
СОЦІОЛОГІЯ

Ченак В. В.

ОСВІТА У СОЦІОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ: ПРОБЛЕМА СИНТЕЗУ ВИЗНАЧЕНЬ

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, самоосвіта, знання, типологія визначень освіти, функції освіти, освітній процес.

У сучасних умовах інститут освіти, що забезпечує систематичну багатоаспектну взаємодію особистості і суспільства, стає одним із найбільш значимих соціальних інститутів. Багаторазово зростають функції освіти у соціальному структуруванні суспільства, у процесах соціалізації особистості, у формуванні гуманістичної спрямованості соціальних процесів. До освіти сьогодні висувають принципово нові вимоги, що пов'язані з необхідністю зміни системи цінностей суспільства, яке характеризується відкритістю, толерантністю, культурою діалогу.

Соціальну значущість освіти, власне, ніколи і ніхто не оскаржував як на рівні повсякденної свідомості, так і в контексті наукової рефлексії. Однак, якщо статусні позиції освіти як компоненти соціального функціонування не є дискусійними, то концептуальні підходи до визначення структурних, функціональних і процесуальних характеристик освіти істотно різняться у різних авторів. Крім того, відомі різночитання в підходах до визначення сутнісних характеристик освітніх процесів зумовлені ще й тим, що освіта є предметом аналізу різних галузей наукового знання, і це, власне, й не дивно, оскільки освітня діяльність так чи інакше вплетена у тканину багатьох соціальних інститутів.

На думку російських дослідників, термін “освіта” залежно від контексту вживання трактується як:

а) соціальне явище, атрибут і незмінний супутник людства на всьому його історичному шляху;

б) значуща цінність (соціальна й індивідуальна);

в) функція суспільства і держави щодо своїх громадян і водночас діяльність громадян щодо свого власного розвитку;

г) складна ієрархічна система, що включає різні рівні освіти (дошкільна, шкільна, початкова, професійна, середня спеціальна, вища, бакалаврат, магістратура тощо);

д) галузь життєдіяльності суспільства, що охоплює не тільки сферу освіти, а й інші споріднені галузі – культуру, охорону здоров'я тощо;

е) діяльність, основний зміст якої становить взаємодія педагогів і тих, хто є об'єктом освітнього впливу;

ж) процес засвоєння знань загалом;

з) результати освітньої діяльності [26, 17-18].

При цьому автори зазначеного видання наголошують, що “при всій багатогранності наведені аспекти значення терміна “освіта” мають і дещо спільне. Адже всі вони так чи інакше пов'язані зі становленням людини як особистості, з опануванням та переданням соціального і культурного досвіду, з переданням культурних цінностей” [26, 17-18].

Критичний аналіз наведених вище тлумачень дає можливість вибудувати типологію соціологічних визначень освіти в науковій літературі, що і є метою цієї статті.

Така типологія, звісно, не є універсальною, але, на нашу думку, дозволяє, по-перше, упорядкувати значну кількість тлумачень терміну “освіта” в межах різноманітних напрямів соціологічного теоретизування, по-друге, відображає ускладнення структури освіти та освітніх процесів, що пов'язано з новими акцентами у визначеннях освіти сучасними дослідниками.

Основи соціологічних знань з освіти, в межах яких запропоновані визначення терміну “освіта”, розроблені ще класиками соціології: К. Марксом і Ф. Енгельсом [15], Е. Дюркгеймом [8], М. Вебером [3], К. Манхеймом [14], Т. Парсонсом [21]. У їхніх працях освіта тлумачиться в контексті її соціокультурної динаміки виходячи із реалій суспільного розвитку кінця XIX – середини XX століття.

У дослідженнях сучасних західних соціологів П. Бурдьє [32], Ж. Пасерона [32], Дж. Меєра [34], М. Арчер [29], Н. Лумана [13], Н. Смелзера [19], Е. Гіденса [5] та ін., а також сучасних російських і українських дослідників [4; 6; 9; 12; 16; 18; 20; 24; 27; 28] визначення освіти передусім відображають суспільні трансформації останніх

десятиліть, а також нові напрямки соціологічного теоретизування щодо функціонування і розвитку освітніх систем.

