В.М. Березовский // Педагогика. – 1993. – №1. – С.27-30.
54. Гинецинский В.Н. Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики / В.Н. Гинецинский // Педагогіка. – 1999. – №8. – С.12-15.
55. Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної та цивільної / Гоббс Томас; [Тамара Польська (наук.ред.), Ростислав Димерець (пер.з англ.)]. – К.: Дух і Літера, 2000. – 600 с.
56. Головаха Є. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами “Європейського соціального дослідження” 2005-2007 роки / Є. Головаха, А. Горбачик. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 133 с.
57. Головаха Є. Типологія соціальних змін / Є. Головаха. – К.: Інститут соціології НАН України, 2009. – 266 с.
58. Головаха Є. Українське суспільство 1992-2008: Соціологічний моніторинг / Є. Головаха, Н. Паніна. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 85 с.
59. Головаха Є. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами “Європейського соціального дослідження” 2005-2007 роки / Є. Головаха, А. Горбачик. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 133 с.
60. Голубенко О. Освітні стандарти як інтерфейс між освітою та сферою праці / О. Голубенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=624>.
61. Голубенко О. Результати навчання як об’єкти стандартизації / О.Голубенко, Т.Морозова // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С.24-29.
62. Горювая В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В.И. Горювая. – Ставрополь: СГУ, 1996. – 165 с.
63. Греков М.А. Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе: дис. ... кандидата философ. наук: 09.00.13 “Философия и история религии, философская антропология, философия культуры” / Греков Максим Александрович. – Омск, 2008. – 131 с.

64. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 25-33.
65. Гадамер Г.-Г. Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра / Ганс-Георг Гадамер // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 169-184.
66. Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників / Жак Дерріда // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7-22.
67. Дерріда Ж. Позиції: Бесіди з Анрі Ронсом, Юлією Крістєвою, Жаном-Луї Удбіном, Гі Скарпетта / Жак Дерріда. – [Пер. з фр. Анатолій Ситник]. – К., 1994. – 159 с. – (Дух і літера).
68. Древнерусский язык. Лексикология и лексикография / [АН СССР ; Институт русского языка]; [Р.И. Аванесов (отв.ред.)]. – М.: Наука, 1980. – 205 с.
69. Егер Оскар Всеобщая история стран мира. Новое и новейшее время / Оскар Егер [пер. с нем. Васильев В.П.]. – М.: Эксмо, 2008. – 703 с.
70. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
71. Енциклопедія постмодернізму / [За ред. Чарльза Е. Вінквіста, Віктора Е. Тейлора]. – [Пер. з англ. В.Шовкун, наук. ред. пер. О.Шевченко]. – К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2003. – 503 с.
72. Есева Н.Д. Государственный образовательный стандарт как условие и механизм обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста в вузе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Есева Наталья Дмитриевна. – Ставрополь, 2005. – 188 с.
73. Євтух М.Б. Методологічні засади реформування системи вищої освіти України / М.Б. Євтух, І.С. Волощук // Вища освіта України. – 2006. – № 3. (Додаток). – Т. 2. – С. 120-127.
74. Закон України "Про вищу освіту" / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. – (Серія "Закони України").
75. Закон України "Про освіту" / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське видавництво, 2006. – 40с. – (Серія "Закони України").
76. Заруба В.Я. Аналитическое проектирование мотивационных процедур планирования / В.Я. Заруба. — Х.: Фолио, 1998. — 247с.

- 77.Зарубицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини / Зарубицька М. // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7-22.
- 78.Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України / М. Згуровський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3300/52615/>.
- 79.Золотухина-Аболина Е. В. В.В.Налимов / Е. В. Золотухина-Аболина – М.: Ростов н/Д, МарТ, 2005. – 123 с. – (Философы XX века).
- 80.Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – К., 2002. – №3. – С.111-116.
