

## **ЦІНІСНИЙ ПІДХІД ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ У ДОСЛІДЖЕННІ БІЗНЕС-ОСВІТИ**

У дослідженні бізнес-освіти з позицій філософії освіти необхідно перейти від визначення загальних філософських ціннісно-світоглядних засад та основних принципів методології філософії освіти до тих конкретних філософських методів, які сприятимуть розкриттю сутності бізнес-освіти. На нашу думку, підбір таких методів має відповідати двом критеріям: ціннісному та функціональному, тобто ціннісним і функціональним запитам самої бізнес-освіти. Тож пізнання бізнес-освіти має ґрунтуватись на розумінні її власної сутності, а не на порівнянні уже докладно дослідженими іншими видами освіти. Бізнес-освіта має розглядатися як у певному сенсі самодостатній феномен, що полягає в особливому, характерному саме для цього типу освіти способі взаємозв'язку цінностей та функцій. Однак перш ніж розпочати описувати цей взаємозв'язок, необхідно з'ясувати останні, а насамперед – збагнути, як саме слід застосовувати до бізнес-освіти ціннісний та функціональний аналіз.

Передусім спинимося на визначенні тих рис цього аналізу, які можуть бути корисними для дослідження та удосконалення бізнес-освіти. Спочатку розглянемо ці два види аналізу кожен окремо, а потім у їх порівнянні та взаємозв'язку. Після цього можна буде на нових засадах оцінити напрями оптимізації бізнес-освіти, а саме – на засадах системних, завдяки яким бізнес-освіта постає цілісним динамічним феноменом, у якому функціональні завдання чітко відповідають базовим цінностям, а тому відсутні сторонні впливи, які уповільнюють процес навчання або відволікають освітні ресурси на побічні, завжди по-своєму цікаві і навіть у чомусь корисні справи.

Перші елементи застосування функціонального аналізу в соціальному пізнанні знаходимо у засновника соціології Огюста Конта, який розрізняє основні соціальні інститути відповідно до функцій, які вони виконують у суспільстві. Так, держава як інститут відповідає за управління, економічні інститути – за виробництво товарів споживання, сім'я – за репродукування населення, освіта – за поширення знань тощо. Кожна соціальна верства також має свою соціальну

функцію: промисловці, банкіри, великі землевласники мають виконувати «необхідну соціальну функцію» зі створення і управління капіталами, створення робочих місць.

Класичні положення щодо функціонального аналізу у соціальному пізнанні знаходимо також у Герберта Спенсера та Еміля Дюркгайма. Оригінальний культурно-антропологічний напрям застосування функціонального аналізу становлять дослідження Броніслава Маліновського та Редкліф-Брауна. У Талкота Парсонса та Роберта Мертона функціональний аналіз набрав вигляду структурного функціоналізму. Критика функціоналізму зумовлює його суттєві модифікації. Основними напрямками її є – критика з позицій теорії соціальних змін як спроба удосконалити функціональний аналіз (Ален Турен та Петер Штомпка); зовнішня – як спроба відкинути функціоналізм (Мішель Фуко, П'єр Бурд'є, Ентоні Гіденс) внутрішня – з позицій теорії соціальних систем як теорії самореферентності, яка «поглинає» функціоналізм (Ніклас Луман).

Ось як передає переосмислення Луманом причинових зв'язків на функціональній основі Михайло Бойченко: «Нове трактування не шукає субстанцій ані явно, ані приховано. Адже принципово відкидається можливість однозначного якісного визначення подій. Поняття причини і впливу, як зауважує Луман, не позначають внаслідок цього визначені *якості* події, такі як «змога» впливати або мати причини. Вони є не більше, ніж *змінними* – як пусті місця для обміну функціонально еквівалентними можливостями. Їхня неповторність, а до того ж і характеристика каузальності, полягає у тому, що вони є *одна щодо іншої функціональними перспективами для віднесень*. Здатність причини здійснювати вплив слугує до того ж принципом селекції, принципом обмеження можливостей для варіацій. Можна варіювати причини з огляду на вплив, здійснення якого вони уможливають, і впливи з огляду на причину, але ніколи, однак, не поводитись одночасно з причиною і з впливом як змінними, оскільки це запустило би нескінченний регрес і тематика розвіялася би у невизначеності. Це функціональне розрізнення відповідно до обставин фіксованих і варійованих каузальних чинників є внутрішньою основою для необхідної асиметрії каузального зв'язку. Хоча каузальна категорія встановлює свої обидва основні поняття як змінні, вона вимагає, аби щоразу одне чи інше було константно визначеним як базис варіації. За цього константне визначення не повинно бути абсолютним. З константою можуть у

іншому взаємозв'язку поводитись як зі змінною, але ніколи у тому взаємозв'язку, варіацію якого вона структурує» [2, 172].