Одним із типів, що об'єднує доробок у сфері тлумачення освіти низкою соціологів є *трюїстичні визначення*. Такі визначення містять найзагальніші описові характеристики і пов'язані із констатацією значущості освіти для соціальної системи, її розвитку та функціонування. У наукових джерелах досить часто пишуть про освіту як і про будь-яке інше соціальне явище, не розкриваючи його змісту [9; 10; 27]. Сказати про освіту, що це “соціальне явище, атрибут і незмінний супутник людства на всьому його історичному шляху”, на нашу думку, все одно, що нічого не сказати про неї. Адже те саме можна стверджувати і про науку, культуру, організацію, релігію і взагалі про будь-що, пов'язане із соціальністю.

У такому річизі трактує освіту російський соціолог Ф. Шереги. “Система освіти, – констатує автор, – є базисним соціальним інститутом, що визначає рівень науково-технічного, економічного і культурного прогресу суспільства. Щоб стимулювати такий прогрес, цей інститут має не тільки відповідати потребам часу, а й бути здатним до випереджального розвитку” [27, 7]. Трюїстичні визначення є радше протовизначеннями, в яких наявні лише найзагальніші описові характеристики і їх використання доцільне лише при окресленні чи позначенні певних аспектів суспільного життя.

Аксіологічні визначення. У таких тлумаченнях зміст освіти розкривають через її функцію передання цінностей та ціннісних здобутків, усього того, що є похідним від цінностей: норм, традицій, звичаїв тощо. Оскільки цінність певним чином детермінує мету й засоби життєдіяльності суб'єкта, вона зумовлює і перспективи зростання останнього. В аксіологічних визначеннях акцент роблять на перспективах особистісного зростання людини завдяки накопиченню та передавню (трансляції, трансмісії) освітнього капіталу.

Так, американський соціолог Н. Смельзер, підкреслюючи важливість організаційного компоненту освітніх процесів, пише: “... освіту можна визначити як формальний процес, на основі якого суспільство передає цінності, навички і знання від однієї людини або групи іншим” [19, 427].

Формально-правові визначення. Акцент у дефініціях цього типу роблять на освіті як на юридично організованій інституції, різні рівні якої мають законодавчо встановлені характеристики. Освіту оцінюють як одну з можливих форм бюрократій, що є саме деперсоналізованою формою зв'язків між посадовими статусами і ролями. Її засадничою

інституційною атрибуцією при цьому є примусовість і матеріальна об'єктивованість.

Примусовість і матеріальна об'єктивованість освіти як соціального інституту, виявляють себе не тільки як “соціальні факти”, що становлять “способи мислення, діяльності та відчуження, що перебувають поза індивідом і наділені примусовою силою” [7, 413], а й у вигляді цілком конкретних “унаочнених” структур. Адже кожний соціальний інститут має адекватну йому матеріальну складову, тобто відповідне організаційне оформлення.

При цьому в рамках системи соціальних зв'язків, якщо вони набувають інституційного характеру, створюють (для забезпечення гарантованості виконання нормативних та інших імперативів і тим самим ефективності функціонування самого соціального інституту) механізм соціального контролю у вигляді набору заохочень і санкцій. Останні або стимулюють бажану поведінку, або перешкоджають проявам асоціальності та девіантності. “...Інститути, – стверджують у зв'язку з цим П. Бергер і Т. Лукман, – тепер сприймаються як такі, що мають свою власну реальність, з якою індивід стикається як із зовнішнім і примусовим чинником” [2, 98].

На нашу думку, із сукупності ознак (кількість їх різниться залежно від дослідницьких підходів у межах яких працюють різні автори [1; 30]), що дають підстави ідентифікувати освіту як соціальний інститут у формально-правових визначеннях, у першу чергу належить виокремити такі:

1. Наявність чітко визначеного реєстру прав, обов'язків і функцій агентів інституціоналізованої взаємодії, що має забезпечити високу передбачуваність поведінкових актів учасників цієї взаємодії на основі доцільно орієнтованих стандартів їхньої поведінки. Така доцільна орієнтованість уможливується через належний рівень формальної визначеності цих стандартів у правових нормах.

2. Функціональний поділ праці і професіоналізація виконання функцій агентів, тобто “формування адміністративних рівнів відповідальності та функціональних одиниць”. Останній передбачає діяльність не просто учасників, а фахівців, що мають “здатність і готовність приймати рішення, засновані на професійній підготовці і досвіді” [27, 122].

