

УДК 316.74:37



Гавеля В.Л., Миколаївський державний гуманітарний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна.

Гавеля Володимир Леонтійович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили, член Національного союзу журналістів України, член Союзу соціологів Росії. Коло наукових інтересів: соціологія освіти, методологія і логіка наукових досліджень, сучасна прогностика, соціологія організацій, організаційна поведінка, сучасна глобалістика, іміджологія.

ОСНОВНІ СОЦІОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ І МОДЕЛІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автор даної статті розглядає парадигмальну структуру розвитку поглядів на освіту, освітню діяльність в рамках соціології освіти. Педагогіка розглядається як теоретична можливість побудови загальнолюдських моделей соціалізації. Соціологія освіти – як інтегральна галузь, яка об'єднує світоглядні, соціальні та методологічні аспекти реальних соціалізаційних процесів.

The author of the given article investigates paradigm structure of the development of educational opinions, instructional activity within Sociology of education. Pedagogy is considered as theoretical opportunity of composition of panhuman models of socialization. Sociology of education is studied as integrated branch that unites ideological, social and methodological aspects of real socializational processes.

Протягом останніх років значно зростає інтерес наукового співтовариства до соціологічної проблематики освітньої діяльності. Каталізатором цього інтересу є сучасна глобалістика. На першому місці в потоці сучасної економічної міграції стоїть, перш за все, освітній статус людини, а верхнім прошарком еміграції є спеціалісти. Тільки вони мають можливість зайняти роботу адресно, оскільки в будь-якій країні попит на кваліфіковану роботу зростає майже сталою величиною. Крім того, суперництво між країнами все більше і більше зміщується із воєнно-політичної сфери в науково-технологічну, продуктивність якої неможлива без соціально налаштованої освіти. Виступаючи як фундаментальна умова здійснення людиною своїх економічних, політичних, громадянських і культурних прав, освіта стає найважливішим фактором розвитку і формування інтелектуального потенціалу нації, гарантом її самостійності і міжнародної конкурентоспроможності. Якісна освіта сприяє ствердженню і розвитку демократії і суспільної солідарності – за рахунок того, що громадян, якими нелегко маніпулювати за допомогою демагогії і лозунгів, стає все більше [13, с. 9].

У сучасних розвинутих країнах світу національна система освіти розглядається як важлива складова, яка гарантує процвітання, національну безпеку і майбутнє країни, як стратегічно важлива сфера суспільного буття, як найважливіший чинник розвитку і підсилення інтелектуального потенціалу нації, її самостійності й міжнародної конкурентоспроможності. В сучасному світі зростає роль освіти у зв'язку з переходом до інформаційного суспільства. Неконтрольоване зростання інформації – це своєрідний виклик системній освіті, яка відповіла переформатуванням моделі самого процесу освіти, вона стає безперервною. Концепція безперервної освіти в сучасній культурі трактується як найширша підсистема суспільства, знімаючи просторові обмеження. Ця концепція актуалізувалася в 50-60 роки минулого XX століття під впливом науково-технічної революції, яка почалася в ці роки. В умовах сучасної глобалізації, коли світ почав інтегруватися, безперервна освіта, як ніколи, актуальна, тому що інформаційні процеси, науковий прогрес не дають можливості користуватися сталою інформацією, а тільки динамічно обновлюваною. Безперервна освіта – це принцип організації освіти, який

об'єднує всі її види в цілісну систему, що забезпечує можливість оновлення і поповнення навиків і знань протягом усього життя людини – від раннього дитинства до старості. Та все ж безперервна освіта стикається з великими труднощами, породженими економічними негараздами, низькими темпами науково-технічних нововведень в освіту, консерватизмом бюрократичної системи населення, потребами в постійному оновленні знань і навичок. Сучасна освіта має системний характер і досить чітко структурована. Її елементами є: державні й приватні заклади; специфічні соціальні загалі (учні й педагоги); навчальний процес як особливий вид діяльності. Будь-яке цивілізоване суспільство в освіті вирішує ключове питання – вирівнювання освітніх можливостей і стартових позицій індивідів, а також забезпеченням вільного доступу до освіти [15, с. 75-77].

Зв'язок соціальних умов, потяг до освіти, примуси до неї, стимули і перемоги в сучасному інформаційному суспільстві розглядаються в даній статті.

Дослідження парадигм і моделей має постійну актуальність, так як освіта взаємопов'язана зі всією структурою соціуму як розділеною цілісністю. Духовна сфера діє на систему освіти через нормативні чинники, моральні цінності і традиції певної культури. Політична сфера визначає структуру і зміст системи освіти, відповідає формі державного устрою і типу політичного режиму. Економіка визначає матеріальну сферу освіти, обумовлює її зміст через перелік спеціальностей і професій, через структуру дисциплін. У соціології освіта розглядається як соціальний інститут, який, немовби кровоносна система, пов'язує економічне, соціальне, культурне функціонування і розвиток, сприяє вдосконаленню суспільного організму через процеси спеціально організованої, цілеспрямованої соціалізації особистостей. Освіта несе в собі культурний стереотип, через осягнення якого людина стає суб'єктом самостійної діяльності і суспільних відносин. Соціологія інтегрує парадигми освітньої діяльності, в процесі розвитку яких оптимізується соціум, професії суспільного розподілу праці стають більш значущими і ефективними. На початку XIX століття імператор Франції Наполеон Бонапарт реформував математичну освіту в своїй країні. Тоді був створений вищий економічний навчальний заклад Еколь Нормаль, де вивчали математику артилерійські офіцери. Через декілька нова генерація артилеристів суттєво покращила якість використання артилерії. Битву при австрійському селищі Ваграм в основному виграли артилеристи, які влучною стрільбою буквально розкидали атакуючі війська коаліції. Це дозволило Наполеону вигосити знаменитий афоризм: «При Ваграмі переміг шкільний учитель».

Соціологія аналізує суспільні умови виникнення, функціонування і розвиток сучасних систем освіти, виробничо-технічні і соціальні вимоги до освіти, обумовлені науково-технічним прогресом і соціаль-

ними вимогами до освіти. Важливими є проблеми уніфікації освіти і перевірка її стандартів, необхідно унеможливити розбіжність, а то і партійну суб'єктивність в оцінці одних і тих же об'єктивних явищ і сутностей, наприклад, перебільшення тих чи інших історичних подій, історичних діячів. Для одних Сталін – тиран і вбивця мільйонів людей, для інших – генералісимус, який виграв найстрашнішу світову війну; для одних С. Бендера – союзник окупантів, для інших – національний герой і т.д. Такий розбід створює освітні труднощі (треба писати і друкувати підручники, вибудовувати світогляд нового покоління, знімати фільми і давати оцінку у ЗМІ). Ці проблеми намагалися поставити і вирішити соціологи з самого початку її існування: О. Конт і Е. Дюркгейм, М. Вебер і П. Сорокін, Т. Парсонс і П. Бурд'є, О. Дарендорф і К. Маркс.

