УДК: 37.014

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА І ОСВІТИ

Микола СЛЮСАРЕВСЬКИЙ

© М. Слюсаревський. 2011

Ключові поняття: взаємодія суспільства й освіти, рівні взаємодії, соціально-психологічні чинники, громадська думка, рефлексивна підсистема суспільства і освіти.

Навряд чи система освіти бодай колись належала до суспільних інститутів з особливою інтенсивністю зовнішніх соціальних контактів. Не відзначається їх високою інтенсивністю вона й нині, радше навпаки. В умовах суспільних трансформацій пересічний освітянин часто почувається доволі незатишно і невпевнено, що відповідним чином позначається на його психологічних настановленнях.

Як випливає з результатів досліджень науковців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, проведених за допомогою якісних методів у різних регіонах, учителі підсвідомо прагнуть відокремити, захистити себе і школу від зовнішнього світу, не бачачи ні сенсу, ні ресурсу в нав'язаних ним інноваціях [4]. Не будемо стверджувати, що такі настановлення притаманні всьому освітянському загалові, тим паче керівникам освітніх закладів чи працівникам органів управління освітою, але те, що тенденція самоізоляції в середовищі освітян існує, – це очевидно.

Тим часом дискусії, які раз по раз виникають у вітчизняному інформаційному просторі, в українському політикумі і серед громадськості щодо процесів, які відбуваються у сфері освіти, крах виношуваних роками планів її реформування переконливо доводять: сьогодні вже неможливо намагатися ставити і розв'язувати освітні про-

[1] В основу статті покладено доповідь, виголошену автором на методологічному семінарі НАПН України «Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти» 17 листопада 2010 року.

блеми поза їх широким соціальним контекстом, у вузькому колі фахівців чи осіб, наділених правом ухвалювати державно-адміністративні рішення. Зростання ролі освіти в суспільному житті і суспільному поступі об'єктивно вимагає поглиблення її взаємодії з усіма суспільними інститутами і суспільством у цілому, його найширшими верствами.

Але чи правомірною в теоретико-методологічному і відповідно у праксеологічному плані є сама постановка проблеми, про яку йдеться?

ПРАВОМІРНІСТЬ ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ ТА ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА І ОСВІТИ

Часто можна почути, що позаяк освіта є частиною суспільства, то сумнівно говорити про їх взаємодію. Мовляв, взаємодіяти можуть частини цілого, а не ціле з частиною. Проте такі сумніви не мають достатніх підстав. Системний підхід дає змогу розглядати як відносно відокремлені соціальні системи, так і будь-які структурні підсистеми суспільства. Як певна соціальна система може виступати й окрема особа, якщо на неї дивитися під кутом зору характеристик, що формуються й виявляються в процесах соціальної взаємодії [7, *627*]. У такому розумінні говорять про взаємодію особи і суспільства. Так само можна говорити (за певних умов, звичайно) про взаємодію із суспільством таких його підсистем, як бізнес, церква, політична система, органи правопорядку, сфера медичних послуг тощо. У цьому ряді посідає своє місце й освіта як суспільний інститут, що виконує специфічні, тільки йому притаманні функції.

Освіта постає невід'ємною складовою суспільства в координатах цілісності його розвитку, зовнішніх і внутрішніх загроз, національної безпеки, взаємодії з навколишнім середовищем тощо. Але коли ми говоримо про те, що суспільство дає освіті сукупне замовлення на відтворення і примноження свого інтелектуального потенціалу, то визнаємо тим самим, що воно позиціонує себе як у певному сенсі відокремлене від неї ціле і вступає з нею у взаємодію як з окремою, умовно рівновеликою, системою, здатною до самопозиціонування і саморозвитку. Такий аналіз, зрозуміло, не заперечує ні потреби, ні можливості аналізувати освіту як частину цілісного суспільного організму, але істотно доповнює цей аналіз, надаючи додаткові теоретичні евристики, що мають, на нашу думку, безпосереднє практичне значення.

Природно, опис процесу взаємодії суспільства і освіти потребує певної системи понять, а вона ще не склалася. Не претендуючи на її вичерпну побудову, зазначимо, що найважливішим у ній, мабуть, є поняття *суб'єкта взаємодії*. Він може бути як одиничним (індивідуальним), так і сукупним (груповим, колективним). З одного боку, це вчителі, викладачі, вихователі, педагогічні колективи, що їх об'єднують, з другого – батьки дошкільників, школярів і студентів, органи державної влади, мас-медіа, структури громадянського суспільства. Окреме місце в процесі взаємодії суспільства і освіти посідають органи управління освітою, працівники яких є водночас освітянами і державними чиновниками, внаслідок чого їхня суб'єктна позиція характеризується двоїстістю, перманентно змінюється в різних ситуативних контекстах, як доводилося спостерігати, скажімо, під час протестних акцій учителів у 90-ті роки.

