

ной компетентності, для задоволення індивідуальних освітніх потреб.

**Ключевые слова:** реформирование, последипломное педагогическое образование, система повышения квалификации учителей, структура, аттрактор, академия.

\* \* \*

УДК 168.8+92

Утюж І.Г.

доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Запорізький національний університет (Україна, Запоріжжя), tyuh13@ukr.net

### МЕГАТЕНДЕНЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА УКРАЇНЬСЬКА ОСВІТА

Зазначається, що системна криза освіти існує сьогодні і на Заході, і в Україні. Однак природа кризових явищ різна. З точки зору соціальної філософії, вона може бути зрозуміла в контексті сучасного цивілізаційного підходу. Пропонується розглядати процес реформування української освіти як її раціоналізацію, тобто вдосконалення, введення більш доцільної освітньої організації, шляхом модернізації зовнішніх контурів освіти, яка втілюється в зміну освітніх форм та методів, що відповідає вимогам сучасного суспільства, її оптимізації змістової складової освіти, тобто поліпшення змісту освіти, приведення його у відповідність до сучасних вимог, що висуваються до освіченої особистості. Підкреслюється, що зовнішні контури сучасної освіти формують такі взаємопроникаючі та взаємодоповнюючі одна одну тенденції як інформатизація (комп'ютеризація) й безперервність освіти.

Аналізуючи українську дійсність, виявлено, що до кінця ХХ сторіччя значною мірою вичерпані ідеї єдиної європейської культури з єдиним типом національності. Замість цього – безліч культур і субкультур, реальність “мультикультуралізму”. Інша важлива особливість сучасної ситуації – “перехідність” часу й культури.

**Ключові слова:** освіта, постмодерна ситуація в освіті, парадигма, ідеал освіченості.

Стало вже звичним говорити про кризу сучасної української освіти й одночасно про педагогічні новачки. Безумовно, без зусиль і праць новаторів (учених, філософів, педагогів) немислимий сучасний ландшафт освіти, проте вони так і не вирішили два основні завдання, які декларувалися. Більшість відомих педагогічних концепцій, що претендували не так давно на принципову новизну й ефективність, швидко втрачають свій інноваційний потенціал; паралельно відчувається вакуум теоретичних ідей, виснаження інноваційної енергії.

“На теперішній час, – пише один із вітчизняних філософів і методологів освіти С.Смирнов, – інноваційний рух із середньої школи вийшов. Інноваційна хвиля спала. Зараз частіше говорять про технології, методики, практики, ніж про інновації й експерименти. Ядро інноваторів, розроблювачів, методологів, культурологів, філософів, які запускали цю інноваційну хвилю, переважно або взагалі пішли з освіти в консалтинг, бізнес, політику, або перейшло у вищу школу розробляти великі освітні й культурні проекти” [1, с. 30]. Можливо, одне з пояснень падіння зацікавленості до інноваційних концепцій полягає в тому, що їх “батьки” (В.Давидов, Д.Ельконін, В.Біблер, Г.Щедровицький та ін.) все-таки обговорювали освітню й культурну ситуацію другої половини ХХ ст., яка наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. кардинально змінилася. Сьогодні дійсно, передусім у вищій школі, інновації розуміються не як реалізація в освіті антропологічних і філософських концепцій людини й культури, що було характерно для другої половини минулого сторіччя, а як збалансована відповідь на виклики

часу, яка враховує вимоги ринкової економіки й процес входження України у світове співтовариство.

