

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Харківське історико-філологічне товариство

Український СВІТ

у наукових парадигмах

Збірник наукових праць

Випуск 1/2014



УДК 811.161.2 + 39 (477)
ББК 81.411.1 + 63.5 (4УКР)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Маленко О. О., д-р філол. наук, проф. (Харків)
- (головний редактор);
- Ворожбіт В. В., д-р пед. наук, проф. (Харків);
- Голобородько К. Ю., д-р філол. наук, проф. (Харків)
- Дорошенко С. І., д-р філол. наук, проф. (Харків)
- Лисиченко Л. А., д-р філол. наук, проф. (Харків)
- Ломакович С. В., д-р філол. наук, проф. (Харків)
- Новиков А. О., д-р філол. наук, проф. (Глухів)
- Борисов В. А., канд. філол. наук, доц. (Харків)
- Піддубна В. В., канд. філол. наук, доц. (Харків)
- (заст. головного редактора)
- Терещенко В. М., канд. філол. наук, доц. (Харків)
- Умрихіна Л. В., канд. філол. наук, доц. (Харків)
- Юр'єва К. А., канд. пед. наук, доц. (Харків)
-

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Нелюба А.М., д-р філол. наук, проф., Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- Сюта Г.М., канд. філол. наук, ст. наук. співр., Інститут української мови НАН України

Ухвалила вчена рада Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол №4 від 5 вересня 2014 року)

У 41 Український світ у наукових парадигмах : Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. — Харків: ХІФТ, 2014. — Вип. 1. — 160 с.

Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 3281 від 18.09.2008.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Блюхера, 2, м. Харків, Україна, 61168

ISBN 978-966-1630-25-2

© Автори статей, 2014
© Обкладинка У. Мельникова, 2014
© Макет В. Журенко, 2014

УКРАЇНІСТИКА В КОНТЕКСТІ ЧАСУ

Ірина Богданова

МОДЕЛЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕТИЧНОЇ КАРТИНИ У ТВОРЧОСТІ ХАРКІВСЬКИХ
РОМАНТИКІВ 20–40 РОКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ 90

Володимир Борисов

НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЛЮДИНИ В ХІХ СТ. 93

Лідія Лисиченко, Тетяна Лисиченко

РОЛЬ ХАРКІВСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ В ЗАПРОВАДЖЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ДЕРЖАВНОЇ В 20–30-ті РОКИ ХХ СТ. 100

Лілія Петрова-Озель

ТРАДИЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛІЗМУ В УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ
(на матеріалі праць О. Г. Муромцевої) 108

Анатолій Новиков

З ІСТОРІЇ ОДНОГО ВОДЕВІЛЮ МАРКА КРОПИВНИЦЬКОГО 114

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Наталія Варич

СТРАТЕГІЇ ПОШУКІВ КОНСТИТУЮВАННЯ СПРАВЕДЛИВОГО ОСВІТНЬОГО ПОЛЯ
УКРАЇНИ 120

Олена Садоха

«ПЕРША ЧЕСНОТА» ЯК БАЗОВИЙ ЧИННИК РЕФОРМУВАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПОЛІ
УКРАЇНИ 125

Катерина Юр'єва

ОСВІТА В РЕАЛІЯХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА 131

ЕТНОЛОГІЯ. ЕТНОПЕДАГОГІКА. ЕТНОПСИХОЛОГІЯ

Вікторія Ворожбіт-Горбатюк

ВИТОКИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ КРІЗЬ ПРИЗМУ
СУПЕРЕЧНОСТЕЙ СУЧАСНОСТІ. 142

Наталя Нестеренко

МОДЕЛЮВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ В УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ
ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ П. ЗАГРЕБЕЛЬНОГО) 147

Тетяна Ходєєва

ЕТНОПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ: РЕЦЕПЦІЯ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОГО
ДОСВІДУ В ОСВІТІ Й ВИХОВАННІ 153

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ. 158

для подолання цього явища (теоретична частина), моделювання корупційних ситуацій та шляхів запобігання корупції (практична частина).