Поняття суб'єкта взаємодії суспільства і освіти треба відрізняти від поняття суб'єкта освітнього процесу. Не кожного суб'єкта освітнього процесу правомірно розглядати як суб'єкта взаємодії освіти із суспільством і, відповідно, не кожний суб'єкт, що вступає у взаємодію з освітою, намагаючись впливати на неї, є суб'єктом освітнього процесу. Також потрібно мати на увазі, що система освіти повинна бути зацікавленою в перетворенні якомога більшої кількості суб'єктів, які з нею так чи інакше взаємодіють, на суб'єктів освітнього процесу, оскільки це розширює соціальну базу її підтримки і веде до педагогізації суспільного загалу.

Можна виділити принаймні три *рівні взаємодії* освіти і суспільства:

мікрорівень, де взаємодіють зазвичай одиничні суб'єкти і порівняно невеликі групи, наприклад, «учитель – мати чи батько учня«, «дирекція школи – батьківський комітет» тощо;

середній рівень, на якому розгортається взаємодія сукупних суб'єктів типу «навчальний заклад чи сукупність навчальних закладів певного населеного пункту – територіальна громада» або «навчальний заклад – місцевий осередок тієї чи іншої громадської організації»;

макрорівень, де вступають у взаємодію педагогічна спільнота країни в цілому і суспільний загал, який почасти репрезентують чи претендують на те, щоб репрезентувати, центральні органи державної влади, ЗМК, усеукраїнські громадські організації тощо.

Якщо абстрагуватися від окремих ексцесів конфліктного плану, що час від часу виникають у системі освіти і набувають суспільного розголосу, взаємодія освіти і суспільства відбувається, зазвичай, щодо цілей навчання й виховання, способів їх досягнення та умов, які для цього потрібні. «У жодній країні не задоволені сьогодні своїми традиційними освітніми парадигмами, їх цілями і цінностями, – пише В. Г. Кремень. – Усюди освіта модернізується та формується з урахуванням сучасних потреб суспільного життя, глобалізаційних змін, економічних можливостей та національних традицій у галузі культури» [1, *330*].

Головним вектором, котрий визначає зміст і характер взаємодії суспільства з освітою, в ідеалі мають бути об'єктивно зумовлені глобалізаційними процесами, загальними тенденціями цивілізаційних змін і внутрішньою логікою суспільного життя *інтереси дальшого розвитку суспільства*, що вимагають сьогодні такої організації навчально-виховного процесу, яка забезпечувала б формування *«інноваційної людини», самодостатньої творчої особистості*, здатної не просто повторювати те, що було зроблене до неї, та адаптуватися до вже зробленого, а оволодівати знаннями для створення нового, органічно сприймати і творити зміни [там само, *с. 296–297, 344–346*]. Проте, як показує життя, інтереси розвитку суспільства і відповідно потреба модернізації освіти можуть усвідомлюватися різною мірою як освітянами, так і суспільством у цілому. За найнижчого ступеня їх усвідомлення суб'єкти взаємодії суспільства та освіти починають замішувати ці інтереси своїми груповими, корпоративними інтересами, що виражається в прагненні взяти одне від одного якомога більше і дати якомога менше. Це надає взаємодії деструктивно-конфліктного характеру, але може ставати й підґрунтям *деструктивного порозуміння*, досягнення *негативного консенсусу* щодо реформування освіти, мовчазної згоди на імітацію реформ, їх заговорювання тощо.