У ХІХ ст. в цілому вдалося сформулювати лише одну систему вимог до освіти й потім створити єдину систему освіти. Але протягом цього сторіччя й середини наступного ХХ, сама культура була відносно єдиною. У наш час ситуація інша: у наявності плюралізм і неоднорідність культури. Як наслідок, безліч суб’єктів і різнорідних вимог до освіти. Нині ми не маємо справу з однією освітньою практикою, навпаки, як відповідь на полікультурну й мультикультурну цивілізаційну ситуацію, а також на свободу освітнього вибору формуються різні, суттєво відмінні види освітніх парадигм. На українському освітньому просторі, як зазначає О.Савченко [2], – це репродуктивно-консервативна (від латинських слів *re + produco* – передавати з максимальною точністю, відновлювати та *conservare* – зберігати) і прогресивно-гуманістична (від латинського *progressus* – рух уперед та *hūmānus*, похідного від *homō*, – людина). Такий розподіл автор пояснює концептуальною сутністю парадигм: у першому випадку мається на увазі освітній процес, який полягає у відбитті зафіксованого знання, набутого попередніми поколіннями, та упередженні його в пам’яті наступних поколінь, у другому – творча, новаторська діяльність учасників освітнього процесу (викладача і студента), яка породжує щось якісно нове, більш досконале і відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю, причому кожній із цих парадигм притаманний свій специфічний набір дисциплінарних матриць, які описують цілі, зміст та процес навчання і виховання.

Репродуктивно-консервативна парадигма в узагальнюючому сенсі об’єднує дві освітні моделі: формуючу – традиційну (технократичну), згідно з якою особистість у результаті освітнього процесу цілеспрямовано привласнює соціально задані та ідеологічно орієнтовані якості та одержує певні ролі обов’язки в суспільстві, та поведінкову – раціоналістичну, головними показниками якої є дисциплінованість, ретельність, яка призводить до ігнорування внутрішнього світу особистості при здійсненні освітнього впливу. Традиційна парадигма – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого. Прихильниками цієї парадигми є М.Адлер, Е.Каберлі, Дж.Брюнер, та інші [3; 4; 5; 6]. Провідну роль освіти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все, під цим розуміємо різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють і індивідуальному розвитку людини, і збереженню соціального порядку. Згідно з концепцією традиціоналізму, освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок у рамках культурно-освітньої традиції, що склалася, які дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і умінь більш високого рангу, порівняно з освоєними. Зміст освіти повинен становити дійсно важливі й необхідні, а не другорядні знання, тобто система освіти повинна мати академічний характер і орієнтуватися на базові галузі науки, тому зміст навчальних програм зо-

бов'язаний ґрунтуватися на фундаментальних, основних знаннях, уміннях, навиках, що витримали випробування часом і забезпечують функціональну грамотність і соціалізацію індивіда. Так, Е.Каберлі засвідчував, що освітні установи повинні являти собою “конвеєр, на якому сировині – людському матеріалу – надається готова форма” (він порівнює освітній процес із виробництвом цвяхів), а вимоги до виробництва диктуються інтересами промисловості та держави” [5, с. 147]. У межах цієї парадигми головним завданням освіти є збереження інтелектуального потенціалу нації за допомогою передачі існуючого комплексу знань. Більше того, її прихильники сповідують переважно традиційні методи викладання. Н.Поустмен, опираючись на сакраментальні позиції, наголошує, що освітній простір не повинен пристосовуватися до інформаційної сфери: телебачення впливає на інтелект, оскільки, подібно школі, має свою програму, свою систему й методику. Освітній простір, на його думку, повинен протистояти такому інформаційному середовищу. Це стає можливим, переконаний учений, якщо в процесі освіти людина одержує хороші знання з історії, мови, мистецтв, релігії та успадковує досвід поколінь. Отже, він відстоює такі орієнтири, як посиленний акцент на основі освіти – природничі науки і, особливо, історію як наукову спадщину [6]. Традиційна парадигма освіти має у своїй основі ідею про “зберігаючи”, консервативну (в позитивному значенні) роль освіти [6]. Похідною від традиційної парадигми є технократична, яка сформува-лася в професійній свідомості й поведінці як наслідок науково-технічної революції та її результатів. Її предметом є уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим знанням, перевіреним досвідом. В умовах технократичної парадигми будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений у системі “так – ні” “знає – не знає”, бо в її рамках завжди існує якийсь еталон, ідеал, норматив, відповідно до якого перевіряється рівень освіченості. Розуміння якості людини в заданій площині пов'язане з оцінкою її готовності або неготовності виконати певну соціальну функцію. Цінність особистості визначається за принципом “більше – менше”, “краще – гірше”, “сильніше – слабше”. Вибір викладача, як правило, робиться на користь того, хто “сильніший”. У логіці технократії постійно здійснюється відбір для подальшого просування тих, хто на момент діагностування, конкурсу, тестування був найкращим. Нерівність відтворюється в системі “викладач – студент”. Оскільки носієм еталонного знання й поведінки завжди є викладач, то взаємодія учасників освітнього процесу будується за принципом інформаційного повідомлення суб'єктом об'єкту в жанрі монологу, у яких би зовні активних формах це не відбувалося. Суб'єктом такого монологу може стати не тільки людина, але й навчальна машина. Знання виникає лише на стороні суб'єкта. Різними можуть бути й методики – від чисто репродуктивних до інтерактивних, але зміст дій залишається загальним: знайти алгоритм, що дозволить із найбільшою точністю ввести нормативний зміст знання у свідомість і поведінку індивіда, який навчається, і забезпечити найбільш повне й точне його відтворення. Незважаючи на всі зусилля, витік інформації, її зменшення, перекручування тут неминучі. Набуте таким шляхом знання

