

7. Хасьянов В. Б. Духовно–нравственное воспитание молодежи с использованием средств медиаобразования / В. Б. Хасьянов // Научно–педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – №4. – С.142–148.

8. Черникова Т. В. Инновационный подход к воспитанию духовно–нравственной культуры личности школьника [Текст] / Т. В. Черникова, К. В. Зелинский // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – №6. – С.141–146.

#### References

1. Arhypova Je. O. Gumanitarna osvita jak zasib protydii' negatyvnyv informacijnym vplyvam / Je. O. Arhypova // Visn. Nac. tehn. un–tu Ukraїny «KPI». Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika. – 2015. – №1. – S.3–9.

2. Burim O. V. Podolannja destruktivnyh media–vplyviv na formuvannja osobystosti zasobamy media–osvity / O. V. Burim // Osvita na Luganshyni. – 2011. – №2. – S.198–202.

3. Galickaja I. A. Ponjatje «duhovno–nравstvennoe vospitanie» v sovremennoj pedagogicheskoj teorii i praktike [Tekst] / I. A. Galickaja, I. V. Metlik // Pedagogika. – 2009. – №10. – S.36–45.

4. Ezhova E. N. Kartiny mira v SMI: tipologija, funkcional'nost', kanaly transljacji / E. N. Ezhova // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filologija. Zhurnalistika. – 2011. – №1. – S.132–135.

5. Ivanova L. A. Koadaptacija media i obrazovatel'nogo prostranstva – zalog uspešnogo reshenija problemy prostranstvennoj lakynapnosti v vysshem professional'nom obrazovanii [Tekst] / L. A. Ivanova // Vestnik Jakutskogo gosudarstvennogo universiteta. – Jakutsk, 2009. – T.6. – №2 (aprel'–ijun'). – С.38–44.

6. Semiletenko L. V. Informacionno–kul'turologicheskaja sostavljajushhaja mediaobrazovanija / L. V. Semiletenko // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – T.2. – №4. – S.124–127.

7. Has'janov V. B. Duhovno–nравstvennoe vospitanie molodezhi s ispol'zovaniem sredstv mediaobrazovanija / V. B. Has'janov // Nauchno–pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri Magister Dixit. – 2011. – №4. – S.142–148.

8. Chernikova T. V. Innovacionnyj podhod k vospitaniju duhovno–nравstvennoj kul'tury lichnosti shkol'nika [Tekst] / T. V. Chernikova, K. V. Zelinskij // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – №6. – S.141–146.

**Velicodna Y. M.**, docent of department of education and health culture of Dnipropetrovsk Regional Institute of Postgraduate Education (Ukraine, Dnipro), [ippojane@gmail.com](mailto:ippojane@gmail.com)

#### Spiritual health in the media–cultural environment as a philosophical–educational problem

*The article deals with issues of spiritual health in conditions of virtual cultural and educational environment and media culture. On the basis of systematic and comparative methodologies, approaches combining social philosophy, media philosophy and philosophy of education reveals unexplored aspect of the problems associated with the definition of methodological principles and consider the specific characteristics of the media–educational impact on the individual in the information society. Its showing the role of media education in providing spiritual health in terms of domination of the media. Its grounded priority of media education as a mechanism for preventing manipulative influences on a person in the virtual space.*

**Keywords:** philosophy of education, personality, virtual space, media education, information society, spiritual health.

\*\*\*

УДК 172.1

**Дроботенко М. О.**, кандидат філософських наук, докторант кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди (Україна, Харків), [Marushka85@i.ua](mailto:Marushka85@i.ua)

#### УЧИТЕЛЬ ЯК ОСВІТНІЙ ФІЛОСОФ

*У зв'язку з освітніми реформами та змінами навчальних планів актуалізується роль учителів як освітніх філософів. У статті розглядаються концепції учителя як дослідника та рефлексивного учителя. Філософська рефлексія щодо означеної проблеми пов'язана з численними дискусіями: кого можна назвати вчителем–дослідником, або рефлексивним учителем, якими*

*є його принципові характеристики, якими є характер та властивості їхніх досліджень, які умови передбачені або необхідні для здійснення дослідження учителями загальноосвітніх шкіл. Учитель як виробник знань, його дослідження та діяльність є своєрідним діалогом у визначених освітніх контекстах. Учителі як окремі суб'єкти мають прерогативу експерименту через категорію гіпотез, які є частиною їх навчальної практики, на основі якої вони можуть (і повинні) створювати власні освітні теорії. Спосіб буття учителя–освітнього філософа з акцентом на вирішення проблем практики контекстуальний, пов'язаний з відображенням власної професійної практики.*

**Ключові слова:** навчальний план, учитель, учитель як дослідник, рефлексивний практик, учитель як освітній філософ, педагогічні принципи.

