

ОСВІТА ЯК СТРУКТУРА І ПРОЦЕС У ФОРМАТІ ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ

Яна ЗОСЬКА

Copyright © 2009

Актуальність теми. Соціологічна класика є для сучасного соціолога не архівом напівзабутих знань, а актуальним джерелом ідей і зразків дослідження суспільства. Важливе значення для соціології становить науковий і методологічний багаж учення Талкотта Парсонса. Його теорія соціальної дії і в сучасних умовах видається евристичним джерелом для проведення низки повноцінних соціологічних досліджень. У цьому аспекті нагальною соціальною проблемою є стадії системи освіти. Вивчення деяких аспектів з позицій класичної теорії Т. Парсонса – головне завдання даної статті.

Сучасні роботи з даної проблеми. Соціологічні аспекти розвитку освіти як соціального інституту нині в Україні досліджують В. Волович, І. Гавриленко, В. Городяненко, Г. Клімова, Н. Лукашевич, А. Навроцький, В. Пінчук, О. Свідін, А.В. Фурман та ін.

Основний текст. З позицій теорії Т. Парсонса розглянемо освіту як соціальну дію. Очевидно, що вона розмежовується на дві складові – учіння, ширше – навчання, і викладання. Учіння – це соціальна дія студента, викладання – така ж дія викладача. За Т. Парсонсом, соціальна дія як система обіймає чотири підсистеми: соціальна система, організм, особа, культура [1, с. 94].

Оскільки зміст освітньої діяльності залежить від конкретного часопростору, то викладання й учіння характеризуються подвійністю – процесно і структурно. На цьому підґрунті студенти створюють осмислені наміри навчатися й отримати диплом, хоча й реалізують їх з різною мірою успішності. Аналогічне стосується й викладачів: у них є наміри навчити студентів і отримати за це відповідну, передусім матеріальну, винагороду. Отож суттю соціальної дії викладача є системне втілення цих намірів.

Але чи конгруентні наміри студентів і викладачів, чи симетричні вони? Інакше кажучи, якою мірою бажання студентів отримати знання, співмірні бажанню викладача ці знання

передати? І, навпаки: чи у всіх випадках прагнення викладача навчати припускає зустрічне бажання студента його отримати? Питання, поставлені в такому аналітичному форматі, носять явно провокаційний характер. Напрошується гіпотеза, що насправді ідеальна модель стосунків студента і викладача з приводу навчання іноді не відповідає дійсній життєвій ситуації. Соціологічний підхід до розв'язання цієї проблеми припускає спробу виміряти частоту збігів і неспівпадінь намірів учасників освітнього процесу. Емпіричні дані у цьому аспекті отримані нами з бази даних дослідження, проведеного в Класичному приватному університеті міста Запоріжжя. За результатами опитування 520 викладачів ВНЗ придніпровського регіону значна частина студентів, на їхню думку, не хочуть навчатися (*див. табл. 1*).

З таблиці видно, що відповідно до думки більшості експертів, якими є викладачі, приблизно у половині випадків навчальна ситуація не симетрична стосовно намірів тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Проте за умови, що з боку викладача таке бажання присутнє.

Дані таблиці також ілюструють драматичну чи навіть трагічну для інституту освіти ситуацію: переважна більшість (85%!) викладачів (а це найбільші університети регіону) переконані, що їх праця на ниві професійного навчання у лівовій частки студентського загалу не має зустрічного бажання вчитися. Одна справа, коли в такій ситуації опиня-

Таблиця 1

Ступінь згоди викладачів із висловом, що “більшість студентів хочуть навчатися” (у % до опитаних, вибірка 523 особи)

№ п/п	Думка	%
1	Справді, це так	14,1
2	Ні, таких приблизно половина	43,8
3	Таких не більше чверті	29,3
4	Ні, таких є одиниці	10,9
5	Важко відповісти	1,5

ються шкільні вчителі, котрі мають справу з дітьми, які ще повно не усвідомлюють сенс навчання, а зовсім інша – викладачі ВНЗ, котрі організовано взаємодіють з дорослими людьми – правосвідомими і соціально відповідальними за свої вчинки. З боку викладачів можливі наступні варіанти дії.