Потім за справу взялися їх послідовники. Наприклад, теорія інтеракціоналізму (або, точніше, теорія символічного інтеракціоналізму) має своїм відправним пунктом теоретичний доробок М. Вебера і в основному спирається на символічний, комунікаційний аспект суспільного життя. До фундаторів цієї теорії можна долучити також Г. Міла, Ч. Коулі, У. Томаса та ін. На формування феноменологічних поглядів на освіту великий вплив спричинили Е. Гусерль, А. Шлютц, Г. Герфункель, а системний виклад теорії належить П. Бергеру і Т. Лукману. Оскільки соціологія освіти поєднує в собі теоретичні і практичні аспекти, на її розвиток значно вплинули пошуки «теоретичного» і «практичного» фундаменту для переходу соціології від багатоваріантного до монопарадигмального статусу, від теоретичного плюралізму до теоретичного монізму. Тенденція інтегративного підходу до мікро- і макротеорій без залежності від того, що вони розглядають (спорт, освіту чи злочинність), характерна, наприклад, для теорії «структуралізації» Ентоні Гіденса. В основу свого погляду на соціальність освіти він кладе здібності, критикує тест IQ (intelligence quotient, або коефіцієнт розумового розвитку) і в той же час за ним порівнює інтелектуальні здібності людей різних національностей. Більшість тестів IQ являють собою сукупність понятійних та аналітичних завдань. Ці тести побудовані так, що середній бал становить 100 пунктів: особа, яка не набирає цієї кількості, визначається як людина «з розумовими здібностями нижче середнього рівня», а хто набирає понад 100 пунктів, має «розумові здібності вище середнього рівня». Е. Гіденс пише: «Наприклад, ми можемо припустити, що «найчастішою» формою розумових здібностей є спроможність розв'язувати абстрактні математичні задачі. Водночас люди, котрі успішно вирішують такі завдання, іноді виявляють невисокі здібності в інших сферах, скажімо, в історії чи мистецтві. Оскільки це поняття не піддається прийнятому визначенню, деякі психологи запропонували (і багато освітян з цим необачно погодилися) вважати розумовими здібностями просто показник тесту

IQ» [6, с. 493]. Своє трактування соціальної концепції освіти дає теорія «систем» Ю. Хабермаса, теорія інтеграції соціальної дії і соціального «порядку» Дж. Александра, теорія «мікропідвалини явищ макрорівня» С. Босуорта і Дж. Крепса, теорія «інтеграції раціонального вибору з більш макро-соціологічними проблемами» М. Хечтера, «теорія інтегрованого підходу до соціальної дії з системною поведінкою» Дж. Коулмена, теорія «взаємовідносин між діючими особами і соціальними відносинами» Б. Хіденса, теорія інтегративного обміну Р. Емерсона, «структурна теорія дії» Р. Берта, «теорія методологічного індивідуалізму» Р. Будона і деякі інші. Вітчизняна і російська соціологія знаходяться на шляху розбудови структури соціологічної науки, і в чіткій формі соціологія освіти поки що не розробляється.

Реформа освіти в Росії і в Україні була орієнтована на відмову від всезагальної уніфікації видів і форм професійної освіти, максимально орієнтована на потреби в кваліфікованих кадрах регіонів. В українській соціології найбільш популярна категорія «соціальна освіта». Це пов'язано із самими умовами розвитку знань про сучасне пострадянське суспільство. По-перше, у зв'язку з опануванням зарубіжного соціологічного знання, яке в радянський час було майже під забороною. По-друге, життя вимагає відкриття нових спеціальностей, орієнтованих на соціальну сферу, без ідеологічної складової. По-третє, у зв'язку з демократизацією суспільства, соціокультурний розвиток надзвичайно ускладнився. Радянська умоглядність, спрямованість в комуністичне майбутнє потерпіла крах. Сучасний соціум без соціологічних досліджень виглядає як соціальний хаос. По-четверте, у зв'язку із значним збагаченням програм соціальної освіти за рахунок залучення перекладеної іноземної соціологічної літератури і взаємообміном між українськими і російськими соціологами. На превелике щастя, книжкова торгівля не має цензури. По-п'яте, радянське суспільство не було абсолютно заідеологізовано, займалося методологією суспільного відображення і крайнощами «соціалістичної» свідомості, й було б не погосподарськи використовувати його доробок.

Виходячи з викладеного, можна згрупувати основні зміни у змісті соціальної освіти в нашій країні в останній час. По-перше, докорінним чином змінилися уявлення широкого загалу про справедливість і соціальні ідеали. По-друге, це зміна програм і навчальних планів, які передають основний зміст підготовки і перепідготовки спеціалістів у галузі суспільних наук. По-третє, змінилися форми соціального виховання. На пострадянському просторі немає партій із сильною ідеологією, окрім, звичайно, комуністів. Здебільшого це бізнес-проекти, які базуються на певних економічних проектах і виховання в політичній і економічній сферах. По-четверте, як диференціація загальної соціальної освіти та її соціологічної складової за різними профілями підготовки спеціалістів, які все більше стають «вузькими»

фахівцями. По-п'яте, це масова підготовка соціологів для підприємств і соціальних закладів та професійних соціальних працівників для державних і громадських установ і організацій, соціальних педагогів, створення інноваційних програм соціальної освіти, перепідготовки і підвищення кваліфікації соціологів та соціальних працівників.

У більшості пострадянських країн освіта є національною проблемою. Тільки наївні люди можуть думати, що зняття ідеологічних шор автоматично розсуває горизонт освіти. В дійсності це вимагає величезних витрат з боку держави, тому що від шкіл, технікумів та вузів у наявності застаються тільки стіни, а все інше вимагає солідних асигнувань, зростає також обсяг інтелектуальних зусиль у справі адаптації, чи то переходу до Болонської системи (програми, стандарти, реєстр спеціальностей, обсяг знань, система контролю і оцінок та ін.). Освіта – це невід'ємна складова реформ і державотворення. Найважливішим у реформах сучасної освіти є гуманізація, гуманітаризація освіти: досягнення нашої освітою більш високого, європейського рівня через підвищення її якості; перехід до варіативної, особистісно-орієнтованої освіти, освіти за власним вибором, без примусу, з розширенням можливостей і діапазонів. Величезною проблемою в Україні являється децентралізація управління освітою, перебудова структури і змісту освіти від дитячого садочка до післявузівського етапу, перехід до варіативних програм з інноваційним навантаженням, без пустої інформативності заради інформативності. Навчальна література, посібники та електронні засоби повинні бути збуджувачами інтелекту учня, студента, а не формою остаточної, кінцевої істини. В найближчий час потрібно вирішити проблему диференціації сітки освітніх установ, перейти на модель безперервно розвинутої освіти, до варіативної і багаторівневої освіти, підкріпленої гарантіями її безкоштовності і доступності – це і є основними ознаками демократизації життєвих пріоритетів та національного способу життя.

В українській соціології освіти так склалося, що найбільш популярним автором став Ентоні Гіденс, переклад «Соціології» якого на українську мову був здійснений у 1999 році. Скоріш за все, його теорія структурації найбільш приваблива для пострадянського бачення соціальних структур. Для Е. Гіденса соціальні системи – це репродуцьована соціальна практика, або «репродуцьовані відношення між діями і колективами, організовані як регулярна соціальна практика». Вони не мають структур, але несуть на собі структурні властивості. Структура проявляється в соціальних системах, в «репродуцьованій практиці», а також у «відбитках» пам'яті, орієнтуючих поведінку добре інформованих (здібних до надбання ерудиції) публічних діячів. Таким чином, Е. Гіденс прив'язує структуру (у вигляді правил і ресурсів) і до макро- (соціальні системи), і до мікрорівнів (пам'ять), і цю інтеграцію розглядає як своє інноваційне наукове досягнення.