- 81.Ильин В. Высшая школа в современной России: пути выхода из кризиса / В. Ильин, Г. Аверьянова, К. Ромашкин // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 108-114.
- 82.Инкрементализм как основа управления социальными системами / [Петровцев И.И., Юдин В.И., Ярошенко С.П., и др.]; под ред. И.И. Петровцева. – Новосибирск: Сибирское отделение РАН, 2000. – 570 с.
- 83.История Великобритании / [Кеннет О. Морган (ред.)]. – [пер. с англ. С.А.Машкова]. – М. : Весь мир, 2008. – 660 с. – (Национальная история).
84. Історія філософії в її зв'язку з освітою [підручник для студ. вищ. навч. закладів] / [Волинка Г.І., Гусєв В.І., Мозгова Н.Г. та ін.]; за ред. Г.І. Волинка. – К. : Каравела, 2006. – 480 с.
- 85.Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: ТОО ТК “Петрополис”, 1997. – 205 с.
- 86.Калюжна В.Ю. Філософія освіти американського Просвітництва / В.Ю. Калюжна. – Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2008. – 206 с.
87. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г. Малинецкий– [Изд. 3-е.]. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с. – (Синергетика: от прошлого к будущему.)
88. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс. – [пер.с англ. О.И.Шкаратана]. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
89. Квек Марек Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад / Марек Квек // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 269-291.
- 90.Кизима С.А. Вызовы западного глобализационного проекта и национальное государство / С.А. Кизима . – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2008. – 266 с.
- 91.Кісіль М.В. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти /

- М.В. Кісіль // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: зб. наукових праць. – Вип. 12. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 207-214.
92. Кісіль М.В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: дис. ... кандидата філософ. наук: 09.00.10 / Кісіль Микола Васильович. – К., 2008. – 200 с.
93. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
94. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2007. – 420 с.
95. Климова Г.П. Образование в контексте цивилизационного развития / Г.П. Климова. – Харьков: Издатель Вапнярчук Н.Н., 2007. – 248 с.
96. Князева Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н.Князева. – [Редкол.: И.М.Макаров (пред.) и др.]. – М.: Наука, 1994. – 229 с.
97. Коваленко Н.В. О стандартах и качестве обучения в высшей школе / Н. В. Коваленко, А. В. Онюшкина // Зб. матер. наук.-метод. конф. Дон. нац. ун-ту “Тенденції та перспективи сучасної університетської освіти”. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2006. – С. 45-47.
98. Ковальчук С.О. Историческое время, спонтанность и порядок как гносеологические категории: дис... кандидата философ. наук: 09.00.01 / Ковальчук Сергей Алексеевич. – Пермь, 2004. – 130 с.
99. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.О.Кожаспиров. – М.: ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448 с.
100. Колісніченко Н.М. Взаємозв'язок державного регулювання та механізмів самоорганізації в управлінні вищою освітою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 “Механізми державного управління” / Н.М. Колісніченко. – К., 2003. – 20 с.
101. Комар Ю.М. Стандартизація вищої освіти як складова інноваційних механізмів державного впливу на підготовку студентів управлінських спеціальностей / Ю.М. Комар // Університетські наукові записки. – 2007. – №4(24). – С.582-586.
102. Коменський Ян Амос Вибрані педагогічні твори. Вєдика дидактика / Ян Амос Коменський. – [Том 1]. – [Під ред. з біографічним нарисом і примітками проф. А.А. Красновського]. – К.: Радянська школа, 1940. – 248 с.
103. Коннертон П. Як суспільства пам'ятають / Пол Коннертон. – [пер. з англ. С.Шліпченко]. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 184 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип.7).

104. Конфуций Изречения / Конфуций. – [И.И. Семенов (пер.с кит.)]. – Харьков: Фолио, 2005. – 272 с.
105. Корогод Н.П. Організаційно-педагогічні умови управління системою науково-методичної роботи в технікумі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н.П. Корогод. – К., 2006. – 22 с.