У багатьох країнах світу нині відбуваються численні реформи освітньої системи, змін зазнають не тільки організаційні форми, а й навчальні плани. Останні містять у собі набагато більше ніж зміст навчальної програми. Вони являють собою певний конструкт, опис того, що викладатиметься у закладах освіти і що виражає смисли того, чим є освіта та виховання, цінності та орієнтири розвитку. Ці документи покликані забезпечувати спадкоємність між класами та предметними сферами; направляти учителів у плануванні освітнього процесу, освітніх та виховних заходів; слугувати критерієм засвоєння навчальної програми. У той час як первинна розробка навчальних планів займає декілька років, їх істинне значення зазнає постійного винайдення і відкриття у процесі практичної реалізації, щоб зберегти їх ефективність та релевантність соціально–культурним запитам. Це актуалізує роль учителів як освітніх філософів та їх вплив на філософію навчального плану.

Магауйр зазначає, що учитель може поставати у декількох ролях: «учитель реконструйований як практична людина, виконавець, не мислитель, менеджер, а не науковець, ... виконавець навчальної програми, ... який реалізує політику інших людей», проте позиція учителя як освітнього філософа по–новому визначає його професійну ідентичність [1, с. 119]. Участь учителів в осмисленні філософії навчального плану є творчою самостійною роботою, яка залучає практикуючих учителів у процес перегляду їхнього освітнього досвіду та практичної діяльності і створює нові можливості для розвитку як навчального плану, так і перетворення професійного розвитку. Учитель як освітній філософ здатен розглядати проблему виходячи з практичних проблем, а не з теоретичних, його проблеми контекстуальні, а не теоретичні. Спосіб буття учителя–освітнього філософа з акцентом на вирішення проблем практики контекстуальний, пов'язаний з відображенням власної професійної практики. Контексті проблеми практики визначаються індивідуально або на місцях, тоді як теоретичні питання виникають від теми, загадки, що знайдені у дослідницькій літературі [2]. «Учителі можуть досліджувати будь–яку кількість питань у своїх професійній практиці. Вони можуть мати неперевірені або чіткі концептуальні теорії про дещо; вони просто хочуть змінити статус–кво; вони можуть хотіти вивчати взаємодію між людьми, або реагувати на надані або обмежені ресурси на робочому місці; вони можуть досліджувати характер роботи; і/або виклики, з якими стикаються у власній діяльності. Це широкий спектр питань, і кожен може реагувати на скромні або досить широкі дослідження у залежності від контексту» [3, с. 35].

Варто розглянути природу двох концепцій: учитель як дослідник [4] та рефлексивний учитель [10] (the

teacher as a researcher and as a reflective teacher), як ці концепції були прийняті у сфері освіти та використані для практики у загальноосвітніх школах, їх обмеження, проблеми та перспективи. З моменту свого формулювання та представлення широкому загалу ці концепції зазнали численної критики, переосмислення. Перший конструкт був відповіддю на рух учителів Англії у 1960–х роках, які були занепокоєні принциповими змінами у системі освіти. Другий – як теоретичне підґрунтя для підготовки учителів як рефлексивних професіоналів, які можуть і повинні досліджувати власну викладацьку практику та власну освіту. Філософська рефлексія щодо означених теоретичних конструктів пов'язана поміж іншим з численними дискусіями: кого можна назвати вчителем–дослідником, або рефлексивним учителем, якими є його принципові характеристики, якими є характер та властивості їхніх досліджень, які умови передбачені або необхідні для здійснення досліджень учителями загальноосвітніх шкіл.

