

УДК 1:37

А. О. Яковлев, кандидат соціологічних наук, доцент

ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА СИСТЕМА КООРДИНАТ ДЛЯ ОСМИСЛЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ФУНКЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Виявлено теоретико-методологічний потенціал функціоналізму, теорії конфлікту та структуралізму й обґрунтовано доцільність застосування поліпарадигмального підходу до дослідження особливостей трансформації сучасної освіти. Описано варіанти розв'язування проблеми нерівності можливостей у доступі до одержання знань, напрацьовані у західній філософії та соціології освіти. Виявлено вплив навчального плану, типу навчального закладу та соціокультурного простору освіти на формування соціокоду особи учня і студента.

Ключові слова: поліпарадигмальний підхід, соціокод, структуралізм, теорія конфлікту, функціоналізм.

Актуальність проблеми. Модернізаційні процеси у сфері освіти спричинені умовами постіндустріальних перетворень у суспільстві, що вимагають створення системи освіти відповідно до вимог ХХІ ст. та українських реалій. Це по суті фронтальний перегляд основних принципів функціонування освітньої системи. З метою успішного виконання цих завдань сучасним навчальним закладам необхідно критично проаналізувати свої освітні практики, чітко визначити принципові недоліки і реалізувати конструктивні моделі трансформації освіти згідно з новими потребами суспільства. У зв'язку з цим важливо переосмислити напрацьовані у західній філософії та соціології освіти концепції, парадигми та підходи до визначення функцій сучасної освіти.

Метою статті є виявлення теоретико-методологічного потенціалу функціоналізму, теорії конфлікту і структуралізму та обґрунтування доцільності застосування поліпарадигмального підходу до дослідження особливостей трансформації сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою побудови теоретичних концептів ми звернулися до праць представників західної соціології освіти Пітера Куксона, Алана Садовника та Фреда Пінкуса.

П. Куксон та А. Садовник джерелом розвитку функціоналізму в соціології освіти вважають праці Еміля Дюркгейма [1]. У роботах «Мораль освіти», «Еволюція освітнього мислення», «Освіта і соціологія», визнаючи різноманітність форм освіти, яка визначається історичною відмінністю і національно-географічними особливостями, Дюркгейм обґрунтував ідею про те, що освіта у світовому співтоваристві відіграє головну роль у створенні моральної

єдності, необхідної для забезпечення соціальних зв'язків і гармонії. Він стверджував, що виховання й освіта можуть бути досліджені як соціальні факти, тобто вони є предметом науки. Освіта і виховання, на його думку, нерозривно пов'язані із соціалізацією індивідів, виступають її засобами. Аби приборкати природній егоїзм, необхідно в процесі виховання й освіти привчати людину підкорятися дисципліні, яка повинна мати характер влади, але одночасно бути обов'язком, як необхідним, так і усвідомленим. При цьому Дюркгейм застерігав, що дисципліну не слід абсолютизувати як єдину мету соціалізації. Суспільства повинні сприяти становленню особистості. Сприяння розквіту особистості, формування в індивіді почуття незалежності, здатності до рефлексії і вибору все більшою мірою визначає спрямованість освіти, виховання, соціалізації.

Відзначена Дюркгеймом значущість цінностей у суспільстві задає тон у розробленні сучасних підходів до освіти, що орієнтують на соціалізацію учнів відповідно до їх цінностей, а відбір – до здібностей.

Функціоналізм у соціології освіти (Е. Дюркгейм, К. Девіс, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен. Є. Хопер) розглядає проблему нерівності можливостей у доступі до одержання знань. При цьому він ураховує індивідуальні здібності учнів і відмінності між школами та однотипними навчальними закладами, засновані на обсязі знань.

Функціоналісти відзначають, що освітня реформа передбачає створення структури, програм та навчальних планів, які є раціональними за змістом, передовими за технічним оснащенням і підтримують соціальну єдність. Вони виділяють чотири цільові сфери в процесі навчання: *інтелектуальні цілі*: викладання базисних когнітивних навичок, передавання специфічного знання і допомога в розвитку розумових навичок (аналізування, синтезування); *політичні цілі*: виховання вірності існуючому політичному порядку і прагнення його підтримати, навчання основним законам суспільства і допомога різним культурним групам в їх асимілюванні; *соціальні цілі* спрямовані на соціалізацію дітей відповідно до ролей, норм поведінки і цінностей суспільства, на основі яких формується здатність працювати в соціальних інститутах суспільства і забезпечувати збереження соціального порядку; *економічні цілі* – підготування до майбутніх професійних ролей і розподіл згідно з поділом праці в суспільстві.