106. 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; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 36 с.
107. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-5.
108. Кремень В.Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В.Г. Кремень // Вища освіта України. – №3. – 2007. – С.9-13.
109. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
110. Кримський С. Межа тисячоліть – зміна вимірів історії / С. Кримський // Вісник НАН України. – 1999. – № 7. – С.20-21.
111. Кубенко І.М. Стандарт вищої освіти у світлі Болонської декларації / І.М. Кубенко // Вища освіта України (Додаток 3). – Т. 4. – 2006. – С. 128-133.
112. Кузнєцова І.В. Аксиологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб’єкта культурно-освітньої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.10 “Філософія освіти” / І.В. Кузнєцова. – К., 2008. – 20 с.
113. Култаєва М. Семантика свободи в конструктах сучасної парадигми філософії освіти і виховання / М. Култаєва // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 39-43.
114. Култаєва М. Футурологічні розвідки сучасної філософії освіти: теоретичні побудови та проблеми їх здійснення (стаття друга) / М. Култаєва // Філософська думка. – 2002. – №5. – С.59-75.
115. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / [Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М.]. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
116. Кун Т. Структура наукових революцій / Томас Кун. – [Пер. с англ. И.З. Наметова]. – [Общая редакция и послесловие С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой]. – М.: Изд-во „Прогресс”, 1975. – 288 с.
117. Кушерець В.І. Аналіз знання як стратегічного ресурсу трансформації

- суспільства: світоглядно-методологічний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук : спец. 09.00.10 “Філософія освіти” / В. І. Кушерець. – К., 2003. – 41 с.
118. Латинсько-Український словник / [За ред. М.Трофимчук, О.Трофимчук]. – Львів: Вид-во “ЛБА”, 2001. – 694 с.
119. Лелик Л.І. Планування і регулювання освітніх послуг та їх ефективність в умовах трансформації економіки України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук: 08.02.03 “Організація, управління, планування і регулювання економікою” / Л.І. Лелик. – Львів, 2004. – 20 с.
120. Ленем Ричард А. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво / Ричард А. Ленем. – [пер. з англ. А.Галушки]. – К.: Ніка-Центр, 2005. – 376 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип.10).
121. Лепеніс В. Ідея німецького Університету – погляд ззовні / Вольф Лепеніс // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 213-233.
122. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – [Пер. с фр. Н.А. Шматко]. – М.: Институт экспериментальной социологии; Спб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
123. Локшина О. Педагогічні інновації в зарубіжній школі / О. Локшина. – [Науково-практичний семінар. 7 травня 2007 р.]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/cont/sem/1.ppt.
124. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти : теоретико-методологічний погляд / В.І. Луговий // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. : зб. наукових праць. – Випуск 11. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007.– С. 55-60.
125. Лутай В. Про філософсько-синергетичну парадигму українського “руху на випередження” / В. Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 45-53.
126. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник / В.С. Лутай. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
127. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга: Становлення людини друкованої книги / М. Мак-Люен. – [2-е вид., перероб.]. – [пер. з англ. А.Галушки, В.Постнікова]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – 320 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 1).
128. Малик І.В. Технократизм в освіті ХХІ століття: Монографія / І.В. Малик. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 208 с.

129. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с.
130. Манкевич В.И. Проблемы реформирования системы высшего образования / В.И. Манкевич. – Минск: Изд-во Минского ун-та, 2009. – 234 с.
131. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; [Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова]. – М: ООО "Издательство АСТ". – 2002. – 526 с.
132. Мартинов Р.С. Феномен технократичної свідомості в соціально-філософському вимірі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Р.С. Мартинов. – Донецьк, 2006. – 19 с.
133. Мартін Гайдеггер очима сучасників: Збірка / [Л.А. Ситниченко (відп.ред.), М.Д. Култаєва (пер.з нім.)]. – К. : Стилос, 2002. – 128 с. – (Сучасна гуманітарна бібліотека).
