

31. Шестопалова Л. До питання про причини суїциду / Л. Шестопалова // Право України. – 1998. – № 9. – С. 41–43.
32. Шестопалова Л. М. Феномен самогубства в контексті захисту життя у вченнях світових релігій та праві / Л. М. Шестопалова // Наук. вісн. Нац. акад. внутр. справ України. – К. : НАВСУ, 2003. – № 5. – С. 166–175.
33. Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року : Закон України // Відом. Верхов. Ради України. – 2009. – № 29. – Ст. 395.

САМОУБИЙСТВО: ПРИЧИНИ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

Водник В. Д.

Освещены основные направления исследования, причины, негативные последствия самоубийства. Проанализированы проблемы его профилактики.

Ключевые слова: самоубийство, суицид, профилактика самоубийства, противодействие самоубийству, гражданское общество.

SUICIDE: REASONS AND MEANS OF PRECAUTIONS

Vodnik V. D.

Principal direction of research, reasons, negative consequences of suicide are dealt with in the article, the problems of its precautions are analysed.

Key words: suicide, precautions against suicide, counteraction against suicide, civil society.



УДК 316.74:378.063:331.53

Н. В. Шевченко, кандидат соціологічних наук, доцент

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТІ: КОНФЛІКТНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОРІЄНТАЦІЯ

Виявлено методологічний потенціал конфліктного підходу до вивчення особливостей соціального партнерства в освітній сфері. Охарактеризовано основні напрями теорії конфлікту. Розроблено шляхи розвитку критичної педагогіки на основі проблемного навчання.

Ключові слова: конфліктний підхід, курикулум, проблемне навчання, соціальне партнерство, теорія опору, теорія відтворення.

Актуальність проблеми. Важливим напрямом модернізації освіти в Україні є подолання певної цехової замкненості галузі освіти, перетворення освітніх інститутів різного масштабу у відкриті соціально-освітні системи, діяльність яких спрямована на розв'язання актуальних економічних, соціальних, культурних проблем як регіону, так і країни в цілому. Відкритість освітнього закладу виявляється у побудові системи соціального партнерства, кооперативних зв'язків з іншими сферами суспільства: органами влади, бізнесом, закладами освіти, культури і науки, спрямованою на взаємовигідну співпрацю у тактичному і стратегічному планах, спільну діяльність освітнього закладу і соціальних партнерів.

Соціальне партнерство як тип взаємодії посідає місце між соціальним союзом (співдружністю), що передбачає спільність цінностей соціальних суб'єктів (адже цінності у партнерів можуть і не збігатися), обов'язкове об'єднання їх ресурсів (а партнери можуть і не об'єднувати ресурси) і соціальну конфронтацію – протиборство суб'єктів.

Оскільки останніми роками все більш актуальним стає питання про формування ефективної системи взаємовідносин між вищими навчальними закладами, підприємствами, службою зайнятості та іншими структурами, що становлять систему соціального партнерства, важливо зміцнити теоретико-методологічну базу дослідження партнерських відносин у галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основному ці проблеми науковці вирішують з позицій діяльнісного (В. Анісімова, Н. Пантіна, Р. Петруньова, О. Смирнова), суб'єктного (О. Клімова, О. Іванова) та системного (В. Шадриков, Н. Талізін) підходів. Ідеї моделювання, проектування і конструювання процесів у галузі освіти розробляють В. Безрукова, В. Давидов, Ю. Чернова та ін. Дослідження, що розкривають значення соціального партнерства у підвищенні якості підготовки фахівців, проводять С. Марфін, В. Поляков, І. Мачуліна, О. Назаркін, К. Михайлова, Л. Хижняк та ін.

Проте особливу проблему становить дефіцит праць методологічного характеру, на основі яких можна було б осмислювати питання налагодження соціального партнерства в освітній сфері. На жаль, у науковій літературі недостатньо обґрунтовано механізми організаційної взаємодії різних суб'єктів ринку праці та вищої освіти, функціонування яких донині залишається розрізненим і неузгодженим. У попередньому випуску нами опубліковано статтю «Соціальне партнерство в освіті: структурно-функціональний підхід як методологічна орієнтація», де осмислюються ідеї структурних функціоналістів, які можуть скласти методологічну основу налагоджування соціальної взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу.

Метою статті є виявлення методологічного потенціалу конфліктного підходу до вивчення особливостей соціального партнерства в освітній сфері.

