

ISSN online 2707-7292

ISSN 2220-6310

DOI: 10.33216/2220-6310/2026-112-1-299-317

УДК 378.4:37.01

## ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ: КРИЗА ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ

**М.М. Чурсін**

ORCID 0000-0003-24456232

**Г.П. Шевченко**

ORCID 0000-0002-3438-2858

**Т.Л. Антоненко**

ORCID 0000-0001-7588-382X

*У статті розглядається парадигма розвитку в освітній діяльності та обґрунтовується необхідність її критичного переосмислення в умовах прискорення технологічних змін і зростання нелінійності соціальних процесів. Освітні парадигми визначено як сукупність усталених концепцій, ідей, підходів і способів осмислення та організації освіти. Показано, що орієнтація на розвиток, інтелект, професіоналізм, індивідуалізацію та технологізацію освіти значною мірою сформувалася під впливом техніко-економічних аспектів розвитку. Однак прискорення технологічних змін і нелінійність багатьох процесів у життєдіяльності суспільства створюють передумови для перегляду окремих парадигм та втрати ними переконливості. Детально аналізується парадигма розвитку, розкривається складність і багатоаспектність цього процесу, різноманітність його просторів, темпоральні відмінності, суперечливість результатів для технологій і людини. Показано методологічну недостатність концепції сталого розвитку, окреслено проблему меж зростання та необхідність недопущення перевищення критичних меж, за якими розвиток може призводити до втрати життєво важливих властивостей системи. Особливу увагу приділено трансформації відносин між людиною і технологіями, розвитку штучного інтелекту, тенденціям формування «кіборга» та*

*«постлюдини», а також перспективі технологічної сингулярності. Обґрунтовано, що ці тенденції актуалізують питання про межі традиційної педагогіки, її суб'єктність та гуманітарні засади. Запропоновано розглядати розвиток в освітній діяльності не як безумовну мету, а як проблему, що потребує структурування за об'єктами, просторами, темпами, межами та наслідками. Зроблено висновок про необхідність посилення гуманітарних критеріїв оцінювання технологічних інновацій в освіті та забезпечення пріоритету людини в умовах технологічної трансформації.*

**Ключові слова:** освітня діяльність, вища освіта, педагогіка, парадигма розвитку, технологічний розвиток, зростання, межі зростання, межі руйнування, сталий розвиток, штучний інтелект, людина і технології, постлюдина, сингулярність, гуманітарні цінності.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасна освітня діяльність розгортається в умовах стрімкого технологічного розвитку, прискорення соціальних змін і зростання нелінійності процесів, що визначають життєдіяльність суспільства. Ці зміни не лише зумовлюють появу нових засобів і технологій навчання, а й ставлять під сумнів усталені уявлення про цілі, цінності та засади освіти. Особливо гостро ця проблема постає у вищій школі, яка не лише адаптується до технологічних і соціально-економічних змін, а й покликана формувати людину та майбутнє суспільства. За таких умов виникає необхідність критично розглянути усталені парадигми освітньої діяльності, передусім парадигму розвитку, та з'ясувати, наскільки вони зберігають свою переконливість у ситуації технологічного прискорення.

Парадигма — це сукупність концепцій, ідей, підходів і методів, прийнятих у науковому співтоваристві. У їхніх межах науковці ставлять завдання та шукають методи їх розв'язання. Теорія за визначенням підлягає перевірці, вона може бути підтверджена або спростована за допомогою експерименту та міркувань. Парадигма ж — це набір припущень, що мають на увазі, які не підлягають перевірці та фактично мають несвідомий характер. Вони є невід'ємною частиною способу дії як окремих людей, так і цілих суспільств (Arntz, Chasse, Vicente, 2005).

На певний час парадигми набувають настільки вагомого значення для професійної діяльності, що визначають не лише формування світогляду фахівців, у цьому випадку педагогів, а й прийняття організаційно-управлінських рішень. Останні, закріплюючись на найвищих рівнях управління освітою, здатні тією чи іншою мірою впливати на майбутнє

освіти, а через неї — на майбутнє країни, і в цій якості є привабливим інструментом для чиновників і політиків.

У педагогічній науці парадигми приваблюють дослідників, здобувачів наукових ступенів як основу для формування власної позиції. Майже безпрограшна стратегія в цьому випадку полягає в тому, щоб перебувати всередині парадигми, намагаючись отримати нові результати, не виходячи за її межі. За такого підходу дослідник має більшу ймовірність отримати визнання колег, принаймні на початковому етапі наукової роботи. Така ситуація не нова і цілком об'єктивна, принаймні в практиці наукової діяльності.

Ми живемо у надзвичайно динамічному світі. «Проривні технології» перетворюють навколишній світ із неймовірною швидкістю. Це не може не зачіпати і науку, і освіту, неминуче виходячи на найвищий — філософський — рівень осмислення ситуації, що складається у світі. Філософія за своєю природою час від часу переходить від твердження «Це так!» до запитання «А чи так це насправді?». І в сучасному світі останнє запитання постає дедалі частіше. Деякі його вектори так чи інакше відображаються на проблематиці педагогічної науки та практики.

Водночас динамічність і сприйнятливість освіти як соціального інституту найбільш виразно виявляються в інформаційно-технологічному та організаційно-адміністративному аспектах. Це, зокрема, проявляється в тому, що навіть суто гуманітарні й традиційні для педагогіки завдання, такі як урахування особистості учня або виховання в ньому порядності, тепер переміщуються в адміністративно-технологічний простір, де їх розв'язання шукають у формах «інклюзивності», «центризму» або за допомогою антиплагіатних програм.

Власне, сучасні парадигми в освітній сфері певною мірою сформувалися під впливом техніко-економічних аспектів розвитку суспільства на його гуманітарну сферу, зокрема на вищу освіту. Серед характерних для них орієнтирів — розвиток, інтелект, професіоналізм, індивідуалізація освіти та інші пов'язані з ними цінності й підходи.