Саме досягнення економічних цілей в індустріальному і технологічному суспільствах виявляється найбільш важливим для зняття напруження між принципами поділу праці і нормами соціального розподілу заслуг.

Згідно з ідеями функціоналістів школи відіграють критичну роль у соціальному сценарії, оскільки досягнення і прогрес особистості базуються на

заслугах (чеснотах), а не на привілеях. Наприклад, К. Девіс та В. Мур доводять, що в умовах нерівності всі суспільства все ж таки намагаються створювати рівні освітні можливості, спираючись на наявність критичного компонента справедливості та меритократичного порядку.

Дж. Коулман на основі порівняння студента на вході (соціально-класова належність, раса, академічні здібності) із студентом на виході (загальна кількість балів у стандартизованих тестах) обґрунтував поліваріантну різноманітність навчальних закладів з погляду організації, але основою цієї різноманітності вважав індивідуальні досягнення учнів у галузі освіти і наступної за нею кар'єри. Оскільки Коулман визнає існування прихованих зв'язків між цінностями школи і цінностями суспільства, він розкриває потребу школи не тільки транслювати культурні цінності, а й самою бути культурною цінністю.

Ідею про статусні відмінності надалі розвивали П. Блау та О. Данкен. Вони вивчали ступінь варіювання індивідуальних досягнень учнів у залежних змінних величинах, наприклад таких, як професійний статус. Коулман, як і всі функціоналісти, представив статус досягнень індивіда у такий спосіб: освітні досягнення – це результат змінних величин у професійній мобільності (чим вищим є рівень освітніх досягнень, тим більша ймовірність професійної мобільності). Але, як відзначають Куксон та Садовник, запропонована Коулманом модель не вирішує питання природи професійного порядку, внутрішніх взаємин між кількістю років навчання та актуальною потребою підготування професіонала. Автори статті посилаються на праці Є. Хопера, який розрізняє поняття «освітній шлях» та «обсяг освіти». Дійсно, маючи однаковий обсяг освіти, у підсумку можна одержати різну освіченість і різні професійні можливості.

Таким чином, зарубіжні функціоналісти при розв'язуванні проблеми нерівності можливостей у доступі до одержання знань беруть до уваги індивідуальні здатності учнів і відмінності між школами та однотипними навчальними закладами, заснованими на обсязі знань, але не враховують при цьому чинники і внутрішні процеси, що справляють вплив на мобільність молодого покоління. Маючи рівні можливості (здібності, школу), але низький рівень соціального і культурного капіталу, який служить гальмом на шляху їх кар'єрного зростання, учні повинні докласти більше зусиль і часу для досягнення мети.

У цілому ж характерною рисою функціоналізму є переконання його послідовників у тому, що норму для держави становить консенсус, а конфлікт викликається деградацією частини суспільних цінностей.

Функціоналізму в західній науці протистоить *теорія конфлікту* (С. Боулз, Н. Пулансас, Г. Гінтіс, Р. Коллінз, С. Ароновіц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер,

Дж. Аніон, М. Еплл, А. Грамши, П. Вілліс, І. Шор, П. Фрейре), що фокусує увагу на суперечностях інтересів різних елементів надбудови суспільства. На відміну від функціоналістів, які вважають, що суспільство базується на ціннісній солідарності, представники теорії конфлікту розглядають соціальний порядок як продукт примушування та ідеологічної маніпуляції.

Марксистські концепти в рамках розвитку теорій конфлікту підкреслюють класові суперечності на основі економіки. При цьому вони виділяють суперечності, засновані на позаекономічних соціальних інститутах (культура, політика, релігія тощо). Сутність марксистської критики функціоналізму полягає в доведенні того, що взаємини між школою і суспільством базуються на нерівності та соціальному підтриманні влади. Як приклад Ф. Пінкус [2] приводить книгу С. Боулза та Г. Гінтіса «Навчання в Католицькій Америці», де вони доводили, що існує відповідність між системою навчання і класовою системою: студенти-вихідці з вищого класу одержують освіту для роботи, що вимагає високоінтелектуальних здібностей, а дітей-вихідців з робітничого класу готують лише до ручної праці і професій, що не вимагають високих інтелектуальних здібностей.