завжди є знеособленим, усередненим, обмеженим рамками вже відомого, нехай і науково обґрунтованого. У філософському осмисленні в цій парадигмі фігурує “любов до науки і знання”, а любов і піклування про учня відсутні, тому що відповідно до професійної етики повага і вимогливість її цілком заміняють. Воля для учня і його наставника реалізується лише в межах прийнятих норм, стандартів і нормативів. Рівності як такої не існує, адже всі постійно порівнюються один з одним за однаковими параметрами. Тому закономірно, що той шар суспільної свідомості, що підкоряється правилам технократичного буття, чинить опір знанням і способам поведінки, що спростовують і ставлять під сумнів ці правила.

Технократична парадигма споконвічно побудована відповідно до логіки недовіри до рівності пізнавальних можливостей. Звідси й виникнення у вітчизняній освітній культурі різного роду випробувань, рейтингових рядів, стандартів освіти, його “тупикових форм”. При цьому перевірка “відповідності” нормативу здійснюється, як правило, без урахування того, чи створені умови для успішного розвитку особистості, чи є органічним запропонований стандарт, еталон для природи конкретної людини. Норми регуляції взаємин у рамках технократичної логіки лежать у сфері зовнішнього закону, у значній мірі знімаючи із викладача тягар відповідальності за позицію до оцінки студента, а із студента – до якості його знань. Однак не все настільки однозначно негативне в названій парадигмі. Технократична парадигма, незважаючи на наявні недоліки, здатна забезпечити високий рівень знань. Саме в роки її панування колишній СРСР першим у світі почав освоювати космічний простір. Технократична парадигма породила певну освітню політику, яку треба спершу проаналізувати, а потім робити висновки про кризовість української освіти. І це ми зробимо нижче, коли будемо говорити про альтернативну сучасну освітню парадигму.

С.Смирнов пропонує іншу типологію української освітньої діяльності, на наш погляд, додаткову до вказаної. Він говорить про три освітні моделі: модель “конвеєра” (термін, імовірно, запозичений у Г.Щедровицького), “проектну модель” і “мережеву модель”. Освіта в моделі “конвеєра”, пише дослідник, склалася на базі європейських (німецьких) університетів і “за своєю організацією стає деякою калькою із системи наук і мистецтв, у якій сукупність відчуженого знання прописується в навчальні програми й предмети та транслюється по конвеєру новим поколінням” [1]. “Проектна модель” організовувалася за зразком американського університету; у ході її реалізації “необхідно вибудовувати простір тренажерів та ігрових імітацій, а також цільових передпрофесійних робіт (дипломних проектів), працюючи у яких і над якими в людини формується професіоналізм особливого роду – проектно-програмного або метапредметного” [1]. Цей професіоналізм, за нашими спостереженнями, органічно пов'язаний із прагматичними настановами й емпіризмом, які характерні для американської культури, тобто із прагматичною американською системою. У межах третьої моделі, стверджує С.Смирнов, “виникає уявлення про “мережевий освітній комунітас” як простір, у якому конкретна людина, яка стає суб'єктом, збирає сугубо свій

