



Олеся ЛИНОВИЦЬКА

Ключові слова: людина, освіта, філософія освіти, функції освіти, культура.

Система освіти, як один із вагомих соціальних інститутів, органічно пов'язана з соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Цей інститут має одну специфічну рису, яка полягає в тому, що він може випереджувати суспільний розвиток, а може й відставати від нього.

УДК 316.61.37

СОЦІАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

© Линовицька О. В., 2011



к соціальний інститут, що забезпечує процес і результат засвоєння особистістю певної суми знань, формування її компетенцій, світогляду та культури, які визначають соціальне обличчя індивіда, освіта не може здійснюватись на «безвідповідальній основі».

Кожен, хто входить у цей процес, має свою міру відповідальності. Загальна відповідальність, що розпочинається з визначення державної політики в галузі освіти, покладається на державу. Ця відповідальність делегується установам і відомствам, які керують освітньою галуззю, а також розповсюджується на конкретних керівників і виконавців – усіх учасників навчально-виховного процесу, включаючи педагогів, батьків і дітей. У чому ж полягає відповідальність освіти і які чинники її визначають? Зупинимось на цьому детальніше.

Освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів. Освіта покликана забезпечувати потреби суспільства, відтворювати і передавати знання, вміння, навички, готувати нові покоління до життя, а суб'єкти соціальної дії – до розв'язання економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. Як зазначено в педагогічному словнику, «освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають

змогу розв'язувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати й як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей» [3, 88].

Система освіти, як один із вагомих соціальних інститутів, органічно пов'язана з соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Цей інститут має одну специфічну рису, яка полягає в тому, що він може випереджувати суспільний розвиток, а може й відставати від нього. Таке відставання через певну інерційність і консервативність освітньої системи є характерним та нормальним для буденних і стійких періодів суспільного життя. Але в періоди змін, якісного зрушення в політичному, соціально-економічному, технологічному житті суспільство повинно переналагоджувати освітню систему, переводячи її в режим випереджувального розвитку [5, 9].

Задля розуміння відповідальності щодо виконання освітою свого суспільного призначення зупинимось на основних підходах до її розуміння. Вивчення освіти як системи зумовлює декілька основних підходів до її аналізу. З одного боку, освіта є видом людської практичної і пізнавальної діяльності. Тому систему освіти спеціалісти вивчають з ґносеологічного (теоретико-пізнавального) погляду. З іншого боку, освіта є системою певним чином пов'язаних між собою установ, організацій, які, насамперед, виконують функції навчання й виховання. Крім того, метою освіти є відтворення культурного досвіду, гармонійна соціалізація, патріотичне та ціннісне виховання, економічна адаптація суспільства тощо. В якості елементів цієї системи виступають підсистеми, які, в свою чергу, можна розглядати як системи меншого масштабу і навіть ділити на системи ще більш при-

ватні, аж до кінцевих елементів (конкретна школа, ліцей, коледж, училище, інститут, академія, університет). Кожна з цих ланок має свою окрему сферу функціонування та завдання, а також відповідальність за їхнє виконання.

У контексті нашого дослідження можна помітити тенденцію методологічної диспозиції двох загальних підходів до розгляду освіти на макросистемному рівні. Це системна парадигма, поєднана із функціональним аналізом освіти, яка розуміє освіту як механізм збереження суспільного досвіду та ладу, забезпечення економіки кадрами, а також гуманістичний або людиноцентристський підхід, пов'язаний із розумінням мети освіти у формуванні людини, її духовного та інтелектуального потенціалу, відтворенні та розвитку в неї певних культурних якостей.

За Е. Дюркгеймом, який одним з перших започаткував системно-функціональний аналіз освіти, кожен соціальний інститут виконує певні соціальні функції, провідними аспектами яких є:

- закріплення і відтворення суспільних відносин;
- забезпечення стійкості соціальної структури суспільства;
- регулювання відносин між членами суспільства шляхом вироблення визначених зразків, еталонів, моделей;
- забезпечення стандартизованої і передбачуваної поведінки;
- забезпечення згуртованості, взаємозалежності та взаємовідповідності членів суспільства;
- упорядкування системи взаємодії членів суспільства [11, 108].