Слід зазначити, що серед науковців завжди знаходилися ті, хто звертав увагу на загострення суперечності між цілями та завданнями техніко-економічного розвитку, з одного боку, і вдосконаленням людини — з іншого, хоча на будь-якому рівні освітньої ієрархії це означало плисти проти течії. На сьогодні, однак, зазначена суперечність набула масштабів, що заслуговують на належну наукову рефлексію.

Окремої уваги потребує взаємопов'язаність зазначених парадигм та взаємне проникнення їхніх положень, що робить значною мірою умовним їх розмежування як самостійних об'єктів аналізу. Саме тому парадигма

розвитку потребує окремого критичного аналізу як один із найбільш загальних і водночас суперечливих орієнтирів сучасної освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Систематичне осмислення парадигм у науці пов'язують із Т. Куном (Kuhn, 2012).

У тих чи інших галузях науки окремі трансформації іноді кваліфікувалися як зміна парадигм. В освіті ж такі процеси здебільшого розглядалися без подібної кваліфікації, залишаючись на рівні поширених інновацій або певним чином усталених в освітній практиці принципів. До останніх можна віднести, наприклад, повсякденно обговорюваний «студентоцентризм», хоча за ним можна було розгледіти ширший рух індивідуалізації освіти, який має потужні технологічні та економічні причини і вже разом із ними набуває обрисів парадигми як певного стійкого комплексу уявлень.

До парадигм у теорії освітньої діяльності, на думку автора, можна віднести, зокрема, досі непохитну віру в експеримент, яким обов'язково має завершуватися теоретичний дискурс. Подібне ставлення сформувалося і щодо математики, а останнім часом — кібернетики. Парадигма кібернетизації ще потребує структурування та комплексного вивчення, однак очевидними є прояви її окремих напрямів: формалізації та алгоритмізації будь-яких процесів в освітній діяльності, які не чинять достатнього опору; мало не покрокового дроблення дисциплін, що викладаються, з обов'язковим масивом методичних вказівок; глибокої формалізації очікуваних результатів навчання та перевірки фактично досягнутого.

Достатньо згадати тут витіснення тестами людського діалогу на вступних іспитах, під час поточного контролю успішності і навіть у процесі розв'язання завдання виховання академічної доброчесності, дотримання етики використання результатів, отриманих іншими особами. Однак зазначені явища більше обговорюються в пресі, засобах масової інформації та не отримали належного розгляду в наукових виданнях. Практично відсутні дослідження, спеціально присвячені парадигмам в освіті, принаймні такі, що використовують цей термін. Посилатимемося тут лише на власні праці авторів (Чурсін, 2011; Antonenko, Chursin, 2019), у яких розглядаються парадигмальний рівень спостережуваних змін і наростання нелінійності низки соціальних процесів, аж до зміни знака їх оцінювання.

Проблему суперечливості сучасного розвитку та його наслідків для людини розглядає Е. Морен, звертаючи увагу на розбіжність між техніко-економічною раціоналізацією та розвитком інтелектуальної, психічної й духовної сфер (Морен, 2014). Важливим підґрунтям для осмислення меж і суперечностей розвитку є праці А. Печчеї та доповідь Римського клубу Е. У.

фон Вайцзеккера й А. Вікмана (Pecsei 1977; E.U. von Weizsäcker, Wijkman, 2018), а питання керованої еволюції та сталості розглядаються П. Куусі (Kuusi, 1985). Сучасний технологічний вимір проблеми представлено у працях Т. Волша, Р. Курцвейла, К. Менсфілда та П. Бентлі, присвячених розвитку штучного інтелекту, взаємодії людини й технологій та перспективам технологічної сингулярності (Walsh, 2025; Kurzweil, 2024; Mansfield, 2024; Bentley, 2024). Сукупність цих підходів дає підстави розглядати парадигму розвитку в освітній діяльності як проблему, що потребує критичного осмислення та подальшого структурування.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Унаслідок нелінійності процесів у різних просторах життєдіяльності людини виникає потреба в науковій рефлексії щодо їхнього характеру та наслідків, оскільки вплив таких процесів на соціум може змінюватися, а соціальна оцінка — набувати протилежного знака. Завдання науки полягає у виявленні подібних процесів і ситуацій, їхньому аналізі та визначенні можливих наслідків.

Невіршеною залишається проблема критичного переосмислення окремих сформованих і стійких уявлень, що склалися в теорії та практиці освітньої діяльності. Одним із найзагальніших таких уявлень є парадигма розвитку, яка тривалий час сприймалася в освіті як безумовна позитивна основа її діяльності, але в умовах прискорення технологічних змін і нелінійності соціальних процесів потребує додаткового теоретичного осмислення, структурування та визначення меж застосовності.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування необхідності критичного переосмислення парадигми розвитку в сучасній освітній діяльності з огляду на її складність, неоднорідність, нелінійність і суперечливість; виявити чинники та тенденції, що зумовлюють втрату її універсальності й безумовної переконливості, а також окреслити напрями її подальшого структурування та альтернативного осмислення в педагогічній науці.

**Вклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Парадигма розвитку, на перший погляд, є найбільш інтуїтивно зрозумілою та такою, що не викликає заперечень у сфері освіти. Освіта традиційно покликана передусім забезпечувати розвиток людини, а через нього — розвиток суспільства, як науково-технічний, так і соціальний. Але що відбувається з цим уявленням сьогодні? Поступово цілісний інтуїтивний образ розвитку почав розпадатися на окремі аспекти та фрагменти, кожен із яких потребував окремого аналізу, оцінювання, моделювання та прогнозування. Так, в освіті розвиток фактично перестав асоціюватися лише з людиною, сьогодні він радше виступає атрибутом науки, техніки, економіки. Наскільки це природний процес і чи

слід приймати його як щось дане, як «соціальне замовлення» системі освіти, складно вирішувати, залишаючись усередині цієї системи. Соціальне замовлення, зовнішнє середовище соціального інституту освіти і, нарешті, філософія освіти, яка може звернути увагу на місію освіти формувати майбутнє, а не просто наздоганяти сучасність, у тому числі й формувати власне соціальне замовлення, — усе це передбачає розгляд парадигми розвитку з позицій, зовнішніх щодо системи освіти.