варіант своєї освіти (починаючи від освоєння глибоко просунутих культурних практик і закінчуючи простими формами адаптації й соціалізації), є сама підприємцем своєї освіти, змінюючи свою професійну й культурну ідентичність” [1].

Найбільшій критиці, і, як здається, справедливій, піддається перша освітня система (модель “конвеєра”). Вона практично прирікає людину на пасивне слухання, за-своєння знань і навичок, які найчастіше далі не знадобляться; ця система сприяє формуванню уявлень, що утруднюють людині життєдіяльність у нинішніх умовах, вона занурює її в реальність, далеку від сучасності. Але й інші три системи не позбавлені недоліків. Проте всі вони прекрасно діють у теперішній культурі. Запитується, чому? Можливо тому, що за кожною з освітніх систем стоять свої культурні й інституціональні реалії, які, як і раніше, відтворюються й затребувані певними верствами суспільства. А також і тому, що в цей час освіта, крім своєї специфічної функції – підготовки людини, що формується, до праці й життя, – виконує й ряд інших: функцію соціального захисту, створення умов для реалізації різних типів особистості, автономної форми життя, що триває іноді до трьох десятиків років.

Аналізуючи українську дійсність, виявлено, що до кінця ХХ сторіччя значною мірою вичерпав себе ідеал єдиної європейської культури з єдиним типом раціональності. Замість цього – безліч культур і субкультур, реальність “мультикультуралізму”, тобто наявність в одній культурі вкраплень інших, активно, а іноді й агресивно налаштованих проти основної культури. Інша важлива особливість сучасної ситуації – “перехідність” часу й культури.

Сьогодні ми маємо право порушити питання про кінець культури. Не про кінець життя, не про смерть людини, а саме про кінець культури як явища, яке мало свій початок і відповідно повинно мати свій кінець. <...> Тому, на мій погляд, зараз, в епоху перехідності, необхідною є не надія на культуру (те саме, що релігійне благання). Потрібна критика культурного розуму...” [7, с. 273]. Але якщо не культура й не релігія, то що в змозі зібрати реальність, яка розпадається, незалежні й непроникні ризомні світи і сфери буття, які постійно множаться? Мабуть, особистість!

З одного боку, саме особистість, виходячи із себе, розв’язуючи жах своєї самотності, творить “з нічого” новий світ. З іншого боку, при цьому реалізується й конститується реальність, яка включає саму особистість. Вирішуючи цю дилему (“світ уперше” створює особистість, і він уже існує “як загальне й безпочаткове буття”), проектуючи діалог культур у ХХІ ст., В.Біблер констатує: “Це вже не реконструкція культур минулого, а конструкція сучасної культури, один з імпульсів її почину” [8, с. 128].

Провідною мегатенденцією української сучасності вважаємо подальший прискорений розвиток процесів (як конструктивних, так і деструктивних), характерних для техногенної цивілізації. Саме в межах цієї тенденції відбуваються два протилежних процеси: з одного боку, глобалізація, з іншого – диференціація соціальних індивідуумів, що, у свою чергу, зумовлює формування нових форм соціальності. Перехід до нових типів господарської діяльності, який втягує у свою орбіту українську економіку, до нових типів влади (влади знань, інфор-

мації, економічних відносин), створення нових соціальних інститутів (приміром, міжнародних, транснаціональних), нових технологій (скажімо, інформаційних) обов’язково викликає й становлення нової соціальності, нових соціальних індивідуумів.