134. Марчук М.Г. Ціннісні потенції знання / М.Г. Марчук. – Чернівці: Рута, 2001. – 319 с.
135. Михаленко Ю.П. Ф.Бэкон и его учение / Ю.П. Михаленко. – М.: Наука, 1975. – 264 с.
136. Михальченко М.І. Україна як нова історична реальність : запасний гравець Європи / М. І. Михальченко. – Дрогобич; К.: БФ “Відродження”, 2004. – 488 с.
137. Моніторинг стандартів освіти / [За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіллі Поствейта; пер. з англ. Ірини Пилипчук]. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
138. Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – [пер. с франц., введение, послесловие М.Собуцкого]. – К.: Кормэ-Синто, 1995. – 240 с.
139. Моруа А. История Франции: от римского времени до начала Великой Французской революции / Андре Моруа; [пер. с фр. А.Ю.Серебрянникова]. – Санкт-Петербург: Гуманитарная Академия, 2008. – 349 с.
140. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
141. Нікітін В. Гарна освіта не може бути доступною / В. Нікітін. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/124580/>.

142. Ньюмен Д. Ідея Університету / Джон Генрі Ньюмен // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 37-64.
143. Одерій Л.П. Кваліметрія вищої освіти: Методологія та інструментарій: Монографія / Л.П. Одерій– К.: МКА, ІЗМН, 1996. – 264 с.
144. Олекс О.А. Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект / О.А. Олекс. – Минск.: РИВШ, 2006 – 332 с.
145. Ортега-і-Гассет Х. Місія Університету / Ортега-і-Гассет Хосе // Ідея Університету: Антологія [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 67-107.
146. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5, май 2001 / [Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 186 с.
147. Панченко Л.М. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Л.М. Панченко, В.О. Гальперіна // Вища освіта України. – Додаток 3. – Т.3. – 2006. – С. 200-206.
148. Педагогический энциклопедический словарь / [Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Бопотов, Л.С. Глебова и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
149. Первая программа Союза коммунистов. “Манифест Коммунистической партии” в контексте истории / [Георгий Александрович Багатурия (отв.ред.), Давид Викторович Джохадзе (отв.ред.)]. – М.: ВИУ; Социально-политическая мысль, 2007. – 288 с.
150. Петр Великий: pro et contra. Личность и деяния Петра I в оценке русских мыслителей и исследователей: Антология / [Д.К. Бурлака (ред.кол.), К.Е. Нетужилов (библиогр.указ.), А.А. Кара-Мурза (послесл.), Д.К. Бурлака (предисл.), Л.В. Поляков (предисл.)]. – СПб. : Издательство РХГИ, 2001. – 759 с. – (Русский путь).
151. Петренко В.Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи / В.Л. Петренко // Проблеми освіти: Наук.-метод.зб. НМЦ ВО МОН України. – К., 2005. – Вип. 45: Болонський процес в Україні. – Ч.1. – 192 с.
152. Плахов В.Д. Социальные нормы: философские основания общей теории / В.Д. Плахов. – М.: Издательство “Мысль”, 1985. – 254 с.
153. Плахотнікова Л.О. Економічні умови реформування вищої освіти в період трансформації економіки України: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. екон. наук: спец. 08.09.01 “Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика” / Л.О. Плахотнікова. – К., 2006. – 20 с.
154. Плущевский М.Б. О подходе к развитию терминологии при нормативном обеспечении качества объектов / М.Б. Плущевский // Стандарты и качество. – 1993. – №1. – С. 10-20.
155. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
156. Постанова Кабінету Міністрів України “Про розроблення державних стандартів вищої освіти” // Офіційний вісник України. – 1998 р. – № 3. – С. 108.
157. Постнекласичні дослідження. Totallogy / [В.В. Кізіма (відп.ред.)]. – К.: Центр гуманітарної освіти НАН України. Лабораторія постнекласичних методологій, 1995. – 340 с.