Проте з цих позицій, однак, не можна стверджувати, що розвиток, який часто спрощено сприймається як зростання, перестав бути провідною тенденцією сучасного суспільства та його загальноприйнятим сенсом і метою. Навпаки, гонитва всіх і за всім, що спостерігається в масштабах планети, лише підтверджує, здається, пріоритет розвитку. Але вже на найзагальнішому рівні його осмислення виникають сумніви щодо безумовної цінності зростання та розвитку як мети подальшого існування людства.

Уперше вони були системно сформульовані в доповіді Римського клубу 1972 року, де було введено в науковий обіг поняття меж зростання. Отже, у загальній постановці проблема не нова. Але й через пів століття вона аж ніяк не втратила своєї актуальності. Е. Морен, аналізуючи усталені уявлення про розвиток, зазначає, що «зростання мислиться як очевидна й непохитна рушійна сила розвитку, а розвиток — як очевидна й непохитна рушійна сила. Обидва ці поняття одночасно є метою та способом досягнення одне одного. Однак, як стверджує Кеннет Боулдінг, «той, хто вважає, що експоненційне зростання може тривати завжди у кінцевому світі, або божевільний, або економіст!»» (Морен, 2014, с. 28). Тут уже йдеться щонайменше про два параметри розвитку: характеристики світу, в якому він відбувається, та математичні параметри самого процесу. Тим самим вказується на комплексність поняття розвитку.

Одразу зазначимо, що проблематика характеру зростання сформулювалася порівняно недавно, і цьому є історичні причини: «Лінійне зростання ми розуміємо інтуїтивно. Однак у нас немає відчуття експоненційного (або відсоткового) зростання. Чому це? Тому що раніше нам це було не потрібно. Досвід наших предків мав переважно лінійний характер» (Dobelli, 2014, с. 101–102).

Тепер же і математичні параметри розвитку, і його темпоральні характеристики та наслідки, по-перше, ставлять під сумнів саму парадигму розвитку, майже не досліджену в педагогічній науці, а по-друге, формують пов'язану з нею власну проблематику.

Зрозуміло, однак, що згадана кінцевість світу, у якому ми живемо, зовсім не є очевидною. Цей світ надзвичайно багатоплановий, і ми живемо

одночасно в багатьох «просторах»: фізичному, біологічному, соціальному, духовному... Не вдаючись до аналізу самого поняття простору, обмежимося тут його інтуїтивним розумінням. Але й тоді очевидно, що у сфері людської активності існують як кінцеві, так і нескінченні простори. Так, наша планета є кінцевою, а Космос — нескінченним. Матеріальні ресурси є кінцевими, а інформаційні — нескінченними; кінцевими є ресурси часу, якими ми володіємо, а варіанти їх використання — нескінченними тощо.

Звідси під час розгляду розвитку як проблеми виникає потреба в диференціації просторів та об'єктів розвитку: що виступає його об'єктом, яким є простір, у якому він відбувається, якими є характер і темп розвитку цього об'єкта в цьому просторі. Відповідно постає питання і про те, у яких просторах розвиток може залишатися конструктивним, а де його подальше продовження потребує обмеження або переходу до альтернативних моделей — пошуку меж зростання та моделей стійкості.

Як було показано авторами (Antonenko, Chursin, 2019), нелінійність розвитку в деяких просторах здатна призвести навіть до зміни знака цінностей, які раніше здавалися природними та непорушними.

Здавалося б, простори розвитку і техніки, і людини в принципі є нескінченними, але, знову-таки, розвиток техніки потребує різноманітних ресурсів, і частина з них є обмеженою. Однак і щодо розвитку людини картина має аналогічний вигляд: достатньо згадати проблему фінансування освіти.

Проте два чинники дають змогу певною мірою структурувати проблему розвитку стосовно освітньої діяльності. Основним із них є взаємовідносини між людиною та світом техніки. Суть їх коротко полягає в тому, що від часу винайдення комп'ютера зовнішній щодо людини світ техніки швидко став основним місцем і засобом зберігання знань, а останнім часом — і їх генератором. Людині властиво забувати, тоді як пам'ять комп'ютерів є незрівнянно стійкішою. Тепер же симбіоз інтелекту та пам'яті інформаційних технологій, замкнений позитивним зворотним зв'язком, утворив об'єкт розвитку, який дедалі більше набуває самодостатності. Людині залишилися лише дещо додавати — уже не до знань, а до здібностей технологій, а останні в результаті перебирають на себе дедалі більше її виробничих функцій.

І тут суттєвими є саме темпи розвитку, доступні техніці та людині. А вони різко відрізняються. У сфері інформаційних технологій із середини 60-х років минулого століття, як відомо, діє так званий закон Мура, який проголошує експоненційне зростання кількісних параметрів процесорів комп'ютерів. Це найімовірніше, але він, імовірно, продовжує діяти й нині, поширюючись на загальні показники їхньої продуктивності. Таке зростання

спричиняє і запаморочливий прогрес практично всіх галузей техніки та технологій. «Проте, як зазначалося у відомій доповіді Римського клубу 2017 р., новий термін, що викликає справжнє хвилювання, — «руйнівні технології». Це означає інновації, які замінюють і знищують наявні технології» (von Weizsäcker, Wijkman, 2018, с. 44–45).