Саме така ситуація й склалася сьогодні в Україні. Будьмо відвертими: держава й сім'я нині зацікавлені, на жаль, у тому, щоб найменше інвестувати в освіту, а пересічні освітяни – у консервуванні принципів авторитарної, насильницької педагогіки, суб'єкт-об'єктного типу взаємин у школі. І, звичайно, зовсім не через природжену злостивість, а просто тому, що це вимагає значно менше зусиль, ніж запровадження гуманістичної парадигми освіти, нових підходів до навчання. Але така ситуація є вочевидь тупиковою, безперспективною, і передусім для самих освітян. Як засвідчують результати масових опитувань населення[1*], з кожним новим поколінням школа все менше впливає на життєвий успіх своїх вихованців. Якщо серед осіб віком 56 років і старше позитивний вплив шкільних учителів на свої життєві досягнення визнають близько 51 % респондентів, то серед 30–55-річних – уже тільки 43 %, а серед молоді від 18 до 29 років – лише 36 %. То чи можуть школа й учитель розраховувати за таких умов на підвищення свого суспільного статусу? Запитання, як кажуть, риторичне.

Отже, найважливішими соціально-психологічними чинниками взаємодії

*Тут і далі наводяться дані репрезентативних усеукраїнських опитувань, проведених Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України у 2010 р. та в попередні роки.

суспільства й освіти правомірно вважати, як ступінь усвідомлення її суб'єктами об'єктивно зумовлених інтересів суспільного розвитку і відтак стратегічної мети та завдань розвитку освіти, так і групові інтереси суб'єктів взаємодії, які різною мірою поєднуються чи не поєднуються з інтересами суспільного розвитку і знаходять вияв у групових очікуваннях, стереотипах сприймання та поведінки, групових настроях тощо. Співвідношення цих чинників реалізується, зокрема, в певних конфігураціях групових та індивідуальних уявлень про цілі навчально-виховного процесу, шляхи та способи їх досягнення, у групових та індивідуальних атитюдах, ціннісних орієнтаціях і переконаннях, позначається на стилі мислення. Значну роль у процесі взаємодії суспільства та освіти відіграють і такі соціально-психологічні чинники, як колективна (інституціональна) пам'ять, соціокультурний досвід суб'єктів, їхні звичаї, традиції, архетипи колективного несвідомого, масові психічні стани (на кшталт соціальної напруженості, тривоги або й стану, близького до паніки).

До соціально-психологічних чинників взаємодії освіти і суспільства належить також усе розмаїття феноменів, що мають місце у сфері міжособових, внутрішньогрупових та міжгрупових відносин: психологічні бар'єри, що утруднюють спілкування, і його фасилітатори, процеси соціальної перцепції, каузальної атрибуції та атракційні процеси, психологічні механізми впливу людини на людину (навіювання, психічне зараження і тощо), ступінь згуртованості групи, груповий тиск, групові норми й санкції, образи «Ми» і «Вони», групові ідентичності, міжгрупова референтність, явища інгрупового фаворитизму та аутгрупової дискримінації тощо. Крім того, є низка чинників, що характеризують саму *ситуацію взаємодії*. Це її цільова і рольова структура, репертуар елементарних дій, якими послуговуються суб'єкти, правила поведінки, зорієнтовані на підтримання комунікації, концепти-знання суб'єктів, необхідні для розуміння ними ситуації, тощо.

Не можна обминути й ті чинники, які не є соціально-психологічними за своєю природою, однак зумовлюють або блокують їх дію і в цьому розумінні набувають соціально-психологічного сенсу. Ідеться про певні стратегії розвитку освіти, освітні інновації, моделі державно-громадського управління освітою, офіційно встановлений розподіл функцій між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами, визначений порядок державного і громадського контролю у сфері освіти. Ці та подібні чинники, поєднуючись із власне соціально-психологічними, включаються в загальний ланцюг детермінації процесу взаємодії освіти і суспільства.

На різних рівнях взаємодії ті чи інші *соціально-психологічні чинники* мають різну «питому вагу». Так, якщо на мікрорівні багато важать, наприклад, атракційні процеси (особисті симпатії та антипатії суб'єктів), то на середньому і тим паче на макрорівні вони помітно або й повністю втрачають значення. Натомість виходять на перший план групові інтереси, образи «Ми» і «Вони», інституціональна пам'ять суб'єктів і такий потужний, сказати б, синтетичний чинник, як *громадська думка*.

Сьогодні порівняно краще розробленою можна вважати мікрорівневу проблематику взаємодії суспільства й освіти, значно менше досліджень присвячується середньому рівневі і вже зовсім у тіні залишаються проблеми макрорівня, зокрема пов'язані з громадською думкою. Тому далі зосередимо увагу саме на цьому чиннику.

ГРОМАДСЬКА ДУМКА: ГАЛЬМО ЧИ РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСВІТИ?