Основний висновок Гіденса в певному смислі співзвучний нашому розумінню взаємодії соціалізованих через освіту особистостей і соціальних структур: індивіди (діячі й діючі індивіди та структури) не є незалежними один від одного. Особливості соціальних систем розглядаються і як засіб, і як результат практичної діяльності освічених індивідів. І ці системні властивості рекурсивно організують практику індивідів. Е. Гіденс окремим розділом виділяє «Розумові здібності і нерівність» (вище говорилося про його відношення до тесту IQ) і зауважує: «Ми досі не торкалися питання про ймовірну важливість успадкованих відмінностей у здібностях. Припустимо, що розбіжності в навчальних показниках, у подальшій професійній кар'єрі та рівнях доходу справді безпосередньо відображали б різницю в розумових здібностях. У такому разі можна стверджувати, що в шкільній системі дійсно існує рівність можливостей, адже люди знаходять рівень навчання, що відповідає їхньому внутрішньому потенціалу» [6, с. 493]. Як соціолог, Е. Гіденс виступає проти дискримінації за ознаками здібностей у шкільній та університетській освіті. Він пише: «... Як виявляється, рацію мають ті, хто відстоює вирішальну роль соціальних та культурних чинників» [6, с. 501].

У наш час існує безліч методологій, концепцій та підходів до аналізу різних рівнів, меж і «освітньої будови» в цілому як самостійної підсистеми культури, цивілізації суспільства. Соціологічні дослідження в даній предметній області можна умовно об'єднати у два розділи:

1. Соціологічні проблеми педагогічної діяльності. Тут можна виділити два рівні: а) метатеорія, яка пов'язана з розробкою методології педагогіки, і на основі якої в подальшому здійснюється аналіз проблем фундаментальної педагогіки та проектується засоби їх концептуально-діяльнісних рішень. У наш час без соціологічних досліджень процес затягується надовго, загрожуючи нормальному розвитку освіти взагалі; б) теоретико-методологічне оновлення окремих педагогічних феноменів і видів педагогічної практики.

2. Соціологія освіти, яка пов'язана зі світоглядними засадами освіти як соціокультурного феномена, його функціями як соціального інституту відтворення певного типу людської суб'єктивності.

Майже точно відома дата формування соціології як окремої галузі суспільствознавства – це 50-ті роки XIX століття. Процес її виділення із філософії повністю не закінчився, розмежування продовжується. Філософія продовжує впливати на педагогіку шляхом побудови методології педагогічної діяльності, а також через розробку світоглядних парадигм освіти: педагогічної діяльності в рамках різних філософських систем. Майже всі світові філософські системи торкаються цих проблем. Наприклад, ще Аристотель, міркуючи про цілі педагогіки, зводячи їх до цілісної реалізації призначення людини, зробив висновок, що виховання повинно бути спрямоване до свободи, мудрого споглядання і до філософського міркування.

Він підкреслював, що якраз в освіті здійснюється перехід людини до її буття, заснованому на розумі [2, с. 415-418].

У різні часи освіта концептуально розумілася по-різному. В соціально-релігійних трактатах освіта розглядалась як один із шляхів піднесення людини до божественного образу, як механізм досягнення божественної подоби [1, с. 304]. Ж.-Ж. Русо, який найбільш повно виразив типічні для епохи Просвіти погляди на освіту, бачив її як процес піднесення оновленої людини над уламками потерпілих катастрофу нерозумних бажань [14, с. 163]. Гегель вибудував концепцію освіти як процес звільнення від безпосереднього існування випадкового, неістотного буття і як сферу, в якій перебуває освічена особистість. Тут кожна людина може повернутися до себе через зміст духовності [4, с. 51]. Слід зауважити, що всередині європейського філософського і соціологічного знання прослідковується динаміка розвитку поглядів у бік утилітарного розуміння і трактування освіти (навчити людину досконало, до автоматизму діяти, а не ефективно мислити). Результатом такої освіти стала, наприклад, конвеєрна організація праці Тейлора.

Багато західних соціологів сьогодні спираються на концепцію Г.-Х. Гадамара, який вважав освіту основою і системоутворюючим зв'язком гуманітарних наук. На його думку, освіта найтісніше пов'язана з поняттям культури і, в кінці кінців, означає специфічний людський спосіб удосконалення природних задатків і можливостей [3, с. 51, 59]. В інтегративній теорії «соціальної дії і соціальних систем» Ю. Хабермаса трактування занурення людини через освіту в соціальну дійсність заснована на диференціації між життєвим світом і більш масштабними соціальними системами, вивчення раціоналізації яких повинно здійснюватися незалежно одне від одного. Інакше може скластися така ситуація, коли теорія систем поглине і підкорить собі теорію дії. Проти цього і спрямована теорія Хабермаса. Він дослідив проблеми інтеграції соціальної дії й соціальних систем і на теоретичному, і на онтологічному рівнях, щоб вибудувати єдину концепцію соціальної реальності [18, с. 337].

Можна також зробити висновок, що на пострадянському просторі пошук «теоретичної» і «практичної» основи переходу соціології від багатоваріантного до монопрограмного статусу здійснюється, спираючись також на теорію інтеграції соціальної дії і соціального «порядку» Дж. Александера, на «мікрооснову явищ макрорівня» С. Босуорта і Дж. Крепса, «інтеграцію раціонального вибору» з більш макроскопічними проблемами М. Хечтера, на теорію «інтегративного підходу до соціальної дії з системною поведінкою» Дж. Колумена, на «взаємовідносини між діючими особами і соціальними відносинами» Б. Хіденса, на теорію «інтегративного обміну» Р. Емерсона, на «структурну теорію дії» Р. Барта, на «методологічний індивідуалізм» Р. Будона і ряд інших. Стосовно соціології освіти методологічне забезпечення ускладнюється самою

обстановкою реформи освіти в зв'язку з переходом на Болонську систему. Як відомо, це реформа ініційована зверху, і самі реформатори чітко не уявляють, у якій мірі треба відмовитися від самої технології навчального процесу радянської моделі, тут відмови від ідеологічних пріоритетів явно недостатньо. Треба ще зламати інерцію старих стереотипів і переконати більшість у тому, що нова система більш корисна для індивіда, дає більший простір для діяльності в тій чи іншій професії. Важлива також розбудова пріоритетів: який кар'єрний простір дає статус бакалавра, а які преференції – магістр. Отже, наявність феномена когерентності мікро- і макротеорій, мікро- і макрорівнів соціальної реальності не означає, що перестала існувати проблема взаємозв'язку всіх соціальних рівнів у соціології взагалі і в соціології освіти.

На жаль, у зв'язку із законодавчим дозволом на приватну освітню діяльність і за повної відсутності світоглядного контролю в наш освітній простір проникають ірраціонально-езотеричні напрямки філософії й соціології освіти, вибудовані на базі філософського ірраціоналізму і еkleктично об'єднуючих цілий ряд педагогічних парадигм. У цю групу входить вальфдофська педагогіка, заснована на антропософії Рудольфа Штейнера [17].