Як показало дослідження, провідною терапевтичною стратегією справедливості у вітчизняному соціально-правовому полі освіти є визначення сутнісних рис корупції як найпоширенішого прояву несправедливості у вищій школі та окреслення шляхів її подолання. Людянимірна орієнтація вітчизняної освіти потребує більш повного залучення людини до комунікативної практики, врахування її інтересів і потреб та передбачає високий рівень відповідальності, креативності, самостійних дій і критичної їх оцінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї [пер. з англ. М. Олійник]. — Львів : Літопис, 2003. — 294 с.
2. *Експертна оцінка проекту «Національної стратегії розвитку освіти на 2012 — 2021 роки»*. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://centromonitor.com.ua/?p=818>
3. *Європейський досвід для створення ефективної системи контролю та оцінки якості вищої освіти в Україні: Аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України // Вісник ТІМО: тестування і моніторинг в освіті*. — 2012. — № 5/6. — С. 2–6.

УДК 130.2: 37.035.1

Олена Садоха,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

«ПЕРША ЧЕСНОТА» ЯК БАЗОВИЙ ЧИННИК РЕФОРМУВАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПОЛІ УКРАЇНИ

У статті висвітлено основні проблеми сучасних освітніх практик, розглянуто особливості реформувань в освітньому полі України на підґрунті справедливості як «першої чесноти».

Ключові слова: *реформування освіти, педагогічні практики, освітні альтернативи, справедливість, відповідальність.*

В статье освещены основные проблемы современных образовательных практик, рассмотрены особенности реформирования в образовательном поле Украины на основе справедливости как «первой добродетели».

Ключевые слова: *реформирование образования, педагогические практики, образовательные альтернативы, справедливость, ответственность.*

The article highlights the main problems of modern educational practices, the features of reforms in the educational field in Ukraine grounds of justice.

Keywords: *educational reform, pedagogical practices, educational alternatives, fairness, responsibility.*

З огляду на динамічні зміни в сучасному глобалізованому світі освіта в умовах трансформаційних соціальних процесів перетворюється на один із вирішальних чинників суспільного прогресу, соціальної рівноваги і гармонійного розвитку особистості й змушена оновлюватися, підтверджувати свою спроможність відповідати на всі виклики й ризики сьогодення.

У сучасному українському суспільстві, яке переживає період глибоких змін в усіх сферах життя, особливої гостроти набуває проблема реформування освіти, передовсім крізь призму справедливості як «першої чесноти» (Дж. Роулз). Розглядаючи освіту як діяльність суспільства, спрямовану на розвиток у кожному індивіді його добродетелей, її оновлення сучасні філософи розглядають зокрема через визначення мети справедливої освіти, передовсім у наближенні людини до досконалості власної природи, у її самореалізації, з необхідністю (обґрунтованою ще Блаженим Августином) «не блукати зовні, а увійти в середину самого себе», із необхідністю самовдосконалення як складника справедливого навчання.

Глибинні дослідження освіти на сьогодні здійснюються в межах пошуків нових каналів для навчання, спрямовуються до інституціональних альтернатив, тобто до утворення освітніх мереж, які збільшують можливості наповнити будь-який життєвий момент людини навчанням, взаємодією з іншими в межах культурно-освітнього простору. При цьому вони прагнуть враховувати ризики і тиски, які виникають в освітньому полі як відкритому відтворюючому процесі, «генералізаторі цінностей».

Реформування освіти залежить від подвійного виміру: нової орієнтації досліджень та нового розуміння освітнього стилю. Поки альтернативна структура освітніх інституцій виявляється сліпою плямою в дослідженнях, яка вимагає адекватного висвітлення, зокрема й задля розбудови вітчизняного освітнього поля, окреслення деяких сутнісних напрямів реформування якого в річищі сучасних зрушень становить мету статті. Ця сліпа пляма освітніх досліджень почасти відбиває розповсюджене культурне упередження, у якому переплутані технократичний контроль із технологічним зростанням. Технократичне мислення припускає можливість виокремити в самій реальності «одномірну» (тут навмисно уживано поняття Г. Маркузе задля позначення схожості сигніфікативного навантаження) модель змін соціоісторичного та соціокультурного розвитку, орієнтуючись на зразок універсального порівняння та редукуючої абстракції.

Проте показники «раціональності» (ефективності) освітньої системи тим складніше піддаються порівняльній інтерпретації, чим більше вони відбивають соціально-історичну особливість освітньої практики та інституцій. Водночас уживані на практиці освітнього контролю показники ґрунтуються на прихованому визначенні «ефективності», «продуктивності» освітньої системи, яка посиляється на формальну раціональність.