158. Потай І.Ю. Моделі і структури мультипроекта модернізації системи управління якістю підготовки спеціалістів з вищою освітою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.22 “Управління проектами і програмами” / І.Ю. Потай. – Миколаїв, 2006. – 23 с.
159. Працко Г.С. Становление и развитие концепций порядка общества в историко-философском процессе: дис. ... доктора философ. наук: 09.00.03 / Працко Геннадий Святославович. – Саратов, 2004. – 341 с.
160. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І.О. Радіонова. – Харків: ХДПУ, 2000. – 206 с.
161. Рассел Бертран История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней / Бертран Рассел; [подгот. и науч. ред. В.Целищев]. – [2.изд., испр.]. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1999. – 815 с.
162. Реале Джованни Западная философия от истоков до наших дней / Джованни Реале, Дарио Антисери. – [пер. с итал. С.Мальцева]. – СПб. : Петрополис, 1997. – 320 с. – (Т. 1: Античность).
163. Реале Джованни Западная философия от истоков до наших дней / Джованни Реале, Дарио Антисери [пер. с итал. С.Мальцева]. – СПб. : Петрополис, 1997. – 354 с. – (Т.2: Средневековье (От Библейского послания до Макиавелли)).
164. Робертсон Роланд Глокалізація: часопростір і гомогенність-гетерогенність / Роланд Робертсон // Глобальні модерності. – [за ред. М.Фезерстоуна, С.Леша, Р.Робертсона]. – [пер. з англ. Т.Цимбала]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – С. 48-72. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 12).

165. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М.І. Романенко – Дніпропетровськ: Промінь, 1998. – 132 с.
166. Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І. Романенко – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 178 с.
167. Сафонова В.Є. Інноваційні основи макроекономічного прогнозування розвитку системи вищої освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук: спец. 08.01.01 “Економічна теорія та історія економічної думки” / В.Є. Сафонова. – К., 2006. – 20 с.
168. Сафонова Н.М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ–початок ХХІ ст.): історичний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 “Історія України” / Н.М. Сафонова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
169. Севастьянов А.Н. Этнос и нация / Севастьянов А.Н. – М.: Книжный мир, 2008. – 191 с. – (Серия "Высшие курсы этнополитики").
170. Сей-ічі Такаянагі Послання до Всесвітнього дня стандартів 14 жовтня 2003 року. Глобальні стандарти для глобального інформаційного суспільства / Сей-ічі Такаянагі, Олівер Смут, Йошіо Уцумі // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2003. – №4. – С.19.
171. Семеніхіна О.В. Методична система реалізації освітнього стандарту з аналітичної геометрії у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / О.В. Семеніхіна. – К., 2004. – 20 с.
172. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (Материалы „круглого стола”) // Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 3-33.
173. Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – [Сост. и отв. ред. О.Н. Астафьева]. – М.: „Прогресс-Традиция”, 2003. – 583 с.
174. Синицина Н.Г. Стандартизація освіти державних службовців в Україні: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.03 “Державна служба” / Н.Г. Синицина. – Дніпропетровськ, 2006. – 20 с.
175. Скирбекк Г. История философии: [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / Г.Скирбекк, Н.Гилье; [пер. с англ. С.Крымского]. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 800 с.
176. Скотна Н. Методологічні аспекти соціально-філософського аналізу розвитку цивілізації / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 51-55.
177. Скотний В.Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В.Г. Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.

178. Смирнов А.И. Информационная цивилизация и Россия: вызовы и возможности / А.И. Смирнов – М.: Издательский дом “Парад”, 2005. – 392 с.
179. Смирнова О.И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования как инструмент социального управления развитием высшей школы: дис. на соискание науч. степени кандидата социолог. наук: спец. 22.00.08 / Смирнова Ольга Игоревна. – М., 2003. – 134 с.