Цільовою орієнтацією цієї педагогічної концепції є розвиток чуттєвої природи особистості (емоційне світобачення, художній смак, естетика середовища та ін.). Суто людська чуттєвість зайво пріоритетна по відношенню до інтелектуальних здібностей. Зasadні принципи цієї педагогіки – відповідність природи і людини, виявлення і реалізація особистісних потенціалів, свобода у формах і засобах особистої самореалізації. Вольфдофська дидактика заперечує пізнаванність сутності людини раціональними методами. Тому, згідно з цією парадигмою, соціолог і педагог повинні інтуїтивно уловлювати потоки людської психіки, а функцією освітньої діяльності повинні бути особливі якості, які б дозволяли йому здійснювати педагогічний поклик як життєвий подвиг.

Сюди також можна віднести і так звану екзистенціальну дидактику, яка аналогічним чином виходить із абсолютної непізнанності особистої сутності учня. Ця парадигма соціальної освіти заперечує саму можливість цілеспрямованої організації педагогічної діяльності, вважаючи, що ціль такого навчання і виховання – це утопія традиційної освіти [20, с. 14]. Вона також заперечує закономірності педагогічного процесу, відділяє соціологію від педагогіки і акцентує увагу на інтуїтивному спілкуванні та інших формах емоціонально-чуттєвих контактів між вихованцем і вихователем. Основний метод навчання – вільний діалог, мінімізація колективних форм виховання і відсутність обов'язкових соціальних програм навчання. На думку представників екзистенціалістської соціології, наявність програмного забезпечення веде до об'єктивізації, а значить до розпаду

особистісної цілісності. Суть такої соціології – ніякої соціології. В змістовному плані акцент ставиться в основному на мистецтво та літературу гранично суб'єктивістського кшталту, які повинні компенсувати раціонально-технократичні тенденції розвитку сучасної кризисної цивілізації.

Свою модель граничної суб'єктивності має соціальний біхевіоризм – один із провідних напрямків в американській психології та соціології, буквально наука про поведінку. Методологічною передумовою соціального біхевіоризму є принципи позитивізму, згідно з яким наука повинна описувати тільки безпосередньо спостережене. В зарубіжній соціології і психології існують різні теорії соціального біхевіоризму. Це теорія «стимул – реакція», теорія «поля», різного роду «психотерапевтичні» теорії і теорія «соціального навчання», яка надає при поясненні соціальної поведінки рівне значення як індивідуальним особливостям людини, так і факторам зовнішнього впливу. Біхевіоризм, претендуючи на виявлення об'єктивних закономірностей поведінки людини і причинно-наслідкової залежності між різними обставинами, ситуаціями і факторами, вибудував «моделі поведінки» людини, в основі яких лежать різні способи реакції на вплив зовнішнього середовища (Е. Торндайк, У. Хантер, Д. Уотсон, А. Вейс та ін.). У психології ця парадигма має вже класичний характер – це оперативний біхевіоризм Б. Скінера, когнітивний біхевіоризм Толмена та ін. Найбільш повний вираз біхевіоризму в аспекті, який тут розглядається, дав Скінер. Згідно з його концепцією, поведінка людини, її міжособистісні контакти, її досягнення в самореалізації і творчості залежать від генетичного забезпечення, а також від природного і соціального середовища. Середовище керує поведінкою людини, а поведінка особистості в значній мірі є копією структури середовища. Середовище являє собою конфігурацію, мозаїку стимулів, а вони, у свою чергу, облаштовують зміст реакції людини.

В цьому сенсі основна передумова розуміння поведінки людини – це встановлення функціональних зв'язків між стимулами (середовищем) і реакціями (поведінкою). Скінер упевнений, що внутрішні фактори – установки на управління поведінкою, свідомість, мислення, якості особистості, емоції в дійсності нічим не керують. Радикальність його поглядів навіть поставила його на чолі американського необіхевіоризму. Щоб розповсюдити свої погляди якомога ширше, Беррес Скінер в 1949 році навіть написав роман-утопію «Уолден – 2» [15, с. 296]. Не дивлячись на бум перекладів зарубіжної психологічної літератури російською та українською мовами, Скінер перекладав в основному у хрестоматійній моделі. Ідеї біхевіоризму були настільки продуктивно використані при вдосконаленні комунікативних технологій, у педагогіці і маркетингу, в розробці ефективних засобів тиску на поведінку людини в «теорії організації і організаційної поведінки» в 40-х – початку 50-х років, що Скінер писав: «...людиною

вміло маніпулюють за допомогою потужної біхевіористської інженерії, вона стає в цьому суспільстві реактивною системою, яка діє у відповідності з програмою, розробленою іншими. Такі умови формують «людину без властивостей», людину стандартизовану, котра загубила свою неповторну індивідуальність і втратила можливість спонтанної дії» [21]. Ці теоретичні розробки знову актуалізувались на пострадянському просторі й в Україні також, так як у нових владних еліт склався величезний попит на маніпуляційні технології не тільки в процесах виборів, але і в перебігу ситуативного управління, керування ресурсами і планування політики.

У процесах пошуку шляхів розвитку сучасної соціології освіти не можна не звернути увагу на аналітично-раціоналістичний напрямок у філософії й соціології, який склався в 60-х роках ХХ ст. в Англії, Америці та Австралії (Д. Солтіс, Р.С. Пітерс, Е. Макмилан, І. Шефлер та ін.). Ніщо під місцем не є абсолютно новим, і цей напрям зазнав значного впливу Л. Вейгенштейна в рамках його класичного позитивістського твору «Логіко-філософський трактат» (1921 р.). Найрозповсюдженішою парадигмою аналітично-раціоналістичного напрямку стала семантика, яка вважала, що джерелом освітнього знання є логічний аналіз мови, яка використовується в практиці освіти. Важлива також фіксація змісту термінів («навчання», «освіта» та ін.) і логіка їх зв'язків. У працях указаних авторів суттєва увага приділялася формуванню самостійності мислення учнів, що обумовлювалося виведенням цілей освіти від цінностей демократії. У 80-х роках ХХ ст. в рамках даного напрямку соціології освіти намітився рух від аналітичного підходу, вербалізму, «абстрактної людини» психологів Ж. Піаже і Кольберга в бік «індустрії» його навчання, діалогу з гуманітарними напрямками соціології освіти. В українській соціології ці положення нашли свій відбиток в аналізі змісту і шляхів інтеграції національної гуманітарної освіти в світову і європейську.

У рамках критико-раціоналістичного підходу до соціології освіти, який сформувався під впливом ідей К. Попера і представленого дослідженнями Ф. Курбе, В. Брецінка, Р. Лохнера, Г. Здорціла та ін., обґрунтовується «дослідно-наукова педагогіка, дистанційована від умоглядної філософії». При цьому педагогіка розглядається як прикладна соціологічна дисципліна. Основними досягненнями критико-раціоналістичної філософії і соціології освіти стали: «поелементарна соціальна інженерія» (альтернатива «холізму» – фронтальному довгостроковому плануванню педагогічної практики), критика тоталітарного підходу в освіті й в педагогічному мисленні, педагогіка «лійки і ковша», яка «тиражує» конформістів. В позитивному змісті для нас важливим є обґрунтування в цій теорії цінності виховання «критично-перевірочного розуму» і аналогічного стилю життя, так як наша освіта має зараз своїм першочерговим завданням – формування еліти, яка буде діяти більш раціонально, ніж сьогоднішня.