Вивчення фактичної реальності реформ, у яких були сформовані указані концепції, сприяє визначенню умов поширення означеної практики на інші соціокультурні контексти та різноманітні освітні реалії [5; 6]. Так, ідея учителя як дослідника виникла в Англії у 1960–х роках з руху учителів так званої сучасної середньої школи під час здійснення реформ навчальної програми. Ця реформа була спрямована на зміцнення навчальних програм та педагогічні зміни з метою «реконструювати умови, за яких усі студенти, особливо ті, хто вважається середніми та нижчими середнього показника щодо академічних навичок, отримали доступ до цінностей основної загальної освіти» [7, с. 50]. У школах, що називалися новаторськими з метою реформи розглядався повсякденний досвід студентів. Шкільні предмети були організовані таким чином, щоб торкатися життєвих питань: сім'я, стосунки між статями, війни і суспільство, праці, бідність, закон і порядок [8; 9]. Ці матеріали були представлені міждисциплінарними командами учителів для забезпечення інтересу учнів та актуалізації власних досліджень свого життя. Згідно Елліотту, який був учителем біології та релігієзнавства у той час в одній з цих інноваційних шкіл, контекст реформи навчальних програм привів його згодом до розуміння, що створюється новий шлях для розробки теорій, які були засновані на спробі змінити навчальну програму практики в школі. У цьому сенсі, теорії були отримані від практики, які розглядаються як «категорії гіпотез», які будуть доводитися у подальшому. У зв'язку з цим, Лоуренс Стенхаус, обговорює проблему створення гуманітарного проекту навчальної програми, в якому вчителю надається вирішальна активна роль. Навчальна програма гуманітарних наук для підлітків, які невдовзі увійдуть у доросле життя та будуть виконувати обов'язки громадян, моральні. Соціальні, політичні проблеми є украй важливими. Ці питання актуалізуються у той чи інший спосіб в усіх навчальних програмах та знаходять різноманітні форми дидактичної адаптації. Проте у плюралістичній культурі, це ускладнюється: наприклад, батьки військові можуть бути проти заохочення пацифізму у класах, а пацифісти можуть негативно оцінювати ідею щодо справедливої війни. На думку Стенхауса, вирішення

таких дилем можливе, якщо уникнути обробки цих питань у межах шкільної програми. Дослідник пропонує не формулювати цілі і задачі, але використовувати критерій, що спірні значення питань повинні викладатися у школах в якості основи для співставлення змісту навчальних програм. Він запропонував, що спірні ситуації соціальних та людських вчинків можуть бути згруповані у такі категорії, як «Війна і суспільство», «Закон і порядок», «Мораль і право», «Люди і робота», «Бідність», «Стосунки між статями», «Освіта». Ідея полягала у тому, щоб вибрати продукцію з культури – поезія, література, кіно, фото, історичні записи, твори мистецтва, дослідження поведінкових наук, – які представляють різноманітні точки зору на ці ситуації і діяльності. Л. Стенхаус прагнув, щоб учителі відігравали активну роль у виборі таких культурних артефактів. Таким чином, навчальний план розумівся як «набір гіпотетичних процедур для перевірки на основі відображення як ідеї втілити у життя», а вчителю відводилася провідна роль у будівництві теорії навчального плану. Саме з такої теорії навчальної програми випливала і концепція учителя як дослідника.

Мета використання культурних артефактів у класах формулювалася дослідником як мета гуманітарних наук у цілому, а не для конкретних суб'єктів, чи контенту, – «поглибити розуміння соціально ситуації і людських вчинків і суперечливих смислів деяких питань, які вони породжують» [4, с. 93]. Він відзначив два наслідки такої мети: по–перше, передбачається, що учні/студенти та викладачі будуть розвивати розуміння, тобто учитель буде перебувати і у ролі слухача; по–друге, розуміння обирається як мета, бо воно не може бути повністю досяжним. Розуміння завжди може бути поглиблене. Окрім того, завжди повинен зберігатися спір про те, що є дійсним розумінням. Учитель і група повинні очікувати як частина їхньої задачі – вивчення характеру розуміння [4, с. 94]. Концепції та ідеї – це лише ресурси для підтримки рефлексивного мислення щодо власного досвіду і тому немає жодних причин, чому учителі не повинні володіти цим навиком до безпосередньої роботи з дітьми. Вони повинні зберігати у собі роль старших учнів поруч з власними учнями/студентами. Коли ж ідеї постають як мета, як об'єкт майстерності, то учителі можуть відчувати себе некомпетентними. Для Стенхауса аналіз «розуміння» як набір знання цілей буде спотворювати характер доведення в гуманітарних дисциплінах, які орієнтовані на осмислення і обговорення власних поглядів на події людського життя та різноманітні світоглядні смисли, а не на фіксовані висновки.