Таким чином, Е. Дюркгейм основні функції освіти пов'язує з впливом на стан різних інститутів макросистеми і, насамперед, з формуванням соціальної структури суспільства. Аналізуючи внесок Е. Дюркгейма в дослідження освіти, сучасний російський соціолог О. Осипов зазначає, що одна з функцій освіти як соціального інституту полягає у підтриманні зв'язку між особистістю і суспільством, зміцненні

цілісності останнього. Е. Дюркгейм чітко побачив в освіті механізм формування рольової структури особистості [15, 46] і водночас – основну лінію її відповідальності перед суспільством.

У розгляді специфіки освіти як соціального інституту окреме місце належить американському соціологу Т. Парсонсу, який вважав, що соціальний інститут освіти – це система, яка не тільки формується, а ще й самоорганізовується. Ця властивість полягає в: наявності символічних механізмів регуляції поведінки (мова, цінності); нормативності – залежності індивідуальної дії від загальноприйнятих цінностей; волюнтаризмі, тобто у свідомій волі вибору і незалежності від умов середовища [16, 96].

Т. Парсонс реалізував спробу розглянути соціальний інститут освіти з позицій його впливу на стан суспільства загалом.

Вчений-соціолог виділяє чотири основні сфери: *економічну*, завдання якої – формування соціально-професійної структури працівника, котрий володіє необхідними знаннями і навичками; *соціальною* – використання раніше накопиченої культури з метою соціалізації індивіда та відтворення соціально-класової і соціально-статусної структури суспільства; *правову*, що виконує інтегративну роль; *політичну*, яка визначає мету і завдання розвитку суспільства.

Саме з останньою він пов'язує діяльність, спрямовану на трансляцію знань, навичок, інформації, культури, тобто соціалізацію особистості і формування соціальної структури. У своїй теорії функцію адаптації Т. Парсонс пов'язує з діяльністю правових інститутів, функцію цілепокладання – з діяльністю політичних інститутів, функцію латентності – з діяльністю інститутів освіти і культури. Погоджуючись із положенням, що система освіти впливає на структуру інших сфер життя суспільства (економічну, політичну, правову), учений розглядає інститут освіти як безпосередньо спрямований на забезпечення, відтворення і розвиток соціальної структури суспільства механізм [Там само, 105]. При цьому в кожній з підсистем, на думку Т. Парсонса,

існують системні імперативи – універсальні засоби або вимоги, у тому числі в системі освіти. Останній факт дає змогу вести мову про відповідальність освіти перед іншими підсистемами – у взаємодоповненні імперативів, а також перед суспільством загалом – в контексті відповідності суспільним вимогам та підвищенню загального рівня системної адаптивності. Відповідальність освіти реалізується у разі виконання кожної з її функцій; основа ж відповідальності закладена в самій природі освіти як одному з головних механізмів соціалізації особистості.

Деякі сучасні західні соціологи, зокрема Р. Будон, визначають інститут освіти як систему довготривалих групових та індивідуальних настанов, орієнтацій, що функціонують як матриця сприйняття і постановки цілей, завдань, дій, а значить, це система для відтворення «норм» і «правил» визначеного способу життя [8, 34]. У даному випадку основна функція інституту освіти також пов'язана з функцією соціалізації (тобто йдеться про передачу культури, знань, навичок індивіду), а не з обслуговуванням меґасистеми.

З. Бжезинський, маючи геостратегічні погляди, розглядає інститут освіти як систему різного роду підсистем, що специфічно беруть участь у функціонуванні інституту освіти: родина, установи культури, засоби масових комунікацій, виробничо-господарські та інші організації. Центральним елементом механізму інституту освіти він вважав школу, а конкретніше – вищу школу, називаючи її базисом у всій сукупності цих організації [7, 64]. Саме в школі і через школу освіта виконує свою відповідальну функцію перед суспільством і особистістю, зазначав учений.