1. *Екзистенційний* підхід щодо етичного вибору наперекір виклику ситуації. Його суть – прагнути навчити студента, навіть якщо він цього не хоче. Виникає вимушена авторитарна ситуація – насильницького, нав'язаного примусу до учбової дії.

2. *Прагматичний* підхід, згідно з яким викладач мінімізує свої зусилля з тим, щоб домогтися мінімальних знань і тим самим виконати свій службовий обов'язок.

3. Викладач схиляється до відновлення рівноваги й орієнтує свій навчальний позив тільки до тих, хто бажає вчитися. Саме стосовно останніх він симетрично формує свою поведінку, тобто вимагає від них посилення для їхніх здібностей знань.

Механізмом, що формує взірці поведінки студентів і викладачів, є паттерні устремління. Можна сформулювати такі паттерно налаштовані соціальної дії (Т. Парсонс) щодо навчальної ситуації:

1) *свободи – примусу в навчанні*. На одному полюсі шкали соціальна дія керується принципом свободи в донесенні знання до студента, де останні даються, зважаючи на вільне волевиявлення їх отримати; на іншому – ця дія передбачає свободу викладання, коли домінує тільки позиція викладача – навчити.

2) *бажання – небажання вчитися*. На одному полюсі – студенти, соціальна дія яких характеризується намаганням отримати знання, на іншому – також студенти, але соціальна дія яких зводиться до прагнення уникати зусиль в отриманні знань.

3) *отримання знання – отримання статусу*. На одному полюсі – студенти, які прагнуть оволодіти знаннями у процесі навчання, на іншому – ті студенти, котрих цікавить певний статус, а навчання є вимушеним заняттям.

У діапазоні цих паттернів і формується реальна поведінка обох учасників освітнього процесу. Виходячи з учення Макса Вебера, досліджувана соціальна дія припускає характеристику поведінки студентів і викладачів у термінах цілераціональних, або ціннісно-раціональних діянь. Тут, вочевидь, для повного опису ситуації, потрібний перелік змісту цінностей і цілей навчальної дії педагога й учбової – виховання. Для прояснення цієї проблеми звернемося до даних згаданого дослідження (*див. табл. 2*).

Таблиця 2

Ступінь згоди викладачів із висловом, що “студентам більше потрібний диплом, а не знання” (у % до опитаних, вибірка 523 особи)

№ п/п	Думка	%
1	Справді, це так	31,4
2	Ні, таких приблизно половина	33,0
3	Таких не більше чверті	16,0
4	Ні, таких є одиниці	6,5
5	Важко відповісти	13,0

Подана таблиця містить дані експертів про наміри студентів отримати у результаті навчання знання чи диплом (себто символічну репрезентацію майбутнього бажаного статусу). При цьому більшість експертів (64,4%) вважають, що, принаймні, для половини студентів домінуючою метою-цінністю освіти є інструментальний компонент навчання, а саме майбутній статус, а не його експресивний компонент – знання. Ця обставина закладає у стосунки “студент – викладач” приховану неправду, несправжній зміст.

Питання про бажання чи небажання вчитися в контексті вказаних цінностей освіти первинно має бути переформульоване у запитання: чи бажає узагалі студент проходити повний освітній цикл, який буденно називається “навчання”, але справжній сенс якого має назву “очікування права отримати бажаний статус”? Іншими словами, чи бажає юна особа певний час числитися студентом, або бути інституційно закріпленою за певним навчальним закладом? Позитивна відповідь на дане, фактично риторичне, питання витікає з того очевидного моменту, що конкретна людина є студентом, та ще й часто платить за це своє право. Зазвичай не всі, але достатньо багато студентів (приблизно половина, якщо вірити експертам) практично приходять у ВНЗ (і багато з них платять гроші) не задля отримання фундаментальних знань, а з метою здобути право на бажаний майбутній статус. У цьому й полягає прихована брехня у стосунках “викладач – студент”.