Якщо довести образ людини до логічної межі, то він нагадуватиме античного Протея. Це людина, яка не має стійкого обличчя, можливо, він узагалі не має суспільного обличчя. Ця людина, здатна постійно видозмінюватися, раптово виникає, виявляється, вириває з хаосу, створюючи якусь єдність, зустріч у нашому житті. І так само раптово зникає або набуває нового вигляду... Такий рівень “рідкісної сучасності”, як часто говорять на Заході. Тобто була “тверда сучасність”, тепер “рідка сучасність”, у якій всі минулі поняття розтанули в потоці хаосу. І саме суспільство стало аморфним, і ми це добре знаємо: після “оксамитових революцій” у Європі моментально випарувалися громадські організації [9, с. 106].

Англійський соціолог З.Бауман якось помітив, що сучасне суспільство “важко уявити” [10, с. 56]. Важко, але все-таки можливо. Хоча системи нормування й керування (суд, влада, держава та інші інститути) продовжують діяти, їхні функції суттєво змінюються. Це вже не керівні й нормативні органи соціуму, а скоріше своєрідні “інструменти”, за допомогою яких установлюються “правила соціальної гри”, “загальні соціальні умови”. Мережеві співтовариства, корпорації, метакультури, з одного боку, змушені задовольняти ці загальні соціальні умови, з другого – по-своєму їх трактують і використовують, а з третього – активно намагаються переробити ці умови під себе. Оскільки цим займаються й інші учасники соціальної гри, то загальні соціальні умови продовжують залишатися загальними, одночасно демонструючи можливість соціального компромісу.

Прикладом є сучасне право. З одного боку, законів усе-таки треба дотримуватися. З іншого – кожний соціальний суб’єкт, і особливо зазначена трійця, прагне витлумачити право й закони так, як це їм вигідно. З третього боку, ці суб’єкти намагаються вплинути на зміну права (лобіювання, законодавчі ініціативи, тиск через пресу й т.п.), щоб з’явилися “потрібні” для них закони.

Але право – це тільки одна зі складових загальних умов. До них також належать засоби масової комунікації, транспортні й енергетичні системи, багато соціальних інститутів і, нарешті, обговорювана нами освіта. Усі ці соціальні структури в певних ситуаціях можуть самі ставати корпораціями або на їхній основі можуть складатися мережеві співтовариства.

Ми розглянули три нові типи соціальності, що формуються в нас фактично на очах. Але, можливо, є ще одна лінія становлення соціальності, зумовлена формуванням “нового соціального проекту”.

У свій час, у XVI–XVII ст., на розвиток соціальності більше впливав проект “оволодіння природою”. В “Новому органіоні”, обговорюючи питання відмінності між розвиненими й “дикими” народами, Ф.Бекон пише, що вона міститься “не в ґрунті й не в кліматі, а, насамперед, у науці й мистецтві”. Соціальне життя все частіше розуміється як вивчення законів природи (при цьому і сама людина, і суспільство сприймалися як природні явища), як виявлення його практичних ефектів, як створення в інженерії механізмів і машин, як природничі

науки та інженерія зростаючих потреб людини. Просвітництво не тільки розвиває цей новий світогляд, але й забезпечує умови для поширення його в житті. Відомо, що об'єднані навколо "Енциклопедії" передові мислителі хотіли здійснити накреслений Ф.Беконом план "великого відновлення наук", поєднуючи соціальний прогрес із прогресом науковим; вихідними ідеями для всіх просвітителів стали поняття природи й виховання; останнє повинно було підготувати нову освічену, а по суті природничо-науково й технічно орієнтовану людину. Фінальний внесок у реалізацію настільки багатообіцяючого соціального проекту був зроблений у другій половині XIX – першій половині XX ст., коли наукова й інженерна практики, які досягли на той час ефективності, і засноване на них індустріальне виробництво були повернені на реалізацію таких соціальних проектів: *створення суспільства добробуту й забезпечення у зв'язку з цим зростаючих потреб населення*. Успішна реалізація в розвинених країнах цих проектів і знаменує собою народження "техногенної цивілізації".