Виклад основного матеріалу. Конфліктний підхід як методологічна основа для аналізування суспільства з позицій теорії конфлікту набув досить широкого поширення. Цей напрям у соціології досліджує явища винагород і втрат, зразки соціальної боротьби і конкуренції, які систематично повторюються в суспільстві, для того, аби встановити, хто виграв, а хто, навпаки, програв від існування в суспільстві соціальної нерівності. Теорія конфліктів вивчає соціальну поведінку і феномени суспільного життя через такі поняття, як «боротьба за владу», «стратифікація», «залучення в політику» тощо. Теорія стверджує, що політична нерівність у суспільстві неминуче приводить до конфлікту як передбачуваного результату соціальних взаємовідносин.

Теорія конфліктів не акцентує на соціальній стабільності як основі пояснення соціальної поведінки, суспільних явищ та процесів. Аналізування соціальних явищ, процесів і суспільної поведінки з точки зору теорії конфліктів передбачає, що люди під час взаємодії з іншими людьми майже завжди «маневрують» і вдаються до хитрування, оскільки перш за все прагнуть досягти певної переваги – особистої або суспільно-класової – над іншими людьми або соціальними групами. Представники кожного соціального класу докладають своїх зусиль до того, аби задовольнити власні потреби або звести до мінімуму особисту незадоволеність [1; 2].

Теорія конфліктів виходить із припущення, що всі учасники соціальних взаємостосунків – класи, групи або представники соціальних груп – перебувають у стані певної конкуренції. За допомогою таких конкурентних взаємостосунків представники соціальних груп і класів визначають свій статус у суспільстві, усвідомлюють свої інтереси, потреби та шляхи їх реалізації.

У конфліктних теоріях акцентується на владі, що являє собою нерівномірно розподілений дефіцитний ресурс (приватна власність людини, що цінується іншими людьми). Ідеї та цінності ж розглядаються в конфліктному підході як зброя, що використовується різними групами для досягнення власних цілей, а не як засіб стабільності і цілісності всього суспільства. При цьому застосовується поняття ідеології (сукупності ідей, які виражають інтереси певної групи) і легітимності (визнання законності влади, установленого порядку розподілу цінностей у суспільстві).

Аналізування суспільства з точки зору теорії конфліктів може бути також застосоване для дослідження матеріальних передумов тих або інших соціальних взаємостосунків: по-перше, більшість ситуацій містять певний тип нерівності між сторонами, які вступають у взаємні відносини; по-друге, цей вид аналізування може оцінювати ресурси, до яких мають доступ сторони, а також рівномірність розподілу цих ресурсів; по-третє, теорія конфліктів перш за все прагне встановити, яка сторона має перевагу, яким чином вона цю перевагу

реалізує у відносинах з іншою стороною, і розглядає відповідні дії сторони, яка знаходиться в менш вигідних умовах, її можливості та ресурси.

У конфліктних теоріях виділяють два *напрями*:

1) критичний – марксизм, неомарксизм, франкфуртська школа (Ю. Хабермас, Р. Дарендорф, Р. Мілль, П. Бурдьє);

2) аналітичний (М. Вебер, Г. Зіммель, Л. Козер, Р. Коллінз) [1].

Основні ідеї конфліктного підходу було сформульовано К. Марксом, який вважав, що суспільство являє собою об'єднання різноспрямованих сил, які викликають суспільні зсуви за рахунок постійного напруження і боротьби. Класова боротьба, за Марксом, – це істотна сила, яка служить основою соціального розвитку. Маркс був переконаний у тому, що людина – це «завжди незадоволена тварина». Навіть якщо первинні потреби задоволені, відзначав він, це викликає нові потреби. Маркс був упевнений у тому, що люди передусім прагнуть задовольнити свої потреби, ніж працювати разом заради того, аби задовольнити потреби всіх людей. Ті, хто володіє капіталом або має владу, витягують із такого становища максимум вигоди, експлуатуючи і пригноблюючи інших людей. Саме це Маркс уважав головною причиною експлуатації людини людиною, а також соціально-класової диференціації в суспільстві [3].

Конфліктний підхід отримав подальшого розвитку в дослідженнях М. Вебера та Р. Дарендорфа. Вебер говорить про три лінії соціальної нерівності: багатство, престиж та владу. Дарендорф головну причину конфлікту вбачає у владі одних груп над іншими.