Як наслідок поширення технократичного мислення є розповсюдження в сучасних освітніх системах міфу про тотальне вимірювання усіх цінностей, зокрема таких, як-от: самої людини, її особистісного зростання, що не підлягає ніякому вимірюванню чи то за навчальним планом, чи то за якимось зразком, чи то за порівнянням із досягненнями інших. Особистісний розвиток ґрунтується на розвитку дисциплінованого сумніву, а особистісне зростання радше здійснюється через навчання відтворювати та відтворюватися у творчому зусиллі, яке неможливо виміряти (ця думка зі стародавньою історією походження від античної «пайдеї», що знайшла своє неповторне відбиття в навчанні «вільно мислити» від Сократа та його послідовників). Проте свідомість людини (її влучну характеристику як

«рабині навчання» подано П. Фрейре [7]), привченої до школярства, замкнута й тоталізована, не спроможна помічати невимірне та приймати ситуації, події, дії як проявлення емансипованих актів, бо вона сама є породженням і проявом тотальності.

Дієвою процедурою (посилаючись на аналітичний досвід із цих питань Б. Бернстайна, Дж. Брунера, П. Бурдье, Ж.-Ж. Пассрона, М. Фуллана та інших.), що розкриває справжній смисл спрощених визначень раціональності освітньої системи, є їхнє реконструювання в системі зв'язків між системою освіти та структурою соціальних (класових) стосунків.

У зв'язку із цим варто згадати суттєві зауваження Габермаса, висловлені зокрема в низці лекцій з дискурсу про модерн [8] щодо стану сучасних наук та практик, де панує технократичне мислення, розпізнавальною ознакою якого є позначення, а не розкриття сутності. Операційні поняття в індустріальній соціології, маркетингових дослідженнях, вивченнях громадської думки атомізують і стабілізують факти в середині репресованого цілого. У кращому разі поняття цих дисциплін і практик, зокрема й освітніх (педагогічних) мають терапевтичний характер, орієнтований на покращення існуючого порядку. Соціологічний, політичний, освітній дискурс замикається у єдиному вимірі наявно даного, таким чином поділяючи долю всього дискурсивного універсуму сучасного суспільства, тоді як конструктивний пошук альтернатив пов'язаний із обстоюванням доцільності здійснення аналізу суспільства щодо уживаних та неживаних можливостей покращення умов буття людини.

Специфічна історична практика мусить зіставлятися з власними історичними альтернативами. Критичний аналіз повинен продемонструвати об'єктивну обґрунтованість апіорі суджень, при цьому така демонстрація здійснюється на емпіричному підґрунті. Йдеться про визнання такого важливого структурного моменту теорії, як відмова від прийняття даного універсуму фактів як кінцевого контексту достовірності, посилення на трансцендуючий аналіз фактів. Конструктивний дослідницький шлях здійснюється через низку автопоезисних процедур (через застосування автопоезису як фігури мислення), які сприяють прозиранню, проясненню, висвітленню створюваних альтернатив, оскільки увага привертається до самого процесу закладання, утворення мислительних, дієвих альтернатив.

Одним із важливих принципів необхідної суспільству освітньої реформи (і вітчизняної, і світової) є повернення ініціативи та відповідальності учасникам освітнього процесу, що вкладається у тезу, сформульовану відомим філософом П. Рікером: «Ви відповідальні за те, що спричинили ваші дії, але ви також відповідальні за інше — за те, що це робилося за вашим дорученням або під вашим наглядом, а в деяких випадках ви відповідальні й за те, що робилося і поза межами вашої відповідальності» [5: 42–43].

Відповідальність нині, зокрема, в соціально-правовому полі освіти, становить також «принцип визволення та здійснення гуманності» (К.-О. Апель), стає обов'язком повертати борги, брати на себе навантаження, виконувати певні домовленості, тобто це обов'язок виконати депо, яке виходить за межі винагороди і покари. Відповідальність більше не зводиться до відносин між автором дії і наслідками дії в світі; відповідальність розповсюджується на відносини між автором дії і тим, хто зазнає дій. Таким чином ідея особистості, що перебуває під опікою (учень під опікою вчителя, студент під опікою викладача, педагог під опікою керівника тощо) породжує прикметне розширення, яке перетворює «тендітне» як віддане під опіку на об'єкт відповідальності опікувача. У зв'язку із цим до

названого зрушення об'єкта відповідальності, зорієнтованої на тендітність і уразливість іншого, додається ще одне — розширюється діапазон вразливості, коли вразливість людини і її оточення в майбутньому потрапляє під відповідальну турботу.

