

---

# СОЦІОЛОГІЯ

---

*Ченак В. В.*

## СОЦІОЛОГІЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСВІТИ: СПРОБА ТИПОЛОГІЗАЦІЇ

*У статті на основі аналізу соціологічної літератури з проблем освіти запропоновано авторську типологію соціологічних визначень освіти, що відображає ускладнення структури освіти та освітніх процесів, а також нові акценти у визначеннях освіти сучасними дослідниками.*

*Ключові слова: освіта, типологія визначень освіти, функції освіти, освітній процес, інститут освіти, інституціональна матриця.*

У соціології освіти, як і в будь-якому напрямку наукової діяльності, відбувається конструювання визначень засадничих категорій і понять, що вможливує адекватний дискурс у межах, належних до єдиної парадигми спільнот науковців. Послугування єдиним термінологічним словником є необхідною передумовою не лише наступного чіткого вживання понять, але й однозначної парадигмальної орієнтації та ідентифікування причетності до тих чи інших сегментів наукової спільноти.

Термін «освіта» залежно від контексту вживання трактується в соціології в межах різних теорій та концепцій і як соціальне явище, і як цінність, і як функція, і як соціальна система тощо, але всі ці визначення «пов'язані зі становленням індивіда як особистості, з опануванням та переданням соціального і культурного досвіду, з переданням культурних цінностей» [11, 17-18]. У цій статті розглянемо продуктивні, інституціональні та соціально-стратифікаційні визначення освіти. Відповідно, метою нашої статті є упорядкування значної кількості тлумачень терміну «освіта» в межах різноманітних напрямів соціологічного теоретизування та побудова типології соціологічних визначень освіти.

Незважаючи на те, що засади соціологічного вивчення освіти, в межах яких запропоновані визначення відповідного терміну,

розроблені ще класиками соціології (в їх роботах освіта тлумачиться в контексті її соціокультурної динаміки виходячи із реалій суспільного розвитку кінця XIX – середини XX століття), розробка теоретико-методологічного апарату соціології освіти та її становлення як галузі відбулось у другій половині XX століття. У дослідженнях сучасних західних соціологів Р. Будона [13; 14], Е. Гіденса [4], Н. Смелзера [10], М. Янга [18] та ін., а також сучасних російських і українських дослідників [1; 6; 7; 11; 12] визначення освіти передусім відображають суспільні трансформації останніх десятиліть, а також нові напрямки соціологічного теоретизування щодо функціонування і розвитку освітніх систем.

**Продуктивні визначення.** Ця група дефініцій вирізняється розстановкою акцентів на певних результатах освітнього процесу, які набувають вигляду капіталізованих знань, або освітнього капіталу. Відомий фахівець у галузі сучасного менеджменту П. Друкер [5] стверджує, що освіта не підпорядкована правилам «вільного ринку» й економічним законам попиту та пропозиції; не вирізняється високою ціновою чутливістю, не вписується у стандартні економічні моделі, а поведінка залучених у систему освіти осіб не відповідає класичним економічним теоріям [8, 80]. Твердження, що освіта не є об'єктом «купівлі-продажу», базується на таких аргументах:

- за ефективність освіти однаково відповідають як той, хто навчається, так і той, хто навчає. Тобто якість освіти, її цінність створюється як однією стороною, так і іншою. Виробництво і споживання перебувають у нерозривній єдності;

- результати освіти виявляються не одразу. Розрив у часі призводить до недооцінки праці освітян. При цьому необхідно пам'ятати, що молодь, яка нині здобуває середню, а потім і вищу освіту, працюватиме й у 2040-2050-их роках. А розвиток суспільства за цей період, очевидно, спричиниться не лише до багаторазової зміни поколінь техніки, а й до зміни змісту праці. Імовірно, й оцінка результатів діяльності також зміниться;

- освіта – соціальний інститут, відповідальний за збереження та передавання культурних цінностей і технологій від одного покоління до іншого;

- чинники, що визначають попит на освіту, мають переважно неціновий характер. Вони зумовлені прагненням людини до пізнання себе і навколишнього світу, постійним зростанням інтелектуального потенціалу суспільства;

– освіта сприяє зміцненню демократії. Адже вона забезпечує формування всебічно і добре інформованого громадянина, яким важко маніпулювати.

В умовах сучасного технологічного прогресу, широкого впровадження інформаційних технологій, інтенсифікації використання інтелектуального капіталу, що втілюють у зростання професійної компетенції кадрів, – все це сприяє успіху будь-якої справи. А тому управління знаннями стає важливим інструментом підвищення ефективності всіх видів діяльності.

