



Світлана ГАНАБА

Ключові слова: складність, плинна модерність, зміст навчання, постфігуративна культура.

У статті акцентується увага на необхідності наукової розробки механізмів адаптації особистості до умов мінливого світу. Наголошується, що проблема змісту навчання потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насамперед, у контексті визначення сучасності як плинної цілісності та складності. Зміст навчальної діяльності безпосередньо пов'язується з розкриттям особистісного потенціалу людини, її здатністю орієнтуватися у різних ситуаціях і проблемах соціуму та потребою у «навчанні перевчатися».

УДК : 101.1; 371.13

ЗМІСТ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН «ПЛИННОЇ МОДЕРНОСТІ»

© Ганаба С., 2012



етафору «плинна модерність» у своїх працях використовує англійський соціолог З. Бауман для позначення тих якісних змін, з якими зустрівся сучасне людство. Ці зміни пов'язані з процесами глобалізації, інформатизації, комунікативної революції та свідчать про формування суспільства нового типу. Таке суспільство характеризується руйнацією сталих соціальних структур, які визначали донині життя людини, і розглядається як ситуація культурного та цивілізаційного переходу, зумовлена зміщенням акцентів з норм та цінностей індустріального суспільства на норми інформаційного (М. Кастельс). Сучасність постає як рухлива, роз'єднана, дисперсна версія модерності, яка не має жодних меж чи схем та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів. Характеризуючи суспільний розвиток як непередбачувану та певною мірою непрогнозовану реальність, З. Бауман зазначає: «Після півстоліття чітких розмежувань і зрозумілості цілей виникає світ, позбавлений [не лише] видимої структури, а й, хоч як зловісно це звучить – будь-якої логіки» [6, 105].

Невизначеність та можливість є атрибутами епохи «плинної модерності». Мінливий та плинний світ навряд чи можна чітко, вичерпно класифікувати,

оскільки він здатний надзвичайно швидко і непередбачувано змінити власну конфігурацію, віднайти нові обрії свого розвитку. Позбавлена структурованості й визначеності, хаотична й фрагментарна сучасність містить і безлад у сприйнятті реальності, і безліч можливостей та варіантів розвитку. Невпорядкованість і хаотичність сприймаються не як свідчення руйнації, а як «творчий потенціал» у становленні нового ладу і гармонії. Проте цей лад має іншу природу, оскільки хаос не є протиставленням гармонії, як у стародавніх греків, а є її необхідною умовою. На думку З. Баумана, світ здатний набути гармонійності не у своїй однорідності, а у своїй складності та багатолікості. Тоді за межі цього світу не будуть винесені багато його явищ, процесів та подій. «Гармонія не є однорідністю, вона завжди є переплетінням різних мотивів, кожен з яких має власне звучання, і саме цим звучанням підтримує загальну мелодію», – пише дослідник [6, 118]. Гармонія сучасного світоустрою відбивається у складності й зумовлює складність.

Новий контекст соціальної реальності суттєво впливає на буття людини. Людина епохи «плинної модерності» вже не втиснута у міцні лещата соціального світу. Руйнація та мінливість узвичаєних соціальних структур та норм зумовлює дисбаланс між соціальним та індивідуальним. Нині суспільство стає індивідуалізованішим, оскільки приватне завойовує дедалі більшу територію соціального, а індивід набуває дедалі більшої суверенності. Його інтереси визнаються як певна цінність, яку не слід ототожнювати з цінностями та інтересами суспільства, підлаштовувати під них. «Розрідження» раніше стійких структур ладу, в які був «упаяний» індивід, тепер звільняє його й відправляє у вільне одиночне плавання вируючими хвилями сучасності. Порятунком потопаючих, воістину, став справою самих потопаючих», – констатує Л. Горбунова [3, 47].

Суспільство, яке втратило статичність і стабільність, не здатне гарантувати людині безтурботне та безпечне життя. Події

суспільного життя, калейдоскопічно змінюючись, породжують фрагментарність світосприйняття та світорозуміння, а відтак – кризу самоідентифікації людини, яка звикла до усталеності й ладу. Людина перебуває у просторі небезпеки, безладу, потенційних ризиків, з якими донині не зустрічалася. Це зумовлює її напруженість у стосунках з природою, соціумом та з самою собою. Вона дедалі менше почувається як творець та господар своєї долі, оскільки стає заручником того світу, який сама створила, опиняючись у реаліях майбутнього та виявляючи недостатню здатність адаптуватися до швидкоплинного життя.