У зв'язку із цим унаочнюються така проблема сучасної освітньої практики, зокрема вітчизняної, як низька ефективність освіти щодо створення умов для дослідницького, відкритого застосування набутих умінь. Проте тут видається слушною думка, що через аналіз позначеної проблеми може бути конструктивно переосмислена висунута в альтернативних дискурсах із реформувань сучасної освітньої системи ідея «звільнення від шкіл», пропозиція, що об'єднала адептів та помірних критиків «ліберальної освіти». Інституціональні умови можуть сприяти формуванню практичних навичок, розкриттю творчих потенцій освітніх агентів (тут важливо зважати на відмінності їхньої природи: удосконалення вчинку складає доброчесність, а творчості — мистецтво).

Оскільки засвоєння навичок ґрунтується на засвоєнні певних передбачених дій, то й навчання таким навичкам має базуватися на імітації обставин, у яких вони мають бути уживані. Йдеться про те, що більшість практичних навичок можна набутися та розвинути вправами, тоді як підготовку до творчого дослідницького застосування навичок не можна побудувати за такою схемою. Така освіта теж є результатом навчання, тільки протилежного, що ґрунтується на взаєминах партнерів, які вже мають ключі до колективної пам'яті спільноти з її критичним виміром. Зазначені вище відмінні навчальні практики передбачають і різних агентів освітнього процесу.

Зокрема, викладач прагне створювати умови, що дозволяють учневі засвоювати стандарти, тоді як творче застосування навичок передбачає наявність партнерів, викладача-наставника, який допомагає тому, хто починає вирішувати власні невирішені питання. В останньому наявні інші інтенції як пізнавального процесу, так і взаємодії агентів навчального процесу, де вищий смисл істини вимірюється її спроможністю перетворювати буття, де справжньою проблемою пізнавального процесу є проблема спільності особистостей [3: 81]. При цьому взаємодія постає джерелом розвитку особистостей і їхньої спільності, яка має завжди удосконалюватися. Вона розкривається в модусі залученості як суттєвого складника становлення особистості, як цілісного та вільного акту, який не можна плутати з лише інтелектуальним дійством або бездумним приєднанням, формальним наслідуванням, а й спроможної до активної творчої діяльності, спрямованої на перетворення людини і довкілля.

На тлі розгортання цієї ідеї виникає цікавий проект «школи, що вчиться». Але освітній процес складається з обох видів навчання, де практики агентів мають узгоджуватися, де навчатися означає набувати нових навичок, а викладати означає обирати сприятливі навчання умови. Проте і «відкритий» освітній ринок, покликаний утілювати ідею вільного та конкурентного практичного навчання, на сьогодні теж виявляється ризиковою системою, де ліцензування та сертифікація є формами ринкового маніпулювання.

Крім того, зважаємо на панування в сучасному суспільстві міфу про те, що освіта забезпечує людям суспільне довір'я залежно від їхніх навчальних досягнень, а соціальне визнання та кар'єрне зростання пов'язані з навчальним процесом, а не з компетентністю. Однак сучасна система освіти замість того, щоб урівняти життєві шанси людей, монополізувала право на розподіл можливостей між ними.

На сьогодні запропоновано чимало проектів з деміфологізації освіти, які відштовхуються від уявлення про те, що сучасна освітня система є одночасно крамницею соціальних міфів та ареною соціальної критики, центром ритуальних дій, які відтворюють та підтримують розбіжності між реальністю та цими міфами. Як спосіб розв'язати суперечності пропонується відмова від основного «соціального ритуалу», зокрема, можна послатися на цікаві пропозиції щодо цього, подані Ф.Г. Альтбахом, Е. Вульф, К. Лешем, П. Сенджем та іншими.

Прикметно, що особистість як соціальний суб'єкт у системі освіти перестала бути об'єктом прямого впливу суспільства. Понад це, людина, докладаючи неймовірних зусиль у здобутті знань, висуває свої основні вимоги суспільству, потребуючи таких знань, що дозволяють їй бути соціально адаптованою. Ті, хто навчається в цьому суспільстві за його методиками і технологіями, поступово відходять від традиційної категорії студентів чи учнів, набуваючи статусу його громадян, який передбачає наднаціональний підхід до етнічних, конфесійних та інших відмінностей, глобальну етику, толерантність тощо.