Громадську думку розглядають як концентроване вираження суспільних поглядів, настроїв та очікувань [3; *6*]. За демократичного державного ладу вона істотно впливає на перебіг суспільних процесів, рішення урядовців та законодавців, визначення ними політичного курсу держави, пріоритетних напрямів, сутності та змісту перетворень у всіх галузях матеріального і духовного виробництва. Тому зрозуміло, що підтримка громадської думки є вкрай

важливою для поступального розвитку освіти, особливо в період її реформування, яке так чи інакше зачіпає інтереси, збурює почуття найрізноманітніших суспільних груп і соціальних прошарків. Опора на позитивно налаштовану громадську думку дає змогу впевнено втілювати в життя сміливі реформаторські ідеї, амбітні модернізаційні проекти, досягати поставленої мети з максимальною ефективністю, у найкоротші строки та з найменшими втратами, і навпаки, негативізм громадської думки може істотно уповільнити темп реформ або й звести їх нанівець.

Тому принципового значення набуває адекватність уявлень про громадську думку з питань освіти, особливості, тенденції та перспективи її формування. На жаль, сьогодні такі уявлення є адекватними далеко не завжди, що тягне за собою викривлене розуміння актуальних проблем взаємодії освіти і суспільства. Так, останнім часом деякі мас-медіа мусують тезу про прірву між суспільством і школою, більше того, про її поглиблення. Проте достовірні соціологічні дані засвідчують, що ця теза, м'яко кажучи, не цілком відповідає дійсності. Насправді ставлення суспільного загалу до освіти набагато складніше, багатомірніше, ніж видається.

За результатами всеукраїнських репрезентативних опитувань, що постійно проводяться під нашим керівництвом, система освіти посідає одне з чільних місць серед лідерів суспільної довіри. Починаючи з 2005 року, рівень довіри до неї, – попри всі перипетії, які випали на її долю, – стабільно перевищує рівень недовіри. Тією чи іншою мірою їй довіряє понад половину дорослого населення (51 %), тоді як не довіряє менше третини (28 %). Позитивний баланс довіри/недовіри до вітчизняної освіти з певними флуктуаціями й не вельми значними відхиленнями спостерігається в усіх без винятку регіонах України, вікових когортах і соціально-професійних групах. А вищою ніж освіта довірою користується в українському суспільстві лише церква (63 %)*.

Водночас не можна закривати очі й на те, що довіра до освіти часом ґрунтується на застарілих, консервативних уявленнях про те, якою вона повинна бути в ідеалі, парадоксальним чином поєднується з недовірою до будь-яких заходів, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу, його модернізацію. Це має під собою здебільшого суто психологічне підґрунтя. Як нам уже доводилося неодноразово зазначати, за нинішніх специфічних умов життєдіяльності українського соціуму багато громадян сприймають освіту як своєрідний (чи не єдиний) «острівок» стабільності, незмінюваності, форпост «старих, добрих традицій» – і саме це породжує упереджену позицію щодо освітніх реформ (*див.* [5, *289–309*]).

Найбільш очевидним і прикрим виявом такої позиції стало заперечення громадською думкою потреби переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання, що істотно підриває перспективу виведення української освіти на якісно вищий рівень. І, треба визнати, фатальну роль тут відіграла саме громадська думка, на яку з політичних міркувань орієнтувався суб'єкт прийняття рішень, а не рівень організаційної готовності, точніше неготовності, системи освіти до продовження терміну навчання. Бо якби річ була тільки в неготовності, то цю реформу логічно було не скасовувати б, а відтермінувати, як власне й пропонували окремі представники громадськості.

Але чи можна в усіх без винятку питаннях розвитку освіти беззастережно покладатися на громадську думку, не враховуючи психологічного підґрунтя, на якому вона сформувалася, умов її формування, маніпулятивного впливу на неї, властивої їй природної суперечливості, спричиненої почасти складністю проблем, з приводу яких вона формується, почасти недостатньою поінформованістю громадян? Напевне, що ні.

Зокрема, повертаючись до громадської думки, яка склалася навколо 12-річного терміну навчання, треба зазначити, що:

по-перше, витоки його несприйняття

*Дані станом на серпень 2010 р.