Окремо варто звернути увагу на визнану вдалою спробу відновити функціоналізм з урахуванням конструктивних моментів його критики – на так званий неофункціоналізм Джефрі Александера [14–17]. Не випадково Александер звертається до теми культур-соціології, яка ставить за мету пояснити соціологічні проблеми (функціональний аналіз) через звернення до культури (сфери цінностей). В цілому критично оцінює намагання Александера підпорядкувати системну логіку культурній А.О.Давидов: «Дж.Александер вважає, що колективні смисли, засновані на моральному контексті і емоціях, надають домінуючий вплив на індивідів і соціальні групи. Головне завдання культурної соціології полягає у виявленні внутрішньої культурної архітектури соціального сенсу, з допомогою аналізу понять кодової, наративної і символічної дії. Внутрішня архітектура соціального сенс досліджується Дж. Александером з опертям на теорію Дюркгейма, який описував культуру як систему символічних кодів, що визначають, що є Добром і Злом; символічну антропологію, структурну семіотику, постструктуралізм, методи наративу і деконструкції, що в цілому можна охарактеризувати як структурну герменевтику. Культура розуміється Дж. Александером, відповідно до герменевтики, як внутрішній життєвий текст, заснований на культурних кодах, моральних універсалиях, символах, смислі, дискурсі» [6, 24]. Навіть упереджено критичний підхід Давидова виявляє майже всі основні позиції теоретичної платформи неофункціоналізму Александера, окрім ключової, на наш погляд: це концепція перформативності, запропонована Александером [14]. Для нього справа полягає не стільки у герменевтично-культурному поясненні соціальної дії, скільки у перформативному утвердженні певних культурних кодів, які втілюються в конкретних соціальних смислах. Не випадково він звертається до політики як перформансу. Останні праці Александера майже без винятку є спробою проаналізувати перформативний характер усіх найважливіших соціально-політичних феноменів сучасності – «11 вересня», «феномен Обама», «арабська весна», «акція Occupy Wall street» тощо. Звернення Александера до сфери культури підтверджує нашу націленість на виявлення зв'язку між функціональним та ціннісним аналізом.

Аксіологічний підхід акцентує увагу на тому, що всі людські дії певним чином вмотивовані, а отже, явно або латентно базуються

на цінностях. Макс Вебер стверджував, що цінності виступають одним із головних аргументів досягнення визнання у стосунках між людьми, а на основі такого визнання урешті-решт виникають усі суспільні інституції. Однак у Вебера самі цінності постають як «інтерес епохи», тобто складаються зі значної кількості актів надання ціннісної переваги, так би мовити, генералізуються. Макс Шелер, навпаки, вважав цінності апріорними і конститутивними для функціонування людської свідомості: на його думку, не особистості встановлюють цінності, а навпаки – цінності задають простір для вибору людиною свого вчинку і таким чином встановлюють особистостям цілі для докладання зусиль. У цьому діапазоні розташовані практично всі аксіологічні теорії, які різною мірою визнають цінності або більш релятивними, або більш універсальними, однак усі виходять з припущення про детермінаційну силу цінностей.

Відповідно, якщо не вся соціальна структура суспільства, то принаймні специфіка діяльності окремих соціальних організацій, з яких вона складається, визначається наявністю певних цінностей, які об'єднують членів цих організацій. Стратегічні цінності визначають цілі організації, корпоративні цінності створюють стрижень організаційної культури, цінності людських відносин забезпечують командну роботу в організації тощо.