В середині даного напрямку можна також виділити «теорію нового гуманізму». Її автори Р. Кольберг і Дж. Вільсон спираються на ідеї Конта, Вейгенштейна і знову ж таки виходять із ідеї фундаментальної ролі мови в дидактичному процесі, велику увагу приділяють раціональній автономії особистості і логічно формальним методам навчання, які дозволяють раціоналізувати процес виховання за рахунок пріоритетного вивчення точних наук і дисциплін лінгвістичного циклу, які формують логічну культуру особистості. Вивчення точних наук є освітньою проблемою в Україні, навіть намітився в деяких галузях народного господарства дефіцит інженерів, а в інженерні вузи немає ніякого конкурсу, а значить значно звужуються можливості відбору з якості знань із математики, фізики, хімії, інформатики.

У наскрізь політизованому і раціоналізованому українському суспільстві в повітрі літають ідеї прагматизму. Крайнім виразом раціоналістичного напрямку в педагогіці і соціології педагогіки можна вважати прагматичну і неопрагматичну теорії навчання, які орієнтуються на ідеї прагматизму У. Джеймса, Д. Дюї та ін. Прагматизм спрямований на підпорядкування освіти головній задачі – підготувати особистість до конкурентної боротьби: вона повинна бути максимально успішною в соціальній і професійній площинах. Успіх – ось головна ціль. На шляху до нього всі засоби дозволені. Як тут не згадати максимуму братів-езуїтів: «ціль виправдовує засоби»?.. Тому пріоритет в педагогічному процесі віддається соціалізації. Основним інструментом успіху вважається мислення, яке «завжди пов'язане з особистим інтересом» [7]. У цій прагматичній парадигмі є повна ущербність, так як соціологія прагматизму заперечує корисність постановки далеких ідеалів і цілей, а найбільш оптимальною поведінкою вважається поведінка, заснована на технології раціоналізму.

І все ж найбільш сучасною педагогічною концепцією, яка спирається на класичний раціоналізм, є школа діалогу культур, засновником якої був В.С. Біблер. Вона методологічно спирається на творчість російського теоретика культури М.М. Бахтіна і єврейського філософа, творця діалогічної моделі філософської рефлексії М. Бубера. Ця методика знаходить своє продовження у специфічній «формулі» самої освітньої діяльності: в центрі навчання – «діалогіка», яка являє собою суперечку змістовної й формальної логік із збереженням діалогових характеристик усіх основних історичних конструкторів, що виводять діалог за грані чистого раціоналізму в більш широкий загальнокультурний контекст. Зафіксована також вимога, що зовнішній діалог був логічним продовженням і формою виразу внутрішнього діалогу, інакше фетишізація мовної активної зведе нанівець сам вихідний принцип формування культури мислення» [5, с. 51-53].

Висока політизованість українського суспільства має своїх теоретиків у минулому. Це критико-емансипаторська концепція освіти, яка майже

повністю сформувалася в кінці 60-х років ХХ ст. Радянська критична педагогіка тих часів подавала її як приклад внутрішньої західної опозиції нівелюючій, тотальній буржуазній стандартизації. Концепція знайшла своє місце в роботах В. Лемперта, К. Молленхауера, В. Клафки та ін. Предтечею її можна вважати франкфуртську школу неомарксизму Ю. Хабермаса, Т. Адорно, володаря думок тодішньої інтелектуальної молоді Ф. Маркузе і М. Хоркхаймера. Ці автори зосередили увагу на обґрунтуванні цільової установки освіти – виховання суб'єктів емансипації, здібних до неупередженого дискурсу, подоланню відчуження в собі і до саморефлексії. Вони не враховували чи не побачили зовсім нових протиріччів індустріального суспільства і наростаючого дев'ятого валу інформаційного буму, який шокував не готове до нього західне суспільство. Для критико-емансипаторської концепції освіти характерна майже надлишкова політизація наукового пошуку, виправдання зануреності освіти в політичні рухи за емансипацію особистості й міжособових комунікацій, її дистанціювання від влади відчужених ідеологій і структур західного суспільства.

Що б там не говорили оптимісти, але на пострадянському просторі в наявності системна криза особистості. Ця криза завжди супроводжує системні зрушення у суспільстві, коли падають, руйнуються навіть погані, але такі звичні, комфортні ідеогемі, стереотипи поведінки, весь стиль життя. Ми до цього часу не оцінили всього масштабу зрушень у зв'язку з крахом Радянського Союзу. В наявності всі ознаки екзистенціальних ситуацій і феноменів. У західних соціологів відсутній оптимізм щодо стабільності і гуманності соціальних відносин після Другої світової війни. Один із варіантів виходу із перманентної кризи пропонує екзистенціально-гуманістична педагогіка (Н. Телент, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс та ін.). Ця парадигма освіти була підготовлена зародженням і бурхливим розвитком в середині ХХ ст. соціально-культурної гуманістичної концепції освіти, яка мала сталий психологічний фундамент.

Із часом свого виникнення концепція іде слідом за «біхевіоризмом» і «фрейдизмом» і тому в західних джерелах має робочу назву «третьої напрямку». Найбільший вклад в її розробку зробили А. Маслоу і Р. Роджерс. Сьогодні рух гуманістичної соціології освіти оцінюється як один із фундаментальних напрямків у післявоєнній культурі, який звертається безпосередньо до самоздійснення, самореалізації особистості. Цей напрямок продовжує впливати на сучасну педагогіку і психотерапію.

В якій мірі вузькі міста гуманістичної соціології освіти компенсує особистісно-орієнтована концепція в педагогіці і соціології освіти? Її методологічної базою стала філософська антропологія А. Портмана, М. Шелера, Е. Касісера, Г. Плеснера. Не можна сказати, що фундатори цієї концепції П. Керн, О.Ф. Больнов, Г.-Х. Вітінг, Г. Рот, Е. Майнберг прямо поєднують себе з філософською антропологією,

скоріше всього вони з нею однодумці. Всіх їх об'єднує потяг до синтезу екзистенціальної і культурологічних гілок, який сформувався всередині гуманітарного підходу в результаті філософської і соціологічної рефлексії. Склалася орієнтація на фундаментальну розробку обличчя людини в просторі освіти (*homo educandus*) як істоти біосоціальної і одночасно незаперечно духовної. Якраз духовність виступає основою пріоритетної автономії, коли освітній процес орієнтується, планується, здійснюється із опорою не тільки на «активність» індивіда в рамках незалежних від нього законів, але і вибудовуються цілі, установки ідеї (сенси), які здатні успішно конкурувати з зовнішньою детермінацією. Розглядаючи особистість як соціальну автономію, представники напрямку прийшли до логічного обґрунтування моделі освіти, в якій домінують такі цілі, цінності й механізми, як діалог з учнем, як автономним суб'єктом. Вони вважали нормою навчального процесу постійну корекцію на цій основі освітнього процесу в цілому. Вітчизняна педагогіка, навпаки, тяжіла до створення певного ідеалу «будівника комунізму», до якого повинен був прагнути кожен.

