

УДК: 1:37

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ НА РУБЕЖІ ТИСЯЧОЛІТЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Людмила Рижак

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна, l_ryzhak@franko.lviv.ua*

Розглянуто причини ренесансу філософії освіти на початку ХХІ ст. Проаналізовано предметне поле філософії освіти в інформаційному суспільстві та її перспективи в умовах глобалізаційної інтеграції. Стверджується, що об'єктом філософії освіти є інноваційні моделі освіти та адекватні їм соціально-етичні практики.

Ключові слова: філософія освіти, педагогіка, інформаційне суспільство, адаптаційна освіта, інноваційна освіта.

На рубежі тисячоліть філософія освіти переживає своєрідний ренесанс, який зумовлений, з одного боку, глобально-інтегративними процесами в усіх сферах життя, а з іншого, – здобутками комп'ютерно-мережевої революції. Завдяки технологічним новаціям утверджується глобальне інформаційне суспільство, основним ресурсом якого є знання. З'ясувалося, що “суспільство знань” може бути успішним лише за умови ефективної та якісної освіти громадян. Саме тому освіта набула пріоритетного статусу в суспільному поступі, а ХХІ сторіччя було проголошене ЮНЕСКО віком освіти.

Зрозуміло, що система освіти, яка забезпечувала функціонування індустріального суспільства, не відповідає запитам інформаційного. Воно потребує якісно іншої освіти. Тож, цілком слушним є запитання, яке рефреном звучить у монографічних і періодичних публікаціях: якою має бути освіта ХХІ сторіччя? Не менш актуальним у контексті глобалізаційних тенденцій, є запитання: яка освіта потрібна Україні? А звідси потреба у філософському дискурсі розвитку сучасної освіти.

Слід зазначити, що культурно-цивілізаційні засади функціонування освіти, а також світові тенденції в її реформуванні на рубежі тисячоліть, вивчають В. Андрущенко, Н. Вишнеvsька, В. Вялих, Б. Гершунський, А. Джуринський, І. Єрмаков, Н. Карлов, Г. Клімова,

В. Кудін, В. Кремень, М. Михальченко, Р. Позінкевич, Г. Філіпчук, К. Хиц, Т. Хюсен.

Основні концепції розвитку освіти в контексті глобалізації сучасного світу, її універсалізацію та стандартизацію в умовах формування європейського та міжнародного освітнього простору аналізують Є. Беккі, А. Буровський, Т. Воропай, Н. Латиш, Л. Герасина, В. Кудін, В. Лисенко, А. Тягло, Е. Соф'янц та інші.

Проблеми функціонування освіти в Україні в контексті європейського досвіду та її нову парадигму на порозі ХХІ сторіччя досліджують В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, Н. Ничкало, Н. Таланчук, О. Удод, Г. Філіпчук, О. Якуба.

Незважаючи на інтенсифікацію досліджень у царині філософії освіти, вони не вичерпують всього кола проблем пов'язаних як із розвитком освіти, так і – філософії освіти. Наголошуючи на актуальності цих проблем, В. Андрущенко пише: “Якою має стати загальна філософія освіти інформаційного суспільства? У чому принципова новизна новітніх парадигм освітньо-виховної діяльності, що розгортаються в інформаційному просторі завдяки інформаційним педагогічним технологіям? Як відомо філософія освіти інформаційного суспільства осмислена ще недостатньо повно” [1, с. 12].

Мета статті – простежити становлення філософії освіти як самостійної ділянки філософії в Україні, проаналізувати проблеми її предметного поля в умовах інформаційного суспільства та з'ясувати перспективи філософії освіти в контексті глобалізаційної інтеграції.

Насамперед слід зазначити, що прикметною рисою філософського дискурсу нового тисячоліття є дискусії не тільки навколо проблем розвитку освіти, а й стосовно конституювання філософії освіти та її предметного поля. Безперечно, утвердження нової царини теоретичного знання зачіпає не лише інтереси існуючих філософських дисциплін, а й цілої низки наук, пов'язаних з освітніми практиками. Однак, як вважає М. Михальченко, “суть в іншому – дійсно “протиснутись” в усталену систему наук новачкам складно, особливо якщо чітко не визначено предметне поле” [5, с. 47].