Отже, щоб пояснити закономірності функціонування організації, слід спочатку виявити ті цінності, які є визначальними для її успішності. Таке виявлення передбачає відмінні від функціоналізму методи пізнання, а саме – інтерпретативні методи, які передбачають розуміння, а не пояснення, виявлення особистих настанов та атип'юдів як схем міжособистих стосунків, які базуються на узгоджених взаємних ціннісних орієнтаціях. На відміну від функціональних зв'язків, ціннісні, як правило, мають доволі вибірковий характер. Тут майже неможливо формально замінити одну особистість іншою як певну математичну змінну – кожна людина не просто виконує певну соціальну функцію (соціальну роль), яка, наприклад, конкретизується у функціональних обов'язках на роботі, але пов'язана з іншими учасниками організації (наприклад, співробітниками – колегами, керівництвом чи підлеглими) особистими зобов'язаннями, специфічним розподілом професійних завдань, які нерідко не передбачені надто загальними професійними обов'язками, а також тими взаємозамінністю та взаємовиручкою, які керівництво не може вимагати від підлеглих.

Важливим пунктом аксіологічного підходу є розгляд цінностей як первинної соціальної реальності, а матеріальної її сторони – як похідної, залежної від цінностей. «...Цінності мають позначати не самі речі, а лише відношення, а точніше ставлення до них людей», – зазначає М.Бойченко. «Будь-які ціннісні судження, тобто судження, які встановлюють взаємопідпорядкування різних цінностей, а отже й підтверджують певні цінності, людина виносить, спираючись на вже наявні в неї ціннісні позиції. Ці позиції є позиціями певної комунікативної спільноти... Спільнота завжди онтологічно первинна щодо людини, у тому числі й завдяки цінностям. Якщо буття як таке недоречно досліджувати у термінах цінностей, то соціальне буття неможливо досліджувати без опертя на цінності» [2, 223]. Особливістю підходу М.Бойченка є звернення до теми комунікативних спільнот, які він жорстко прив'язує до певних цінностей – одне без іншого виявляється неможливим. Такою є його авторське бачення застосування системного підходу до дослідження цінностей і у сфері освіти, про що він починав писати ще раніше [4], а нещодавно повернувся до цього, тепер уже аналізуючи взаємозв'язки цінностей та функціональних завдань вищої освіти [3].

Нашу особливу увагу привертає педагогічна аксіологія, яка представлена передусім дослідженнями в царині педагогічної етики. Тут ми можемо вирізнити з-поміж інших передусім праці Т.В.Мишаткіної [10–11] та В.Льїна [8]. Відповідний, присвячений аксіології розділ у філософії освіти досліджують і вітчизняні автори [13]. Сфера освіти створює особливий функціональний запит на цінності: цей запит є доволі «м'яким», ненасильницьким. Освіта має виконувати головний соціальний запит – готувати людину як фахівця і водночас свідомого, відповідального і активного громадянина. Однак, як мають взаємно підпорядковуватися ці соціальні завдання освіти? Що важливіше: громадянська свідомість, професійна компетентність чи людська порядність? Відповідь на це питання не така проста і очевидна, як здається на перший погляд. Щоби дати її, необхідно враховувати той контекст, у якому вона постає. А для цього, своєю чергою, варто чітко розібратися не лише в ранжуванні цінностей, але й у тих функціональних завданнях, які таке ранжування реалізують на практиці, а отже – частково його виправдовують. Тож слід звернутися до питання взаємозв'язку ціннісного і функціонального аналізу, а це означає, передусім, з'ясувати, як співвідносяться цінності і функції у соціальній реальності.

М.Бойченко обстоює принципово функціональну природу цінностей: «...усе мислення має ціннісну основу, але це не означає повної релятивізації мислення, адже цінності задають певну структуруваність цій відносній реальності. ...Цінності стають в принципі абсолютно прозорими для функціонального аналізу, з одного боку, а з іншого боку, не редукуються до функцій, а навпаки, визначають їх. Це забезпечується тим, що цінності ніколи не можуть стати чимось надлюдським, голою функціональністю – за ними завжди має бути людська воля, мотивація, яка надає їм сили» [2, 221]. У принципі з цим можна погодитись, за винятком одного – вивчаючи функції, ми не зрозуміємо, що таке цінності, тобто цінності не можуть бути редуковані ані до функцій, ані до волі. Більше згоди викликає наступна позиція цього автора: «Цінності, на нашу думку, завжди припускають функціональне витлумачення, однак кожна цінність припускає невизначену велику кількість різних функціональних витлумачень, а отже, не може бути «вичерпана» відомими у будь-якому дослідженні функціональними її інтерпретаціями. Саме у цій *функціональній невичерпності цінностей* і криється, на наш погляд, таємниця їх гуманітарного витлумачення як самоцінних і унікальних» [2, 227].