У самих змінах технологій немає нічого незвичайного — це абсолютно природний для людства процес. Однак темпи сучасних «проривних» змін вступають у суперечність із усією системою людського сприйняття світу, що формувалася тисячоліттями. Зазначимо, що розв'язання цієї суперечності може вести або до відмови від людини, що певною мірою вже відбувається, або до відмови від пріоритету технологій, що видається нереалістичним. Можливий і третій, синергетичний, шлях, який враховує амбівалентність технологій, їхню здатність служити різним цілям, зокрема й таким, що утверджують людину. Однак цей шлях, як правило, блокується економічними чинниками. Як показав у середині минулого століття Ф.-Й. Шумпетер, логіка техніки завжди поступається логіці економіки. А остання вже давно довела свою байдужість до людини: «нічого особистого, тільки бізнес!».

Усе це має безпосередній стосунок до зростання, оскільки складність створюваних людиною систем зростає набагато швидше за їхні розміри. «Отже, — зазначав А. Печчеї, — якщо ми й надалі дозволятимемо людським системам безперервно зростати й ускладнюватися, впроваджуватимемо дедалі досконаліші технологічні процеси та технічні нововведення, то зрештою ризикуємо остаточно придушити переваженнями й без того гранично напружені здібності людини» (Рессеї., 1977, с. 159).

Суперечність між людиною і технологіями в контексті розвитку шукає розв'язання вже на найвищому рівні — у зовнішньому середовищі освіти. Так, П. Куусі у зв'язку з цим відстоював ідею переходу від неконтрольованого розвитку до керованої еволюції: «Доктрина управління еволюцією рівнозначна доктрині виживання. Це доктрина, на якій має бути побудоване людське життя», — підкреслював він (Kuusi, 1985, с. 254). Однак тут же виникає питання про те, хто і як має управляти еволюцією. Будь-який запропонований суб'єкт управління може бути оскаржений, адже ми живемо в постмодерні, де немає безумовних авторитетів. Логіка ж пошуку такого авторитету зрештою має привести до Бога. Але це, зрозуміло, не може бути прийнято в межах наукового розгляду проблеми управління. Тож вона просто залишається на рівні формулювання. Якщо, звісно, не брати до уваги безперервні практичні спроби встановлення тотального світового панування різними владними угрупованнями.

Сумніви в загальній, беззаперечній цінності розвитку привели й до іншої ідеї пом'якшення його згубного впливу — ідеї сталого розвитку. У 1988 р. світ познайомився з доповіддю так званої комісії Брундтланд, організованої ООН; саме комісія Брундтланд ввела в широкий міжнародний обіг поняття «сталий розвиток» (World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*, 1987). Сталість у цій ідеї розуміється як збереження для майбутніх поколінь умов існування, не гірших за ті, які мають сучасники. Однак, незважаючи на широкий ентузіазм навколо цієї ідеї, вона так і не набула достатнього поширення, щоб утвердитися в масштабах планети. Дослідники звертали увагу на суперечливість самого формулювання: сталість формально несумісна з розвитком. Соціальна практика, однак, фактично відкинула цю суперечність: у сфері науки, техніки та економіки зростання, у багатьох галузях прискорене, триває.

Ідея сталого розвитку, однак, не маючи достатніх підстав для закріплення в соціально-економічній практиці, почала активно поширюватися в освіті. У доповіді зазначається: «Хоча освіта сама по собі не може забезпечити сталість, вона, очевидно, є одним із ключових інструментів суспільства» (von Weizsäcker, Wijkman, 2018, с.196). В іншому місці наголошується: «Майбутнє освіти більше зосереджується на темі сталості. Поширюється усвідомлення невідкладності, актуальності досягнення методології, здатної забезпечити сталий розвиток» (там само, с. 199). Уже звідси можна говорити про пропозицію в освіті відмовитися від беззастережного утвердження парадигми розвитку, пом'якшити її орієнтацією на сталість. Водночас у наведеному положенні доповіді Римського клубу фактично визнається відсутність належної методології. Цікавими, однак, є запропоновані напрями її формування: «Цілі освіти потребують фундаментального зсуву — від навчання запам'ятовуванню та розумінню — до навчання мислити новими, системними засобами» (там само, с.196).

Завдання освіти сьогодні полягає в тому, щоб створити умови, які дадуть змогу молоді розвинути те, що Всесвітній звіт із соціальних наук (WSSR) характеризує як ф'ючерсну грамотність, — здатність протистояти складності та невизначеності, щоб динамічно брати участь у будь-якому майбутньому, яким би невизначеним воно не було» (там само, с. 196–197).

Тобто освіта людини орієнтується на її пристосування до динамічності навколишнього світу — практично, до експоненційного зростання багатьох його елементів, — як за допомогою способу мислення, так і через прийняття та освоєння його невизначеності.

За словами члена Римського клубу Пітера Г. Брауна, «необхідна нова система освіти, щоб упоратися з новими вимогами досліджень сталості. Це

не може бути зроблено «без повного перегляду людського проекту» (там само, с. 200). Однак такий перегляд зовсім не обов'язково виглядає даниною сталості, а радше може вказувати на «рятівну» трансформацію людини в «постлюдину», кіборга. Ця трансформація, як відомо, виступає чи не головною темою дискусій про еволюцію людства. Зрозуміло, що «просто» біологічна, звичайна людина не в змозі вписатися в експоненту науково-технічного розвитку. Можливо, це під силу людству, але така можливість і необхідні для її реалізації умови становлять масштабну наукову проблему.