3. Знеособлений, деперсоніфікований тип регламентації соціальних взаємодій в освітньому процесі. У цьому випадку йдеться не про відсутність залежності ефективності діяльності в рамках інституціоналізованих соціальних зв'язків від індивідуальних властивостей (це, власне, суперечило б соціальній практиці, особливо

в такій сфері, як освіта, де значущість особистісного чинника є дуже високою), а про те, що в інституційному просторі, що характеризується регулярністю і відновлюваністю соціальних зв'язків, суб'єкт дії мусить взяти на себе конкретні деіндивідуалізовані права та обов'язки і тим самим забезпечити відповідність своєї діяльності адекватним цьому інститутіві соціальних стандартів поведінки.

4. Наявність не просто механізмів регуляції, спрямованих на стабілізацію, впорядкування соціальних зв'язків, але й комплексу імперативних норм – письмово фіксованих і однозначно інтерпретованих еталонів поведінки для всіх учасників соціальних взаємодій. У цьому контексті американські соціологи П. Дімаджіо і В. Пауел вирізняють три основні соціальні механізми, що впливають на організацію освітнього процесу: регулятивний, нормативний і міметичний [5, 537].

5. Головною особливістю соціальних норм, що надають інституціоналізованості соціальним зв'язкам, є чітко виражена імперативна модальність (категорично-належнісна модальність). Слід підкреслити, що сфера соціально належного представлена множиною раціонально усвідомлених і логічно сформульованих імперативів (правил, заборон, приписів тощо), в яких засоби підпорядковують досягненню мети. Проте саме правова норма, слугуючи формалізовано-однозначним орієнтиром соціальної поведінки, має найбільш завершений, “радикальний” імперативно-примусовий статус, надаючи соціальним зв'язкам ознаки інституційності.

Варто наголосити, що у освітніх практиках крім норм як регуляторів соціальної поведінки використовують низку інших деіндивідуалізованих стандартів взаємодій (правила, звичаї, традиції), значущість яких у функціонуванні інституту освіти є досить вагомою.

Синкретичні визначення. Освіту трактують не стільки у її самототожності, скільки через характеристики суміжних з нею соціокультурних інституцій, які вможливають здійснення рекреації та позаекономічного відтворення (охорона здоров'я, культурно-дозвіллева царина тощо). При цьому освіту можна розглядати як соціальний інститут, що може інтегруватися, кооперуватися зі щойно згаданими інституціями в тих чи інших сферах діяльності або ж конкурувати з ними, протидіяти їм.

При загальному розгляді соціальних практик можна виявити функціональне дублювання або паралельне виконання функцій, з одного боку, такими інститутами, як сім'я та освіта, а з іншого, – засобами масової інформації та іншими модераторами символічної влади. Це дублювання російський дослідник у галузі соціології освіти

Д. Константиновський позначає запозиченим із фізики терміном “інтерференція”, оскільки, на його думку, зовні схожі функції сім’ї та освіти можуть насправді бути різноспрямованими і навіть протидіяти одна одній [12, 16-17].

У доіндустріальних суспільствах, де школа як окремий соціальний інститут ще не виокремлюється, освіту реалізовує сім’я (група родичів). У сучасному інформаційному суспільстві освіта досягає високої стадії інституціоналізації та організаційної складності, що супроводжується наближенням її структури до структури двох соціальних інституційних прототипів – індустріального підприємства ринкового зразка та бюрократії.

У своїх інституційно-бюрократичних виявах (особливо радянського гатунку) освіта може протиставляти себе інтересам і правам сім’ї, передусім з огляду на виконання функцій запобігання девіантній поведінці, ідеологічного нагляду та контролю, а також цензурування поведінки стосовно її політико-правової лояльності.

Освітні організації та їхні працівники багато в чому визначають майбутній соціальний статус учня (студента), причому не лише всередині освітянської спільноти, а й у ширшому контексті соціального простору – як носія і виконавця різноманітних статусно-рольових програм та сценаріїв. Такі організації (в особі уповноважених ними посадових осіб) здійснюють проміжну соціодіагностику здібностей учня, в такий спосіб частково задаючи динаміку його горизонтальної та вертикальної соціальної мобільності-імобільності у соціальному просторі.