Унікальність цінностей, на нашу думку, варто шукати у неповторності й особливості тих соціальних практик, у яких народжуються або дістають своє підтвердження цінності. Таку практику являє собою або, в усякому разі має являти собою, кожен конкретний навчальний процес у кожній конкретній групі студентів. На жаль, у традиційній освіті така унікальність практики є, швидше, освітньою девіацією, аніж освітньою нормою. Зовсім інша справа – бізнес-освіта. Як ми досліджували у попередніх своїх статтях, бізнес-освіта націлена на значне зближення з практикою бізнесу, з його життєвими запитами, а тому в ній – мінімізована частина «фундаментальної» освіти, а завдяки цьому максимально залучено всі прикладні, прагматичні складові освіти.

Як на загальну методологічну основу варто звернути увагу на спеціальний інтегративний напрям у сучасному соціальному пізнанні, який має назву «теорія практик» [5]. Тим часом для цілей дослідження бізнес-освіти з позицій філософії освіти більш доречним і близьким буде той підхід, який у підручнику з філософії освіти дістав назву «Ціннісні засади сучасної педагогічної практики» [13, 179–185]. Так, Ірина Степаненко називає дві групи цінностей, які

найбільше задіяні у освітню практику: «...в аксіологічно орієнтованому філософсько-педагогічному дискурсі здійснюється рефлексія двох груп цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта зараз і на перспективу; 2) тих, які мають створюватися, формуватися у самому освітньому процесі. Перша група цінностей визначає сутнісне призначення освіти в сучасному світі, розуміння стратегічних цілей освіти... Друга група цінностей стосується ціннісного змісту освіти та технології її організації» [13, 182].

Варто зауважити, що бізнес-освіта дещо трансформує цей поділ, надаючи кожній групі цінностей іншого звучання. Так, стратегічні цілі освіти завжди є суспільними і пов'язані з кінцевим призначенням освіти, тобто її корисністю для людини і суспільства. Тут бізнес-освіта надає цілком конкретних обрисів цим цілям, оскільки бізнес-діяльність для тих, хто здобуває бізнес-освіту, як правило, вже є чимось знайомим, а багато хто продовжує займатися своїм бізнесом паралельно з отриманням бізнес-освіти. При цьому стратегічна мета освіти максимально зближується з її тактичними цілями, про які Ірина Степаненко говорить, характеризуючи другу групу цінностей. Отже, друга група цінностей також уже не може бути заповнена у бізнес-освіті лише суто освітніми цінностями – тут освітні цінності має бути чітко корельовано з бізнес-інтересами, інакше вони виглядатимуть непереконливо, а сама бізнес-освіта втратить свою привабливість.

Отже, питання, до якого ми підійшли впритул і яке становить нерв методології філософського дослідження бізнес-освіти, полягає в тому, яким має бути дослідження освітніх практик у бізнес-освіті, яке б враховувало також бізнес-практики, досвід яких приносять у бізнес-освіту як викладачі, так і студенти. Це дослідження має базуватися водночас на компетентності у застосуванні функціонального та ціннісного аналізу, причому у їх взаємозв'язку. Відповіддю на ці виклики має бути індивідуальна освітня програма: саме вона має зважати практичну необхідність і організаційну можливість вироблення спеціальної індивідуальної освітньої програми для кожного студента – нехай і не у режимі 100% індивідуальної, але щонайменше – наполовину.

Індивідуальні освітні програми та побудовані на їх основі індивідуальні освітні маршрути запроваджені нині переважно у шкільному навчанні, причому у кращих школах і кращими вчителями – з початкової школи і далі [1; 9; 12]. Якщо це доступно в

середній школі, то чому не можна його реалізувати у школі вищій? Якщо це може бути доволі проблематичним завданням для всієї вищої освіти, то здійснення його в усякому разі – не лише більш можливе, але й конче потрібне у бізнес-освіті. Оскільки, як ми з'ясували, саме бізнес-освіта потребує індивідуального підходу до кожного студента, розкриття всієї його мотиваційної структури, яка може бути задіяна у навчальний процес, усіх тих персонально набутих функціональних компетентностей та пов'язаних з ними особистісних ціннісних настанов, вже наявних у студента, їх не треба формувати, а варто лише максимально врахувати і задіяти у навчальний процес. Більше того, саме у бізнес-освіті, як ні в якій іншій, максимально вирівнюються не лише вузька компетентність викладача і студента (кожного у своєму неповторному досвіді ведення бізнесу), але й відповідно – шанси набути освіту завдяки правильній спільній організації бізнес-освіти. Тому саме бізнес-освіта не декларативно, ідеологічно, а практично і прагматично найбільш наочно і природно реалізує ідеал діалогового навчання. Ось тут якраз і вимальовуються ті додаткові методологічні ресурси, які може задіяти філософія освіти для забезпечення успішного пізнання та практичної орієнтації бізнес-освіти: це і філософія досвіду, тісно пов'язана з нею філософська герменевтика, а також філософія діалогу, яка виводить на проблематику комунікативної філософії та прикладної етики.