У межах функціонального аналізу існує також дослідження функцій освіти з погляду їх впливу на соціальні зміни, диференціацію суспільства, на соціальну мобільність, яке було започатковане П. Сорокінім та набуло популярності в другій половині ХХ ст. На думку Л. Герасіної, відомі своїми роботами в цьому напрям-

ку польські соціологи Я. Щепанський, Е. Адамський, а також французькі соціологи Ж. Жерар, А. Турен розглядали освіту як чинник соціальних змін у рамках теорії постіндустріального суспільства [10].

Інтерес до освіти в індустріально розвинутих країнах Заходу зростає у 60 – 70-ті роки ХХ ст. у зв'язку з кризою освітньої системи. Передумовою кризи стало відставання існуючих систем освіти від нових вимог розвитку науки і техніки, усіх суспільних структур, що збурило масові виступи студентів і працівників за демократизацію вищої та середньої школи. Ситуація, що була означена Ф. Кумбсом як «криза освіти» [12], дала життя численним дослідженням, які виявили можливості доступу до різних ступенів освіти; спонукала до нового способу життя учнівської молоді, її взаємин з педагогічним персоналом; визначила положення в системі суспільних відносин, інтересів і очікувань. Почалося широке дослідження освіти як чинника «вирівнювання соціально-культурних шансів» і каналу соціальної мобільності. Освіта набула нових соціально-економічних функцій, серед яких – функція виховання людини, формування в неї певних цінностей, рис, відповідального ставлення до себе, оточення та світу загалом.

Проте соціальні філософи, соціологи, політологи, теоретики та практики освіти останніми роками почали усвідомлювати, що розвиток людства тільки за рахунок економічного зростання і технічної могутності є небезпечним і обмеженим. Майбутня еволюція суспільства визначатиметься передусім рівнем культури і мудрості людини. На думку Е. Фромма, *розвиток визначатиметься не стільки тим, що людина має, скільки тим, ким вона є і що вона може зробити з тим, що має* [17, 5 – 32].

Головним принципом такого підходу є теза, що на основі освіти відбувається формування і всебічний розвиток особистості. Справді, освіта – головний засіб наукового пізнання світу, його закономірностей, реалізації об'єктивних потреб суспільства в постійному накопиченні та оновленні

знань. Але, крім цього, освіта є сферою залучення людей до культури, моралі і мистецтва. Основний магістральний шлях відповідальності освіти прокладений саме через культуру і виховання.

Розглядаючи взаємодію системи освіти як соціального інституту із духовною сферою суспільства, філософія та соціологія освіти торкаються проблем процесу соціалізації особистості, місця освіти в системі її культурних цінностей та соціальних орієнтацій. У поле зору теорій освіти потрапляє аналіз процесів збереження і передачі знань, формування соціальних норм, засвоєння духовних цінностей, вплив рівня освіти на спосіб життя індивіда. Значне місце в гуманітарних галузях знання займає проблема поведінки людини в системі освіти, її відношення до інститутів освіти, наміри, запити, мотиви та стимули освіти, орієнтації на здобуття знань, вибір відповідних навчальних закладів.

Х. Ортега-і-Гассет запропонував термін «новітнє варварство», позначаючи ним невігластво сучасної йому «освіченої» людини, яка, дорослішаючи, віддаляється від первинного загальноосвітнього мінімуму, лишається у вузьких рамках фахових знань і фактично ігнорує величезний масив знань поза своїм фахом, претендуючи при цьому на високу інтелектуальність [14, 11]. Класичні праці, присвячені аналізу нової ролі освіти у суспільстві, були створені американськими аналітиками Д. Беллом та Дж. Нейсбітом [6; 13]. Саме ці дослідники охарактеризували нове суспільство як «суспільство знання» [6, 4 – 12] (а не знання на службі у суспільства чи економіки), при цьому новим мегатрендом світового розвитку визначили поєднання технологічних досягнень з новою якістю людського життя.

Серед головних проблем, на які звертають увагу представники гуманістичного підходу, вирізняють такі: зростання «функціональної неосвіченості» у світі – це 1 млрд осіб; розрив між освітою та культурою; відставання освіти від науки; збереження дисфункцій сучасних освітянських систем, що зумовлює зниження якості освіти; послаб-

лення впливу освіти на соціалізацію молоді; зростаюча диспропорція між потенціями людської культури, досягненнями суспільства і культури мас; низький коефіцієнт корисної дії використання людством своїх потужних ресурсів, наукових відкриттів, новітніх технологій, інформаційних систем; постійно зростаючий розрив між вищими досягненнями, професійною майстерністю окремих видатних особистостей і діями в цій галузі основної маси працівників та ін. Про відповідальність освіти у цьому розумінні можна говорити лише як про умовну величину і вимір.