На думку Пінкуса, більш радикально, ніж марксист, виступив Р. Коллінз у статті «Функціональні і конфліктні теорії в освітній стратифікації», доводячи, що освіта робітників виявляється підтримкою соціального порядку нерівності за допомогою надання посвідчень, які, здавалося б, базуються на здібностях, а насправді засновані на привілеях.

Як відзначає Пінкус, у рамках цього напрямку виділяються дві групи теорій [2].

1. *Теорії відтворення* акцентують увагу на притаманному школам відтворенні нерівності при капіталізмі. Як основні категорії теоретичного осмислення інституту освіти С. Ароновіц та Х. Жирокс запропонували економіку, культуру і панування держави [3].

Предметом дослідження у сфері освіти представники конфліктного напрямку ставлять такі проблеми: 1) школам притаманне відтворення нерівності при капіталізмі, оскільки вони допомагають капіталістичному класу втримувати свою перевагу над робітничим класом, тим самим відтворюючи базисні капіталістичні відносини; 2) економічне відтворення: стратифікація системи освіти повторює стратифікацію ринку праці; 3) культурне відтворення: різні культурні уявлення, стиль життя вихідців з різних прошарків; 4) державне панування: школи впроваджують ідеологію через зміст навчального плану і закладені у ньому цінності.

Так, у сфері економічного відтворення головним аспектом виділяється зв'язок між школами і ринком праці. Як відзначає Пінкус, такі автори, як

Л. Альтюссер, С. Боулз та Г. Гінтіс, доводили, що стратифікація системи освіти повторює ієрархію ринку праці, адже «прихований навчальний план», заснований на внутрішньошкільній специфіці, здійснює селекцію студентів і готує їх до роботи, що «підходить» за їхнім походженням. З метою забезпечення порядку, що склався у суспільстві, шкільні структури прагнуть менше навчати вихідців з робітничого класу, ніж представників привілейованих прошарків. Ідеологія меритократії і так зване об'єктивне тестування узаконюють цей процес, доводячи, що студенти з непривілейованого класу не мають необхідних навичок, аби піднятися на більш високий щабель. Пінкус наводить висловлення Д. Аніон, за яким школи для непривілейованого прошарку приділяють більше уваги завчанню правил, тоді як школи для представників процвітаючого населення вчать творчому мисленню і самостійності [4].

Крім того, як обґрунтовують представники ідеї культурного відтворення, студенти є вихідцями з різних рас та різних соціальних прошарків, а тому вони мають різні культурні уявлення, мовні відмінності та стилі життя. Учні з благополучних родин швидше адаптуються і мають більше шансів для успіху в школі, ніж вихідці з робітничого класу і представники соціальних меншин.

Посилаючись на думку М. Еппл [5], Пінкус показує, що за допомогою підручників, які мають тенденцію легітимізувати історію, культуру і відповідають особистісним цінностям домінуючої групи студентів, школи сприяють деконструюванню особистостей студентів з інших груп і знижують силу впливу їх власних групових якостей. Як наслідок підвищується мотивація навчання більшості привілейованих студентів і знижуються інтелектуальні амбіції непривілейованих. Унаслідок цього культурні відмінності, спричинені економічною нерівністю, відіграють важливу роль у відтворенні капіталізму.

Обґрунтовуючи ідею державного панування над освітою, Л. Альтюссер показав, що школи, які по суті є частиною державного ідеологічного апарату, відтворюють пануючу ідеологію через навчальний план двома шляхами: явно – через зміст навчального плану і неявно – через цінності, закладені в навчальний план. Н. Пулансас розглядає школу як арену боротьби класів за право використовувати її з метою контролю соціальних відносин. Завдяки тому, що робітничому класу в певні історичні періоди вдавалося домогтися поступок, а також у силу того, що деякі викладачі мають власні цінності, не завжди сумісні з цінностями капіталістичного класу, якоюсь мірою знижується тиск держави.

2. *Теорії опору* (П. Вілліс, І. Шор, П. Фрейре та ін.) обґрунтовують ідеї про те, що *студенти* привносять у процес освіти власний світогляд, який базується на досвіді їх родин, однолітків і оточення та часто не відповідає

пануючому світогляду, який викладачі намагаються вкласти у свідомість через навчання.