були закорінені у віджилих стереотипах, сумнівних сентенціях житейського штибу. На підтвердження можна навести чимало висловлювань респондентів, отриманих у процесі інтерв'ювання, проведеного ще кілька років тому: «Хто хоче вчитися, той і за 8–9 років усе знатиме», «Раніше по чотири роки навчалися – і професори були», «Чим більше учіння, тим більше отупіння – цілком досить і вісім класів», «Діти постаріють у школі, і вже мало хто захоче вчитися далі», «Це смішно: зросте кількість заміжніх випускниць – треба буде відкривати при школах дитячі садки» тощо;

по-друге, негативне ставлення громадськості до 12-річної середньої освіти суперечило із переважно позитивним ставленням до профілізації старшої школи, яку підтримують 72 % вчителів, 58 % старшокласників, 59 % громадян України в цілому. Ця суперечність є нічим іншим, як наслідком недостатньої обізнаності людей щодо змісту освітніх реформ, їх системного й цілісного характеру, адже запровадження 12-річки якраз і мало на меті створення передумов для переходу в перспективі до профільного навчання, а відмова від неї загрожує перетворенням профілізації на профанацію;

по-третє, ідея переходу до 12-річного навчання від самого початку піддавалася обструкції тодішніми народними депутатами від лівих сил, які нав'язали суспільству думку, що цей перехід здійснюється тільки в інтересах влади, котра тим самим намагається приховати безробіття серед молоді, змусити батьків зайвий рік утримувати дитину на свої кошти. А в подальшому, підігруючи відповідно зорієнтованій громадській думці, гасла про відміну 12-річного навчання брали на озброєння найрізноманітніші політичні команди, і своєрідним парадоксом українського політичного життя стало те, що ці гасла були в програмах переможців президентських виборів як 2005, так і 2010 р. Тим часом органи управління освітою хоча й упроваджували нові навчальні програми, проте належною мірою не оцінили загроз, які несе в собі негативно налаштована громадська думка, не зуміли (чи не дуже й хотіли) переконати в необхідності реформування школи не тільки широку громадськість, а й педагогічні колективи, учнівську молодь.

Принципові положення щодо поширення впливу громадської думки на управлінські рішення, поєднання державного і громадського контролю в управлінні освітою були сформульовані в Національній доктрині розвитку освіти, прийнятій 2002 р. [2]. Однак ці положення залишаються здебільшого декларацією про наміри. У сфері освіти, як і в державі загалом, не відпрацьовано ні системи, ні належної культури врахування громадської думки. Дається взнаки традиція її цілковитого ігнорування, успадкована з радянського минулого, в якому вистачало спроб реформувати освіту, але не було прецедентів погодження змісту реформ з громадськістю. Також намітилася протилежна тенденція, яка полягає в некритичному сприйнятті громадської думки, в її абсолютизації, намаганні сліпо йти за нею, не беручи до уваги ступеня її відповідності завданням розвитку суспільства, процесам, що відбуваються у світі.

Трапляються також випадки, коли до громадської думки ставляться вибірково, вип'ячуючи в ній те, що відповідає кон'юнктурно чи ситуативно зумовленим інтересам суб'єкта прийняття рішень, і впритул «не помічаючи» того, що їм суперечить. Так, охоче посилаючись на масову підтримку громадянами законодавства, яке скасовує 12-річне навчання, МОН України, схоже, мало стурбоване рівнем громадської підтримки зініційованих ним заходів, що спрямовані на запровадження обов'язкового року передшкільного навчання для дошкільників 5-річного віку. Тим часом проведене нещодавно опитування засвідчило, що підтримують передшкільне навчання лише 29 % громадян, тоді як негативно ставляться до нього 42 % (решта не дали результативних відповідей). Тобто ситуація в суспільстві складається явно не на користь обов'язкового навчання дошкільників. І де гарантія, що за інших

політичних розкладів цю реформу теж не скасують, спираючись на громадську думку?

Отже, потрібно враховувати, що громадська думка загалом і щодо розвитку освіти зокрема – складне й неоднозначне явище. З огляду на боротьбу нового і старого, що постійно точиться в суспільстві, вона зазвичай містить як істинні, так і хибні судження, стаючи моністичною, односпрямованою здебільшого лише на завершальному етапі суспільної дискусії. Тому громадську думку не можна ні ігнорувати, ні абсолютизувати, її треба системно вивчати і враховувати. Водночас врахування громадської думки немає зводитися лише до намагання завжди перебувати в злагоді з нею (що, звичайно, потрібно), а передбачає також її цілеспрямоване формування і коригування в процесі діалогу з носіями різних суспільних поглядів, групами інтересів, територіальними громадами.