В Україні ситуація склалася таким чином, що соціальні трансформації збіглися в часі зі змінами інформаційно-технологічного середовища. Для населення це означає необхідність одночасної подвійної адаптації – до нових соціально-економічних реалій і нових вимог інформаційного середовища. Допомогти цьому має освіта, що однією з перших галузей прилучилася до світу інформаційних і комунікаційних технологій. Останні є новим важливим ресурсом, оволодіння яким дає можливість посісти більш вигідну позицію, поліпшити соціальний статус людини в цілому.

Втім, освітній потенціал, а отже і кошти, спрямовані в цю галузь, в нашій державі використовуються нерационально. За даними Світового банку, Україна впевнено посідає перше місце у світі за кількістю кадрового науково-технічного потенціалу. Водночас за рівнем продуктивності праці наша країна значно відстає від Японії, Ізраїлю, США [17]. Поряд із тим в Україні, як і загалом у світі, увиразнився феномен, що зветься «цифровим розколом» (digital divide), тобто розкол суспільства за принципом «залучення у світ сучасних цифрових технологій». За цих умов постає загроза інформаційної маргіналізації значної частини населення.

Зберігаючи свою роль інструмента соціальної політики, освіті необхідно дедалі активніше ставати системною соціальною й одночасно економічною галуззю, покликану забезпечувати повноцінну життєдіяльність України.

Таким чином, розвиток освіти впливає не лише на економіку України, а й на формування її цивілізаційних контурів, на політичну, соціально-економічну, культурну ситуацію в країні.

**Інституціональні визначення.** Відомо, що будь-який соціальний інститут характеризується соціально детермінованою метою його існування та діяльності, конкретними функціями, що забезпечують реалізацію цільового призначення цього соціального інституту, відповідним реєстром статусів і ролей.

Соціальні інститути, на думку американського соціолога С. Ліпсета, забезпечують гарантії сталості відносин між людьми, вибудовуючи стійку структуру різноманітних форм колективного життя; без соціальних інститутів унеможливилися б і задоволення найважливіших соціальних потреб, і гарантування організованого процесу колективної діяльності [16, 50].

Однак інституційна структурованість освіти дістає вираження не тільки в соціально зумовленій функціональній заданості освітніх процесів, а й у наявності сукупності ознак, притаманних соціальному інституту як такому, тому що сама лише констатація вкоріненості та повторюваності певних видів соціальних зв'язків не є достатньо повним критерієм інституційності того чи іншого типу взаємодії.

У соціологічній галузі наукового знання, як підкреслюють В. Радаєв і О. Шкаратан, «інститути – одна з базових дефініцій,... вони супроводжують саму сутність впорядкованого соціального життя. Традиція такого підходу йде ще від Г. Спенсера, який вважав, що вивчення інститутів є вивченням будови та розвитку суспільства, аналізом виникнення, зростання, змін, зламів, а отже, воно і становить сутність соціології як науки» [9, 20].

Застосований у рамках соціологічної науки інституціональний аналіз спрямований на виявлення ролі і місця освіти в сукупній системі суспільних відносин, встановлення ступеня адекватності виконуваних інститутом освіти функцій потребам соціальної системи в цілому, а також на визначення характеру взаємозв'язків між системою освіти та іншими соціальними інститутами.

У цьому контексті варто звернутися до неоструктуралістського підходу до процесу трансформацій, що його пропонує російський дослідник С. Кірдіна [6], спираючись на дослідження функціонування базових соціальних інститутів як таких, що в сукупності утворюють інституційну матрицю. Такий підхід має бути плідним також для розуміння логіки функціонування інституцій освіти.

Під матрицею автор розуміє «стійку, історично сформовану модель базових інститутів, що регулюють взаємопов'язане функціонування основних суспільних сфер – економічної, політичної та ідеологічної» [6, 24]. Економіка становить форму відтворення суспільного багатства; політика є важливою цариною прийняття суспільно значущих рішень і встановлення механізмів розподілу суспільних благ; ідеологія задає економіці напрямки економічного розвитку, а політиці – критерії справедливості того чи іншого політичного режиму.

Оскільки освіта є складником ідеологічного виробництва, то, за логікою С. Кірдіної (хоча сама вона такого висновку не висловлює), роль освіти має полягати у трансляції критеріїв справедливості політичної системи у масову свідомість.

С. Кірдіна вирізняє східну і західну інституційні матриці. Для західної матриці характерні принципи ринкової економіки, переважно федеративно-субсидіарний державний устрій, домінування індивідуальних цінностей. У соціальних відносинах превалює субсидіарність – верховенство інтересів особистості, її прав і свобод над інтересами колективу. Гадаємо, що зазначені ідеї співзвучні з ідеями класиків соціології, зокрема М. Вебера [2; 3].