Зазначені три соціальні проекти ("оволодіння природою", "освіта" та "створення суспільства добробуту") часто поєднують в один метапроект "Модерн", причому стверджують, що цей проект був повністю реалізований і в цей час себе вичерпав. Із цим цілком можна погодитися. Але чи не можна припустити, що сьогодні складається новий соціальний метапроект, головними ідеями якого є: збереження життя на землі, безпечний розвиток, підтримка природної, культурної й особистісної розмаїтості і співробітництва, сприяння становленню нової цивілізації, нової моральності, нових форм життя й мислення? Питання непросте. З одного боку, так, ці й подібні ідеї літають у повітрі, часто декларуються в різній формі, заявляються у вигляді програмних державних чи міжнародних документів. Але, з іншого боку, не можна сказати, що вони настільки глибоко захопили співтовариства й багатьох людей культури, що виник значимий соціальний рух, який може привести до нової соціальної дійсності.

Якщо підвести підсумки наших міркувань, то вимальовується така картина. Ми живемо в справжню епоху змін (переходу). Так, традиційна техногенна реальність, сформована в минулі століття, охоплена кризою, але вона, реагуючи на умови життя, що змінюються, знову й знову відновлює себе й навіть експансує на нові галузі життя. У результаті не тільки відтворюються старі форми соціального життя, але й складаються нові. І знову в наявності протилежні тенденції: процеси глобалізації й диференціації; виникнення нових соціальних індивідуумів, нових форм соціальності (мережеві співтовариства, корпорації, мегакультури та ін.) і кристалізація загальних соціальних умов; відокремлення, автономія аж до колапсу (постмодернізм) і поява мереж взаємозалежностей; "тверда сучасність" і "рідка сучасність". У цих трансформаціях перетерплює метаморфози і феномен людини. Відбувається його дивергенція, складаються різні типи масової особистості, які поляризуються, проходячи шлях від традиційної цілісної константної особистості через особистість гнучку, яка періодично знову відновлюється, до особистості, яка безупинно міняється, зникає й виникає в новій якості (вигляді).

Звичайний хід при формуванні нових історичних систем освіти полягає в тому, що вимоги життя, або, як

сьогодні прийнято говорити, "виклики часу", ураховуються при формулюванні ідеалу освіченості (наприклад, для Середньовіччя це була "нова людина", "християнин", у Новий час – людина знаюча й освічена, потім – здатна включитися у виробництво, яке розвивається, і сучасну культуру), а також цілей і змісту освіти, одним словом – нової парадигми освітньої діяльності. Як правило, ідеали освіченості, парадигмальність визначала філософія, але сьогодні вона цього зроби не в змозі.

Філософія, стверджує методолог О.Білорус, "більше не сприймається як джерело "картини світу", у межах якої розгортаються практики, що додатково підсилюються "некласичною ситуацією" в самій філософії.

Функція трансляції граничної для людини картини світу, яку філософія делегувала освіті і яка робила освіту способом "підйому людини до всезагального", втратила той загальнокультурний зміст, який вона мала до середини XX ст. Якщо сучасна система освіти й передає якусь картину світу, то її вже не можна назвати ні філософськи обґрунтованою, ні практиковідповідною" [9, с. 40].

На які ж вимоги життя й виклики може орієнтуватися сучасна українська педагогіка, якщо, як ми тут намагалися показати, сучасність охоплена процесами зміни, причому такими, які йдуть у протилежних напрямках? Може, варто зважити саме на цей фактор, тобто зрозуміти, у якому напрямку йдуть зміни й прогнозувати їх?