Спираючись на працю «Навчання праці» П. Вілліса, Пінкус обґрунтовує ідею про те, що опір студентів (зрив занять, нешанобливість до вчителів) виявляється разом з тим і їх поразкою, оскільки знижує їхні шанси в одержанні знань і навичок, необхідних для сходження наверх шаблями мобільності на ринку праці.

У той же час І. Шор описує таку форму опору, як «бойкот дії», і показує, що учні у чужому для них культурному оточенні або нудьгують у школі, або перебувають у дисгармонії зі стандартним діалектом і нормами культурної поведінки, які їм намагаються прищепити [6].

У праці П. Фрейре «Педагогіка пригноблених» стверджується, що критична педагогіка може перетворити неписьменних селян на грамотних політичних акторів, здатних трансформувати суспільство. Ключем даної педагогічної технології служить принцип формування програм. Навчання селян будується на основі їх життєвого досвіду, спирається на тексти і концепції, що відбивають глибину несправедливих умов їх існування.

Послідовники Фрейре І. Шор, С. Аронович та Х. Жирокс розширили зону соціальних страт, включених у процес навчання на принципах критичної педагогіки. Намагаючись надихнути вчителів і учнів на сприяння трансформації школи і суспільства в цілому, Шор перелічує 11 прикметників, які описують навчальний план, спрямований на вирішення цього завдання, серед яких: активний, ситуаційний, мультикультурний, десоціалізований, демократичний, дослідницький, міждисциплінарний, діяльнісний та ін.

В останні два десятиліття марксисти марно намагаються інтегрувати і розширити ці два напрямки. З одного боку, відтворення нерівності через школу є неминучим і не залежить від належності освітньої установи до певного класу; з другого – опір цій нерівності з боку учнів і викладачів, що насамперед притаманний масовій освіті та показує динаміку її розвитку. Як відзначає Пінкус, багато представників теорії конфлікту, намагаючись розширити межі марксистського аналізу, останнім часом стали досліджувати не тільки суперечності, засновані не тільки на економічних чинниках, а й на позаекономічних соціальних інститутах (культура, політика, релігія). Вони провели расові та гендерні дослідження, але в цілому це призвело їх до відходу від марксистських традицій.

Структуралізм (П. Бурдьє, Б. Бернстайн, Ш. Хіф та ін.) доводить, що код знання виступає основним принципом, який формує відмінності у світоглядах, соціальній ідентифікації та різновиду знань. Інституції освіти при цьому розглядаються як організації, що кодують культуру, а ці коди відтворюють соціальні категорії.

Базил Бернстайн, визнаний у Британії і Сполучених Штатах першим структуралістом у галузі освіти, розробив поняття «код» як принцип регулювання, який діє в глибинних прошарках культури. Він обґрунтував ідею про те, що існують контрастні коди, які породжуються різними зразками шкільних відносин і культурних форм, котрі відповідають різним соціальним стратам. Це послідовно веде спочатку до формування різних орієнтацій у використанні мови, а потім – і різного світогляду. Бернстайн сфокусував свою увагу на основах мовних кодів та їх корінні у динаміці класу, раси, гендеру та влади. Він вивчав особливості контрасту в кодуванні, що породжує різні специфікації соціальної ідентифікації, різні норми мислення, різні субкультури і різні принципи соціалізації та соціального контролю.

Бернстайн показує, що в рамках навчальних закладів на основі міцності символічних меж навчального плану формуються свої коди знань, які допомагають у розвитку самовизначення студентів і викладачів у рамках цієї організації [7]. Бернстайн у своїй теорії коду намагався об'єднати соціальний, інституціональний та внутрішньопсихологічний рівні. Для цього він досліджує внутрішні взаємини серед соціального класу, родини і школи. У його уявленні структура соціокоду заснована на мовних відмінностях і виступає як джерело для свого формування: а) обмежений або розроблений код мови. Соціальне положення відносно влади породжує обмежені і розроблені коди мови, де обмежений код залежить від контексту, до якого причетний, а розроблений – не залежить і є універсальним; б) код мови і розподіл праці. Обмежений код не є збитковим, його малорозвиненість визначена розподілом праці. Ті форми праці, яким відповідає обмежений код, не потребують більш складних структур і значень. Розроблений код відповідно належить до тих форм праці, які вимагають висококультурного рівня розвитку; в) код мови і родина. Належність до того або іншого коду виявляється через комплекс мови батьків і дітей. Індекс комунікацій служить показником для визначення коду; г) код мови і педагогічна мова, педагогічна практика. Видима і невидима педагогіка відповідає суворій і слабкій класифікації та рамкам. Класифікація – це категорії розподілу праці і розподілу влади. Рамки – локальний контроль, здійснюваний через правила комунікації. Педагогічні правила складають і розрізняють специфічні форми комунікативних відносин, які реалізуються за допомогою педагогічної мови [7]. У своїх дослідженнях Бернстайн дійшов висновку про те, що структуру соціокоду визначають стратифікаційні відмінності.