Людина опиняється у зоні небезпеки і, водночас, у просторі нових можливостей та нереалізованих потенцій. Щоб їх реалізувати, віднайти співмірні духові епохи культурні форми, зберегти рівновагу в сучасному плинному соціумі, вона має вибудувати власну траєкторію розвитку, згідно з реаліями часу. Власне, у просторі сучасності складається нова ідентичність людини як «можливості бути» (С. К'єркегор). Вона детермінована лише собою, є можливісною, фактично відкритою світові та уявляється як проект (Ж.-П. Сартр), як зусилля бути собою. Визначального значення набуває творча сутність людини, її інтелектуальний потенціал, комунікативна компетентність, гнучкість в ухваленні рішень тощо. «Відповідно, нам необхідні не сліпе сприйняття чи сліпий спротив, а численність творчих стратегій, щоб вибірково формувати, відхиляти, прискорювати чи уповільнювати зміни. Індивідууму необхідні нові принципи, щоб визначати темп свого життя і планувати його разом з кардинально новою формою освіти», – зазначає Е. Тоффлер [14, 346]. Саме в царині освіти формується людський капітал, якість якого визначає можливість й перспективи розвитку суспільства у майбутньому.

Уникнути шоку перед майбутнім та врахувати пульсацію нового часу людині допоможуть освітні інституції за умови, що вони не лише озброять її певним обсягом знань, а й сприятимуть розвиткові

умінь навчатися, вчасно відмовлятися від застарілих ідей та концепцій, ухвалювати рішення у малопередбачуваних ситуаціях тощо. Визначаючи діагноз наших бід та невдач, К. Мангейм стверджує, що люди зазнають поразки тому, що звикли діяти відповідно до потреб вузько обмеженого світу, який характеризується статичністю. Вони не навчені ухвалювати рішення та розв'язувати проблеми в контексті швидкозмінних реалій. Дослідник вважає, що «статичні суспільства, які розвиваються поступово, за повільного темпу змін, спираються здебільшого на досвід старших поколінь. Вони чинять спротив реалізації прихованих можливостей молоді. Освіта в таких суспільствах сконцентрована на переданні традиції, а методами навчання є відтворення і повторення. Таке суспільство свідомо нехтує життєвими духовними резервами молоді, оскільки не має наміру порушувати наявні порядки» [11, 443]. У динамічному суспільстві, де зазнали руйнації зв'язок та наступність поколінь, де минуле вже плавно не перетікає у сьогодення та не обумовлює майбутнє, освіту маємо розуміти не лише як соціальну інституцію зі збереження та трансляції досвіду пращурів, а й як орієнтир у подальшому розвитку суспільства. Вона покликана виконувати превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху криз та нестабільності. Відтак, виникає необхідність переорієнтування технологій трансляції освітнього ресурсу. Освітній процес, на думку американського антрополога М. Мід, має позбуватися послідовності, оскільки наступність є намаганням укласти освіту у певні межі, пов'язані з практиками минулого. «Діти нині стоять перед майбутнім, до такої міри невідомим, що ним неможливо керувати так, як це намагалися зробити ми, здійснюючи зміни в одному поколінні за допомогою стійкої конфігурації, контрольованої старшими культурами, що містять багато постфігуративних елементів», – зауважує вона [12, 14]. Досліджуючи під час антропологічних практик відносини між різними віковими групами у традиційному та сучас-

ному суспільствах, М. Мід виокремлює три типи культур та співвідносить їх зі змістом, методами й організацією навчання. «Розмежування, яке я роблю між трьома типами культур – постфігуративною, де діти, насамперед, навчаються у своїх попередників, кофігуративною, де діти і дорослі навчаються у ровесників, і префігуративною, де дорослі навчаються у своїх дітей, – віддзеркалює час, у якому ми живемо», – пише вона [12, 12]. Сучасність, на думку дослідниці, засвідчує безпрецедентну, глобальну руйнацію зв'язку поколінь. Це час, «де всі народи об'єднані електронною, комунікативною мережею, у молодих людей виникає спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить у житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду змін» [12, 18].

Окреслений контекст формує нові вимоги до освіти. Розглядаються нові підходи та концептуальні ідеї, актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення, аналізуються результати освітніх практик, способів передавання знань. Потребує пересомислення і зміст навчання, що безпосередньо пов'язаний із певним розумінням місця та ролі людини у світі, суспільстві, культурі.