180. Сміт Е. Нації та націоналізм у глобальну епоху / Ентоні Сміт – [пер. з англ. М.Климчука і Т.Цимбала]. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 320 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 11).
181. Социальные и педагогические основы интеграции образования в современной России / [Куровский В.Н., Нарзулаев С.Б., Сокуров Г.А. и др.] . – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 126 с.
182. Стельмашенко В.П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.П. Стельмашенко. – К., 2001. – 23 с.
183. Стенограма телемосту “Освічена молодь – інвестиція для України” за участю Президента України В.Ющенка (1 вересня 2007 року) [Електронний ресурс] // Офіційне Інтернет-представництво Президента України. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua>.
184. Стрюков Г.А. Стандартизація рівня підготовки і оцінювання знань учасників / Г.А. Стрюков // Педагогіка. – 1995. – №6. – С.12-15.
185. Стычень Т. Что такое аксиология? / Т. Стычень // Культурология XX век: Антология. Аксиология, или философское исследование природы ценностей. – [отв.ред. И.Л. Галинская]. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – 144 с.
186. Субетто А.И. Доктрина Российского образования [Електронний ресурс] / А.И. Субетто. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.zanauku.ru/?mode=text&id=400>.
187. Супрун В.В. Акредитація як механізм інноваційного стимулювання підготовки кадрів для ринкової економіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук: спец. 08.02.02 “Світове господарство і міжнародні економічні відносини” / В.В. Супрун. – Донецьк, 1999. – 23 с.
188. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / [За ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського]. – Харків: Вид-во “ШКОЛА”, 2006. – 832 с.
189. Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.03 “Державна служба” / Ж. В. Таланова. – К., 2004. – 20 с.
190. Таланова Ж.В. Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987-2008 років: досвід для сьогодення [Електронний ресурс] / Ж.В.Таланова. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/ped_01_09_Talanova.pdf
191. Терепищій С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві / Терепищій С.О. // Вища освіта України.– 2007. – № 3. – С. 38-43.
192. Терепищій С.А. Проблемы концептуализации понятия “стандартизація высшего образования” в современной философии образования / Терепищій С.А. // Компаративистские исследования и кросс-культурный подход в науке и образовании. Материалы Всероссийского семинара с международным участием. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – С. 40-50.
193. Терепищій С.О. Окремі аспекти стандартизації вищої освіти в сучасній філософії освіти / Терепищій С.О. // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій. Матеріали другої міжнародної наукової конференції. У 3 т. – Т. 3(ч.2). – Суми: СОІППО, 2009 – С. 145-148.
194. Терепищій С.О. Поняття “стандартизація вищої освіти” в сучасному філософсько-освітньому дискурсі / Терепищій С.О. // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 281-289.
195. Терепищій С.О. Поняття стандартизації вищої освіти в проблемному полі філософії освіти / Терепищій С.О. // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій. Матеріали міжнародної наукової конференції. У 6 ч. – Ч. 4(3). – Суми, 2008. – С. 101-104.
196. Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві / Терепищій С.О. // Артеківські діалоги. Тези доповіді робочої секції “Підтримка обдарованих дітей та молоді. Розвиток креативного мислення в умовах стандартизації освітнього процесу”. – К.: ІОД АПН України, 2008. – С. 18-27.
197. Терепищій С.О. Філософські абрисы стандартизації вищої освіти у Нові та Новітні часи / Терепищій С.О. // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців 13-14 травня 2009 року, м.Рівне. – Рівне: РВВ РДГУ, 2009. – С. 90-91.
198. Терепищій С.О. Філософські проблеми стандартизації вищої освіти в соціокультурних вимірах Античності, Середньовіччя та Відродження /

- Терепищій С.О. // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць. – К., 2009. – Вип. 23. – С. 318-328.
199. Тоффлер А. Футурошок / Алвин Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
200. Трой М. Социология образования / Мартин Трой // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – С. 8-24.
201. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста / О. Уваркіна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 68-73.