Щоправда, назвати філософію освіти новачком можна лише з деякими заувагами. На думку шерехи авторів, філософія освіти як самостійна ділянка філософського знання починається від філософських

досліджень Дж. Лока. Він як автор ідеї громадянського суспільства одним із перших аргументував необхідність інституалізованої масової освіти. Адже правова держава, яка визнає як природні, так і громадянські права, має забезпечити, з одного боку, їхнє дотримання, а з іншого, – просвітити своїх громадян.

М. Михальченко зауважує, що “спеціалізована філософія освіти як нова дослідницька сфера виникла на Заході в середині XIX ст. на стику педагогіки і філософії. Її джерела – загальна філософія, філософсько-світоглядні узагальнення досвіду педагогічної практики, педагогічні новації, які виникли у зв’язку з економічними і політичними змінами в Європі і Північній Америці” [5, с. 45].

Не заперечуючи ролі західноєвропейського філософського дискурсу для конституювання філософії освіти, позаяк він започаткував постійне звернення до проблем освіти, потрібно зазначити, що філософію освіти живлять не лише раціональні ідеї, а соціально-етичні практики. Їхнє органічне поєднання відбулося на американському ґрунті, де філософія освіти сприяла становленню *масової егалітарної* освіти кожного американця на засадах демократизму й раціоналізму.

На наш погляд, філософія освіти, як самостійна ділянка філософського знання, постає на початку XX ст. завдяки Дж. Д’юї. За своє творче життя він написав 40 книг і 800 статей присвячених освіті. Але найперше, що зробив Дж. Д’юї, – поставив освіту в центр філософських досліджень. Західноєвропейський імператив “освіта для демократії” він доповнив імперативом “демократія в освіті”. У своїй фундаментальній праці “Демократія і освіта” автор обґрунтував необхідність утвердження ідей демократії в освітніх інституціях в умовах промислової модернізації. Річ у тім, що науково-технічний прогрес поряд із розвитком торгівлі й транспорту сприяв еміграції, яка перетворила Сполучені Штати на об’єднання різних суспільних прошарків та спільнот із відмінними звичаями і традиціями. В цих умовах школа мала виконувати дуже важливу функцію гомогенізації суспільства та перетворення його як полікультурного в цивілізаційну спільноту.

“У ситуації, що склалася, – наголошував Дж. Д’юї, – значення освіти годі переоцінити. Її інституції повинні забезпечити *однорідність і збалансованість суспільства* (курсив – Л. Р.). Тільки так можна сформувати ті доцентрові сили, які зрівноважують протидію поміж членами різних спільнот. Співжиття у школах молодших представни-

ків різних рас, релігій, носіїв різних традицій породжує нове суспільне довкілля, безсумнівно, значно ширше, ніж в однорідному суспільстві. Спільна навчальна програма не тільки об'єднує, а розширює горизонти світобачення, які були б невидимі для ізольованої спільноти. Американська система державних шкіл із її впливом на “вирівнювання” суспільства красномовно свідчить про ефективність співжиття і збалансованість суспільства” [3, с. 23].

Освіта, на думку Дж. Д'юї, має слугувати досягненню більшої соціальної згоди. Для американського суспільства не втратило своєї актуальності завдання, яке він сформулював майже століття тому: школа мусить утверджувати місце кожної особи в суспільстві, узгоджувати впливи, що чиняться на особу в межах спільнот, бо одні правила можуть функціонувати в сім'ї, інші – на вулиці, ще інші – в майстерні чи релігійній громаді. Через те є велика загроза для особи, яка входить у кожную з цих спільнот і живе за різними нормами емоційного реагування тощо, загубити власне “я”, розщепитися на шматочки. Саме ця небезпека породжує постійне завдання школи *об'єднувати суспільство* (курсив – Л. Р.).