Для інституту освіти це означає його функціонування як засобу розвитку особистості, тобто домінування особистих прав і свобод у реалізації права на освіту (орієнтація такої системи освіти буде, вочевидь, характеризуватися переважанням інтересів вихованців (учнів, студентів) над інтересами вихователів (вчителів, наставників, викладачів).

Інституційна матриця Сходу ґрунтована на неринковій («розподільній») економіці, унітарно-централізованій державній системі, колективній (комунітарній) системі цінностей.

Для інституту освіти це означає його функціонування як засобу підпорядкування особистості колективові (і державі загалом як колективному суверенові), тобто домінування радше примусовості в освіті, аніж добровільності, перетворення освіти на цензурований та примусовий процес соціалізації при переважанні інтересів і прав вихователів (вчителів, викладачів) над інтересами вихованців (учнів, студентів).

Кожна матриця має свої переваги й недоліки, які є, відповідно, запобіжниками та джерелами суспільних криз. Для ринкової економіки властиві відсутність або принаймні обмеження планування, державного втручання у сфери зайнятості та регулювання ціноутворення. Для роздавальної – брак спонук до соціальної активності населення, а звідси необхідність у створенні таких чинників, зокрема, через впровадження інститутів ринкової економіки. Для федеративної системи, ґрунтованої на субсидіарності, постає потреба в механізмах централізації, які уможливають ухвалення загально-федеративних рішень та реалізацію загальнодержавних проєктів, які вимагають активізації ресурсів усіх суб'єктів федерації. Для централізованої системи нагальним завданням є розроблення субсидіарних механізмів врахування інтересів і потреб громадян, етнічних і релігійних груп. Субсидіарній ідеології за умов кризи

суспільства бракує комунітарних цінностей, здатних об'єднати зусилля людей задля подолання кризи.

Подолання причин занепаду відбувається у процесі трансформацій матриць на основі принципу компліментарності, впровадження елементів протилежної матриці та альтернативних інститутів. Однак трансформація не має набувати хаотичного характеру, а натомість передбачає посилення ролі держави. Якщо функціонування базових соціальних інститутів відбувається спонтанно, то впровадження альтернативних вимагає свідомих дій з боку соціальних суб'єктів, зокрема держави. Коли ж ідеться про механізми стабілізації, то їхня дієвість залежить від дієздатності соціальних інститутів, традиційних для цього суспільства.

Що ж до інституту освіти в Україні, то це мало б означати прийнятність та обґрунтованість державницької стратегії її реформування, що на практиці спричинюється, однак, до протилежних результатів – радше не стабілізації, а урегульованості. Таке надмірне регулювання призводить, своєю чергою, до поширення різноманітних форм тінізації, девіацій, корупції та інших негативних, дисфункційних явищ.

Нав'язування альтернативних соціальних інститутів, запозичених із чужої матриці, на думку С. Кірдіної, призводить до розпаду системи соціальних інститутів, їх дисфункції, а отже недовіри до них з боку громадян. Таким чином, С. Кірдіна пропонує аналізувати функціонування традиційних для матриці певного суспільства соціальних інститутів, які на основі принципу комплементарності здатні взаємодіяти з альтернативними соціальними інститутами інших матриць і стати джерелом стабілізації суспільства в разі, якщо домінування традиційних інститутів зберігається і впровадження альтернативних інститутів має не спонтанний, а керований і свідомий характер.

У ситуації України впровадження Болонської системи є, вочевидь, нав'язуванням соціального інституту, не властивого нашій поверхово реформованій інституційній матриці, яка автентично також несе в собі чимало східних рис. При цьому ситуація ускладнюється ще й ідеологічною невизначеністю української держави на сучасному етапі її розвитку, що дезорієнтує і систему освіти, спричиняючи її дисфункції і, відповідно, недовіру як до самого інституту, так і до держави.

Осмислення зазначених проблем із необхідністю потребує міждисциплінарного підходу. Цей підхід здійснюють в рамках наукової галузі – філософії освіти, в межах якої прояснюють значення,

досліджують концептуальні можливості і визначення того, що є необхідним, а що випадковим у царині освіти [11].

Як соціальний інститут освіта становить сукупність історично сформованих і усталених, стійких і самооновлюваних соціальних взаємодій, покликаних задовольняти потреби суспільства у трансляції знань від одних поколінь до інших.