Зазначмо: в Україні передбачається створення чіткої структури органів громадського контролю за дотриманням справедливості в здобуванні освіти з конкретно визначеними завданнями; справедливий розподіл та перерозподіл суспільного продукту, доцільне формування прибутків власників капіталу та населення, розумне оподаткування прибутків, що впливає на доступність освіти; урегулювання ринку праці і забезпечення ефективної зайнятості населення; регулювання заробітної платні, охорони здоров'я, адресної соціальної допомоги як освітянинові, так і здобувачеві освіти тощо, однак це не набуло повної міри втілення й не стало вирішенням окресленої проблеми.

Принагідно звернімо увагу, що на відміну від інших розвинутих країн, де громадянське виховання майже повністю базується на політичній та правовій сфері діяльності громадянського суспільства, в Україні на сучасному етапі її розвитку громадянське виховання, через недосконалість відповідної правової бази, майже повністю базується на морально-етичних засадах, тобто морально-етичні імперативи й цінності виступають головним критерієм ефективності громадянського виховання.

Показовим може бути звернення до актуальних і сьогодні настанов українського і польського філософа С. Оріховського-Роксолана доби Відродження на увагу до підлеглих, уникнення підступності, хитрощів як з боку інших, так і у власних учинках, відмова від підлабузництва, хабарництва, нашіптування, опертя на мудрих, чесних, відвертих, талановитих і вчених людей, цінування їхньої праці [4: 35–36].

Визнання освітнього простору як ринку провокує породження та розповсюдження відповідних міфів, зокрема міфу про безкінечне споживання. За конструктивними спостереженнями відомих дослідників освітніх реформаций, зокрема таких, як Б. Бернстайн, П. Бурд'є, П. Фрейре та інших, жодний заклад на сьогодні не міг би краще за освітні інституції приховувати від його учасників глибоку невідповідність між соціальними принципами та соціальною дійсністю.

Світський науковий інститут освіти з класичним критичним «маскуванням» виглядає плюралістичним, де водночас навчальний план визначений найсучаснішими науковими дослідженнями та сам визначає науку. Набір спланованих смислів разом із пакетом цінностей, розрахованої ринкової привабливості забезпечує «навчальному виробництву» (П. Бурд'є) достатній ринковий успіх, який виправдовує витрати на нього.

Освіта завжди залишається відкритим для будь-якої людини простором для того, щоб запропонувати ще одну можливість чи то на безперервну освіту, чи то на підвищення кваліфікації, чи то на освіту для дорослих тощо (так, Україна досить успішно набуває досвіду в організації та здійсненні інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами).

Пошуки ефективної освітньої діяльності тривають і навколо спроб трансформувати стосунки головних освітніх агентів. Почасти про це вже говорили, розглядаючи один з основних принципів освітнього реформування як повернення ініціативи учасникам освітнього процесу. У зв'язку із цим привертає увагу оживлена ідея, відома з часів античності, — професійно незалежного педагога, яка спирається на виокремлення видів досвіду на підставі двох освітніх потреб, як-от у педагогові та керівникові з усіх галузей знань [1: 198].

У сучасній освітній системі ці два досвіди поєднані. Але існує пропозиція розмежувати їх, ураховуючи також розрізнення типів освітньої компетентності, пов'язаних з утворенням та дією освітніх змін; орієнтаційним керівництвом батьками та дітьми в культурно-освітньому розмаїтті; необхідністю діяти в ситуації інтер- (інтегрального) партнерства. Убачається, що наявність незалежної освітньої професії сприятиме інтенсифікації здійснення освітніх обмінів, зокрема і обміну навичками. На цьому останньому моменті варто зупинитися і відзначити ще декілька особливостей такого обміну. Необхідним ресурсом для того, хто прагне навчатися, є демонстрація володіння навиком на практиці.

Сучасні інноваційні технології відкривають розмаїті можливості для цього. Здебільшого особа, показуючи навички, виявляється тільки людським (дискурсивним) ресурсом, необхідним для того, хто навчається, який можна сьогодні в достатній кількості знайти, зокрема і в Інтернеті. Проте це складає свої труднощі щодо якості цього обміну. На освітньому ринку завжди існували вимоги щодо носіїв навичок і не тільки у вигляді суспільної довіри і визнання, де вже криються приховані ризики і конфлікти (А. Хоннет) [9], та її «сертифікації».