Бурдье [8; 9] особливо цікавився, як суспільство розуміє, яка людина «думає» і яка «не думає», як воно відрізняє вищі (майже сакральні) знання від повсякденних, «світських» знань [10].

Аналізуючи генетичний структуралізм Бурдьє, нам потрібно звернутися до тріади: «поле» – «капітал» – «габітус», навколо яких вибудовується його система [11].

У різних дослідженнях Бурдьє намагався показати, що капіталістичне суспільство – це класове суспільство, яке відтворює саме себе. Центральне місце в процесі цього відтворення посідає система освіти. При одержанні освіти борються не тільки за одержання книжкових знань і умінь, а також за збереження свого соціального становища або проти нього, за свій класовий досвід або проти нього. Багато хто виявляється неспроможним зрозуміти, що потрібно переосмислити той досвід, одержаний завдяки своєму соціальному походженню, аби досягнути того, чого представники інших класів суспільства набувають з народження, для того, аби освіта стала ключем до успіху, на який сподіваються молоді люди з нижчих прошарків. Якщо змолоду вони не зможуть усвідомити, про які символічні цінності йдеться, і включити їх у свою «освіту», то ніяких мрій і прагнень і навіть грошей не буде достатньо для досягнення високого статусу.

У своїй теорії освіти Бурдьє не використовує поняття соціалізації, яке ґрунтується на уявленні про рівні можливості для всіх – що школа повинна і може вибудовувати і вирівнювати відносини, утворені відмінностями в соціальних і культурних умовах у суспільстві. Натомість він використовує поняття «відтворення», де, наприклад, стосунки між учителем і учнем означають передавання, перероблення та засвоєння того символічного капіталу, який має вирішальне значення для набуття високого соціального статусу.

Для пояснення відтворювання класових інтересів з історичної точки зору Бурдьє розробив поняття капіталу, за допомогою якого він характеризує боротьбу за символічні цінності за економічним принципом. Крім символічного, Бурдьє виділяє *три форми капіталу*: економічний, культурний, соціальний. Так, до *економічного* капіталу можна віднести володіння матеріальними благами, до яких, виходячи з їхньої ролі загального еквівалента будь-якого товару, можна віднести гроші, що допомагають посісти високе місце в соціальному полі. *Культурним* капіталом особистості можна назвати освіту (загальну, професійну, спеціальну) і відповідний диплом, а також той культурний рівень індивіда, який дістався йому в спадок від його родини і був засвоєний у процесі соціалізації. *Соціальний* капітал – ресурси, пов'язані з належністю до групи: мережа мобілізаційних зв'язків, якими не можна скористатися інакше, як через посередництво групи, що володіє певною владою і здатна надати «послугу за послугою» (родина, друзі, церква, спортивний або культурний клуб тощо). *Символічний капітал* – різновид соціального капіталу, пов'язаний з володінням певним авторитетом, репутацією; це капітал визнання групою рівних і зовнішніми інстанціями (публікою).

Відзначимо, що в умовах постіндустріального суспільства знання та інформація є джерелами і влади, і високого становища. А оскільки знання можна одержати за допомогою освіти, то саме вона є головним чинником у надбанні культурного, соціального та інших капіталів у сучасному суспільстві.

Сукупність усіх соціальних відносин не є щось аморфне і однорідне, а наділене обумовленою структурою. Ця обставина привела Бурдьє до формування поняття «поле», що розуміється як відносно замкнена і автономна підсистема соціальних відносин. Поле – це місце вияву сил, відносно незалежний простір, структурований опозиціями, які не можна звести до однієї лише «класової боротьби»; воно є особливим місцем, де виявляються найрізноманітніші ставки боротьби, але частіше за все в перетвореному вигляді [11, с. 115].