Така функція не просто зачіпає інтереси окремих сімей, а, як зауважують деякі автори, значною мірою зумовлює освітню кар’єру і життєві шляхи вельми багатьох соціальних груп [22; 24; 31; 33].

Тим самим зазначені дослідники знову підкреслюють соціальну спрямованість освіти, тобто її функціонування у річищі певних групових інтересів, а отже роль у конструюванні групових соціальних ідентичностей, які часто збігаються із причетністю до тих чи інших навчальних закладів [22; 24; 31; 33].

Освіта і сім’я перебувають у суперечливих відносинах кооперування-конкуренції: вони можуть як взаємодіяти, так і протидіяти одне одному. Змагання за конструювання еталонів соціалізації сім’я може як “вигравати”, так і “програвати” інституту освіти. У сучасному українському суспільстві освіта вочевидь поступається сім’ї, оскільки освітній капітал як соціальний ресурс частково знецінений, що зумовлено, звісно, макросоціальними чинниками.

Основним полем взаємодії-конкурування сім'ї й освіти є цілеспрямована соціалізація учня (студента, слухача, курсанта тощо), хоча зовсім не виключені й інші, в тому числі неформальні взаємодії і в решті соціально-значущих царин.

Сім'я може виявлятися сегментом соціального простору, в якому освітній процес може тривати і за рамками формального навчального часу, але зміст (чого навчати і що виховувати), технології (як навчати і виховувати) та рольові відносини суб'єктів у цьому просторі (як перерозподілятиметься влада і вплив між тими, хто навчає і виховує) можуть не просто якісно відрізнятися від формальної освіти, а й суперечити, навіть протидіяти їй.

Взаємовплив освіти, сім'ї, ідеології, права та інших соціальних інституцій виявляється ширшим і багатозначнішим, ніж просто їхня дія на соціалізацію особи. Обмеженість педагогічного і психологічного підходів до розгляду цього взаємовпливу якраз і полягає в тому, що вони, як правило, обмежуються процесом і особистісними чинниками соціалізації учня. Насправді ж у цій взаємодії стикаються і взаємоперетинаються й інші ефекти, пов'язані з певними статусними характеристиками, соціальними ролями батьків і вчителів, учнів, студентів, впливом соціальних груп і органів управління, держави, бізнесу. Не існує гарантії того, що всі суб'єкти взаємодії адекватно сприймають один одного, а не перебувають під переважним впливом соціальних міфологем чи приписаних статусів.

Щорічний перехід з одного щабля освіти на інший (з класу в клас, з курсу на курс) обмежує тривалість цих відносин одним роком і забезпечує їх регулярне переривання. Ідеться, принаймні, про переривання відносин з педагогами-працівниками освіти. Освіта, отже, створює більш сприятливі обставини, ніж сім'я, для формування вільніших і рухливіших соціальних зв'язків, несумісних ні з міцними формами залежності, ні з авторитетом, заснованим на постійних особистих зобов'язаннях.

Дидактичні визначення. У таких визначеннях освіту характеризують передусім як навчально-виховний процес, в якому має місце певна взаємодія суб'єкта і об'єкта. Такі дефініції можна визнати радше такими, що втрачають соціологічну специфіку. Звісно, можуть бути і винятки, пов'язані із дослідженням, наприклад, соціально-рольових відносин у навчально-виховному процесі тощо. Крім усього іншого, слід враховувати, що наразі ми маємо справу не з єдиною педагогічною практикою, навпаки, формуються різні, істотно відмінні види педагогічних практик (традиційна освіта, розвиваюча, нова

гуманітарна освіта, релігійна, езотерична освіта та ін.), тому в цих практиках освіта розуміється по-різному [23, 88].

Гностичні і праксичні визначення. У їхньому контексті освіти розглядають головним чином як процес засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності. Ці визначення також багато в чому є наближеними до групи педагогічних, дидактичних, філософсько-гносеологічних, що, власне, і робить їх доволі обмеженими щодо застосування у соціології.