Водночас триває й критика загальної ідеї розвитку, зокрема в напрямі згаданої вище її структуризації. Е. Морен зазначає, що «у понятті розвитку плутають техноекономічну та людську раціоналізацію» і розкриває катастрофічні наслідки цього саме для людини, яка, здавалося б, мала б бути тут «бенефіціаром»: «Розвиток, який позиціонує себе як підтримку, ігнорує той факт, що західні суспільства перебувають у кризі саме через свій розвиток. Він справді породив інтелектуальну, психічну та духовну недорозвиненість. Інтелектуальну — тому, що освіта за окремими дисциплінами, яку ми, люди Заходу, отримуємо, навчаючись відокремлювати будь-які речі, призвела до втрати здатності їх пов'язувати, а згодом і до втрати здатності осмислювати фундаментальні та глобальні проблеми. Психічну — тому, що над нами панує суто економічна логіка, яка бачить політичну перспективу лише через зростання та розвиток і яку всі ми змушені розглядати з кількісної та матеріальної точки зору. Духовну — тому, що всюди егоцентризм перемагає солідарність. Крім того, гіперспеціалізація, гіперіндивідуалізм, втрата солідарності призводять до неблагополуччя, у тому числі й за умов матеріального комфорту» (Морен, 2014, с. 29).

Але ще понад пів століття тому, як зазначав А. Печчеї, «тривожним симптомом є збереження і, очевидно, невиліковна недорозвиненість — зворотний бік нашого хваленого прогресу» (Рессеї, 1977, с. 158).

Зазначимо, що ключовим словом у наведеному висловлюванні є «недорозвиненість», тобто явище, протилежне розвитку. Тим самим вказується на те, що процеси в техніко-економічному та людському аспектах можуть мати різні вектори. «Отже, — підсумовує А. Печчеї, — якщо ми й надалі дозволятимемо людським системам безперервно зростати й ускладнюватися, впроваджуватимемо дедалі більш удосконалені технологічні процеси та технічні нововведення, то зрештою ризикуємо остаточно придушити перевантаженнями й без того гранично напружені здібності людини. Отже, подальше наше розширення стримується не лише зовнішніми обмеженнями, а й нашими власними, внутрішніми межами» (Там само, с. 159).

Як же в такій ситуації може бути підтримана ідея сталості? Передусім, як можна побачити, шляхом зміщення орієнтирів у процесі наростання змін. Раніше науковці звертали увагу на досягнення меж зростання, принаймні на існування таких меж. Тепер же об'єктом дослідження стає й інший, не менш цінний для життя аспект розвитку — його сталість. В. І. Данилов-Данильян наголошує: «Ключовим для аналізу сталого розвитку має стати поняття меж руйнування. Конкретніше, йдеться про механізми стабілізації життя, які руйнуються людиною... Сталість — це збереження певних інваріантів» (Chursin, Siliutina, Smolina, Petrenko, 2022, с.154).

Отже, основна ідея запропонованого ним підходу полягає в тому, що сталий розвиток слід розглядати крізь призму недопущення перевищення критичних меж антропогенного впливу, за якими виникає загроза руйнування механізмів стабілізації та втрати системою її життєво важливих властивостей.

У цьому контексті проблематику меж зростання доцільно доповнити проблематикою меж руйнування — критичних порогів, перевищення яких може призводити до втрати системою життєво важливих властивостей та її якісної визначеності. Відповідно, сталість доцільно пов'язувати не лише з обмеженням зростання, а й із недопущенням переходу через критичні порогові, за якими виникають незворотні або важко оборотні зміни.

Отже, у проблемі розвитку почали виокремлюватися об'єкти й аспекти, які раніше були нероздільними та нерозрізненими в його аналізі. Тепер же картина виглядає інакше: окремі напрями розвитку дедалі більше розходяться, набуваючи різних темпів, меж і наслідків. Звідси випливає висновок, суттєво відмінний від рекомендацій Римського клубу: у такій перспективі пріоритет людини означає не відмову від технологічного розвитку, а необхідність збереження тих умов і властивостей систем, від яких критично залежить її існування. Саме така позиція видається більш узгодженою з ідеєю сталості, ніж беззастережне слідування за прискореними темпами технологічного розвитку.

Можна припустити, що перспективною є нова парадигма як єдність протилежностей: техніка, увесь штучний світ, створений людиною, спрямовані до дедалі вищих темпів розвитку, межі якого важко уявити. Людина ж і природа, скоріше, потребують стабільності або, принаймні, таких темпів змін, які не призводять до їх руйнування. Подібна парадигма, якщо розглядати її в контексті перспектив еволюції людства, могла б прийти на зміну панівній парадигмі, яка однозначно утверджує розвиток, а разом із ним і зростання.

Узагальнювальний висновок, який, якщо й не руйнує парадигму розвитку, то принаймні вимагає від освітньої діяльності не сприймати її

беззастережно та, як пропонується, визначити її місце в методології: «Отже, і ми повинні ще раз це підкреслити, розвиток — навіть у своїй помякшеній формі «сталого» — слід методично розглядати як проблему» (Морен, 2014, с. 73).

Для сфери освіти, зокрема вищої, це означає необхідність вибіркового ставлення до інновацій. Інновація перетворилася на ключове слово професійних комунікацій, програм і методик, а разом із цим — на майже беззастережну цінність в освіті. Однак у світлі наведеного підходу ставлення до інновацій загалом має бути переглянуте.

Для педагогіки, століттями зосередженої на людині, це означає, що методологія освітньої діяльності має передбачати вдосконалення освіти таким чином, щоб будь-яка технологічна інновація супроводжувалася, а краще — випереджалася експертизою її впливу на людину, учня. Зрозуміло, що і в цьому випадку не уникнути обговорення темпів, спрямованості та радикальності такого впливу. Тим самим формується важливий напрям педагогічної науки.

Однак в останні десятиліття технологічний прогрес сформував у відносинах людини з технікою принципово новий підхід, ставлячи під сумнів педагогіку в її традиційному розумінні. Ідея взаємодії людини й техніки, яка ще залишає людину «рівноправним» учасником прогресу («Мрія про III полягає у співпраці людей і роботів, а не в конкуренції» (Walsh, 2025, с. 182), стрімко витісняється ідеєю, підкріпленою вже широкою практикою, їхнього взаємного проникнення, розмивання меж між людиною та штучним інтелектом, людиною та роботом, формування «постлюдини», кіборга.