Теоретичним підґрунтям аналізу освітньої моделі епохи «плинної модерності» є наукові розвідки О. Больнова, Г. Бейтсона, Г. Жиру, Н. Лумана, Ю. Габермаса, Дж. Ватімо, М. Фуко, Е. Морена, М. Мід, Ж. Ліотара тощо. У працях Ж. Росне, А. Ілліча, А. Лобарі подається детальний аналіз можливостей та наслідків навчання у більш відкритих за школу системах. Проблемам змісту навчання присвячені дослідження З. Баумана, Г. Бейтсона, Е. Морена, М. Мід та інших.

Серед сучасних українських філософів та педагогів, які зробили внесок у розробку теоретико-методологічних основ сучасного освітнього дискурсу, – В. Андрущенко, В. Астахова, В. Лутай, Л. Горбунова, С. Клепко, Н. Кочубей, І. Предборська, І. Степаненко, О. Усік та інші.

Слід зазначити, що у сучасних дослідженнях відсутнє однозначне визначення поняття «зміст навчання». У поясненні дефініції існує низка підходів. Зокрема, сциєнтичний підхід розглядає зміст навчання як сукупність педагогічно адаптованих основ різних наук, які необхідно вивчити у процесі навчання [9, 4–5], або сукупність знань, умінь та навичок, що їх має опанувати студент [5, 82]. Такий підхід презентує навчання як жорстку авторитарну систему, пов'язану з маніпулюванням свідомістю студентів. У навчальному процесі студент розглядається як засіб, а не мета освіти. Значно ширше трактується зміст навчання у межах гуманістичного підходу. Він пов'язується зі світом людини, із її ціннісно-мотиваційними уподобаннями. Зміст навчання – це досліджуваний соціальний досвід, що містить не лише знання, уміння, навички, а також досвід творчої діяльності й систему цінностей [8, 14]. Він реалізується у процесі особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, спрямованої на професійний і особистісний розвиток усіх учасників освітнього процесу, на трансляцію та відтворення досягнень культури, досвіду соціальної й творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин. На думку О. Усік, зміст освіти містить не лише готові знання, досвід їх набуття, досвід творчої діяльності, а також особисте емоційно-ціннісне ставлення студента до культури [15, 365]. Проте окреслені трактування поняття «зміст освіти» орієнтовані на розкриття особистісного потенціалу людини в умовах стабільного світу, а тому втрачають свій евристичний потенціал у контексті сучасних соціокультурних змін.

Метою статті є акцентування уваги на необхідності розгляду проблеми змісту навчання в контексті визначення сучасності як плинної цілісності й складності.

Орієнтиром у цьому разі має слугувати теорія трьох ступенів навчання американського філософа та психолога Грегорі Бейтсона. Навчанням першого ступеня, або «протонавчанням», дослідник називає трансляцію певної суми теоретичних

знань, яку учасник освітньої взаємодії має запам'ятати. На думку Г. Бейтсона, ці знання мало пов'язані із життям тих, хто навчається, оскільки майже не зачіпають мотиваційно-ціннісну сферу людини і долучаються до її світу через багаторазове повторення. Тому ступінь «протонавчання» обов'язково має доповнюватися «вторинним навчанням». У навчальному процесі його можна означити як «навчання вчитися», тобто набувати навички пошуку інформації, здатності орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, формувати завдання на певну перспективу тощо. Засвідчуючи переваги «вторинного навчання» у розвитку особистісного потенціалу людини, Г. Бейтсон пише: «Прогресивні працівники освіти наполягають на тренуванні «інтуїції», більш консервативні наполягають на тренуванні пам'яті» [7, 16]. Проте цей ступінь навчання зберігає свій ціннісний потенціал та запитаність за умови, що зберігається стабільність того світу, для якого були набуті навички та уміння мислення й пізнання. «Корисність чи шкідливість звички, набуті під час вторинного навчання, залежить не так від старанності чи талантів тих, хто навчається, від компетентності чи зусиль їхніх викладачів, як від характерних рис того світу, у якому цим колишнім студентам доведеться провести своє життя», – констатує З. Бауман [6, 156]. Аналізуючи концепцію Г. Бейтсона, дослідник стверджує, що перші два ступені навчання відповідають еволюції природних ресурсів людини в умовах сталого розвитку, і лише «навчання третього ступеня» передбачає формування здатності до зміни способу мислення, зміни набору варіантів вибудовування сенсів та завдань, які вона опанувала у процесі вторинного навчання [6, 156]. За умов радикальних соціально-культурних трансформацій, «третинне навчання», яке дає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду у донині невідомі зразки, як звільнитися від усталених шаблонів та звикання, є релевантним в освітньому процесі. Відповідно, формула змісту третього ступеня навчання – це вміння