Стенхаус розглядав ціль з точки зору педагогічних принципів, які регулюють позицію учителя в обробці доведень у гуманітарних науках. Стенхаус стверджував, що цілі як «розуміння» є ідеями, в яких утілені цінності про те, що являє собою процес освіти, з чого він складається і що них кожен може отримати через послідовні принципи процедури, яка визначається позицією учителя щодо змісту. Стенхаус указує наступні принципи для вивчення спірних питань у межах гуманітарних наук: 1. суперечливі питання повинні викладатися у школах; 2. обговорення, а не інструкція повинні знаходитися в центрі процесу навчання; 3. різноманітні погляди повинні поважатися і думки

меншості захищатися; 4. учителі повинні утримуватися від владної позиції у класі, та не пропагувати власні погляди; 5. Учителі повинні брати на себе відповідальність за критичні стандарти дискусії у класі.

Аналогічні погляди висловлював і західно-американський теоретик Брунер [11]. На його думку навчальний план курсу являє собою ресурс для розвитку учителя. Він розробив принципи процедури (іншими словами, «педагогічні/дидактичні цілі», які визначали позицію учителя у класі: ініціювати розвиток учнів та розвивати уміння постановки проблем (метод дослідження); навчити методології дослідження (де діти можуть шукати відповіді на свої питання та застосовувати їх у нових галузях; допомагати підліткам розвивати здатність використовувати різноманітні джерела в якості доказів для розробки гіпотез та узагальнюючих висновків; проводити класні дискусії для розвитку уміння аргументувати власну позицію та слухати співрозмовника; підтримання відкритого обговорення; створення нової рольової реальності для учителя – як ресурсу, а не джерела влади чи інформації. Обидві програми представляють те, що Стенхаус називав моделлю процесу дизайну (навчальної програми), на відміну від розробки цілей. Така модель конструювання навчального плану залишає багато вільних питань для професійного судження учителів та їхніх самостійних рішень. Цілі і принципи процедури спонукають до розмірковувань про смисл і значення практики. Стенхаус розглядає свою навчальну програму не як план, але як специфікацію для дослідження і підтримки рефлексивного викладання. Гуманітарний проект, стверджував Стенхаус, це інкапсульована теорія про взаємозв'язок між знаннями, викладанням, навчанням викладачів та перевірки у своїх класах. Учителям відводиться роль не лише втілити теорію у практику, але і відновити її через вивчення практики. Навчальна програма відображає не лише зміст, мету і педагогічні принципи, але також і програму дослідження дій для підтримки рефлексивного осмислення учителем цілей, принципів і проблем реалізації їх у відповідних дидактичних адаптаціях. Через дослідження дій у контексті моделі процесу педагогічні цілі і методи постають як сумісні об'єкти відображення. Учителі беруть участь у рефлексивному відображенні не лише власних методів, але і концепцій освіти, які лежать в їх основі. Така участь дає ключ до перетворення професійної культури, форм практики, формулювання власної філософії освіти і виховання.

У конструювання навчального плану, запропонованій Д. Марквандом [12], також відводиться особлива роль учителям. На його думку розробка навчальної програми відбувається через «переговори» між мережею місцевих шкіл, місцевого самоврядування та національних форумів. На кожному рівні представники функціональних груп – учні, батьки, роботодавці, працівники та відповідні органи влади у діалозі визначають бачення освітнього процесу та освітніх цілей і намагаються перевести це взаєморозуміння у практичну площину, яка є предметом подальшого обговорення. За цим уявленням учителі та представники шкіл вивчають та оцінюють пропозиції щодо зміни навчальних планів та програм, та процесу навчання. Розробка навчальних програм стає процесом громадським,

громадськість створює та відтворює освітню культуру, підтримує обговорення щодо проблем змісту та технологій освіти, що передбачає введення і дітей у культуру суспільства. За таких умов навчальний план постає конструктом для експериментування у галузі освіти, що здійснюється вчителями.

Учитель як виробник знань, його дослідження та діяльність є своєрідним діалогом у визначених освітніх контекстах. Учителі як окремі суб'єкти мають прерогативу експерименту через категорію гіпотез, які є частиною їх навчальної практики, на основі якої вони можуть (і повинні) створювати власні освітні теорії.