«У міру того, як штучний інтелект стає дедалі досконалішим і потужнішим, а робототехнічні технології стрімко розвиваються, чому ми маємо залишатися простими спостерігачами, коли можемо особисто скористатися перевагами та вдосконалити себе?» (там само, с. 172).

«Людямає бути дозволено, — вважає Нік Бостром, — використовувати технології для зміни та вдосконалення когнітивних функцій людини та функціонування організму, розширюючи можливості за межі наявних біологічних обмежень» (там само, с. 174).

Логіка такого процесу веде до перспективи дедалі більшого зближення природного й штучного, людини та технології. Граничним вираженням цієї тенденції розглядається технологічна сингулярність — гіпотетичний момент, за якого темпи технологічного розвитку стають настільки високими, що його подальший перебіг виявляється принципово важко прогнозованим. Сам термін «сингулярність» запозичено з математики та фізики, де ним позначають особливі стани, у яких звичайні закономірності опису процесу втрачають застосовність.

Як зазначає Р. Курцвейл, «Оскільки ця технологія дасть нам змогу злитися зі створюваним нами надрозумом, ми, по суті, переробимо самих себе. Звільнившись від кайданів наших черепів і обробляючи інформацію на субстраті, який у мільйони разів швидший за біологічну тканину, наш розум отримає можливість зростати в геометричній прогресії, зрештою розширивши наш інтелект у мільйони разів. У цьому полягає суть мого визначення сингулярності» (Kurzweil, 2024, с. 73).

Отже, технологічна сингулярність у такому розумінні означає не лише прискорення розвитку технологій, а й можливу трансформацію самого суб'єкта цього розвитку — людини. Йдеться вже не просто про використання технологій для розширення людських можливостей, а про їх інтеграцію з людським організмом та інтелектом.

«Тоді наявність штучного інтелекту всередині нас і робота з нашим мозком обіцяють дати нам більше можливостей, ніж було в Ейнштейна чи Ньютона. Стати частково кібернетичним організмом або кіборгом — мета багатьох, хто розглядає це вдосконалення як очевидний крок, який необхідно здійснити протягом життя. Інші хочуть піти далі, використовуючи технології та біологію, щоб забезпечити наступний етап еволюції людини — це трансгуманісти» (Walsh, 2025, с. 172).

Навіщо, зрештою, витрачати сили та ресурси людства на виховання, якщо етичні принципи будуть, як і інші знання, просто завантажуватися в мозок або вживлюватися в тіло? Навіщо людині Бог, якщо вже обговорюється бог-бот?

Отже, перспектива технологічної сингулярності передбачає не лише радикальне прискорення розвитку технологій, а й можливу трансформацію самої людини. Людина дедалі більше розглядається не лише як суб'єкт, а й як безпосередній об'єкт технологічного розвитку.

«Трансгуманізм ... прагне стати наступним етапом цілеспрямованої програми еволюції людини, спрямованої на досягнення утопічного постлюдського майбутнього» (Там само, с. 174).

Перспектива такого майбутнього має чітко окреслювати й те, від чого ми відмовляємося: «Незалежно від того, чи є задіяний інтелект повністю штучним, доповненим біологією людини або певним поєднанням того й іншого, це трансценденція і момент переходу від людського світу до постлюдської ери», — зазначав В. Віндж ще у 1993 р. (Mansfield, 2024, с. 196).

Водночас «Сингулярність, безсумнівно, є цікавою можливістю. І нам справді потрібно допустити думку про те, що машини стануть розумнішими за нас, і розглянути наслідки» (Walsh, 2025, с. 179). Одним із них, до речі, є те, що «ШІ може становити загрозу для самого людства» (там само, с.

185). Це вже безпосередньо стосується педагогіки. Парадигма розвитку в цьому контексті вже не виглядає беззаперечною і потребує подальших досліджень. Втім, сам цей розвиток не зобов'язаний рахуватися з педагогікою; зрештою, освіта в розвинених країнах дає їм змогу впевнено домінувати у світі, наповненому технологіями.

Однак подібні застереження не залишаються лише предметом теоретичних дискусій. Ще у 2015 році було опубліковано відкритий лист із закликом розширити дослідження соціальних наслідків ШІ, підписаний Стівеном Гокінгом, Ілоном Маском та багатьма авторитетними дослідниками штучного інтелекту: «Ми можемо одного дня втратити контроль над системами ШІ через появу надрозумів, які не діють відповідно до людських бажань... такі потужні системи становитимуть загрозу для людства» (Bentley, 2024, с. 191).

«Успіх у створенні ШІ стане найвизначнішою подією в історії людства. На жаль, вона може виявитися і останньою», — попереджав Стівен Гокінг. Навіть Білл Гейтс визнавав, що «Люди повинні бути стурбовані загрозою, яка походить від штучного інтелекту» (Там само).

Втім, подібні застереження висловлювалися ще пів століття тому. Так, Дж. Вінер у 1971 р. писав: «Машини створені, щоб допомагати людям. Люди створені не для того, щоб пристосовуватися до машин і ставати машинами. Дайте людям повернутися до контролю над системами та еволюціонувати повільно. Комп'ютерна революція є успішною операцією, яка вбиває пацієнта. Покладімо край нанотуризації. Думайте» (Wiener, 1972, с. 85–87).

### **Висновки з даного дослідження.**

1. Парадигма розвитку, яка до останнього часу некритично приймалася в освітній діяльності, нині виявляється вразливою, оскільки об'єктом розвитку дедалі більшою мірою виступають технології. Покликана в освіті сприяти розвитку людини та залучена до освітнього процесу саме в цій якості, технологія поступово перетворилася на провідний компонент системи «людина — машина», який демонструє темпи розвитку, що в багатьох аспектах характеризуються як експоненційні. Такі темпи розвитку не можуть бути відтворені людиною.