Отже, ми визначили як загальний методологічний базис – ціннісний підхід та підпорядкований йому функціональний аналіз у соціальному пізнанні, так і низку методів, які слід застосовувати як допоміжні методологічні засоби, своєрідну надбудову на цьому базисі – теорію практик, педагогічну аксіологію, елементи філософії досвіду, філософської герменевтики, філософії діалогу, комунікативної філософії та прикладної етики. Одним із ключових питань, які конкретизують предмет дослідження бізнес-освіти, має бути при цьому з'ясування ціннісно-мотиваційної, інструментально-організаційної та комунікативної основи забезпечення індивідуальної освітньої програми кожного студента, який здобуває бізнес-освіту.



## ЛІТЕРАТУРА

1. *Артемова Л.К.* Образовательно-профессиональный маршрут старшекласников: проблемы, пути реализации // Профильная школа. – 2008. – №6. – С.47–54.
2. *Бойченко М.І.* Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти. – К., 2011. – 320 с.
3. *Бойченко М.І.* Цінності і функціональні завдання освітньої комунікації в сучасному університеті: філософське осмислення // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К., 2017. – Випуск 116. – С.233–240.
4. *Бойченко М.І.* Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси) // Філософія освіти. – К., 2009. – № 1–2 (8). – С.99–107.
5. *Волков В.В.* Теория практик. – СПб., 2008. – 298 с.
6. *Давыдов А.А.* Конкурентные преимущества системной социологии. (Электронное издание) – М., 2008. <http://www.isras.ru/publ.html?id=855>
7. *Жигилевич О.Ю.* Потенціал філософії освіти як методології концептуалізації бізнес-освіти // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К., 2017. – Випуск 116. – С.247–252.
8. *Ильин В.В.* Аксиология. – М., 2005. – 216 с.
9. *Логина Ю.Н.* Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования // Биб-ка журнала «Методист». – 2006. – №9. – С.4–7.
10. *Мишаткина Т.В.* Моральные ценности: стратегия и тактика «правильной жизни» [Уч.-метод. пособие]. – Минск, 2005. – 40 с.
11. *Мишаткина Т.В.* Педагогическая этика: [Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений] / Т.В. Мишаткина. – Ростов-на-Дону; – Мн., 2004. – 304 с.
12. *Турчанинова Ю.* Индивидуальная образовательная траектория по-техасски // Директор школы. – 2005. – №8. – С.55–59.
13. Філософія освіти. Навчальний посібник. – К., 2009. – 330 с.
14. *Alexander J.* Cultural Pragmatics: Social Performance Between Ritual and Strategy // Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual / Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Jason L. Mast (Ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P.29–90.
15. *Alexander J.* From the Depths of Despair: Performance, Counterperformance, and «September 11» // Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual / Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Jason L. Mast (Ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – P.91–114.
16. *Alexander J.* Performance and power. – N.-Y.: Polity Press, 2011. – 232 p.
17. *Alexander J.* Theoretical logic in sociology I: positivism, presuppositions, and current controversies. – London: Routledge & Kegan Paul, 1982. – 234 p.

*Жигилевич О.Ю. Ціннісний підхід та функціональний аналіз у дослідженні бізнес-освіти.*