Ідея рефлексивного учителя була сформована з досвіду учителів, які зрозуміли, що теорії, які були основою їх початкової підготовки недостатньо для сприяння освітньої практики у різних соціально культурних контекстах. Дональд Шьон, так визначав позицію учителя-учня: «Дивись, якщо ви не говорите мені, як цей матеріал збирається мені допомогти, коли я викладаю, я прошу вибачення, але я їду, тому що у мене є важливіші справи» [13, с. 104]. У 1983 році він опублікував працю «Рефлексивний практик», в якій представив свою концепцію учителя, засновану на роботах Д. Дьюї та власних спостереженнях. У ній Шьон стверджує, що у професійній підготовці учителів варто брати до уваги знання, побудовані на дії. За словами дослідника мовчазне, спонтанне та інтуїтивне знання присутнє в дії. Це «знання в дії» є частиною повсякденного життя фахівців і стає звичкою. Однак у практиці професії, є невизначені, суперечливі і незвичайні ситуації, які вимагають фахівців для прийняття інноваційних рішень і будівництва нових стратегій дій для їх вирішення. Такий процес пошуку і створення рішень називається «відображенням у дії». Для Шьона «відображення у дії» знаходиться в безпосередньому зв'язку з поточною ситуацією, тобто «знанням у дії». Це означає виробляти паузу – відобразити – в розпал цієї дії, момент, коли ми перестанемо думати, щоб реорганізувати, що ми робимо, розмірковуючи про справжню дію. Від «відображення у дії», професіонали починають будувати репертуар досвіду, який мобілізується в аналогічних ситуаціях. Останнє характеризує відношення відображення на відображення, що спонукає людей діяти певним чином у стані «відображення на відображенні в дії». Це, в свою чергу, дозволяє фахівцям планувати майбутні дії. Указані принципи («знання в дії», відображення в дії і «відображення на відображенні в дії») використовуються фахівцями у галузі проектування та архітектури, проте можуть слугувати новою основою для інших галузей, у тому числі і освіти. У практичній діяльності інженерів, архітекторів, дизайнерів утілюються знання, які допомагають їм у звичних ситуаціях, проте у своїй діяльності вони утілюють елемент відображення (рефлексії), який уможливує для них вирішення нових проблем, розширюючи тим самим репертуар рішень. Останні після перегляду і опису можуть бути охарактеризувати певну теорію. Виходячи з цього, Шьон пропонує здійснювати освіту як «навчання в дії» у формі відображення практики в цій галузі, враховуючи, що навчання та практичні дії опосередковуються через діалог між викладачем і студентом». Це уможливує

формування підґрунтя для підготовки «учителів як рефлексивних практиків». У сфері освіти, дослідження дії можна розглядати стратегію, яка включає викладачів і дослідників, із загальною метою використовувати його для створення нових можливостей для навчання і, отже, для навчання студентів.

Учителі як освітні філософи беруть участь у створенні культурних ресурсів; розробляють альтернативне бачення національної навчальної програми, релевантні запитами як суспільства, так і дітей. Тому важливого значення для професійного розвитку учителів набуває створення власної філософії викладання/навчання.

#### Список використаних джерел

1. Maguire M. Dilemmas in teaching teachers: The tutor's perspective // *Teachers and Teaching: Theory and practice*. – 1995. – №1 (1). – P.119–131.
2. Farrell P. Teacher–research and the art of the professional experiment: Reflective practice in the practical– knowledge tradition // *International Journal of Language Studies*, 2015. – №9 (1). – P.1–21.
3. Farrell P. Teacher–researchers and the discovery and dissemination of professional practice. *Australian Primary Mathematics Classroom*. – 2013. – №18 (4). – P.34–37.
4. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development. – Londres: Heinemann, 1975.
5. Fleuri R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. – Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, – 2003. – n.23. – P.16–35, maio/ago.
6. Ribeiro D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
7. Elliott J. The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform // *Curriculum Studies*, 1994. – №2:1. – P.43–69. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/0965975940020103>
8. Elliott J. Action Research for Educational Change. – Buckingham: Open University Press, 1991.
9. Elliott J. Disconnecting knowledge and understanding from human values // *Curriculum Journal*. – 1991. – №2. – P.19–31.
10. Schön D. The reflective practitioner. – Nova York: Basic Books, 1983.
11. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds, Ch.9. – Cambridge: Harvard University Press, 1986.
12. Marquand D. The Unprincipled Society: new demands and old politics. – London: Jonathan Cape, 1988.
13. Senna L. A. Orientações para elaboração de projetos de pesquisa–ação em educação. – Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.