Освіта, яка через певні соціальні причини набула форми самостійної суспільної структури, має всі необхідні ознаки соціального інституту. Так, аналізуючи генезис формування інституційних характеристик освіти, англійський соціолог Е. Гідденс звертає увагу на те, що як соціальний інститут освіта склалася у результаті укорінення в суспільному житті спорадичних зв'язків, утворюваних з метою передання знань, а в подальшому – трансформації цих зв'язків у постійні і глибокі соціальні відносини між учасниками освітніх взаємодій, що було зумовлено відповідними соціальними потребами [4, 25-26].

У цьому випадку дослідник справедливо звертає увагу на одну з найважливіших соціальних функцій, виконуваних освітою як соціальним інститутом, а саме професійну функцію, що дістає вираження в тому, що освіта є необхідною детермінантою формування соціально-професійної структури суспільства, а також вишколу працівника, наділеного необхідним для виконання своїх виробничих функцій комплексом знань і навичок.

Інституційна структурованість освіти чималою мірою зумовлена ще й тим, що вона виконує низку фундаментальних соціальних функцій, серед яких першою чергою слід виокремити функцію соціалізації [7].

**Соціально-стратифікаційні визначення.** У рамках освітніх взаємодій здійснюються не тільки процес передання індивідам певного обсягу знань, а й інтерналізацію ними різноманітних соціокультурних елементів (соціальних норм, цінностей, ціннісних орієнтацій, установок, зразків поведінки і способів діяльності тощо), необхідних для успішного функціонування індивідів у певному суспільстві на певних щаблях стратифікаційної піраміди.

Соціально-стратифікаційні визначення, залежно від смислового акценту, можуть розкривати три напрямки впливу освіти на соціальну стратифікацію: інтеграційний вплив, диференціувальний вплив і вплив на соціальну мобільність. Перший і другий рівні впливу стосуються соціальної статистики, третій – соціальної динаміки.

Якщо акцент зроблено на функціях інтеграції та підготовки особи до інтеграції в соціальне середовище, то здебільшого йдеться про

дослідників, що посідають позиції структурного функціоналізму, неофункціоналізму та інших інтеграціоністських напрямків. Останні зосереджують увагу на компромісі, консенсусі, комунікації, соціальній солідарності і пов'язують освіту з гармонізуванням індивіда із соціальним середовищем та системою стратифікації.

Якщо ж маємо наголос на функціях диференціації, виокремлення, індивідуалізації, то, згідно з оцінкою Н. Смелзера [10, 55], дослідник перебуває на позиціях тієї чи іншої критичної (конфліктологічної) парадигми: марксизму, неомарксизму, фрейдомарксизму (соціології Франкфуртської школи), постструктуралізму тощо.

Так, фокусує увагу на інтеграціоністських функціях освіти, російський дослідник Г. Батигін зазначає: «Соціальна функція освіти полягає в підготовці індивіда до тієї ролі, яку він згодом відіграватиме в суспільстві, тобто ця функція полягає в тому, щоб формувати його характер, прагнучи наблизити його до соціального так, щоби бажання індивіда збігалися з вимогами його соціальної ролі» [1, 237].

Від характеру соціалізації залежить і ступінь інтеграції індивідів у соціальне середовище, і позитивна роль інституту освіти в цьому процесі є незаперечною, будучи перевіреною століттями соціальної практики. Як справедливо зазначає з цього приводу Г. Батигін, «освіта – не тільки середовище, а й єдино можливий спосіб дії щодо даного середовища» [1, 239].

Щерега дослідників, аналізуючи соціальні функції освіти, звертають увагу на значущість інституту освіти як найважливішого інструменту соціальних переміщень. Зокрема, освіту як один із чинників, що детермінують «вирівнювання шансів», і як канал соціальної мобільності визначає у своїх працях французький соціолог Р. Будон [13; 14].

Слід зауважити, що далеко не всі вчені дотримуються такої точки зору. Зокрема, П. Бурдьє, Дж. Коулмен, К. Дженкс, С. Боулз, Г. Гінтіс та деякі інші соціологи у своїх дослідженнях на основі аналізу емпіричних даних доходять висновку про соціально-селективну роль освіти в індустріально-розвинених країнах. При цьому зазначені автори наголошують, що чинні в цих країнах освітні системи, по-суті, стимулюють соціальну нерівність (монографія К. Дженкса так і називається – «Нерівність») і зовсім не сприяють переміщенню з нижчих соціальних страт у вищі [15].