Система державних шкіл покликана здійснювати *успішну адаптацію* (курсив – Л. Р.) кожної особи до соціально-політичних та економічних умов суспільного життя. Освіта, за Дж. Д'юї, – це постійний процес відтворення чи реконструкції досвіду. Опанування досвідом є цінним як для особи, так і для суспільства. “Ми не хочемо суспільства, яке встановлює внутрішні і зовнішні бар'єри для вільної взаємодії й активного спілкування з обміну досвідом. Суспільство, що надає рівні умови для всіх своїх членів, які гнучко пристосовуються до суспільних інституцій у різних сферах співжиття, будемо вважати демократичним. Таке суспільство мусить забезпечувати такою освітою, яка б орієнтувала індивідуальні інтереси в русло соціальних взаємин, скеровуючи особу, її звички та мислення на захист суспільних змін, але не на хаос” [3, с. 82].

На початку ХХ ст. Дж. Д'юї так визначив мету сучасної демократичної освіти: домогтися, щоб суспільна корисність (набуття досвіду) й особиста культура (розумове збагачення) органічно поєднувалися в освіченій людині, аби вона змогла успішно адаптуватися.

Адаптаційна модель освіти до 70-х років ХХ ст., з одного боку, слугувала досягненню індустріальними країнами ідеалу суспільства

масового споживання, а з іншого, – здійснювала соціалізацію індивідів, забезпечуючи їхню адаптацію до економічного, соціального і культурного життя. Завдяки освіті індивіди засвоюють, відтворюють і транслюють соціальні ролі, поведінкові зразки та культурні норми. Лише соціалізовані індивіди здатні брати участь у спільних погоджених діях з іншими людьми на основі соціальних цінностей або норм. Безперечно, адаптивна освіта була суто прагматичною як нагромадження професійних знань, навиків та умінь.

Ситуація докорінно змінилася, коли стали очевидними цивілізаційні перспективи, пов'язані з інформаційно-комп'ютерною революцією. Зрозуміло, що входження суспільства в інформаційну еру безпосередньо залежить від освітнього капіталу. Його нарощування пов'язують із реформуванням освіти: переходом від адаптаційної моделі до інноваційної.

Першочергове завдання нової моделі освіти, на думку Е. Тофлера, – розвинути здібності індивіда швидко й економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються. І чим стрімкішою є швидкість змін, тим більшої уваги потребує розпізнавання моделей майбутніх подій. Людям, які житимуть в інформаційному суспільстві, наголошує Е. Тофлер, потрібні будуть нові вміння й навички:

- *Уміння вчитися.* Річ у тім, що подальше прискорення розвитку перетворює знання на продукт, який дуже швидко втрачає свою істинність і значущість. Найперше це стосується фактичних даних. Оскільки людина у високорозвиненому суспільстві є мобільною, тобто постійно змінює роботу, місце проживання, соціальні зв'язки тощо, вона витрачає значні кошти на професійну освіту. Тож цілком закономірно, що людині інформаційного суспільства, яке є супердинамічним, потрібна не сума знань, а вмінні оперувати знаннями, поповнювати свої знання та оновлювати.
- *Уміння спілкуватися.* Темп життя буде зростати, а тому цілком передбачуваним є те, зростатимуть труднощі стосовно встановлення і підтримки корисних контактів між людьми.
- *Уміння вибирати.* Перехід до інформаційного суспільства збільшить можливість вибору і складність розв'язання завдань, тому освіта має взятися за розв'язання проблеми надмірно великого вибору. Адаптація передбачає, що людина повинна зробити правильний вибір. Серед численних альтернатив індивід

має вибрати ту єдину, яка співпадає з його системою цінностей [6, с. 450–452].

Е. Тофлер одним із перших зрозумів, що кумулятивна модель освіти вичерпала свій потенціал і до кінця сторіччя може стати гальмом суспільного поступу. Індивід, який лише акумулює знання, не зможе адекватно реагувати на цивілізаційні виклики, а тому його чекає шок від зіткнення з майбутнім.

Попередження Е. Тофлера можна вважати точкою відліку ренесансного повороту до філософії освіти. З 80-х років виходять такі періодичні видання в Європі як: журнал “Вища освіта” (The Journal of Higher Education), журнал “Соціологія освіти” (Sociology of Education), журнал “Вища освіта в Європі” (Higher Education in Europe); у США – “Щорічник товариства філософії освіти” (Philosophy of Education Society), журнал “Освітня теорія” тощо. Щороку видаються численні монографії з філософії освіти. Та найбільш вражають сьогодні веб-сайти, які мають зручну пошукову систему за ключовими словами, що робить їх потужним інструментом дослідження філософії освіти.