Значний внесок у розвиток конфліктного підходу зробив Р. Міллз. Саме він є автором поняття «пануюча еліта», тобто певна група людей, яка посідає особливе місце в суспільстві і завдяки власному становищу має можливість контролювати діяльність і ресурси великої кількості людей. Пануюча еліта створюється з груп людей, здатних на все заради того, аби зберегти свою владу або досягти ще більшої влади в суспільстві. Міллз уважав, що для будь-якого усвідомленого розуміння суспільства аналізування необхідно розпочинати з визначення ключових особистостей, яким належить влада, а також з розуміння того, як вони її використовують (тобто над ким і за яких обставин).

Розробляючи теорії конфлікту, такі сучасні дослідники, як С. Боулз, Н. Пулансас, Г. Гінтіс, Р. Коллінз, С. Аронович, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Аніон, М. Еппл, А. Грамши, П. Вілліс, І. Шор, П. Фрейре та ін., у першу чергу фокусують увагу на суперечностях інтересів різних елементів надбудови суспільства. При цьому вони виявляють суперечності, засновані на нееконімічних соціальних інститутах (культура, політика, релігія і под.) [4].

У той же час у рамках розроблення цих теорій широко використовуються марксистські концепти, аналізуються класові суперечності на основі еконо-

міки. З точки зору марксизму, передумовою виникнення соціальних перетворень є безперервний, самодетермінований розвиток продуктивних сил, котрі створюють ті матеріальні чинники, завдяки яким соціальні зміни стають можливими і навіть необхідними. Робітничий клас в особі політичної партії, що відображає його інтереси, має з'ясувати реальний стан суспільства і визначити момент революційної ситуації. Остання сприяє революційним змінам і утвердженню нового ладу, нових виробничих відносин, що відображають характер і рівень розвитку нових продуктивних сил, тобто це нова надбудова, адекватна новому базису [3].

Під кутом зору марксистської соціологічної моделі за умов класового суспільства структуру системи освіти формують залежно від становища класів, які утворюють соціальну структуру такого суспільства. Якщо для буржуазії школа – це засіб власного класового відтворення, інструмент формування певного типу особи представника панівного класу, що передбачає сукупне вміння експлуатувати і привласнювати, то стосовно інших соціальних груп школа, згідно з методологією марксизму, відчужує від культурної спадщини і розділяє майбутніх громадян буцімто відповідно до їхніх «здібностей», а фактично – залежно від соціального статусу. З огляду на інтереси пригнобленого класу функціонування школи й управління у класовому суспільстві спрямовано на гноблення і придушення робітничого класу, а отже, будь-які нововведення у цій сфері мають на меті вдосконалення її репресивних механізмів.

Оскільки школу розглядали як арену класових битв, то шлях її перетворень – з позиції марксизму – це революційний шлях, шлях ідеологічної боротьби за зміну цілей і засобів освіти включно зі змінами у способі управління школою.

Ми погоджуємося з оцінюваннями радянської школи, даними В. Чепак, яка зазначила, що робітничий клас, з одного боку, мав стати суб'єктом, який домінував у суспільному виробництві у відповідній історично конкретній формі, але, з другого боку, залишався суб'єктом відчуженої праці, а тому його школа мала бути школою подолання культурного та інших форм відчуження. Натомість державно-партійному апарату потрібна була зовсім інша школа – школа формування управлінських кадрів, здатних діяти в умовах диктатури [5].

Методологія вироблення політичної стратегії у сфері освіти та її управління була від самого початку суперечливою. За таких умов проблематично й оцінювати ефективність управлінських зусиль, а тому був необхідний новий, реалістичний погляд на дійсність.

Російський соціолог С. Шаронова всі теорії конфлікту розділила на дві групи (теорії відтворення і теорії опору) та сформулювала їх основні прин-

ципи, що має велике методологічне значення для розуміння причин конфліктних відносин в освітній сфері і напрацювання способів створення гармонійного освітнього середовища [4].

Представники *теорії відтворення* зосередили свою увагу на таких положеннях:

- в умовах капіталізму школи сприяють відтворенню нерівності, оскільки вони допомагають капіталістичному класу втримувати свою перевагу над робітничим класом, тим самим відтворюючи базисні капіталістичні відносини;
- відтворення в системі освіти по суті виявляється економічним відтворенням, адже стратифікація системи освіти повторює стратифікацію ринку праці;
- паралельно в освітній сфері відбувається й культурне відтворення, формуються різні культурні уявлення, стиль життя вихідців із різних шарів;
- для освіти у класовому суспільстві характерне державне панування: школи впроваджують ідеологію через зміст навчального плану і закладені у ньому цінності.