Проте в цьому випадку йдеться радше про недосконалість цілком конкретних освітніх систем, ніж про невизнання інституту освіти як одного з важливих чинників соціальної мобільності, що, власне, визнають і самі прихильники цієї точки зору, оскільки багато з них



взяли активну участь у розробленні та здійсненні компенсаційних освітніх програм, «лібералізації» систем освіти тощо. Утім, вдосконалення освіти як соціального інституту є окремою темою, бо потребує розгляду проблем управління освітою в контексті різних соціологічних підходів, про що йтиметься далі.

Отже, підсумовуючи наш аналіз, зазначимо, що продуктивні визначення зацентровані на продукті навчально-виховного процесу та освіти як соціального інституту. Таким продуктом може бути система соціальних мотивацій, соціальних ролей, соціальний характер, габітус тощо. В інституціональних визначеннях освіти відображено як сукупність субординованих статусно-рольових комплексів, кожен з яких має відповідну структурованість та функціональне навантаження, пов'язане зі сталим відтворенням певних моделей-схем задоволення тих чи інших соціальних потреб. У соціально-стратифікаційних визначеннях акцент зроблено на підтриманні засобами освіти тих чи інших способів соціальної диференціації, відповідних композицій соціальних груп, страт, верств при збереженні між ними відповідних горизонтальних і вертикальних взаємин (комунікації та влади).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Батыгин Г.С.* Лекции по методологии социологических исследований. – М. : ИНФРА, 1995. – 664 с.
2. *Вебер М.* Избранное. Образ общества / [пер. с нем. Ю.Н. Давыдова]. – М. : Наука, 1994. – 231 с.
3. *Вебер М.* Избранные произведения. – М. : Наука, 1990. – 656 с.
4. *Гидденс Э.* Социология. – М. : ИНФРА, 1999. – 809 с.
5. *Друкер Ф.П.* Эпоха разрыва: Ориентиры для нашего меняющегося общества : [пер. с англ.] ; [под ред. Б.Л. Глушака]. – М. : Вильямс, 2007. – 336 с.
6. *Кирдина С.Г.* Институциональные матрицы и развитие России. – Новосибирск : ИЭ и ОПП СО РАН, 2001. – 213 с.
7. *Лукашевич Н.П.* Социология образования : конспект лекций / Н.П. Лукашевич, В.Т. Солодков. – К. : МАУП, 1997. – 201 с.
8. *Мысин Н.В.* Теория социального управления. – СПб. : Питер, 1998. – 443 с.
9. *Радаев В.В.* Социальная стратификация / В.В. Радаев, О.И. Шкаратан. – М. : Наука, 1995. – 195 с.
10. *Смелзер Н.* Социология / под ред. В.А. Ядова. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
11. *Философия образования : сб. науч. ст. / [общ. ред. и вступ. ст. В.А. Ковалева]. – М. : Синтез, 1996. – 553 с.*

12. Ченак В.В. Освіта у соціологічному вимірі: проблема синтезу визначень // Нова парадигма: журнал наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 112. – С. 187-199.
13. Boudon R. L'inegalite des chances devant l'enseignement en Europe occidentale / R. Boudon, I. Lagneau // Perspectives. – 1980. – Vol. 10. – № 2.
14. Boudon R. L'inegalite des chances: La mobilite sociale dans les societe industrielles. – Paris: Armand Colin, 1973. – 239 p.
15. Dearden R.F. Theory and Practice in Education // Journal of the Philosophy of Education. – 1980. – Vol. 14. – № 1. – P. 132–143.
16. Lipset S. Social Structure and Social Change // Approaches to the Study of Social Structure. – Ed. by P. Blau. – New York: The Free Press, 1975. – P. 172-209.
17. The World Bank. Data catalog. Education [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://data.worldbank.org/indicator>.
18. Young M. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge / M. Young, J. Muller. – European Journal of Education. – 2010. – № 1. – Vol. 45 (Part 1). – P. 11-27.

***Ченак В. В. Социологические интерпретации образования: попытка типологизации.***

*В статье на основании анализа социологической литературы по образовательной проблематике предложено авторскую типологию социологических определений образования, которая отображает усложнение структуры образования и образовательных процессов, а так же новые акценты в определениях образования современными исследователями.*

*Ключевые слова: образование, типология определений образования, функции образования, образовательный процесс, институт образования, институциональная матрица.*

***Chepak V. V. Sociological interpretations of education: typology attempt.***

*In the article the authorial typology of sociological determinations of education on the basis of analysis of sociological literature from the problems of education is presented. This typology represents complication of structure of education and educational processes and new accents in determinations of education by modern scientists.*

*Keywords: education, typology of education determinations, function of education, educational process, institute of education, institutional matrices.*