Двадцять перше сторіччя ставить нові вимоги до освіти. Вони зумовлені глобалізаційними інтегративними процесами. По-перше, глобалізація невпинно інтенсифікує всі сфери життя. “Зміни всюдисущі і безперервні, – пише М. Фуллан, – вони дошкуляють нам на кожному кроці. Водночас секрет зростання і розвитку полягає в тому, щоб навчитись, як поводитися із силами змін, використовуючи переваги позитивних і послаблюючи вплив негативних. Майбутнє світу – у навчанні” [9, с. 11]. По-друге, глобалізація означає експансію вільноринкового капіталізму не лише в економічну, а й в соціально-культурну сферу, зокрема й в освіту. Глобальний ринок постійно підвищує планку в своїх вимогах до шкіл.

Суспільство, яке не тільки змінюється, але й орієнтується на ідеал цих змін, тобто на лідерство в цивілізаційному змаганні, потребує нових освітніх орієнтирів. Завдяки освіті людина стає господарем змін, а не їхнім заручником. “Громадяни як індивідуально, так і колективно у контексті динамічних, багатокультурних, глобальних змін повинні бути здатними упродовж всього життя здійснювати зміни, а не реагувати на них” [9, с. 22–23].

На зміну адаптаційній моделі освіти утверджується інноваційна, яка розвивається як відповідь на виклики інформаційної цивілізації і

одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі [1, с. 6]. Осмисленням цих процесів і займається філософія освіти. Примітним є те, що вона охоплює широке коло освітянських проблем, які зумовлені не лише новітніми тенденціями у функціонуванні освіти, а й існуючими традиціями.

Наприклад, філософський європейський дискурс переважно зосереджений на проблемах вищої освіти. Його наслідком стало підписання Болонської угоди (1999). Вона започаткувала формування співдружності провідних Європейських університетів відповідно до принципів, викладених у Великій хартії університетів та об'єднання національних систем освіти і науки в єдиний Європейський простір. Євроінтеграція університетів спрямована на консолідацію зусиль науковців та освітян для істотного підвищення конкурентноспроможності європейської науки й вищої освіти, а відтак їхньої ролі в розвитку та зміцненні стабільних, успішних і демократичних суспільств. Тоді як американська філософія освіти віддає перевагу шкільній освіті, прагнучи визначити критерії найефективнішої вчительської діяльності.

Конституювання філософії освіти в Україні як самостійної ділянки філософського знання відбувалося упродовж 90-х років ХХ ст. Незважаючи на десятилітній досвід національного відродження, зазначає В. Андрущенко, Україна балансує на межі двох світів – європейського і євразійського. Тому цілком закономірно, що і філософія освіти перебувала, з одного боку, під впливом європейського вибору, а з іншого, – російського домінування на пострадянському освітньому просторі.

Традиційно в Росії філософію освіти розглядають як відбруньковану гілку в царині соціальної філософії. Зокрема, таку позицію задекларували учасники Круглого столу “Філософія, культура й освіта”, який було проведено в Москві (1999). Російський філософ Л. Буєва стверджувала, що предметне поле філософії освіти включає дослідження ролі освіти в життєдіяльності суспільства та становлення людини, цілей, цінностей та ідеалів освіти в сучасному суспільстві, педагогічних технологій та їх результатів. Тому немає сенсу виокремлювати її із соціальної філософії [2, с. 17].

Натомість двома роками раніше в Києві (1997) було проведено всеукраїнську конференцію “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні”. За її рекомендаціями, Міністерство освіти України та

Академія педагогічних наук України здійснили заходи щодо утворення нового напрямку філософських досліджень. Філософсько-світоглядні засади освіти знайшли своє втілення в “Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття” (2001).