Зараз у якійсь мірі нас об'єднує із західними колегами постмодерністська соціологія освіти, яка з кінця ХХ ст. отримала пріоритетний розвиток практично одночасно в Європі, наприклад, у Німеччині – В. Фішер, Г. Гізеке, Д. Ленцен, К. Вюнше та в Північній Америці – У. Дол, С. Ароновітц. Основою цієї концепції освіти є «централізація» на «кризисі смислу» – на труднощах облаштування життєвих цілей і сенсу життя в умовах техногенного суспільства.

Представники сучасного постмодернізму основну увагу приділяють критиці «диктату» будь-яких концепцій, теорій і систем у педагогіці, виступають проти бюрократизму макроструктурних реформ суспільства і освіти як його істотної структури. Постмодерністи проти акцентуації цінності самовираження особистості в малих групах, відмовляються від соціально-політичних цілей в освіті. Ці позиції об'єктивно вигідні для країн пострадянського простору, так як допомагають в боротьбі проти неконтрольованої політичної активності громадян зрілого і молодого віку. На превеликий жаль, і в Росії, і в Україні дуже низький рівень оперативних теоретичних узагальнень і майже повністю відсутні прогностичні, футурологічні розробки і розвідки. На фоні швидкоплинних процесів і соціальних практик стають вигідними різного ґатунку маніпуляційні технології, некритично запозичені на Заході. В країнах свого виникнення вони мають тактичний характер, а будучи запозиченими нашими політтехнологами, не враховують слов'янську ментальність і об'єктивно дають протилежний ефект – дестабілізацію політичного клімату в суспільстві.

Не можна оминати і гуманітарної соціології освіти, яка на Заході зросла на ідеях «філософії життя» В. Ділтея, на гегелівському розумінні

культури як «духу народу» та на неокантіанській теорії про «царство цінностей». Початок формування поглядів гуманітарної соціології відноситься до першої третини ХХ ст. в ході суспільно-педагогічного руху за реформу освіти в Німеччині. В тлумаченні представників гуманітарної філософії і соціології освіти (В. Флітнера, Г. Ноля, Е. Венігера та ін.) сутність особистості полягає в людяності (*homo nitas*), котра проявляється як духовність, яка виражається в спонтанному самовираженні («екзистенції») особистості в міжособових відносинах. Ця особистісна «духовність» знаходить відображення в різних формах існування духовної культури (мистецтво, світогляд, мораль). Духовність розглядається як реальний засіб знаходження автономії. Ці ідеї в 40-х роках ХХ ст. підхопив і геніально структурував Жан-Поль Сарт, перетворивши «екзистенцію» в єдиний спосіб для пересічної людини заявити про своє існування в суспільстві [12, с. 106-198]. Розглянута в цій площині «педагогічна антиномія» між учнем, який самостверджується, та шкільними вимогами знаходить своє розв'язання через діалог, герметичне «слухання» учня, його захист від шаблонних вимог учбових програм, через гуманізацію школи в цілому. На цій базі фундаментуються ідеї автономізації системи освіти, її дистанціювання від ідеології, політики і церкви.

Звичайно, відмова гуманітарної соціології освіти від соціальних узагальнень і ствердження повної «автономії» особистості навіть є підозрою, що її понадзавдання – це створення мозаїчного суспільства войовничих егоїстів, які понад усе цінують дистанціювання від загальнолюдських проблем. У той же час інтереси побудови громадянського суспільства вимагають виховання самостійності, вираженості й толерантності між суб'єктами соціальної проектів і соціальної активності, наприклад, електоральної, вимагають сучасного інформаційного забезпечення. Як пише Е. Гіденс: «Багато організацій, що, ймовірно, увійдуть до сфери освіти, раніше мали до школи або віддалене, або не мали ніякого відношення. До них належать компанії кабельного телебачення, виробники програмного забезпечення, групи телекомунікацій, кінокомпанії та постачальники устаткування. Вони матимуть неабиякий вплив на школи та університети. Вони вже утворюють частину того, що називається «освіто-дозвіллям» («*edu-tainment*») – щось на кшталт паралельної індустрії освіти, пов'язаної з індустрією програмного забезпечення загалом, з музеями, парками науки та пам'ятками старовини» [6, с. 500].

Гуманістична гілка педагогіки сходить до творчого доробку відомого польського педагога і мислителя Я. Корчака, який навіть своє життя поклав на вівтар цієї науки, пішовши на смерть зі своїми учнями під час фашистської окупації Польщі. Це взагалі «слов'янський» слід в педагогіці, який починається з чеського мислителя-гуманіста Яна Амоса Коменського, який розробив єдину шкільну

систему, вперше обґрунтував ще в XVII столітті ідею всезагального навчання на рідній мові. Невідомо, чи знав Я. Корчак філософію Г. Сковороди, але його «педагогіка серця» проникнута тією ж любов'ю до людини. Я. Корчак віддає пріоритет не скільки формальній дидактиці, скільки любові педагога до своїх вихованців. В основі такої педагогіки лежить концепція дитинства як самоцінного періоду життя [10, с. 19]. До даного напрямку можна віднести також френопедагогіку (за іменем його засновника – С. Френе). Ця гілка гуманістичної педагогіки значну роль віддає учнівському колективу, вільному вибору навчальних предметів та методів проб і помилок у виборі змісту освітньої діяльності (метод «експериментального нащупування») [16, с. 39]. Навколо гуманістичної парадигми освіти ще з радянських часів утворилася надзвичайно цікава педагогічна практика талановитих одинаків, наприклад, таких як В. Сухомлинський з його девізом «Серце віддаю дітям». У Радянському Союзі такі практики були майже в кожному регіоні. Вони були більш відомі, менш відомі, але їх поєднувала загальна гуманістична соціальна орієнтація, що не завжди співпадала з теорією комуністичного виховання. В. Сухомлинський, наприклад, вибрав фольклорну орієнтацію у вихованні творчої самостійності. Його учні складали казки і оповіді.

Прикладним різновидом «гуманітарної» освітньої парадигми можна вважати педологію, котра зародилася на Заході у працях О. Хрїсмана і була розвинена в роботах радянських авторів А.Ф. Лазурського, В.П. Кашенко, А.П. Нечаєва, Н.Е. Румянцева та ін. Її світоглядну базу складала ідея цілісного пізнання особистості вихованця шляхом консолідації результатів, отриманих різними науками. Радянська модель мала свої особливості: по-перше, солідне психологічне підґрунтя (це праці Л.С. Виготського, який розробив культурно-історичну теорію, що поклала початок школі в сучасній психології, написав блискучі дослідження вищих психічних функцій, мисленню і мові психології мистецтва; праці засновника нейропсихології О.Р. Лурія, сюди треба додати і праці О.Ф. Лосева з діалектики художньої творчості, сприйняття світу в його структурній цілісності); по-друге, радянська модель тяжіла до використання в освітній практиці мистецтва, тому названі вище психологи і філософи практично працювали на педологію. З іншого боку, це гармувало з бурхливим розвитком художньої самодіяльності, феномен якої не має в світі жодного прецеденту.