Перехідність епохи ставить українську освіту в надзвичайно складну ситуацію, оскільки неможливо зрозуміти, кого повинна формувати школа, які ідеали освіченої людини. Як наслідок, виникають утруднення й вагання в окресленні цілей і змісту освіти. Чи не означає все це, що в найближчій перспективі нас чекають мало осмислені великі педагогічні програми реформування освіти? Тут, можливо, така ж ситуація, як у сфері соціальних програм. У статті "Що таке Просвітництво?" М.Фуко пише: "Я хочу сказати, що ця робота, яка відбувається з нашими власними межами, повинна, з одного боку, відкрити галузь історичного дослідження, а з іншого – почати вивчення сучасної дійсності, одночасно відслідковуючи точки, де зміни були б можливими й бажаними, і точно визначаючи, яку форму повинні мати ці зміни. Інакше кажучи, ця історична онтологія нас самих повинна відмовити від усіх проектів, які претендують на глобальність і радикальність. Адже з досвіду відомо, що намагання вирватися із сучасної системи й дати програму нового суспільства, нової культури, нового бачення світу не приводять ні до чого, крім відродження найнебезпечніших традицій" [11].

До того ж, у ситуації переходу й протилежних тенденцій не можна з повною впевненістю передбачити, яка тенденція перемаже. Проте ми, звичайно, можемо припускати, куди ведуть соціальні зміни, або інший варіант – підтримувати певні тенденції з огляду на наші переваги й цінності. Отже, з одного боку, потрібно приймати різноманіття педагогічних практик і освітніх системи, створюючи умови для їхнього нормального життя й комунікації, але з іншого – кожний з нас (як соціальний суб'єкт) може сприяти цілком певній тенденції, працювати не на всі системи, а на окрему, блокувати одні освітні тенденції й конституювати інші.

#### Список використаних джерел

1. Смирнов С.А. Человек перехода / С.А. Смирнов // Кентавр.

Методологический и игротехнический альманах. – Днепропетровск, 2005. – №32. – С.29–36.

2. Савченко О.О. Західна парадигма освіти на початку ХХІ століття (Соціально-філософський аналіз) / Дис. ... канд. філософ. наук / 09.03.00 / Ольга Олександрівна Савченко. – Харків, 2008. – 232 с.

3. Adler M.J. In Defense of the Philosophy of Education / Adler M.J. // *Philosophies of Education. 41st Yearbook of the National Society for the Study of Education.* – Chicago: University of Chicago Press, 1942. – Part 1. – P.197–249.

4. Bruner J. *Toward a Theory of Instruction* / Bruner J. – Belknap Press, 2004. – 192 p.

5. Cubberley E.P. *The history of education* / Cubberley E.P. – Kessinger Publishing, 2004. – 640 p.

6. Durkheim E. *L'evolution pedagogie en France* / Durkheim E. – Paris, Presses Universitaire de France, 1990. – 399 p.

7. Неретина С.С. Точки на зренні / С.С. Неретина. – СПб., 2005. – 356 с.

8. Библер В.С. Вместо заключения. Итоги и замыслы (конспект философской логики культуры) // На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Просвещение, 1997. – 278 с.

9. Білорус О.Г. Глобальний конкурентний простір: Монографія / О.Г. Білорус; кер. авт. колективу і наук. ред. О.Г. Білорус. – К.: КНЕУ, 2007. – 680 с.

10. Бауман З. *Индивидуализированное общество* [Текст] / З.Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.

11. Фуко М. Что такое Просвещение [Электронный ресурс] / М.Фуко // Режим доступа: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/nachala.txt>

### References

1. Smirnov S.A. *Chelovek perehoda* / S.A. Smirnov // *Kentavr. Metodologicheskij i igrotehnicheskij al'manah.* – Dnepropetrovsk, 2005. – №32. – С.29–36.

2. Savchenko O.O. *Zahidna paradygma osvity na pochatku ХХІ stolittja (Social'no-filosof's'kyj analiz)* / Dys. ... kand. filosof. nauk / 09.03.00 / Ol'ga Oleksandrivna Savchenko. – Harkiv, 2008. – 232 s.

3. Adler M.J. In Defense of the Philosophy of Education / Adler M.J. // *Philosophies of Education. 41st Yearbook of the National Society for the Study of Education.* – Chicago: University of Chicago Press, 1942. – Part 1. – P.197–249.