«навчатися перевчатися», змінювати набір тих варіантів конструювання завдань і сенсів, що їх ті, хто навчається, опанували на другому ступені навчання. Воно є справді новим у тому сенсі, що не «впливає» лінійно з попереднього очевидним і єдиним наслідком.

З. Бауман метафорично змальовує «третинне навчання» так: «Люди епохи постмодерності мають уміти не лише розкопувати приховану логіку у купі подій чи віднаходити прихований сенс у випадкових поєднаннях кольорових плям, а й одразу знищувати й одним різким рухом зривати штучно оформлені картини, збережені у свідомості людей, тобто вміти сприймати свій досвід, наче дитина, яка грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою. Життєвий успіх і раціональність людей постмодерного часу залежить від швидкості, з якою вдається звільнитися від старих звичок, а не від швидкості набуття нових. Звичка, яка набувається у ході «третинного навчання», – це звичка жити без жодних звичок» [6, 158]. Цей ступінь навчання змушує учасників освітньої взаємодії позбутися стереотипних правил, уникнути шаблонних зразків, уніфікованих підходів, орієнтуючись на особистісне бачення окресленої проблеми та творчий підхід до її розв'язання. Цінним визнається лише те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знаннєвої конфігурації. Конфігурація знань уявляється певним циклом, об'єднанням (гештальтом), що не обмежується єдиним смислом, а навпаки, спонукає до нової їх рефлексії. Таке тлумачення природи сприйняття знань передбачає зміну конфігурації навчальної діяльності, сприяє становленню гештальт-освіти. Гештальт-освіту розуміють як передавання цілісних блоків інформації, системи структурованих логічно-графічних схем, патернів мислення тощо. Прикладом може бути досвід російських дослідників Аркадія та Олени Егідесів, які у книжці «Лабіринти мислення, або вченими не народжуються» презентували спосіб унікального засвоєн-

ня матеріалу будь-якої складності через логічно-графічне структурування. Дослідники переконані, що спрощувати необхідно не думку, а спосіб її викладу, пояснення.

Необхідною умовою «третинного навчання» є розвиток і реалізація творчого потенціалу особистості, тієї життєвої енергії, що присутня в людині від природи й дає їй можливість виокремитися з усезагальності та буденності, набути унікальних особистісних рис. Творчість як загальноантропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів та прийомів. Її як одну із сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній потенціал кожної особистості у творенні нового знаннєвого ресурсу. В умовах «третинного навчання», на думку Л. Горбунової, знання «набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є запитуваним в умовах мінливого світу» [2, 49].

За таких умов, інформація та знання трактуються не як джерело домінування та влади, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самотності людини, розвитку її креативних і вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Процес навчання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії. Він дедалі більше концентрується на розвиткові здатності до навчання, а саме: як навчити навчатися, а також навчитися перевчатися, тобто змінювати конфігурацію набутих знань залежно від соціокультурних змін епохи.

Навчальний процес дедалі менше мотивується дисциплінарним чи моральним впливом суспільних інституцій, нині ніхто нікого не змушує навчатися. Успішне навчання у сучасному світі можливе за умови внутрішньої мотивації, усвідомлення учасником освітньої взаємодії того, що світ нині потребує не маси посередніх фахівців із вузькою спеціалізацією, а невеликої групи висококваліфікованих спеціалістів, здат-

них творчо мислити, шукати нові варіанти розв'язання сучасних проблем, виявляти й реалізовувати готовність навчатися протягом життя тощо. Освіта як процес засвоєння нових знань має поступитися місцем освіті як умінню самостійно навчатися.

Наразі зростає роль самоосвіти. Відтак, освітні заклади покликані озброїти людину вмінням самостійно знаходити й опрацьовувати інформацію, трансформувати її у нове знання, конструювати нові моделі рішень з урахуванням можливих ризиків та небезпек, а це – процес творчий, що потребує нового типу мислення і стратегій поведінки. Освіта покликана плекати дух новаторства та експериментаторства, тобто дух своєї епохи.