Незважаючи на існування філософії освіти *de facto* й *de jure*, питання її предметного поля в Україні продовжують дискутувати. Аналіз літератури засвідчує, що предметне поле філософії освіти в Україні ще не окреслене. З одного боку, виявне прагнення ототожнити філософію освіти з теорією педагогіки та розглядати її як нову галузь наукового знання. Це зумовлене тим, що в англomовних країнах (США, Канада, Великобританія) не використовують поняття “педагогіка”, а лише “філософія освіти”. Такий підхід М. Михальченко називає емпірико-педагогічним, оскільки його прибічники визначають філософію освіти як теоретичне узагальнення реальної педагогічної практики [5, с. 49]. На нашу думку, це саентистський підхід до розуміння філософії освіти і водночас занадто широке трактування педагогіки як науки. Явно чи ні з цього випливає, що теорія педагогіки і є філософією освіти, тобто педагогіка сама собі філософія.

Незважаючи на розмаїття в дефініціях, предметом педагогіки слугує реальний процес навчання, виховання та освіти поколінь. Педагогіка як наука досліджує закономірності, принципи та правила виховання й навчання, ґрунтуючись на сфері досвіду та емпіричного знання. Звичайно педагогіка як і система освіти постійно еволюціонують і трансформуються в контексті цивілізаційного поступу. Проте педагогіка була, залишається й надалі залишатиметься емпіричною наукою, що аніскільки не заперечує її теоретичного рівня розв’язання проблем. Однак педагогіка через свою специфіку не досліджує системну цілісність освіти, більше того вона не має й відповідного інструментарію для такого дослідження. Це прерогатива філософії освіти, яка, за своєю суттю, є квазіемпіричним знанням, тобто рефлексивним. Філософія освіти не посягає й ніколи не претендуватиме на те, щоб витіснити педагогіку з теренів наукового дискурсу. “Безумовно, – переконаний М. Михальченко, – філософія освіти не може претендувати на роль істини в останній інстанції. Вона взаємодіє з іншими науками і стимулюється проблематикою різних педагогічних, психологічних і соціальних наук” [5, с. 46]. Однак філософія освіти, на відміну від конкрет-

них наук, займає чітко виражену критично-рефлексивну позицію стосовно парадигм, теорій систем освіти.

Відсутність філософської рефлексії освіти підтверджує те, що дотепер не розроблено цілісну функціональну модель сучасної освіти, яка визначатиме обличчя суспільства XXI ст. На думку Ф. Михайлова, в численних освітніх теоріях сьогодні панує безлад змісту та логіко-методологічні крайнощі. Спроби педагогічної науки виявити причини “такого вражаючого *розмаїття без єдності* (курсив – Л.Р.) та водночас теоретично обґрунтувати спосіб їх усунення не підвладний жодній особливій “узагальнюючій теорії” [4, с. 102]. Такі педагогічні теорії, вважає Ф. Михайлов, вироджувалися, вироджуються й будуть вироджуватися в ще одну умоглядну педагогіку, нарошуючи вселенський хаос.

Справді, якщо звернутися до історії функціонування і розвитку освіти як соціального інституту, то звертає увагу на себе передовсім їх плюралізм. Самі назви говорять за себе: педагогіка життєтворчості, педагогіка співробітництва, критична педагогіка, педагогіка протидії, школа діалогу культур, школа радості тощо. Ф. Михайлов має рацію, що необхідно віднайти стрижень такої різноманітності освітніх систем, але в жодному разі не для їх усунення. На нашу думку, таким стрижнем є **парадигма** функціонування освіти. Філософська рефлексія якраз потрібна для реконструкції логіки розвитку освіти на основі парадигми та її перспектив.

З іншого боку, зазначає М. Михальченко, є спроба трактувати філософію як метанауку, яка дає змогу засобами освіти позитивно перетворювати світ. Так, досить поширеним є діяльнісний підхід до визначення предметного поля філософії освіти, який домінує в російському філософському дискурсі. На думку Ф. Михайлова, філософія освіти – це *фундаментальна теорія освітньої діяльності* (курсив – Л. Р.), завданням якої є теоретичне визначення історичної зміни типів і форм соціальної організації освітньої діяльності дітей та дорослих. Схожу думку поділяє І. Фрумін, який вважає, що завданням філософії освіти має стати побудова критичної теорії практики освіти [8, с. 62]. Діяльнісний підхід до визначення предметного поля філософії освіти цілком правомірний, проте веде до його звуження, ігноруючи спілкування та вартості.