В якості основного критерію відбору засобів навчання педологія обґрунтувала врахування соціальних особливостей учня, його власну мотиваційну сферу. Тому в рамках даної педагогічної парадигми були задіяні ті психологічні концепції, в яких розкривалася природа людської мотивації. Умовно мотиваційні концепції можна поділити на дві групи. Автори першого підходу намагалися уникнути механічної моделі мотивації. Для цього

вони мотив зображали не як функцію, а як «прихильність до досягнення деяких цілей», це як право на власність: у тебе її немає, але ти знаєш, що маєш на неї право. Це суб'єктивне відчуття – найкращий захист реальної власності. До другої відносяться теорії мотивації, автори яких віддають мотиваціям головну роль в моделях поведінки, більше того, ці автори вважають мотивацію унікальним фактором людської поведінки. Мотив тут – це те, що активізує поведінку, визиває старт, або припинення будь-якої діяльності, що підтримує і направляє цілеспрямованість. Мотиву передує дискомфорт, «нестатки», які приводять до виникнення «потреби», а «потреба» веде до «спонуки», «спонук» ж приводить до «дії». Оскільки навчання – це також безкінечний ряд вчинків «мотивації», воно є однією з важливих категорій соціології освіти.

Отже, не дивно, що свого часу теорія мотивації Д. Макклеланда спричинила певний вплив на розвиток педагогічних технологій, так як намагалася пояснити не дії людини, а, перш за все, його почуття і думки, які фундаментують поведінку. Автор концепції використовував так звану проективну методу, засновану на словесному описові досліджуваним пред'явлених йому малюнків. Макклеланд вважав, що чим більш двозначними і невизначеними є малюнок, тим у більшій мірі вірогідності в оповіді досліджуваного проявляться його мотиви. Думки, виражені в таких оповідях, у кожному випадку повинні відобразити ієрархію трьох груп людських потреб і відповідних їм мотивів: потребу в ідентифікації (потяг до приналежності); потребу у владі; потребу в досягненні цілі (успіху) [19].

Не дивлячись на те, що радянське суспільство-знавство ігнорувало термін «соціологія», суттєвий вклад у філософію і соціологію освіти внесли вітчизняні вчені. Методологією та інформаційною базою їх наукових досліджень стали ідеї філософії освіти як галузі філософської рефлексії і як предмета соціально-гуманітарних наук, а також приклади ідеологічно незаангажованої педагогічної практики вчителів-новаторів і професорів університетів. Це було облаштовано й інституціонально, наприклад, у складі Академії педагогічних наук існували «Інститут теорії педагогіки і освіти», «Інститут педагогічних інновацій», «Інститути філософії» в Москві і в республіках. Після розвалу Союзу ці установи збереглися і реформувалися. У 80-х роках ХХ ст. активно розроблялася діалогічна природа освіти, аналізувалася взаємодія технократичної і гуманітарної складових освіти (І.Н. Семенов, В.І. Шинкорук, В.А. Босенко, В.С. Біблер, М.М. Бахтін), а її психо-культурологічну парадигму розробляли І.С. Кон, М. Попович, А.Г. Асмолов. Особистісно-діяльнісний підхід у психології розроблявся в роботах А.Н. Леонтева і А.В. Петровського, а системно-діялісна концепція у філософії розробляли Е.Г. Юдін, Г.С. Батіщев та ін.

У десятиліття перед розпадом Радянського Союзу стали популярними концептуальні схеми

проектування освітньої практики в рамках рефлексії філософсько-освітньої проблематики (В.В. Рубцов, П.Г. Щедровицький, К.А. Славська, В.А. Басенко, В.С. Швирьов, Б.Г. Юдін та ін.). Особливості цієї позиції полягають у тому, що творча людина розглядається вмонтованою в соціально-культурне середовище, зверталася до виховних ресурсів гуманістичної педагогіки. Філософське – методологічне і психологічне обґрунтування отримують такі освітні технології, як ігрорефлексика (І.Н. Семенов) і рефлепрактика (С.Ю. Степанов). У 1960-ті роки виникла необхідність на філософському рівні обґрунтувати алгоритмізацію навчальної діяльності, програмування як методу її оптимізації й управління (Н.Ф. Тализіна, Н.Д. Ланда, П.Я. Гальперін). Ці ж самі проблеми, але з позицій критики, як тоді писали, «кібернітизма» в освіті розроблялися в рамках діялісної методології (В.М. Разін, Г.П. Щедровицький), у соціальній філософії (Е.В. Ільєнков) [8]. В 70-ті роки ХХ ст. стали розробляти питання проблемного навчання як методу стимулювання пізнавальної активності учнів (Л.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, І.Я. Лернер).

Особливий інтерес викликають дослідження, в яких міститься комплексне і багаторівневе теоретико-методологічне забезпечення окремих педагогічних феноменів і видів освітньої практики, тобто дослідження, які об'єднують філософію освіти як предмет соціально-гуманітарних наук і як розділ педагогічної теорії. Ця модель не може застаріти, вона і в сучасній соціології освіти актуальна. Сюди можна долучити дослідження в галузі фізичного виховання, які демонструють результат поєднання різних рівнів аналізу і спроб побудови педагогічних концепцій на базі філософського і соціологічного розуміння фізичної культури. Позитивним було те, що розробка теоретико-методологічних основ фізичного виховання здійснювалася в дуже широкому контексті і перевірялася спортивною практикою в масштабі всієї країни. Спортивні змагання, олімпіади, чемпіонати з видів спорту мали багаторівневий характер. Задіяною була не тільки молодь, але і середнє покоління, створювалися спортивні традиції.

У 70-ті роки ХХ століття в Радянському Союзі відбувся перехід від класичної дидактики, основаної на розвитку фізичних якостей, формуванні динамічних умінь та навичок, до спроб зрозуміти сутність самого феномена фізичної культури. На жаль, теоретики цього періоду не враховували самотопсихологічної і особистісно-соціокультурної єдності людини, її біосоціокультурної сутності. Теоретики боялися звинувачень у біологізмі й соціал-дарвінізмі, боялися заглядати в глибину протиріччя між природним і соціальним у людині. Це не дозволило тоді отримати повну картину розуміння сутності досліджуваного феномена. І все ж таки в рамках інтегративної антропології стверджувалася думка про взаємозв'язок знань усередині психобіологічних і соціокультурних наук, які вивчають фізичну культуру, що повністю відповідає розумінню феномена людини як цілісної

системи [9, 11]. Можна підсумувати, що в останню чверть XX століття були поставлені і сформульовані фундаментальні проблеми філософії і соціології освіти, тільки поставлені без подальшої рефлексії, хоча у філософській рефлексії, як говорив І. Кант, найбільш продуктивною є вагома постановка проблеми, ніж спроба вирішити її в односторонньому аспекті.

Підсумовуючи результати даного аналізу теоретичної структури і змісту соціології освіти, можна зробити висновок, що вона здатна осмислити сутність освіти з педагогікою, виділити координаційні цілі і цінності освіти, побачити її місце в системі життєдіяльності суспільного організму.

Розгляд концепцій освіти показує, що теоретично соціологія освіти підготувала достатню методологічну базу для відповіді на сучасні виклики світових глобальних систем. Робляться спроби світової інтеграції освіти (прикладом являється Болонський процес), але, на жаль, національні, конфесійні, ідеологічні, економічні й політичні чинники стримують навіть процес простої уніфікації освіти.