Виходячи з цих позицій, представники даного напрямку розглядають освіту як особливого роду ринок, поле, де відбувається інтенсивне інвестування соціального капіталу. У результаті освітніх процесів соціальний капітал набуває якостей, що мають відношення до індивідуального простору особистості (ціннісні орієнтації, компетенція, знання, смак, інформованість і под.). Також для Бурдьє «прагнення накопичення знань і навичок невіддільно від пошуку визнання і бажання створити собі ім'я» [11, с. 115].

Освіта – це поле, що орієнтує індивіда на власне відтворення, а також на відтворювання домінуючої моделі культури. Зміни в полі освіти відображувалися через взаємозв'язок структури поля освіти і зовнішніх змін. Бурдьє вважає, що дії індивіда завжди мають соціальний і колективний характер. Оскільки людина протягом життя може існувати в різних соціальних сферах, то стереотип її поведінки і мислення формується на основі досвіду. Цей досвід одержується в різних сферах життєдіяльності людини і має назву *габітус*. Бурдьє відзначає, що індивід протягом життя може свідомо впливати на габітус і своїм габітусом формувати структуру суспільства.

Габітус формується в колективних полях соціальної конкуренції. Для того, аби індивід мав можливість досягти успіху в полі конкуренції і зайняти високе становище, він повинен засвоїти різні підходи і необхідний обсяг домінуючих у полі форм капіталу.

У системі освіти придбання капіталу можливе через процес кодування, котрий характеризується як символічна мова, за допомогою якої відбувається кодифікування її учасників. Поняття «кодифікування» введено Бурдьє, воно означає одночасно надавати форму і додержуватися формальностей [8, с. 121].

Отже, педагогічна практика реалізує модель освіти і сприяє підтриманню «символічного порядку». Так, самі цінності не змінюються, трансформуються інтереси, оскільки визначають цілі та залежать від змін навколишнього середовища. Проте цінності, закодовані в системі освіти, коректують обрання засобів для досягнення мети.

Поняття кодифікування Бурдьє розкриває через взаємини практики та освіти. Він виділяє в освітньому процесі формальну (видиму) педагогіку, називаючи її академізмом і відділяючи її від природного практичного знання. На його думку, «досконале, тобто повністю практичне, володіння знаннями, перестало існувати, як тільки задумалися над тим, чи не можна йому навчити, як тільки з'явився задум заснувати правильну практику на правилах, виділених з метою їхнього передавання (так вчиняє будь-який академізм) з практики колишніх часів та з її продуктів» [9, с. 202].

Таким чином, процес кодифікування в освіті спочатку будувався на рівні видимої (формальної) і невидимої (неформальної) педагогіки, захоплюючи весь простір соціуму.

Повертаючись до тріади Бурдьє стосовно соціокультурного підходу, можна зробити такі **висновки**. У процесі освіти на індивідуальному рівні відбувається зміна обсягів капіталу (засвоєння ролей за допомогою видимої і невидимої педагогіки) і соціального становища, яке виявляється в габітусі, а на колективному рівні, на рівні соціальних відносин – у положенні поля.

Бурдьє відзначає, що людство з покоління в покоління транслює різні види капіталу (соціальний, культурний, економічний) через інститут освіти. У плані нашого розгляду важливим є методологічне положення про те, що однією з форм існування культурного капіталу може виступати «об'єктивація культурного капіталу, який виявляється як своєрідна гарантія відносин (наприклад, *освітня кваліфікація*)» [10, с. 54–57].

У методологічному плані дуже продуктивною є ідея Бурдьє про вплив історичного чинника на соціокод, оскільки «практика цілком іманентна тривалості... вона розігрується в часі... у самій цій стратегії закладене обігрування часу й особливо темпу» [9, с. 158].