Сучасні соціально-філософські рефлексії становлення людини в освітньому просторі України мають місце у творчому доробку вже доволі багатьох авторів. Зокрема, дослідники В. Андрущенко, Г. Клімова, В. Огнев'юк і М. Романенко найближче підходять до проблеми суб'єкта в освітньому просторі, осмислюючи освіту як соціокультурний феномен, взаємопов'язаний з усіма іншими сферами суспільства.

За культурно-історичною концепцією розвитку особистості Л. Виготського розвиток особистості сприймається як процес і результат її взаємодії із соціально-культурним контекстом [9, 12 – 22]. Згідно із цим підходом основною функцією освіти в сучасних умовах є неперервне відтворення умов для саморозвитку особистості. Усі інші виконують роль додаткових (або допоміжних) функцій. Призначення сучасної освіти полягає в тому, щоб передати людині глибокі загальнокультурні основи, розвинути її загальні здібності, здатність адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Ця парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розви-

ток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;

- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, в комп'ютеризоване середовище;

- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для неперервної освіти;

- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

Таким чином, найважливішою метою діяльності освіти в цьому підході постає позитивно соціалізована особистість, громадянин, який має високу кваліфікацію, професійну етику, спроможний успішно діяти в умовах динамічно змінюваної ситуації, який продовжує і розвиває кращі риси національної інтелігенції [4], а самі завдання освіти розуміють не лише як інституційні відповіді на завдання економіки, а й як побудову певного простору розвитку людини.

У гуманістично орієнтованому освітньому просторі мають діяти закони й принципи наукового знання і соціальної логіки, єдина мораль, загальні норми і правила, загальний освітній порядок зі своїми структурами освітньої ієрархії. Усе це, з одного боку, забезпечує гармонізацію складових освітнього простору, ефективність функціонування системи і якість освіти, а з іншого – повинно бути предметом суспільного договору. На думку А. Мельниченка, в процесі розбудови гуманістичного освітнього простору вся діяльність освітянської, наукової і культурної спільноти, сім'ї, суспільних інститутів вибудовується навколо цілепокладання навчання і виховання [1, 70].

Гуманістична освітня парадигма перед-

бачає також стосовно вищої освіти набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. У цьому її головна відмінність від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання під гаслами – знання, вміння, навички і виховання. В цьому підході акцент ставиться не лише на навчання, а й на виховання, сутність якого – сприйняття людиною ідеалів, вироблених суспільством та національною культурою. Потяг до досконалості стає не тільки зовнішньою метою освіти, а й внутрішньою причиною творчості, основою духовно вмотивованих відповідальних вчинків людини. Спрацьовує ідентифікаційний механізм, тобто відбувається проєкція власних можливостей на створений образ, отождолення з ним. Тому, на думку І. Мусієнко, важливою складовою успішної підготовки молоді до життя має стати передача їй позитивного досвіду попередніх поколінь, звичаїв, традицій, які є фундаментом утвердження у свідомості учнів високих моральних цінностей, притаманних українському народові, сприяють розвитку моральних почуттів і особливостей поведінки [2].

У межах цих двох методологічних

підходів (системно-функціонального та гуманістичного) існує велика кількість концепцій, які різняться між собою у визначенні пріоритетів у рамках окреслених поглядів на соціальне значення освіти, в аргументації та вибудовуванні логіки взаємозв'язку освіти з іншими підсистемами. Вони висвітлюють феномен освіти в різних аспектах: *діяльнісний* передбачає вивчення мети, змісту, мотиваційної структури, організації освітньої діяльності; *культурологічний* – це аналіз освіти як одного з чинників відтворення і розвитку культури; *інституціональний* – передбачає аналіз сталості та визначеності впливу освіти на цілеспрямоване формування особистості; *технологічний* – аналізує методи, способи, процедури освітньо-виховної діяльності, а *соціологічний* – проблеми освіти як соціального інституту, системи ролей та практик, управління освітою, її зв'язок з іншими підсистемами соціуму; *інформаційний* аспект аналізу освіти вивчає її місце як каналу інформації в інформаційних системах. Відповідальність реалізується в кожному з цих аспектів, що потребує додаткового філософсько-педагогічного аналізу.