2. Визнання неможливості нескінченного експоненційного розвитку ставить питання, по-перше, про його межі, а по-друге, про диференціацію об'єктів, просторів, сфер та аспектів розвитку з подальшим аналізом у кожному з них його характеру й темпів — наявних, можливих, прогнозованих і допустимих. У глобальному масштабі науковці вже давно вказували на проблему досягнення меж зростання, а зрештою була сформована концепція сталого розвитку. Ця концепція, однак, значною

мірою ігнорується техніко-економічною практикою та піддається критиці в теорії як спроба поєднати в одному понятті несумісні, протилежні категорії.

3. Концепція меж зростання отримує своє продовження у вимозі недопущення досягнення меж руйнування еволюціонуючої системи, у якій має зберігатися певний інваріант, що визначає її якісну своєрідність. Висловлено припущення, що в системі «людина — машина» таким стійким елементом виступає людина. Звідси випливає необхідність створення умов, які не допускають критичного руйнування життєво важливих властивостей, характеристик та умов людського існування. Така модифікація концепції сталого розвитку видається співзвучною традиційній місії педагогіки. Вона могла б окреслити і нову проблематику педагогічної науки в умовах прискореного технологічного прогресу, зокрема проблематику оцінювання та впровадження інновацій.

4. Питання про роль людини в системі, що розвивається, де вона традиційно розглядалася як основний елемент, набуває нового змісту у зв'язку з розвитком штучного інтелекту та робототехніки. Властиве як окремій людині, так і економічній системі прагнення до підвищення ефективності діяльності сприяє тенденції до взаємного проникнення людини й технологій. «Кіборг», «постлюдина» стали усталеними термінами сучасної дискусії. Окреслено також перспективу, пов'язану з технологічною сингулярністю, за якої традиційне розрізнення людини й машини може втратити визначальне значення. Цю перспективу технологічний дискурс пов'язує з радикальними можливостями трансформації людини, зокрема подовженням життя, розширенням когнітивних можливостей та освоєнням космічного простору.

5. Вплив технологічного прогресу в його нинішній формі на людську особистість, безумовно, окреслює актуальну проблематику для багатьох гуманітарних наук — від соціології до психології. Але для педагогіки питання постає особливо гостро. Вона не лише має слідувати наявним тенденціям у суспільстві, а й формувати їх. Тому педагогіка не може залишатися відстороненим дослідником того, що відбувається.

Перед нею постає принципово складніше завдання: визначити, що саме в людині потребує збереження й розвитку в умовах дедалі глибшої інтеграції з технологіями. Якщо технологія здатна зберігати й відтворювати інформацію незрівнянно ефективніше за людську пам'ять, а штучний інтелект — виконувати дедалі ширше коло інтелектуальних операцій, то питання про специфіку людської пам'яті, навчання, виховання та особистісного розвитку вже не може залишатися поза межами педагогічної рефлексії. Так само потребує нового осмислення сама мета виховання, якщо припустити можливість технологічного передавання не лише знань, а й

певних моделей поведінки, цінностей та етичних установок. Нарешті, розвиток технологій ставить перед педагогікою й ширше гуманітарне питання про місце людини у світі, в якому дедалі активніше обговорюється можливість створення штучних суб'єктів, наділених ознаками інтелекту та навіть самостійності.

### **Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Подальші дослідження доцільно спрямувати на переосмислення парадигми розвитку в освіті в умовах стрімкого технологічного прогресу. Особливої уваги потребують уточнення цілей, темпів, меж і обмежень технологічного розвитку, а також визначення його впливу на людину як суб'єкта освітнього процесу.

Перспективним є розроблення критеріїв допустимості технологічних змін з огляду не лише на їхню ефективність, а й на збереження когнітивних, соціальних, моральних та інших життєво важливих властивостей людини. Важливим завданням педагогічної науки є також пошук принципів співіснування людини й технологій, за яких технологічний розвиток не суперечить гуманістичним цілям освіти, а сприяє збереженню людської суб'єктності, автономії та ціннісної визначеності.

### **Література**

1. Морен Е. Шлях за майбутнє людства / пер. з фр. Є. Марічева. Київ : Ніка-Центр, 2014. 255 с.
2. Чурсін М. М. Парадигмальні зміни технологій навчання в умовах розбудови інформаційного суспільства: педагогічна оцінка. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 206. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. С. 171–179.
3. Antonenko T., Chursin M. On the Eve of the Future: the Values Sign Change. Philosophy and Cosmology. 2019. Vol. 23. P. 80–89.
4. Arntz W., Chasse B., Vicente M. What the Bleep Do We Know!? Discovering the Endless Possibilities for Altering Your Everyday Reality. Deerfield Beach, FL : Health Communications, 2005. 274 p.
5. Bentley P. J. Artificial Intelligence in Byte-sized Chunks. London : Michael O'Mara Books Limited, 2024. 224 p.
6. Chursin M. M., Siliutina I. M., Smolina O. O., Petrenko M. O. The Alienation Phenomenon and the Communicative Model of the Human Society Evolution. Dialogue and Universalism. 2022. Vol. 32, No. 2. P. 141–158. DOI: <https://doi.org/10.5840/du202232232> (дата звернення: 19.08.2026).
7. Dobelli R. The Art of Thinking Clearly / translated by Nicky Griffin. New York : HarperCollins Publishers, 2014. 358 p.
8. Kuhn T. S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago : The University of Chicago Press, 2012. 217 p.