Представники *теорії опору* обґрунтовують ідею, за якою студенти приносять у процес освіти власний світогляд, що базується на досвіді їх родин, їх ровесників і оточення взагалі, а це часто не відповідає пануючому світогляду, який викладачі намагаються вкласти у свідомість через систему навчання і виховання. Так, бразильський соціолог, психолог, педагог П. Фрейре у книзі «Педагогіка пригноблених», проаналізувавши нерівність в освітній сфері, обґрунтував ідею, за якою тільки критична педагогіка може перетворити безграмотних селян на грамотних політичних акторів, здатних трансформувати суспільство. Називаючи таку педагогіку «звільняючою педагогікою», він пропонує докладний опис того, як має будуватися навчальна програма, що «звільняє» розум і дії [6].

Фрейре вибудовує свою теорію освіти на ідеях конструктивізму, а саме: реальність така, якою ми її бачимо. Аби перестати бути жертвою реальності гноблення, кожна людина повинна змінити власне ставлення до такої реальності за допомогою роздумів про соціальний порядок та шляхом конкретних дій стосовно його перетворення. Закликаючи до поєднання теорії та практики, Фрейре віддає перевагу саме практиці, оскільки «пригноблені» переважно є «практиками», адже все життя займаються фізичною, механічною працею. Теоретичне знання, яке «пригноблені» отримують у навчальних закладах, сприймається ними як певна даність, що не піддається і не повинна піддаватися критиці. Унаслідок цього у них не розвивається критичне мислення. Фрейре наполягав на тому, що заради загального соціального добробуту суспільство має позбутися пригноблюючого порядку. Для цього школа повинна розвивати в учнів на основі критики існуючого оточення здатність до змін, перетворення соціальної реальності. На думку Фрейре, потрібно здійснити

революцію «у головах людей», яких пригноблюють. Він називає її «педагогічною», підкреслюючи цією назвою, що тільки через систему освіти за допомогою педагогів, які спрямовують свою діяльність на розвиток критичного мислення, ця революція може відбутися. Основний її шлях – створення абсолютно іншої програми навчання.

І. Нечитайло звертає увагу на те, що вчений розмежовує «систематичну освіту» (офіційні навчальні програми, які створюються і можуть бути змінені тільки політичною владою) і «освітні проекти», які реалізуються самими педагогами (вчителями, викладачами) в їх освітній діяльності. Останні можуть не тільки не збігатися з офіційною навчальною програмою, а й протидіяти її реалізації [7; 8]. По суті, йдеться саме про прихований курикулум, суб'єктом якого може бути не тільки державна влада, а й педагоги, і найголовніше – учні. Педагоги як «революційне керівництво» повинні, на думку Фрейре, практикувати ко-інтенціональну (co-intentional) освіту. «Учителі» та «учні» (керівництво і народ), що прагнуть змінити соціальний порядок, мають виступити як повноправні суб'єкти змін не тільки в плані розкриття оточуючих соціальних реалій, їх пізнання за допомогою критичної інтерпретації, а й у плані відтворення знання про ці реалії. Як тільки вони набувають такого знання через спільне міркування та дію, вони відразу ж перетворюються на постійних «утворювачів» соціальної реальності [6].

Велике методологічне значення для формування сучасної парадигми освіти має критика Фрейре так званої «банківської» моделі освіти (відбувається «складування» знання в головах учнів, які виступають просто в ролі «сховища» цього знання), за якої ніякого когнітивного розвитку не відбувається, адже тут освіта – це пам'ять, а не досвід. У такому розумінні освічена людина – це людина пристосована, яка вписується в існуючий соціальний порядок, що дуже вигідно для пригноблюючих. «Банківська» концепція освіти забороняє спілкування, комунікацію у процесі навчання. Для «банківської» освіти є характерним інтелектуалізм, який відчуває: не надто інтелектуально розвинена людина, яка не розуміє складних слів, специфічної наукової термінології, змушена просто все заучувати без усвідомлення самої сутності.