Діалог з громадськістю має відбуватися постійно і працювати на випередження. З колізій, пов'язаних зі ставленням суспільства до освітніх нововведень 2000-х років, маємо винести щонайменше один незаперечний урок: до кожного нового кроку з реформування освіти громадську думку треба спершу підготувати, а тоді вже, заручившись її підтримкою, робити цей крок. Лише за такої умови вона буде ресурсом, а не гальмом освітніх реформ.

У сфері освіти має скластися дієва *система вивчення та формування громадської думки*. Як основні напрями її формування можна виокремити:

• медійне забезпечення освітніх реформ і педагогічних інновацій, що передбачає відповідні інформаційні кампанії, соціальну рекламу, прес-конференції, повідомлення в новинах;

• заходи з використанням форм і методів так званого соціального втручання, інтерактивних, маєвтичних технологій. Це такі заходи, як проведення зустрічей з громадськістю, громадських слухань, погодження із зацікавленими громадськими організаціями спільних планів дій, сприяння створенню ініціативних груп і об'єднань на підтримку реформ, започаткуванню громадських акцій просвітницького спрямування тощо. Головна мета й перевага такого плану заходів у залученні до обговорення реформаторських ідей та шляхів їх реалізації, а відтак і подальшого поширення цих ідей, самих носіїв громадської думки, що, як відомо, дає найбільший переконувальний ефект. Особливо важливо вже на етапі планування реформ залучати до їх обговорення та роз'яснення широкий актив представників *педагогічної громадськості*, котрі, за нашими дослідженнями, є зазвичай лідерами громадської думки з питань освіти [5, *295*];

• створення позитивних зразків і поширення досвіду успішного реформування освіти, забезпечення необхідних для цього науково-методичних, організаційних та матеріально-технічних умов.

ОСВІТЯНСЬКА НАУКА ЯК РЕФЛЕКСИВНА ПІДСИСТЕМА СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТИ

Проте, хоч які б заходи вживати, найвразливішим місцем у проблемному полі взаємодії освіти і суспільства завжди залишається *неочевидність* для її суб'єктів довготривалих інтересів суспільного розвитку та об'єктивно зумовлених ними стратегічних ліній розвитку освіти. Тому як суспільство, так і освіта потребують спеціалізованої *рефлексивної підсистеми*, здатної виявляти ці інтереси, пропонувати релевантні їм ідеї та вносити їх у суспільну свідомість і свідомість педагогічної спільноти.

Такою рефлексивною підсистемою покликана бути освітянська наука, що зумовлює її особливе місце у взаємодії суспільства та освіти. Як наголошує відомий російський методолог і теоретик психології А. В. Юревич, «ідеологеми, що побутують у суспільстві, зазвичай продукуються в науці і спочатку виступають у вигляді власне наукових ідей, потім поширюються в суспільстві у формі соціальних ідеологем, а в подальшому повертаються до науки в трансформованому «соціальною обробкою» вигляді» [8, *4*].

На жаль, освітянська наука ще не по-

вною мірою виконує функції рефлексивної підсистеми, спроможної забезпечити такий кругообіг ідей, оскільки зорієнтована, так би мовити, на *обслуговувальну парадигму*. Традиційно, від радянських часів, вона вбачає свої основні завдання в науково-методичному супроводі тих змін в освітньому процесі, які директивним способом спускаються згори і часто-густо сприймаються освітнім та суспільним загалом як волюнтаристично нав'язані, відірвані від життя або й вигідні тільки бюрократичним структурам. (Прикладом такого сприйняття змін може слугувати, скажімо, те, що під час усеукраїнського опитування вчителів навесні 2010 року понад 50 % із них були переконані: у переході школи на 12-річне навчання зацікавлені лише міністерські чиновники, які, мовляв, отримують гроші на розробку нових навчальних програм і підручників, а дітям, батькам і вчителям користі від цього ніякої. І тільки 22 % опитаних не погодилися із цією думкою, решта респондентів вагалися з відповіддю).

Найбільше, що дозволяє собі освітянська наука, це в міру можливості впливати на рішення органів влади з питань освіти. Але такий канал впливу на її стан і розвиток попри позірну всемогутність вельми ненадійний, адже влада змінюється, а зі зміною влади часто відходять у небуття й освячені нею підходи до розвитку освіти, її реформування. Набагато надійнішим каналом, хоч і таким, що вимагає значно більших зусиль, є вкорінення наукових ідей в освітянському середовищі й суспільній свідомості загалом.