В основі педагогічних концепцій і виховних практик лежить етичний ідеал, який формується певною культурою і концентрує в собі її уявлення про найбільш сутнісні основи буття і засоби їх уособлення. Отже, історію педагогіки можна уявити як циклічний процес виникнення і фундаментування криз і змін домінуючих ідеалів, які зароджуються в надрах культури і отримують своє завершення в етичних, філософсько-антропологічних і соціологічних системах. У соціальному ідеалі досягається об'єднання трьох компонентів феномена «людина»: соціального, духовного і фізичного. Ці компоненти в онтологічному сенсі є: по-перше, з точки зору освітньої теорії і практики, основними стратегіями розвитку, при цьому домінування однієї зі стратегій спричиняє вплив на специфіку культури, визначаючи сферу її найвищих досягнень. Наприклад, у давній грецькій Спарті державним пріоритетом була фізична досконалість, і це створило світовий культурний феномен спорту, а більш-менш масштабні змагання носять назву «спорталіада».

Освітні системи, які володіють внутрішньою сутністю і мають логіку саморозвитку, функціонально і змістовно обумовлені макрофакторами (стадією цивілізаційного розвитку, пануючою ідеологією, типом культури, релігією). Зрозуміло, що формування цілісного уявлення про феномен освіти неможливе як без вивчення соціальних умов, педагогічних теорій, виховних практик, системи інститутів освіти, системи контролю знань, так і без сукупності цивілізаційних і формаційних факторів.

Пріоритети освіти завжди залежать від соціальних вимог суспільства. Сьогодні експерти, наприклад, відмічають, що найвищим попитом зараз користуються такі дисципліни, як іноземна мова, економічні і правові знання; багатьох цікавлять фінанси, інформаційні технології. Знання історії, філософії, соціології, літератури і педагогіки не популярні.

Найбільш продуктивним засобом концептуалізації соціально-гуманітарного знання (в тому числі

педагогічного і соціологічного) є антропологічний підхід, котрий переносить акцент із дослідження загального, типового в освіті на людину як суб'єкта культури, який уособлює її найвищі прагнення і досягнення. В контексті соціальної антропології цей суб'єкт розглядається як процес творчого становлення особистості, вектор спрямування якого задається суспільним ідеалом. При цьому освітня система, забезпечуючи умови особистісного становлення і розвитку в напрямку нормами стандарту, повинна давати можливість безперервної освіти, підвищення кваліфікації, забезпечувати знаннями в галузі техногенного середовища.

Найважливішою світоглядною, методологічною ідеєю корегування освіти та її сучасних моделей є ідея єдності й взаємодоповненості освіти і культури, трактування освіти як форми трансляції культури і реалізації її креативного потенціалу, а культури, в свою чергу, як найважливішого засобу розвитку особистості і покращення освітнього процесу. В цьому випадку освіта виступає не тільки засобом культурної послідовності, способом трансляції культурних норм, ідей, цінностей, а як інструментальний спосіб підготовки людини до успішного, комфортного існування в культурі й соціумі.

Освіта суттєво пов'язана з науковими знаннями конкретного часу і, перш за все, з домінуючими методологічними принципами (світ і методи його пізнання). В цьому сенсі освіта стає засобом базового для культурної епохи світогляду і методу світопізнання – в певному співвідношенні його природничо-наукової і гуманітарної складових.

На інституціональному рівні суттєвим світоглядним і теоретичним ресурсом оптимізації культурно-освітнього простору виступає культурно-історична концепція особистості, в рамках якої здійснюється адекватна суспільству соціалізація та індивідуалізація особистості, забезпечується повним культурним контекстом, впливом історично розвинутої культури. На цьому фоні людина розглядається як об'єктивована і перетворена форма культурогенезу.

Не можна не звернути увагу на особливу функцію в педагогічному процесі морально-духовних референтів, виділення в оптимізації виховної діяльності характеру соціально-культурного контексту, опори на суспільний ідеал, котрий виражає «духовний взірєць» культури і показує оптимальність людини як творця і творіння культури.

Освіту в онтологічній площині можна розглядати як процес взаємодії середовища і суб'єкта. В середовищі, в соціальній реальності особистість знаходить проекції свого «Я» (форми свого «інобуття») як концентроване відображення («проживання») реального буття в його цілісності і всезагальному зв'язку.

Важливим механізмом освітньої діяльності є психокультурні закономірності, які обумовлюють зміст і ефективність процесу особистісного становлення. Якраз цьому аспекту буття особистості приділяли основну увагу біхевіористи в першій половині XX ст., які в Америці об'єднали антропологію, соціологію і педагогіку в одну

науку, назвавши їх «біхевіористськими науками» (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Е. Толман, К. Хел та ін.). Цей концептуально важливий ресурс аналізу дозволяє розглянути освіту: по-перше, як «модель світу», в концептуальному вигляді відзеркалюючої реальне буття в його цілісності й всезагальному взаємозв'язку; по-друге, як діяльну проекцію середовища, в якій особистість знаходить та ідентифікує своє «Я», як доповнення людської екзистенції; по-третє, як процес формування образу особистості «за подобою» зі значними для неї об'єктами.

З точки зору суспільних потреб, освіта – це спосіб формування майбутнього нації. Освіта є не тільки вирішальним чинником економічного розквіту, але і основою духовної безпеки людини в суспільстві. Основний підсумок освіти в його

якісній площині – освіченість як певна сукупність соціальних і культурних особливостей суб'єкта (суспільства в цілому, групи, особистості), ступінь засвоєння ними соціально-історичного досвіду. Висока культура народу – гарантія майбутнього розквіту, застава того, що народ може одного разу піднятися з колін, навіть у неможливих умовах нестатків і кризи, створити сприятливі умови існування, зайняти своє місце в світовій спільноті. Тільки освіта здатна вивести Україну на якісно новий рівень як в економіці, так і в культурному розвитку. Головна небезпека української системи освіти в тому, що вона розвиває тільки алгоритмічний і репродуктивний типи свідомості, а не творчо-активний. Частково недолік має структурований характер – це не творче, а механічне витлумачення сучасної глобальної моди – Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. – М., 1994.
2. Аристотель. Политика. Метафизика. Аналитика. – Москва – Санкт-Петербург: «Эксмо», 2008.
3. Гадамар Г.-Х. Истина и метод. – М., 1988.
4. Гегель Г.В. Философская пропедевтика // Гегель Г.В. Работы разных лет. – Т. 2. – М., 1971.
5. Герашенко И.Г. От монолога – к школе диалога культур // Народное образование. – 1993. – № 1.
6. Гіденс Е. Соціологія / Пер. з англ. – К.: «Основи», 1999.
7. Джеймс У. Психология. – М., 1991.
8. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – К.: «Час-Крок», 2006.
9. Коган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л., 1991.
10. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Просвещение, 1991.
11. Кузин В.В., Никитюк Б.А. Очерки теории и истории интегративной антропологии. – М., 1995.
12. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. – М.: Республика, 2002.
13. Слалзер Н. Социология. – М., 1994.
14. Сотэр М. Ж.-Ж. Руссо // Перспективы образования. – 1992. – №1-2.
15. Социологическая энциклопедия в 2-х ч. – М., 2003.
16. Френс С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1990.
17. Штейнер Р. Очерк тайноведения. – Л.: Эго, 1991.
18. Habermas Y. The theory of communicative action. – Vol. 1. – Bolton, 1984.
19. McClelland D.C. The Achievement Society. – New York: Van Nostrand, 1961.
20. Power E. Philosophy of Education. – N.Y., 1992.
21. Skinner B.F. The behaviour of organisms: an experimental analysis. – N.Y., 1938.