Життя нині диктує вимогу здатності людини до активного пошуку й вироблення нових ідей та видів діяльності, постійного самовдосконалення через самонавчання. Навчальна діяльність залучає людину до постійного активного процесу відкриття і вивчення світу. Моделью особистості у сучасній освіті є людина-трансфесіонал, яка розглядає світ як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, що її необхідно подолати. Трансфесіонал – це «навігатор, який веде пошук, іде лабіринтом, траєкторією своєї освіти. Він постійно себе проблематизує, не зупиняється на якійсь певній позиції... Тим самим формується уявлення про «освітню комунікацію» як простір, у якому конкретна людина стає суб'єктом, що обирає суто свій варіант власної освіти... Вона є власним підприємцем своєї освіти, змінюючи свою професійну та культурну ідентичність» [13, 157].

Звісно, коли йдеться про самостійне навчання людини впродовж усього її життя, то в її освітніх практиках особливого значення набувають різноманітні ресурси інформаційно-мережевих технологій. Інформаційні мережі та засоби комп'ютерних технологій надають споживачам освітніх послуг можливість вільного доступу до електронних ресурсів навчального призначення, роблять відкритою і доступною багатоманітність культурних практик, пре-

зентують можливість розгляду навчального закладу як відкритого середовища, у якому відсутні вікові, гендерні, національні, географічні лінії демаркації для конструювання комунікативного простору. Як нова культурна форма сьогодення вони відкривають безмежні можливості саморозвитку, самореалізації та самоствердження людини, її самовибудовування та самотворення.

Освіта виносить за межі традиційних навчальних закладів. Проте це не означає, що вони лишилися осторонь тих модернізаційних процесів, які відбуваються у суспільстві загалом та в освіті зокрема. Так, університети залишаються основними центрами професійного, особистісного, культурного становлення людини. В умовах сьогодення вони покликані поєднати потреби особи у саморозвитку, в набутті цікавих і корисних знань та потреби держави у висококваліфікованих спеціалістах. Як центри гуманістичної культури, на думку В. Андрущенка, «університети повинні підсилити протидію негативним явищам сучасного світу й одночасно з цим нарощувати потенціал як провідників демократії, гуманізму і людинолюбства» [1, 10].

Університет як загальнолюдське надбання, як феномен європейської культури є місцем, де суспільство формує «самосвідомість епохи» (К. Ясперс), а тому покликаний не лише сприяти новаторським змінам, а й бути рушієм цих змін. В умовах швидкозмінних реалій він має залишитися потужним осередком зростання та зміцнення людського мислення, «атмосферою інтелекту», у якій людина набуває універсальної професійної освіченості, формується як особистість зі своїми індивідуальними рисами тощо. На думку Дж. Ньюмена, університет у XXI столітті є аналогом світського суспільства, де збираються люди задля спілкування і «циркуляції думок», як заклад, де створюється «інтелектуальний світ» чистої та прозорої атмосфери думки, якою дихають і студенти, і викладачі [4, 285].

Отже, сучасна вища школа стане оазою творчості, генератором ідей та думок, які допоможуть зорієнтуватися у сучасних

реаліях і певною мірою забезпечити сталий розвиток за умови, якщо відійде від традиційної практики «у ВНЗ студента навчають» до практики «студент навчається у ВНЗ». Трансляція знань мислиться вже не як механічний процес, а як творчий, коли студент навчається міркувати про складність буття, знаходити підходи до розв'язання проблем, змінювати конфі-