Як альтернативу «банківській освіті» пропонує освіту «постановлення проблеми», де знання може бути отримане лише шляхом спільного (разом із педагогом) пошуку істини методом проб та помилок, за які вчитель не карає. Дійсна освіта вимагає істинного спілкування – комунікації, усвідомлення учнем того, ким він є зараз і як більш мудро будувати майбутнє [6, с. 72]. Відправною точкою для організації змісту навчальних програм, на думку Фрейре, має стати справжня, конкретна ситуація, що відображає прагнення кожного учня. Методологія навчання у формі дослідження ґрунтується на діалозі вчителя і учня, в ході якого відкриваються «породжуючі» («генеруючі») теми і мотивується

обізнаність людей у цих темах. Причому Фрейре застерезує, що не завжди потрібно спиратися тільки на власний досвід (наприклад, насильство у родині), адже реальність теми може бути підтверджена через критичне міркування над ставленням «людина – світ» і над стосунками між людьми за допомогою «критичного» перероблення, який цілком може бути використаний при розв'язанні даної проблеми в разі її актуалізації «тут і зараз» [6].

У плані нашого розгляду важливим є поняття «ліміт ситуацій» – мінімум індивідуальних пізнавальних можливостей людини, за яким відкривається горизонт нових можливостей. Це кордони, які «відокремлюють буття від ще більшого буття» [6, с. 72]. Оскільки людина відповідає на виклик будь-якої ситуації конкретними діями, то нові ліміт-ситуації викликають нові ліміт-дії. Отже, дійсно розвиваюча і «звільнюча розум» навчальна програма повинна бути організована таким чином, аби сприяти розширенню «ліміт-ситуацій» для розширення «ліміт-дій».

Висновки. Для розуміння сутності і функціонального призначення соціальної підсистеми освіти велике методологічне значення має теорія конфлікту. Представники такого її напрямку, як теорія відтворення, обґрунтовують ідею, за якою в умовах капіталізму школи сприяють відтворенню нерівності, оскільки вони впроваджують ідеологію через зміст навчального плану і закладені у ньому цінності. Теоретики другого напрямку – теорій опору – розвивають ідеї критичної педагогіки, на зміну накопичувальній, «банківській» системі навчання пропонують розвивати «проблемне навчання», що дозволяє студенту напрацьовувати такі професійні і комунікативні компетенції, які дають випускнику ВНЗ можливість бути конкурентоспроможним, вільним у своєму виборі і відповідальним за нього.

Ідеї, які розробляються в рамках теорії конфлікту, орієнтують дослідників на розуміння соціального партнерства як такої взаємовигідної кооперації, в якій освітній заклад виступає не в ролі просителя, а є повноправним партнером. Соціальне партнерство – це тип соціальної взаємодії, що орієнтує учасників на рівноправне співробітництво, пошук узгодженостей і досягнення консенсусу, оптимізацію відносин. Соціальне партнерство дозволяє діяти ефективно і успішно, маючи на увазі пріоритетну перспективу, загальну для всіх партнерів, ефективно координувати спільну діяльність із повним визнанням своєї відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подольская Е. А. Многообразие методологических подходов к анализу студенчества как социальной группы / Е. А. Подольская // Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 11–84.

2. Скідін О. Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій / О. Л. Скідін. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 223 с.
3. Маркс К. Капитал / К. Маркс // Избранные сочинения : в 9 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1985. – Т. 7. – 655 с.
4. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.
5. Чепак В. В. Особливості дослідження проблем управління освітою в контексті марксизму і структурного функціоналізму / В. В. Чепак // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. – К. : Київ. ун-т, 2005. – Вип. 3. – С. 5–12.
6. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1.
7. Нечитайло И. С. Роль вуза в определении социальных перспектив его выпускников / И. С. Нечитайло // Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 160–252.
8. Нечитайло И. С. Образование как фактор социально-классовой дифференциации в современной Украине / И. С. Нечитайло // Вісн. Міжнар. слов'ян. ун-ту. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 19–25. – (Сер. «Соціол. науки»).

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: КОНФЛИКТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

Шевченко Н. В.

Выявлен методологический потенциал конфликтного подхода к изучению особенностей социального партнерства в образовательной сфере. Охарактеризованы основные направления теории конфликта. Разработаны пути развития критической педагогики на основе проблемного обучения.

Ключевые слова: конфликтный подход, curriculum, проблемное обучение, социальное партнерство, теория сопротивления, теория воспроизводства.

SOCIAL PARTNERSHIP IN EDUCATION: THE CONFLICT APPROACH AS A METHODOLOGICAL ORIENTATION

Shevchenko N. V.

The methodological potential of the conflict approach to social partnership study peculiarities in education area has been identified. Conflict theory main branches have been outlined. The development ways of critical pedagogy based on problem education were devised.

Key words: conflict approach, curriculum, problem education, social partnership, resistance theory, reproduction theory.