4. Bruner J. *Toward a Theory of Instruction* / Bruner J. – Belknap Press, 2004. – 192 p.

5. Cubberley E.P. *The history of education* / Cubberley E.P. – Kessinger Publishing, 2004. – 640 p.

6. Durkheim E. *L'evolution pedagogie en France* / Durkheim E. – Paris, Presses Universitaire de France, 1990. – 399 p.

7. Neretina S.S. *Tochki na zrenii* / S.S. Neretina. – SPb., 2005. – 356 s.

8. Bibler V.S. *Vmesto zakljuchenija. Itogi i zamysly (konspekt filosofskoj logiki kul'tury)* // *Na granjah logiki kul'tury* / V.S. Bibler. – M.: Prosveshhenie, 1997. – 278 s.

9. Bilorus O.G. *Global'nyj konkurentnyj prostir: Monografija* / O.G. Bilorus; ker. avt. kolektyvu i nauk. red. O.G. Bilorus. – K.: KNEU, 2007. – 680 s.

10. Bauman Z. *Individualizirovanoe obshhestvo* [Tekst] / Z.Bauman. – M.: Logos, 2002. – 390 s.

11. Fuko M. *Chto takoe Prosveshhenie* [Jelektronnyj resurs] / M.Fuko // Rezhim dostupa: <http://lib.ru/CULTURE/FUKO/nachala.txt>

*Utyuzh I.G., doctor of Philosophy, associate professor, professor of chair of philosophy of Zaporozhye National University (Ukraine, Zaporozhye), utyh13@ukr.net*

### Megatrends and social development of Ukrainian education

*The article states that there is a systemic crisis of education today in the West and in Ukraine. However, the nature of the crisis is different. In terms of social philosophy, it can be understood in the context of modern civilized approach. The author proposes to consider the process of reforming of Ukrainian education as its rationalization, i.e. the improvement, the introduction of more appropriate educational organization by upgrading external contours of education, which is embodied in a change of forms and methods of meeting the requirements of modern society, and optimization of content component of education, i.e. the improvement of educational content, bringing it in line with modern requirements that apply to an educated person. The article emphasizes that the outer contour of modern education is forming interpenetrating and mutually complementary tendencies like informatization (computerization) and continuous education. In this section a paradigm typology of Ukrainian educational space is examined. One can outline the following education paradigms: reproductive and conservative (technocratic), progressive humanistic (O.Savchenko).*

*Keywords: education, postmodern situation in education paradigm, the ideal of education.*

*Утюж І.Г., доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Запорізький національний університет (Україна, Запоріжжє), utyh13@ukr.net*

### Мегатенденції соціального розвитку і українське образование

*Отмечается, что системный кризис образования существует сегодня и на Западе, и на Украине. Однако природа кризисных явлений разная. С точки зрения социальной философии, она может быть понятна в контексте современного цивилизационного подхода. Предлагается рассматривать процесс реформирования украинского образования как рационализацию, то есть совершенствование, введение более целесообразной образовательной организации, путем модернизации внешних контуров образования, которое воплощается в изменение образовательных форм и методов, что отвечает требованиям современного общества, и оптимизации содержательной составляющей образования, то есть улучшение содержания образования, приведения его в соответствие с современными требованиями, которые выдвигаются к образованной личности. Подчеркивается, что внешние контуры современного образования формируют такие взаимопроникающие и взаимодополняющие друг друга тенденции как информатизация (компьютеризация) и непрерывность образования.*

*Аналізуючи українську дійсність, обнаружено, що до кінця ХХ століття в значительній ступені исчерпал себя ідеал єдиної європейської культури с єдиним типом раціональності. Вместо этого – огромное количество культур и субкультур, реальность "мультикультурализма". Другая важная особенность современной ситуации – "переходность" времени и культуры.*

*Ключевые слова: образование, постмодерная ситуация в образовании, парадигма, идеал образованности.*