Як об'єкт і предмет соціологічного аналізу освіта в цих визначеннях досліджується найперше під кутом зору інституційного опосередковування в накопиченні знань. “Традиційно, – зазначає у зв'язку з цим російський дослідник Л. Мікешина, – освіту розуміють як опанування насамперед інтелектуальними аналітичними знаннями” [16, 78-79]. Сам освітній процес здійснюється “як накопичення індивідом спеціальних знань з різних галузей, що визначаються інституційно” [16, 80]. У низці дефініцій освіти визначають крізь призму еволюції парадигм науки та наукового знання, тобто акцент роблять на гностичній компоненті в її еволюційному вимірі. При цьому автори розрізняють освіту модерну і освіту постмодерну, проводячи розрізнення знання і розуміння.

У контексті мінливості освітньої парадигми змінюються й уявлення про функційні та гностичні характеристики освіти. “В основі класичної системи освіти лежить імператив людини, яка знає, тоді як світ найбільше потребує в людині не просто знання, але розуміння – розуміння інших людей, інших культур, специфіки сучасного буття” [35, 4].

Необхідно також мати на увазі, що багато питань, пов'язаних із проблематикою освіти, виходять за межі певних галузей знань і мають міждисциплінарний характер. Сучасним освітнім процесам, коли в соціумі постійно відбуваються трансформаційні перетворення, притаманна тенденція до подолання традицій пасивної інтерналізації знань і формування такої освітньої ситуації, “щоб люди вміли вчитися самі, породжуючи свої нові, іноді дуже специфічні форми знань” [7, 394].

Гностичні та праксичні визначення характеризують освіту не лише з огляду на отримувани у системі освіти знання, а й під кутом зору суспільних трансформацій, пов'язаних зі зміною способів виробництва знання і механізмів його передавання.

Знання та освіта є невіддільними характеристиками інформаційного суспільства. Це є суспільство, в якому створення і розповсюдження товарів і послуг вирішальною мірою залежить від

виробництва, опрацювання і передання знань. Тобто це суспільство, яке є зосередженим на виробництві та дедалі більшому поширенні (споживанні) нового знання (Д. Белл).

Близька до цього бачення позиція, висловлена А. Тоффлером, а також оцінка постіндустріалізму М. Кастельсом [25; 11]. М. Кастельс відзначав, що “у новому, інформаційному способі розвитку джерело продуктивності полягає в технології генерування знань, опрацювання інформації та символічної комунікації. Зрозуміло, знання та інформація є критично важливими елементами у всіх способах розвитку, оскільки процес виробництва завжди ґрунтований на деякому рівні знань і на опрацювання інформації. Однак специфічним для інформаційного способу розвитку є вплив знання на саме знання як головне джерело продуктивності” [11, 39].

Отже, у системі освіти вибудовується ланцюжок “дані – інформація – знання”. Знання, в яке інформація трансформується завдяки освіті як засобу, інструменту цього перетворення, є найрухливішим ресурсом, джерелом капіталізації не тільки для індивіда, а й для суспільства. Інтелектуальний капітал замінює високовартісне обладнання, а “знання зменшують потребу в сировині, праці, часі, просторі, капіталі та інших ресурсах, стаючи незамінним засобом – основним ресурсом сучасної економіки, цінність якого постійно зростає” [25, 35].

У цьому суспільстві різко зростає питома вага і роль таких видів діяльності, як освіта та самоосвіта, оскільки саме вони забезпечують перетворення інформації на знання, що, у свою чергу, може спричиняти до постійного розширення та оновлення їх, тобто має не тільки індивідуально-теоретичні, а й соціально-практичні наслідки.

У традиційних трактуваннях інформаційного суспільства дослідники нерідко згадують самоосвіту та створення умов для менеджменту самоосвіти, коли прагнуть показати, що нові інформаційні та комунікативні засоби змінюють принципи організації й функціонування освіти. За допомоги цих засобів знання як активна складова впроваджується в будь-який вид діяльності. Комп’ютерні технології забезпечують доступність і різноманітність інформації, активізують освітній та самоосвітній процеси, що супроводжують виробничу, наукову, управлінську, побутову, дозвіллеву і будь-який інший вид діяльності. Цим питанням присвячена, зокрема, стаття британського соціолога М. Янга [36]. Водночас представники критичної соціології говорять про те, що освіта особистості не обмежується формальною системою, а становить складний соціокультурний процес.