9. Kuusi P. *This World of Man*. Oxford ; New York ; Toronto : Pergamon Press, 1985. 283 p.
10. Kurzweil R. *The Singularity Is Nearer: When We Merge with AI*. New York : Viking, 2024. 419 p.
11. Mansfield K. *50 AI Ideas You Really Need to Know*. London : Quercus Editions, 2024. 208 p.
12. Morin E. *The Way: For the Future of Humanity*. Paris : Fayard, 2011. 308 p.
13. Peccei A. *The Human Quality*. Oxford ; New York : Pergamon Press, 1977. 214 p.
14. Walsh T. *The Shortest History of AI*. London : Old Street Publishing Ltd., 2025. 195 p.
15. Weizsäcker E. U. von, Wijkman A. *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet: A Report to the Club of Rome*. New York : Springer, 2018. 220 p.
16. World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*. New York : United Nations, 1987. 374 p.

#### References

1. Antonenko, T., & Chursin, M. (2019). On the eve of the future: The values sign change. *Philosophy and Cosmology*, 23, 80–89 (eng).
2. Arntz, W., Chasse, B., & Vicente, M. (2005). *What the bleep do we know!? Discovering the endless possibilities for altering your everyday reality*. Health Communications (eng).
3. Bentley, P. J. (2024). *Artificial intelligence in byte-sized chunks*. Michael O'Mara Books Limited (eng).
4. Chursin, M. M. (2011). Paradigmální změny technologií navrhování v podmínkách rozvoje informačního společnosti: Pedagogická studie [Paradigmatic changes in learning technologies in the development of the information society: Pedagogical assessment]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky*, 206, 171–179 (ukr).
5. Chursin, M. M., Siliutina, I. M., Smolina, O. O., & Petrenko, M. O. (2022). The alienation phenomenon and the communicative model of the human society evolution. *Dialogue and Universalism*, 32(2), 141–158. <https://doi.org/10.5840/du202232232> (eng).
6. Dobelli, R. (2014). *The art of thinking clearly* (N. Griffin, Trans.). HarperCollins Publishers. (eng).
7. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press (eng).
8. Kuusi, P. (1985). *This world of man*. Pergamon Press.(eng).
9. Kurzweil, R. (2024). *The singularity is nearer: When we merge with AI*. Viking (eng).

10. Mansfield, K. (2024). *50 AI ideas you really need to know*. Quercus Editions (eng).
12. Morin, E. (2011). *The way: For the future of humanity*. Fayard.
13. Peccei, A. (1977). *The human quality*. Pergamon Press.
14. Walsh, T. (2025). *The shortest history of AI*. Old Street Publishing Ltd.
15. Weizsäcker, E. U. von, & Wijkman, A. (2018). *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet: A report to the Club of Rome*. Springer.
16. World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. United Nations.

### HIGHER EDUCATION PRACTICE: THE CRISIS OF THE DEVELOPMENT PARADIGM

M.M. Chursin, G.P. Shevchenko, T.L. Antonenko

*The article examines the development paradigm in educational practice and substantiates the need for its critical reconsideration in the context of accelerating technological transformations and increasing non-linearity of social processes. Educational paradigms are defined as a set of established concepts, ideas, approaches, and methods of interpreting and organising education. The study demonstrates that the emphasis on development, intellectual growth, professionalism, individualisation, and technologisation of education has been largely shaped by techno-economic approaches to social progress. However, rapid technological changes and the growing complexity of social processes create conditions for revising existing paradigms and questioning their explanatory potential.*

*The article provides a detailed analysis of the development paradigm, revealing the complexity and multidimensional nature of development, the diversity of its contexts, temporal variations, and the contradictory consequences of technological advancement for both technologies and human beings. The methodological limitations of the sustainable development concept are discussed, along with the issue of growth boundaries and the necessity of preventing the exceeding of critical thresholds beyond which development may result in the loss of essential systemic properties. Particular attention is paid to the transformation of human–technology relations, the advancement of artificial intelligence, the emerging concepts of the “cyborg” and the “posthuman”, and the prospect of technological singularity. It is argued that these tendencies raise fundamental questions regarding the limits of traditional pedagogy, its subjectivity, and its humanistic foundations. The article proposes considering development in education not as an unconditional objective, but as a complex problem requiring analysis of its objects, contexts, dynamics, boundaries, and consequences. It concludes that strengthening humanitarian criteria for evaluating technological innovations in education and ensuring the priority of human values are essential in the context of technological transformation.*

**Keywords:** *educational practice; higher education; pedagogy; development paradigm; technological development; growth; limits of growth; limits of destruction; sustainable development; artificial intelligence; human–technology relations; posthuman; technological singularity; humanitarian values.*

**Чурсін Микола Миколайович** - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, журналістики та міжнародних комунікацій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ, Україна). E-mail: Chursin2N@i.ua

**Шевченко Галина Павлівна** - академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, журналістики та міжнародних комунікацій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ, Україна). E-mail: [shevchenko.gala@gmail.com](mailto:shevchenko.gala@gmail.com)

**Антоненко Тетяна Леонардівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, журналістики та міжнародних комунікацій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ, Україна). E-mail: [tl.antonenko4@gmail.com](mailto:tl.antonenko4@gmail.com)

**Chursin Mykola Mykolaiovych** - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Journalism and International Communications Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, (Kyiv, Ukraine). E-mail: Chursin2N@i.ua

**Shevchenko Galyna Pavlivna** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Journalism and International Communications Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, (Kyiv, Ukraine). E-mail: [shevchenko.gala@gmail.com](mailto:shevchenko.gala@gmail.com)

**Antonenko Tetiana Leonardivna** - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Journalism and International Communications Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, (Kyiv, Ukraine). E-mail: [tl.antonenko4@gmail.com](mailto:tl.antonenko4@gmail.com)

Стаття надійшла до редакції 18.08.2026.

Стаття прийнята до друку після рецензування 11.09.2026.

Стаття опублікована 30.10.2026.



Стаття з відкритим доступом,  
відповідно до умов ліцензії  
[Creative Commons \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)