202. Український педагогічний словник / [за ред. Гончаренко С.У.] – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
203. Урванцев Б.А. Бегство от хаоса / Б.А. Урванцев. – Свердловськ: Средне-Уральское кн. изд-во, 1979. – 144 с.
204. Успенский В. А. Теорема Гёделя о неполноте / В.А. Успенский. – М.: Наука, 1982. – 110 с.
205. Утюж І.Г. Реалізація освітнього потенціалу особистості в інформаційному суспільстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / І.Г. Утюж. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.
206. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / [В.Г.Кремень, В.В.Ільїн, С.В.Пролеєв та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
207. Философия науки: Синергетика человекомерной реальности / [за ред. К.М. Иванова]. – М.: Институт философии РАН, 2002. – 386 с.
208. Фихте Иоганн Готлиб Замокнутае торговое государство: Философский проект, служащий дополнением к науке о праве и попытке построения грядущей политики / Иоганн Готлиб Фихте [Э.Э. Эссен (пер.с нем.), В.И. Невский (вступ.ст.)]. – М. : Красная новь, 1923. – 175 с.
209. Філософська антропологія в контексті сучасної епохи. – [Булатов М.О., Загороднюк В.П., Малеев К.С. та ін.]. – К.: “Стилос”, 2001. – 245 с.
210. Філософська антропологія: екзистенційні проблеми / [В.І. Шинкарук, В.Г.Табачковський, Г.І. Шалашенко та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 287 с.
211. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / [Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В. та ін.]; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 226 с.
212. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття / [В.Андрущенко, Л.Горбунова, Л.Зязюн та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

213. Фрейре П. Педагогіка свободи: Етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – [пер. з англ. О.Дем'янчук]. – К. : Видавничий дім "КМ Академія", 2004. – 120 с.
214. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя / Э. Фромм. – М.: Изд-во "Изида", 2004. – 399 с.
215. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку / Френсис Фукуяма. – [Пер. з англ. В.Дмитрука]. – Львів: Кальварія, 2005. – 380 с.
216. Фюре Франсуа Постижение Французской Революции / Франсуа Фюре; [Л.А. Пименова (науч.ред.), Д.В. Соловьев (пер.с фр.)]. – Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 1998. – 219 с.
217. Хейз Кетрін Н. Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці / Кетрін Н. Хейз. – [пер. з англ. Є.Марічева] – К.: Ніка-Центр, 2002. – 430 с. – (Серія "Зміна парадигми"; Вип.3).
218. Хилл К. Английская революция / К. Хилл. – М.: Изд-во "Иностранная лит-ра", 1947. – 350 с.
219. Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 г. / Э. Хобсбаум; [пер. с англ. А.А. Васильева]. – Санкт-Петербург, 1998. – 348 с.
220. Ходикіна І.Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук: спец. 08.09.01 "Економічна теорія та історія економічної думки" / І.Ю. Ходикіна. – Львів, 2006. – 21 с.
221. Цейтлин Р.М. Сравнительная лексикология славянских языков X/XI-XIV/XV вв.: Проблемы и методы / Р.М. Цейтлин; [РАН; Институт славяноведения и балканистики]; [Л.Н. Смирнов (ред.)]. – М.: Наука, 1996. – 229 с.
222. Чистозвонов А.Н. Нидерландская буржуазная революция XVI века / А.Н. Чистозвонов. – М.: Издательство АН СССР, 1958, – 246 с.
223. Шевченко З.В. Індивідуалізм як складова розвитку демократії: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / З.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
224. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей / М.Шелер // Культурология XX век: Антология. Аксиология или философское исследование природы ценностей; [отв.ред. И.Л.Галинская]. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – С.45-60.
225. Шрекник Е. Ф. Иван Федоров–пионер просвещения Великой Руси / Е.Ф. Шрекник. – Санкт-Петербург: Изд. Эдуарда Гоппе, 1895. – 122 с.