Отже, проведений аналіз наявних у соціологічній літературі визначень освіти дозволив виокремити декілька їх типів. Трюїстичні дефініції констатують факт супутності освіти соціальному прогресові, розвитку суспільства загалом, наголошують на її ціннісно-культурному значенні, проте не розкривають її змістовних соціальних характеристик.

У аксіологічних визначеннях акцент зроблено на той аспект освіти, який пов'язаний із соціалізацією у широкому розумінні цього слова як із процесом передання різноплановим адресатам (учням, студентам тощо) та інтерналізації ними норм, цінностей, стереотипів, моделей поведінки, тобто редукованих форм культури (Р. Будон).

У функціональних визначеннях наголошено на ключових напрямках діяльності суспільства з формування особистості заданого типу та на відповідній діяльності людини щодо самостійного формування знань, умінь, навичок, освітньої компетенції загалом.

Формально-правові визначення акцентують увагу на формально-юридичній ієрархії та рівності освіти, її легально-законодавчої визначеності та субординованості її ключових ланок (дошкільної, шкільної, середньої спеціальної, вищої тощо).

Синкретичні визначення розглядають освіту через інші соціальні інститути та підсистеми (соціальну сферу, культуру, дозвілля, сім'ю) на підставі пошуку їхніх спільних структурних та функціональних рис.

Дидактичні визначення зосереджені на технологіях освіти та освітньої соціалізації, механізмах і способах інтерналізації освітнього капіталу у вигляді знань, умінь, навичок, професійних компетенцій.

В основі гностичних і праксичних визначень знаходиться характеристика освіти під кутом зору суспільних трансформацій, пов'язаних зі зміною способів виробництва знання і механізмів його передавання, а також домінуванні продуктивних функцій над репродуктивними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев Ю.П. Категория “социальный институт” // *Философские науки*. – 1984. – № 1. – С. 50-61.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: СОЦИО, 1995. – 233 с.
3. Вебер М. Избранное. Образ общества / Пер. с нем. Ю.Н. Давыдова – М.: Юрист, 1994. – 704 с.
4. Гавриленко І.М Соціологія освіти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів /І.М. Гавриленко, О.Л. Скідін. – Київ – Запоріжжя: ЕТТА-ПРЕС, 1998. – 392 с.

5. Гидденс Э. Социология. – М. : ИНФРА, 1999. – 809 с.
6. Дмитриенко В.А. Образование как социальный институт. Тенденции и перспективы развития / В.А. Дмитриенко, Н.А. Люрья. – Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. – 185 с.
7. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М. : Наука, 1991. – 576 с.
8. Дюркгейм Э. Социология образования / [науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев ; пер. с фр. Т.Г. Астаховой]. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
9. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. – 2000. – № 2. – С. 33–39.
10. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 301 с.
11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / [пер. с англ. ; под науч. ред. О.И. Шкаратана]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
12. Константиновский Д.Л. Институт образования и социальное неравенство // Россия: трансформирующееся общество / [под ред. В.А. Ядова]. – М. : КАНОН-пресс-Ц, 2001. – с.144-166.
13. Луман Н. Медиа коммуникации = [Gesellschaft der Gesellschaft. II] : [Общество общества. II] /; пер. с нем. А. Глухов и О. Никифоров. – [Науч. изд.]. – Москва : Логос, 2005. – 276 с
14. Мангейм К. Диагноз нашего времени [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.jursites.ru/mangeim_diagnoz_nashego_vreme.html
15. Маркс К. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. – М., 1985. – Т.2. – 544 с.
16. Микешина Л.А. Герменевтические смыслы образования / Л.А. Микешина // Философия образования : сб. науч. ст. / [под ред. А.Н. Кочергина]. – М. : Новое поколение, 1996. – С. 75 – 86.
17. Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования / В.Я. Нечаев // Социологические исследования. – 1999. – № 11. – С. 70-81.
18. Нечаев В.Я. Социология образования: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1992. – 237 с.
19. Смелзер Н. Социология / под ред. В.А. Ядова. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
20. Осипов А.М. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А.М. Осипов, В.В. Тумалев // Социологические исследования. – Москва, 2004. – № 4. – С. 120-126.
21. Парсонс Т. О социальных системах : [пер. с англ.] / [под общ. ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского]. – М. : Акад. проект, 2002. – 831 с.
22. Собкин В.С. Социология образования. Труды по социологии образования / [под ред. В.С. Собкина]. – М. : Центр социологии образования РАО, 1993. – Т. 1. – Вып. 1. – 106 с.