Отже, на часі докорінне підвищення ролі освітянської науки в системі взаємодії освіти і суспільства. Для цього, на нашу думку, потрібно:

• покласти початок систематичному розробленню питань взаємодії освіти із суспільством як спеціального розділу педагогічної теорії;

• переорієнтуватися з обслуговувальної на *проектувальну парадигму*. Пріоритет має віддаватися ідеям проектування в освітньому процесі «інноваційної людини», творчої особистості, а не розробкам з рутинних проблем педагогічної діяльності. Такі розробки, звісно, потрібні, ніхто не заперечує їх значення, йдеться саме про пріоритети, а не про «валові» показники наукової діяльності;

• докорінно посилити зв'язки освітянської науки з громадськістю, забезпечивши всі необхідні для їх розвитку умови – аж до створення відповідних структурних підрозділів на рівні НАПН, а в подальшому і її наукових установ;

• разом з представниками інших людино- і суспільствознавчих наук домагатися зміни критеріїв державного оцінювання інтелектуального продукту, який виробляють ці науки, у тому числі й освітянська, та показників його впровадження.

Необхідно зрештою довести, що ці критерії та показники, засновані на технократичному підході, не відповідають специфіці соціогуманітарного знання, яке принципово відрізняється від науково-технічного зокрема іншим статусом продукованих ідей. На відміну від технічних наук, де ідея втілюється не інакше, як у формі певної розробки, соціогуманітарні науки можуть упроваджувати свої ідеї також безпосередньо в людську свідомість. І саме в цьому сенсі говорять, що ідеї оволодівають масами. Тому ефективність освітянської науки треба оцінювати не лише за одіозним показником довідок про впровадження, а, можливо, виходячи передусім з того, чи змінюється в бажаному напрямі свідомість педагогічної спільноти і суспільства в цілому. Адже якщо наших ідей не приймають ні освітяни, ні суспільний загал, то гріш ціна і нашим розробкам.

На завершення наголосимо, що висловлені міркування та пропозиції є відверто дискусійними. Але ми й не намагалися згладжувати «гострі кути», оскільки переконані, що широка дискусія з порушених проблем давно назріла і може стати плідною як для педагогічної та суспільної практики, так і для освітянської науки, її дальшого розвитку.

Література

1. **Кремень В. Г.** Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

Національна доктрина розвитку освіти України // Професійно-технічна освіта. – 2002. – №3. – С. 2–8.

2. **Оссовський В. Л.** Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації / НАН України, Ін-т соціології. – К., 1999. – 137 с.

3. **Плетка О. Т.** Соціально-психологічні особливості образу школи в педагогічних та учнівських колективах загальноосвітніх шкіл // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 198–207.

4. **Слюсаревський М. М.** «Ми» і «Я» в сучасному світі: Вибрані твори. – К.: Міленіум, 2009. – 340 с.

5. **Сурмин Ю. П.** Теория общественного мнения: Курс лекций / Межрегион. акад. упр. персоналом. – К., 1999. – 69 с. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – 797 с.

6. **Юревич А. В.** Социология психологического знания // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 3–14.

Резюме

• *Зроблено спробу розглянути проблему взаємодії суспільства й освіти передусім щодо правомірності її постановки. Виокремлено основні рівні та окреслено (в першому наближенні) соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства з освітою. Окрему увагу приділено такому потужному чинникові, як громадська думка з питань освіти. Обґрунтовано тлумачення освітянської науки як рефлексивної підсистеми суспільства і освіти, що покликана забезпечувати їх ефективну взаємодію.*

• *Предпринята попытка рассмотреть проблему взаимодействия общества и образования прежде всего с точки зрения правомерности ее постановки. Выделены основные уровни и очерчены (в первом приближении) социально-психологические факторы взаимодействия общества с образованием. Особое внимание уделено такому мощному фактору, как общественное мнение по вопросам образования. Обосновано толкование науки образовательного профиля как рефлексивной подсистемы общества и образования, призванной обеспечивать их эффективное взаимодействие.*

• *The attempt to discuss the problem of society and education interaction was made. First and foremost this problem is treated from the point of rightfulness of the way of its formulation. The main levels are defined; socio-psychological factors of society and education interaction are outlined. Special attention is paid to such an important factor as public opinion concerning education. The scientific education interpretation as a reflexive sub-system of society and education which is aimed at providing their effective interaction is grounded.*