Більшість українських авторів вважають, що філософія освіти має своє предметне поле відмінне від педагогіки і соціальної філософії.

Так, В. Лутай обґрунтовує філософію освіти як методологію педагогічного процесу, сутність якої складає субстанціальна єдність та діалогова згода взаємодіючих суб'єктів освіти. Отже, предметом філософії освіти мають бути світоглядно-методологічні принципи освітнього діалогу від найелементарнішого: учитель-учень і закінчуючи діалогом між основними типами культур і відповідними їм типами світогляду [7, с. 83]. Аналогічну думку поділяє І. Зязюн, який вважає перспективними дослідження онтології, аксіології та епістемології освітніх систем із метою віднайдення загальних засад комунікації між ними та функціонування різноманітних педагогічних практик [7, с. 65]. Такий підхід є плідним, оскільки відповідає потребам розвитку освіти як комунікативного процесу.

На думку В. Андрущенка, мета філософії освіти – пошук нової парадигми підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток самої дійсності відповідно до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ сторіччя [1, с. 6]. Він ініціював плідне обговорення проблем філософії освіти в Україні, започаткувавши новий часопис “Філософія освіти”. Його засновниками стали Інститут вищої освіти АПН України та Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова.

Презентуючи нову галузь філософських досліджень в Україні М. Михальченко зазначає, що вона прагне висвітлити не тільки фундаментальні педагогічні ідеї, які ефективні в системі освіти, а й зв'язок цих ідей з конкретними проблемами та інтересами держави і громадянського суспільства. Тому предметом філософії освіти є усвідомлення національного інтересу в сфері освіти і шляхів його реалізації.

Плюралізм філософських підходів в осмисленні освіти є виявом її складності. Філософія освіти, з одного боку рефлектує освіту, а з іншого, проектує ідеал освіти й освіченої людини. Інтегруючи наведені вище дефініції предметного поля філософії освіти, на наш погляд, можна стверджувати, що вона вивчає та впроваджує в педагогічну практику мудрість, тобто вона постає як **освітософія**. Обґрунтовуючи системно-цілісне функціонування освіти в контексті культурно-цивілізаційного поступу, філософія освіти постає критично-рефлексивним осмисленням мети освіти, її соціальних функцій, розкриває динамічний процес освітніх практик як здійснення свободи особи та її автономії.

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – К.: МАЙСТЕР-КЛАС, 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Буева Л. Кризис образования и проблемы философии образования. Материалы круглого стола “Философия, культура и образование” // Вопр. филос. – М., 1999. – №3. – С.12–19.
3. Д'юї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
4. Михайлов Ф. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопр. филос. – М., 1998. – №8. – С. 92–118.
5. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія // Філософія освіти. – К.: МАЙСТЕР-КЛАС, 2005. – №1. – С. 38–51.
6. Гоффлер Е. Шок будущего. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2003. – 277 с.
7. Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні”. – К.: ІЗМН, 1997. – 544 с.
8. Фрузин И. Вызов критической педагогики // Вопр. филос., 1998. – №12. – С. 55–62.
9. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

PHILOSOPHY OF EDUCATION ON THE BOUNDARIES OF CENTURIES: PROBLEMS AND PERSPECTIVE

Lyudmyla Ryzhak

*Ivan Franko National University of L'viv, Universytets'ka Str. 1,
L'viv, 79000, Ukraine, l_ryzhak@franko.lviv.ua*

The reasons of Renaissance of philosophy at the beginning of the XXI century are considered. A subjective field of the philosophy of education in the informative society and its perspectives in the conditions of the globalizing integration are analysed. It is claimed that innovational models of education and the adequate to them socio-ethical practices are the subject of philosophy of education.

Key words: Philosophy of education, pedagogics, informative society, adaptational education, innovational education.

Стаття надійшла до редколегії 11.03.2006

Прийнята до друку 24.04.2006