Із цього приводу є доречне зауваження І. Ілліча про те, що людей, спроможних демонструвати навички, буде достатньо, коли ми навчимося розпізнавати їх поза викладацькою професією. Проте для цього необхідно сформулювати певної якості учня з відповідальною освітньою незалежністю, яка, відповідно, може бути набутою у результаті «доброї» освіти, де освітній рух кожного учня будується як вільно обраний шлях.

Високо мотивований учень, легко навчаючись, не має труднощів у набутті навичок від викладача, який не тільки допомагає набути навички через їхню демонстрацію, а й діагностує труднощі у навчанні та поділяє разом з учнем відкритість дивування, оскільки їх об'єднує особливий випадок зустрічі (захоплюючий проєкт якої, зокрема був змальований Г.-Г. Гадамером у творі «Діалектична етика Платона» [2]). Стосунки, що складаються між викладачем та учнем, усвідомлюються як безцінні та корисні для обох, як діяльність, повна смислу для обох сторін, і вони не обмежуються тільки інтелектуальним дисциплінуванням.

Цікаве визначення цих стосунків надано Фомотою Аквінським як акт любові та милосердя. З античних часів розвивається думка про те, що викладання є певного роду розкішшю для вчителя, формою дозвілля обох. У таке проєктування стосунків закладені акти особистісного самовияву, притаманні креативному, дослідницькому викладанню, яке поки для сучасної освітньої системи загалом виглядає більше як утопічне прагнення. Проте воно завжди знаходило і знаходить свою реалізацію в окремих ландшафтах соціокультурних полів,

незважаючи на зростаючу монополізацію соціальними (зокрема й освітніми) інститутами можливості здійснювати такі зустрічі.

Варто відзначити ще один важливий теоретико-практичний момент щодо здійсненого аналізу пошуків альтернатив сучасним освітнім системам крізь призму справедливості як «першої чесноти». Вони сприяють не тільки усвідомленню сутності усталених систем, унаочненню їхніх функцій та можливості проектувати реформи, а й провокують переосмислити питання про взаємовизначення сутності людини та природи сучасних соціальних інститутів, що характеризує світогляд та мову.

Для постіндустріальної людини стає неухильним вибір між удосконаленням вчинку та вдосконаленням творчості, зростанням у здатності творити. Такий вибір відкритий для культури загалом, залежить від інституціонального стилю, обраного культурою, зокрема це стосується й освіти. Розвиток сучасної освітньої системи в Україні, як і в світі, реалізується через пошук та здійснення освітніх альтернатив, через розв'язання зіткнень прогресивної політики та культу ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Бернштейн Б.* Класс, коды, контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; (пер. И.В. Борисовой). — М. : Просвещение, 2008. — 272 с.
2. *Гадамер Г.-Г.* Диалектическая этика Платона (феноменологическая интерпретация «Филеба») / Г.-Г. Гадамер — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. — 256 с.
3. *Лакруа Ж.* Избранное: Персонализм / Ж. Лакруа. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. — 608 с.
4. *Оріховський С.* Напучення польському королеві Сигізмунду Августу / С. Оріховський // Українські гуманісти епохи Відродження. У 2 ч. — К. : Основи, 1995. — Ч. 1. — 432 с.
5. *Рікер П.* Право і справедливість / П. Рікер; [Пер. з фр.]. — К. : Дух і літера, 2002. — 216 с.
6. *Сухомилинський В. А.* Избр. произв.: В 5 т. / В. А. Сухомилинский. — К., 1980. — Т. 5. — 512 с.
7. *Фрейре П.* Образование как практика освобождения / П. Фрейре; (пер. И.В. Борисовой). — М. : Просвещение, 2009. — 272 с.
8. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. / Ю. Хабермас; (пер. М. М. Беляева, К. В. Костина и др.). — М. : Весь мир, 2003. — 416 с.
9. *Honneth A.* Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte / A. Honneth — Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1992.

УДК 37.01

Катерина Юр'єва

ОСВІТА В РЕАЛІЯХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті схарактеризовано сучасний стан етнонаціональної структури населення України. На основі аналізу концептуальних документів та новітніх навчальних програм зроблено огляд перспективних моделей розвитку освіти в умовах етнокультурного розмаїття сучасного українського суспільства.