**Drobotenko M. O.**, Ph.D. candidate, doctoral student of department of philosophy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Ukraine, Kharkiv), [Marushka85@i.ua](mailto:Marushka85@i.ua)

#### The teacher as an educational philosopher

*Taking into account educational reforms and changes in the curriculum, the role of teachers as educational philosophers becomes actual. The article deals with the concept of the teacher as a researcher and a reflective teacher. Philosophical reflection on the abovementioned problem is associated with numerous discussions: who can be called a teacher–researcher or a reflective teacher, what are their fundamental characteristics, what is the nature and properties of their research, what conditions are provided or required for the teachers in secondary schools. The teacher as a producer of knowledge, their research activities are a kind of dialogue in certain educational contexts. The teachers as separate entities have the prerogative of the experiment through the category of hypotheses that are a part of their practical training, based on which they can (and should) create their own educational theory. A way of life of a teacher that is an educational philosopher is with an emphasis on solving problems of contextual practices, associated with the reflection of their own professional practice.*

**Keywords:** curriculum, teacher, teacher as a researcher, teacher as a reflective practitioner, teacher as an educational philosopher, pedagogical principles.

\* \* \*

УДК 316.754

**Камбур Н. О.**,  
здобувач кафедри гуманітарних наук, Харківська  
державна академія фізичної культури  
(Україна, Харків), [n.kambur@ukr.net](mailto:n.kambur@ukr.net)

#### ФІЛОСОФСЬКО–ОСВІТНІЙ ДИСКУРС ЛЕГІТИМАЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Розглядаються радикальні зміни, які відбуваються в сфері освіти. Аналізуються трансформації її соціальної ролі в умовах суттєвих змін соціуму і всієї соціокультурної парадигми. Обґрунтовується необхідність у філософській рефлексії щодо метасмислів, неусвідомлюваних епістемологічних інваріантів соціокультурної картини світу, які розглядаються з допомогою аналізу діалогічного взаємозв'язку соціальних трансформацій і освіти, шляхом виявлення їх глибинних і базових інваріантів. Постановка проблеми передбачає звернення до дискурсивної і прагматичного аналізу, а також використання герменевтики та інтерпретації, при цьому сфера дискурсу зачіпає емпіричну складову соціальної практики. Представлені загальні тенденції освітніх процесів і показана роль управлінсько–правової складової освітньої діяльності в процесі реформування вищої школи.*

**Ключові слова:** інститути освіти, вища школа, модернізація, реструктуризація, «пост–фордиські» організаційно–управлінські форми, інтерналізація програм, якість освіти, реформування, легітимізація освітньої політики.

В контексті глобалізації світового освітнього простору відбуваються кардинальні реформи, пов'язані зі змінами взаємовідносин між ринком, державою та її інститутами. Ці зміни характеризуються тенденціями до диверсифікації, децентралізації і перегулюванню. Паралельно з цими тенденціями вводяться принципи публічної звітності, контролю якості та інструментів для здійснення спостереження та загальної контролю. Відкритий перевірці підлягають усі сфери діяльності навчальних закладів – від академічної дослідницької діяльності – до сфер послуг і фінансування. У якості основної вимоги до університетів та інших інституційних форм вищої освіти висувається вимога відповідності з імперативами ринку і підготовки висококваліфікованих працівників. Хоча спектр наповнення і глибини цих реформ різний в окремих країнах, тим не менш, при ґрунтовному аналізі простежуються, не дивлячись на різницю в управлінському і правовому підході загальні тенденції в бік проринкової орієнтації систем вищої освіти у всіх європейських країнах.

Філософська концептуалізація і осмислення різних складових освітньої діяльності подається в працях багатьох українських і зарубіжних дослідників, зокрема В. П. Андрущенко, Л. С. Горбунової, К. М. Гунченко, О. О. Дольської, В. В. Зінченко, Л. А. Карпець, Н. В. Радіонової, І. В. Степаненко, М. В. Триняк, Б. Барбера, У. Бека, Е. Гіденса, Дж. Грея, М. Кастельса, К. Кумара, Дж. Макгвігена, Дж. Ритцера, М. Уотерса, К. Охне, Б. Смарта, Дж. Сакса, Дж. Уррі та інших.

**Мета статті:** визначити філософсько–освітній дискурс легітимізації освітніх реформ і проаналізувати основні структурні елементи і фактори вищої школи, які викликали до життя процеси модернізації і реструктуризації освіти.

Сьогодні інститути вищої освіти отримали значну самостійність в самоуправлінні, з одного боку, і жорсткий контроль щодо дотримання певних правових норм і якості освіти – з іншого. Друга тенденція в сучасній європейській освіті – це зміна ролі держави відносно до освіти в цілому, і вищої школи – зокрема, в плані розгортання тенденцій до «згортання державної благодійності». Якщо раніше низка інституціональних