Порівняльний аналіз поглядів представників функціоналізму, теорії конфлікту та структуралізму дає змогу показати наступність у розгляді ними питань, що стосуються розвитку освіти, виявити низку «наскрізних» проблем, що постійно перебувають у полі зору дослідників. Зрозуміло, що межі між різними напрямками досить хиткі, їх ідеї нерідко перетинаються, тому доцільно використовувати поліпарадигмальний підхід як методологічну систему координат для осмислення трансформації функцій сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cookson P. Functionalist Theories of Education / D. L. Levinson, A. Sadovnik; P. W. Jr. Cookson (eds.) // Education and Sociology: An encyclopedia. – N.Y. ; L. : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 267–272.
2. Pincus Fred L. Sociology of Education: Marxist Theories / D. L. Levinson, A. Sadovnik; P. W. Jr. Cookson (eds.) // Education and Sociology: An encyclopedia. – N.Y. ; RoutledgeFalmer, 2002. – P. 587–592.
3. Aronowitz Standley, Henry A. Qiroux. Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.
4. Anyon J. Social Class and the Hidden Curriculum of Work / J. Anyon // Journal of Education. – 1980. – № 162. – P. 67–92.
5. Apple M. W. Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age / M. W. Apple. – N.Y. : Routledge, 1993,
6. Shor Ira. Empowering Education: Critical Teaching for Sozial Change. – Chicago : University of Chicago Press, 1992.
7. Bernstein B. Class and Pedagogues: Visible and Invisible / A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown; Wells A. S. (eds.) // Education: Culture, Economy, Society. – N.Y. : Oxford Univesity Press, 2002 (1997). – P. 59–79.
8. Бурдые П. Начала : пер. с фр. / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1994.
9. Бурдые П. Практический смысл / пер. с фр. Н. А. Шматко ; П. Бурдые. – СПб. : АЛІТЕЙЯ, 2001.
10. Bourdieu P. The Forms of Capital / A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown ; A. S. Wells (eds.) // Education: Culture, Economy, Society. – N.Y. : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 46–58.
11. Шматко Н. А. Анализ культурного производства Пьера Бурдые / Н. А. Шматко // Социс. – 2003. – № 8. – С. 113–120.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КООРДИНАТ ДЛЯ ОСМЫСЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Яковлев А. А.

Выявлен теоретико-методологический потенциал функционализма, теории конфликта и структурализма и обоснована целесообразность использования полипарадигмального подхода к исследованию особенностей трансформации современного образования. Описаны варианты решения проблемы неравенства возможностей в доступе к получению знаний, наработанные в западной философии и социологии образования. Установлено влияние учебного плана, типа учебного заведения и социокультурного пространства образования на формирование социокода личности ученика и студента.

Ключевые слова: полипарадигмальный подход, социокод, структурализм, теория конфликта, функционализм.

POLYPARADIGMATILITY AS METHODOLOGICAL COORDINAT SYSTEM FOR UNDERSTANDING OF TRANSFORMATION OF MODERN EDUCATION FUNCTIONS

Yakovlev A. O.

The theoretical and methodological potential of functionalism, theory of conflict and structuralism has been revealed in this article. Also it has been substantiated application of polyparadigm approach to study of transformation peculiarities of modern education. The choices of solution of social inequality in access to education are described according to the groundwork, which were elaborated in western philosophy and educational sociology. The influence of educational institution type and educational sociocultural environment on personality sociocode of pupil and student has been discovered.

Key words: polyparadigm approach, sociocode, structuralism, theory of conflict, functionalism.



УДК 37.013.73

Н. М. Філяніна, кандидат філологічних наук, доцент

ЕТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА

Відповідальність є ключовим етичним поняттям концепції сталого розвитку. Відповідальність, вкладена у зміст концепції сталого розвитку, належить до відповідальності, орієнтованої на майбутнє, оскільки сучасні покоління мають нести відповідальність за прийнятні умови життя наступних поколінь, а отже, й за власну діяльність. Етику відповідальності слід розглядати як необхідну умову впровадження в життя принципів сталого розвитку. Завдання освіти як діяльності, спрямованої на майбутнє, збігається із завданням етики відповідальності та принципами концепції сталого розвитку. Екологічна освіта має стати невід'ємною складовою будь-яких освітніх програм і проєктів.

Ключові слова: сталий розвиток, відповідальність, етика відповідальності, екологічна освіта.

Актуальність проблеми. Системна криза, яка у ХХ – на початку ХХІ ст. набула глобальних масштабів, змушує світове співтовариство мобілізувати зусилля на пошук та обґрунтування ефективних стратегій не тільки виживання людства та забезпечення його подальшого фізичного існування, а й збереження людяності. Це, у свою чергу, потребує не тільки технічних засобів