226. ЮНЕСКО. Всемирная конференция по высшему образованию. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры: Раб. док.: (5-9 окт. 1998 г.). – Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 90 с. – (Высшее образование в XXI веке).
227. Юнина Е.А. Аксиология высшего образования / Е.А. Юнина // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 151-156.
228. Яковлев А.О. Институт освіти як соціокультурна система в умовах трансформації суспільства / А.О. Яковлев, Є.А. Подольська // Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – Харків, 2001 – С. 397-404.
229. Янішевський О.Е. Розробка та впровадження системи управління якістю вищої освіти на основі вимог міжнародних стандартів ISO 9000:2000 та принципів EFQM / О.Е. Янішевський // Стратегія інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні. – [Матеріали Міжн. наук.-практ. конф. 5-7 жовтня 2007 р.]. – Донецьк: ДНУ, 2007. – С.12-16.
230. Ясперс К. Місія Університету / Карл Ясперс // Ідея Університету: Антологія; [упоряд.: М.Зарубицька, Н.Бабалик, З.Рибчинська]; відп. ред. М.Зарубицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 111-165.
231. Bauer L. English Word-formation, “Cambridge textbooks in Linguistics” / L. Bauer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 540 p.
232. Christine Römer, Brigitte Matzke Lexikologie des Deutschen / Christine Römer, Brigitte Matzke. – Eine Einführung. Narr, 2005. – 246 p.
233. Doroszewski Witold Jan Monografie słowotwórcze / Witold Jan Doroszewski. – Warszawa, 1931. – 460 p.
234. Eluerd Roland La Lexicologie / Eluerd Roland. – Paris: PUF, Que sais-je. 2000. – 370 p.
235. Georges Matoré La Méthode en lexicologie / Georges Matoré. – Paris: Didier, 1973. – 340 p.
236. Giroux H.A. Border Pedagogy for Libetration: Dialogues on Transforming Education / H.A. Giroux // Social Text. – 1991. – No 28. – P.51-67.
237. Healy Jane Endangered Minds: Why Our Children Don't Think / Jane Healy. – New York: Simon and Schuster, Touchstone, 1990. – 450 p.
238. International Organization for Standardization (ISO). – [Електронний ресурс]. – Офіційний веб-сайт. – Режим доступу: <http://www.iso.org>.
239. Lakhno V. D., Sultanov V. B. On the Possibility of Electronic DNA Nanobiochips. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://skms.impb.psn.ru/articles/art07_06_e.pdf.

240. Lewis W.A., Economic aspects of quality in education. In *Qualitative Aspects of educational planning* / W.A. Lewis. – Paris: UNESCO-IIEP, 1969. – P.70-90.
241. Megill A. *Prophets of extremity: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida* / A. Megill. – London: Berkeley etc.,1985. – 399 p.
242. *New Labour's Policies for Schools. Raising the Standard?* – David Fulton Publishers. – London, 2000. – 210 p.
243. Nielsen S. *The Effect of Lexicographical Information Costs on Dictionary Making and Use.* / S. Nielsen. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 400p.
244. Reddick A. *The Making of Johnson's Dictionary 1746-1773* / A. Reddick. – Cambridge: Cambridge University Press., 1990. – 680 p.
245. Rey Alain. *La lexicologie* / Alain Rey. – Paris: Klincksieck, 1970. – 480 p.
246. Russell Bertrand. *Portraits from memory: and other essays* / Bertrand Russell. – London: Allen & Unwin, 1956. – 220 p.
247. Schlaefel Michael. *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher* / Michael Schlaefel. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. – 360 p.
248. Thea Schippan. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache Auflage Niemeyer/ Schippan Thea.* –Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002. – 240 p.
249. UNESCO. *Documents in Education. Education for all: status and trends.* 1993. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/pdf/27_111.pdf.
250. UNESCO. *The International Standard Classification of Education (ISCED).* 1997. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.