гурацію наявних знань, презентуючи інше бачення певного питання тощо. Він розвивається як особистість не за шаблоном, а через розкриття особистісного потенціалу, становлення індивідуальності й унікальності. Така переорієнтація освітніх інституцій на нові стратегії розвитку дасть змогу пов'язати зміст навчання з розкриттям особистісного потенціалу людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.** Майбутнє університетів у контексті протиріч XXI століття: академічний прогноз (виступ в Оксфорді на засіданні клубу ректорів Європи) / В. Андрущенко // *Філософія освіти*. – № 1–2 (8). – 2009. – С. 7–11.
2. **Горбунова Л.** Можлива відповідь на виклик after-postmodernity / Л. Горбунова // *Вища освіта України*. – № 2. – 2003. – С. 46–51.
3. **Горбунова Л. С.** Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Л. С. Горбунова // *Філософія освіти*. – № 1–2 (7). – 2008. – С. 45–60.
4. **Кічук Я. В.** Сучасна вища школа як відкрита педагогічна система / Я. В. Кічук // *темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. – 2009. – дод. 4. – Т. 1. – С. 280–287.
5. **Подмазін С.** Уточнимо основні категорії освіти / С. Подмазін // *Вища освіта України*. – 2000. – № 1. – С. 5–9.
6. **Бауман З.** Индивидуализированное общество / З. Бауман / пер. с англ.; под ред. В. А. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
7. **Бейтсон Г.** Логические категории обучения и коммуникации / Г. Бейтсон. – Новосибирск: Институт семейной терапии, 2002. – 29 с.
8. **Ежова Т. В.** К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // *Вестник ОГУ*. – 2006. – № 2. – С. 52–56.
9. **Краевский В. В.** Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // *Педагогика*. – 2000. – № 7. – С. 3–12.
10. **Лебедев Е.** Образовательное пространство современной школы / Е. Лебедев // *Перемены*. – 2000. – № 3. – С. 10–22.
11. **Мангейм К.** Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
12. **Мид М.** Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями [Электронный ресурс] / М. Мид. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>.
13. **Смирнов С.** Практикуемые модели социально-гуманитарного образования / С. Смирнов // *Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России*. – М., 2003. – С. 156–157.
14. **Тоффлер Э.** Третья волна / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: Новый мир, 2004. – 781 с.
15. **Усик Е.** Трансформация характера и содержания учебно-познавательной деятельности в системе высшего образования / Е. Усик // *Вісник Дніпропетровського університету*. – Філософія. Соціологія. Політологія. – Вип. 16. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. – С. 362–366.

CITED LITERATURE

1. **V. Andrushchenko.** Future of universities in the context of XXI century contradictions: academic forecast (the speech at rectors meeting of Europe in Oxford) / V. Andrushchenko // *Education philosophy*. – № 1–2 (8). – 2009. – P. 7–11.
2. **L. Gorbunova.** A possible response to postmodern challenge / L. Gorbunova // *Higher education of Ukraine*. – № 2. – 2003. – P. 46–51.
3. **L. Gorbunova.** Nomadism as the way of thinking and educational strategy. Article 1. Nomadic thinking ontological principles. / L. Gorbunova // *Education philosophy*. – № 1–2 (7). – 2008. – P. 46–60.
4. **Y. Kichuk.** Modern high school as opening educational system / Y. Kichuk // «High education in Ukraine in the context of European educational space integration» special issue. – 2009. – Ad. 4. – Book 1. – P. 280–287.
5. **S. Podmazin.** Let's specify the education main categories / S. Podmazin // *Higher education of Ukraine*. – 2000. – № 1. – P. 5–9.
6. **Z. Bauman.** Individualized society / Z. Bauman / translated from English, edited by V. Inozemtsev. – Moscow: Logos, 2002. – 390 p.
7. **G. Bejtson.** Communication and training logical categories / G. Bejtson. – Novosibirsk: Institute of Family Therapy, 2002. – 29 p.
8. **T. Yezhova.** To the problem of pedagogic discourse study / T. Yezhova // *Odessa State University gazette*. – 2006. – № 2. – P. 52–56.
9. **V. Kravevskij.** Education content – run in place / V. Kravevskij // *Pedagogics*. – 2000. – № 7. – P. 3–12.
10. **Y. Lebedev.** Modern school educational space // *Y. Lebedev // Peremeny*. – 2000. – № 3. – P. 10–22.
11. **K. Mangejm.** Our time diagnosis / K. Mangejm. – Moscow: Jurist, 1994. – 700 p.
12. **M. Mid.** Culture and continuation. Generations conflict research [web site] / M. Mid. – Access code: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>.
13. **S. Smirnov.** Social and humanitarian education practiced models / S. Smirnov // *Social and humanitarian subjects teaching at Russia colleges*. – Moscow, 2003. – P. 156–157.
14. **E. Toffler.** The third wave / E. Toffler; translated from English. – Moscow: Novyj mir, 2004. – 781 p.
15. **Y. Usik.** Teaching and cognitive activity character and content transformation in the system of higher education / Y. Usik // *Dnipropetrovsk university gazette*. – Philosophy. Sociology. Politology. – Issue 16. – Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk National University, 2007. – P. 362–366.