У дослідженні бізнес-освіти з позицій філософії освіти необхідно перейти від визначення загальних філософських ціннісно-світоглядних засад та основних принципів методології філософії освіти до тих конкретних філософських методів, які сприятимуть розкриттю сутності бізнес-освіти. Підбір таких методів має відповідати двом критеріям: ціннісному та функціональному, тобто ціннісним і функціональним запитам самої бізнес-освіти. На цьому методологічному базисі слід застосовувати низку методів, які постають як допоміжні методологічні засоби, своєрідна надбудова, – теорію практик, педагогічну аксіологію, елементи філософії досвіду, філософської герменевтики, філософії діалогу, комунікативної філософії та прикладної етики. Одним із ключових питань, які конкретизують предмет дослідження бізнес-освіти, має бути при цьому з'ясування ціннісно-мотиваційної, інструментально-організаційної та комунікативної основи забезпечення індивідуальної освітньої програми кожного студента, який отримує бізнес-освіту. Саме бізнес-освіта потребує індивідуального підходу до кожного студента, вираховування усієї його мотиваційної структури, яка може бути задіяна у навчальний процес, усіх тих персонально набутих функціональних компетентностей та пов'язаних з ними особистісних ціннісних настанов, які вже наявні у студента, – їх не треба формувати, варто лише максимально врахувати і задіяти в навчання. Більше того, саме у бізнес-освіті, як ні у якій іншій, максимально вирівнюються не лише вузька компетентність викладача і студента (кожного у своєму неповторному досвіді ведення бізнесу), але й відповідно – шанси набути освіти завдяки взаємно вигідній організації бізнес-освіти.

*Ключові слова:* бізнес-освіта, ціннісний підхід, функціональний аналіз, індивідуальна освітня програма, теорія практик, діалогове навчання.

*Жигилевич А.Ю. Ценностный подход и функциональный анализ в исследовании бизнес-образования.*

При исследовании бизнес-образования с позиций философии образования необходимо перейти от определения общих философских ценностно-мировоззренческих основ и основных принципов методологии философии образования к тем конкретным философским методам исследования, которые будут способствовать раскрытию сущности бизнес-образования. Подбор таких методов должно отвечать двум критериям: ценностному и функциональному, то есть ценностным и функциональным запросам самого бизнес-образования. На этом методологическом базисе следует применять ряд методов, которые предстают как вспомогательные методологические средства, своеобразная надстройка – теории практик, педагогическую аксиологию, элементы философии опыта, философской герменевтики, философии диалога, коммуникативной философии и прикладной этики. Одним из ключевых вопросов, которые конкретизируют предмет исследования бизнес-образования, должно быть при этом выяснение ценностно-

мотивационной, инструментально-организационной и коммуникативной основы обеспечения индивидуальной образовательной программы каждого студента, который получает бизнес-образование. Именно бизнес-образование требует индивидуального подхода к каждому студенту, раскрытие всей его мотивационной структуры, которая может быть задействована в учебный процесс, всех тех персонально приобретенных функциональных компетентностей и связанных с ними личностных ценностных установок, которые уже имеются у студента, – их не надо формировать, их стоит только максимально учесть и задействовать в обучении. Более того, именно в бизнес-образовании, как ни в каком другом, максимально выравниваются не только узкая компетентность преподавателя и студента (каждого в своем неповторимом опыте ведения бизнеса), но и соответственно – шансы приобрести образование в результате правильной, взаимно выгодной организации бизнес-образования.

*Ключевые слова:* бизнес-образование, ценностный подход, функциональный анализ, индивидуальная образовательная программа, теория практик, диалоговое обучение.

*Zhyhlyevych O. Value approach and functional analysis in the study of business education.*

In the study of business education from the standpoint of the philosophy of education it is necessary from the definition of a common worldview-values foundations and basic philosophical principles of methodology of philosophy education to transit to particular philosophical research methods, which will facilitate the study of the essence of business education. The selection of these methods must meet two criteria: value and functional, that is, it should meet values and functional needs of the business education. On this methodological basis researcher should apply a number of methods that appear as a supporting methodological tools, a kind of superstructure, such as: theory of practices, pedagogical axiology, elements of the philosophy of experience, philosophical hermeneutics, philosophy of dialogue, communication philosophy and applied ethics. One of the key issues that specify the subject of study of the business education should be the elucidation of the value-motivational, instrumental-organizational, and communicative framework to ensure the individual educational program of each student that gets the business education. Business education requires an individual approach to each student, calculating all his motivational structure, which may be involved in the educational process, all those personally acquired functional competencies and associated personal values that student already has – they should not be forming, they need only to be taken into account and engaged in learning. Moreover, in business education, as in no other, is maximally aligned not only narrow competence of the teacher and student (each in its unique experience of doing business), and accordingly – the chance to receive the mutually beneficial business education.

*Key words:* business education, axiological approach, functional analysis, individual educational program, theory of practices, dialog training.