Література

1. **Мельниченко А. А.** Гуманізація освітнього простору як умова розвитку творчої особистості // А. А. Мельниченко // Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: Матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (17 – 18 травня 2007 р., м. Київ) / Уклад.: Б. В. Новіков, І. І. Федорова. – К.: Політехніка, 2007. – С. 68 – 70.
2. **Мусієнко І. І.** Освітня політика як орієнтир людського розвитку України / І. І. Мусієнко // Держ. управління: удосконалення та розвиток [Електрон. ресурс] – 2010. – № 2. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/index.php?operation=1&iid=206>
3. Педагогічний словник [За ред. М. Д. Ярмаченка]. – К.: Пед. думка, 2001. – 514 с.
4. **Свірень М.** Вищий навчальний заклад як соціально-культурна система: від концепції до практики / М. Свірень, С. Барабаш // Персонал. – 2005. – № 6. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=37>
5. **Сидоренко О. Л.** Економічні і соціальні передумови реформування системи освіти в Україні / О. Л. Сидоренко // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні.: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 1 лютого 2002 р.) / МОН України, Нар. укр. акад. та ін. – Х., 2002. – С. 8 – 12.
6. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
7. **Бжезинский З.** Геостратегическая структура видения борьбы между США и СССР / З. Бжезинский: пер. с англ. – Л.: Науч. лит.-ра, 1986. – 146 с.
8. **Будон Р.** Место беспорядка: Критика теорий социального изменения / Р. Будон: пер. с фр. – М.: Радуга, 1998. – 242 с.
9. **Выготский Л. С.** Основы педологии / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. – 211 с.

10. **Герасина Л. Н.** Современная высшая школа в условиях реформирования образования / Л. Н. Герасина. – Харьков: Укр. юрид. акад., 1993. – 153 с.
11. **Дюркгейм Э.** Социология образования / Э. Дюркгейм; пер. с фр. Т. Г. Астаховой; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с.
12. **Кумбс Ф. Г.** Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф. Г. Кумбс; пер. с англ., ред. Г. Е. Сорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
13. **Нейсбит Дж.** Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит; пер. с англ. А. Н. Анваера. – М.: АСТ; Транзиткнига, 2005. – 381, [2] с.
14. **Ортега-и-Гассет Х.** Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с англ. – М.: АСТ, 2003. – 509 с.
15. **Осипов А. М.** Общество и образование: Лекции по социологии образования / А. М. Осипов. – Новгород: НГУ, 1998. – 130 с.
16. **Парсонс Т.** Структурно-функциональный анализ в современной социологии / Т. Парсонс; пер. с англ. // Информ. бюлл.: – Серия: переводы и рефераты. – М., 1968. – Вып. 6. – С. 96 – 117.
17. **Фромм Э.** Иметь или быть? / Э. Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2001. – 238 с.

Резюме

• *Аналізується природа та сутність освіти, її соціальні призначення в контексті системно-функціонального та гуманістичного методологічних підходів. Наголошується, що гуманістична освітня парадигма передбачає стосовно вищої освіти набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості на відміну від класичної парадигми, спрямованої на навчання.*

• *Анализируется природа и сущность образования, его социальное предназначение в контексте системно-функционального и гуманистического методологических подходов. Отмечается, что гуманистическая образовательная парадигма предусматривает относительно высшего образования приобретение компетентности, эрудиции, формирование творчества, культуры личности в отличие от классической парадигмы, направленной на обучение.*

• *We analyze the nature and essence of education, its social purpose in the context of systemic-functional and humanistic methodological approaches. The humanistic educational paradigm is stressed to suppose, as for the higher education, the assumption of competence, erudition, forming creativity, the personal culture, unlike the classic study-oriented paradigm*