23. *Сорокина Н.Д.* Проблема взаимосвязи образования и социальной дифференциации в зарубежной социологии // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология. – 2001. – № 2. – С. 87–95.
24. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / [под общ. ред. В.И. Астаховой] / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.
25. *Тоффлер Э.* Шок будущего : пер. с англ. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
26. Философия образования : сб. науч. ст. / [общ. ред. и вступ. ст. В.А. Ковалева]. – М. : Синтез, 1996. – 553 с.
27. *Шереги Ф.Э.* Социология образования: прикладные исследования. – М. : ИНФРА, 2001. – 449 с.
28. *Чепак В.В.* Соціологія освіти у сучасному науковому дискурсі // Соціальна психологія. Науковий журнал. – 2011. – № 4. – С. 36–44.
29. *Archer M.* Sociology of Educational Systems // *Sociology. The State of Art* / Ed. by Boltmore T., Novak S., Sokolovska M. – London, Sage Publications, 1982. – P. 127-178.
30. *Boudon R.* L'inegalite des chances devant l'enseignement en Europe occidentale / R. Boudon, I. Lagneau // *Perspectives*. – 1980. – Vol. 10. – № 2.
31. *Boudon R.* L'inegalite des chances: La mobilite sociale dans les societe industrielles. – Paris: Armand Colin, 1973. – 239 p.
32. *Bourdieu P.* Reproduction in education, society and culture / P. Bourdieu, J. Passeron – London, Sage Publications, 1977. – 267 p.
33. *Goblot E.* La barrière et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie française. – Paris : Modern, 1967. – 182 p.
34. *Meyer J.* The Effects of Education as an Institution // *The American Journal of Sociology*. – 1977. – Vol. 83. – № 1.
35. *Oakes S.* Keeping Track: How Schools Structure Inequality. – New Haven: Yale University Press, 1985. – 283 p.
36. *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.

Чепак В. В. Образование в социологическом измерении: проблема синтеза определений.

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 также новые акценты в определениях образования современными исследователями.

Ключевые слова: образование, самообразование, знание, типология определений образования, функции образования, образовательный процесс.

Chepak V. V. Sociological measuring of education: problem of synthesis determinations.

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, self-education, knowledge, typology of education determinations, function of education, educational process.

Дорожко І. І.

РЕДУКЦІЯ ДИТИНСТВА У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

У статті актуалізовано редукцію дитинства у реаліях суспільних відносин. Розкрито взаємозв'язок процесів глобалізації, сім'ї та дитинства.

Ключові слова: глобалізація, сім'я, особистість, редукція.

Тема глобалізації, безперечно, вийшла на перший план суспільної свідомості, стала центральною, а у деякій мірі “модною”. На початку нового століття не знайти найактуальніших наукових обговорень, досліджень, публікацій, а також політичних дискусій, які б набували такого значення, як ті, що стосуються процесів глобалізації.

Дослідження процесів глобалізації, сім'ї і дитинства на сьогодні знаходяться на початкових стадіях. Найбільш помітними напрацюваннями у цій сфері стали окремі дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема І. Кона, Ю. Кристевої, В. Поліщука, Б. Рассела, Є. Суліми, Д. Еліума та інших.

Мета статті – проаналізувати редукцію дитинства у реаліях суспільних відносин. Реалізація зазначеної мети потребує вирішення ключового завдання: з'ясувати основні принципи взаємозв'язку процесів глобалізації, сім'ї та дитинства.

На перший погляд, діти належать до “приватної” або вітчизняної сфери життя. Вони є частиною локального оточення і не знаходяться під прямим впливом процесу глобалізації. З точки зору більшості, глобалізація є частиною “громадської” сфери, тобто вона впливає на макропроцеси і пов'язана зі змінами політики, економіки, з розвитком ринку. Під час детального дослідження виявляється, що насправді існує багатоаспектний зв'язок між дітьми, дитинством та глобалізацією. Виявляється абсолютно неправильним розділяти