Що саме формує той чи той намір студента – більшою мірою структура чи процес навчання? Де з'являється брехня ділових взаєностосунків? Є підстави констатувати, що остання більшою мірою наявна у процесі навчання, тоді як його структура переважно зумовлює правдивість освітньої взаємодії, зорієнтована на достовірність наміру студента вчитися. Відділення факультетів, кафедр, номенклатура дис-

Таблиця 3

Ступінь згоди викладачів з думкою,
що “в нас поширений формалізм у
контролі знань студентів”
(у % до опитаних, вибірка 523 особи)

№ п/п	Думка	%
1	Згоден	21,7
2	Не повністю згоден	37,9
3	Не згоден	27,2
4	Важко відповісти	10,3

циплін, наявність бібліотеки, комп'ютерних класів, розклад навчальних занять – усе спрямовано на виконання головної функції навчання – на передачу знання і культурних взірців. Процес же навчання уможливує появу ситуацій мімікрії прихованих намірів під ритуально демонстровані учбові дії. Почасти спектакль під назвою “навчання” розігрується не тільки студентами, а й викладачами. Зрозуміло, не всіма, а тими, хто належить до другої і третьої із вищеназваних категорій. Емпіричним підтвердженням цьому є наступні дані (*див. табл. 3*).

Із даних таблиці слідує, що більше половини (59,6%) викладачів погоджуються, що у ВНЗ поширена практика виставляння оцінок не за знання, а, фактично, *за участь у ритуалі навчання*. Відтак неповна відповідність між ідеальною схемою організації процесу навчання і реальністю є джерелом помилкової оцінки ролі інституту освіти. Ідеалізація цього інституту, що нав'язана роботами з філософії освіти, різними офіційними деклараціями, програмами сталого та інших моделей розвитку, приводить до незапланованих, переважно негативних, наслідків через неадекватні управлінські рішення у сфері освіти. Водночас виявлення вказаної невідповідності стимулює наукову й управлінську рефлексивні домагання, що закономірно має привести до корегування моделей реформування вищої школи і кращого розуміння реального стану справ у системі національної освіти.

З позицій науки, наші знання про реальні явища у сфері освіти весь час залишаються помилковими. Але міра помилки зменшується, якщо процес рефлексії супроводжується належними дослідницькими зусиллями, і у висновки вченого не втручаються прагматичні доводи. У цьому сенсі Т. Парсонс вважає, що соціальна дія має бути осмисленою [1, с. 100]. Свідомість не означає безпомилковість. Розуміння ситуації може бути неповним і помилко-

вим. Визнання такої можливості відкриває шлях до постійного пошуку вірнішого віддзеркалення реальності. Важливо не допустити суто ідеалізованого уявлення, яке є моделлю, але не реальністю. На критику системи освіти в окремих людей існує ідіосинкразія. У функціонерів цієї системи наявне несприймання критики вищої школи, а в окремих батьків діє хвороблива реакція у відповідь на специфічне засудження традиційної освіти. Але ще більше неприйняття викликає твердження, що ніякої серйозної зміни система освіти і не вимагає. Воно, як показує аналіз, засноване на розумінні іншої функції вищої школи, чим це прийнято вважати. Радикальним твердженням є наступне: *для досить великого загалу, звичайно не для всіх, учасників освітнього процесу, метою-цінністю навчання є не отримання знання, а здобуття статусу*.

Треба знати недоліки, щоб враховувати майбутні можливі явища. Їх наявність – це не привід відмовлятися від позитивної оцінки системи. Розуміння недоліків – це виявлення обмежень і пошук шляхів їх зліквідування.

Більше того, помилка може бути корисною і приносити позитивний результат, якщо знати, що вона обмежує наші дії, а не відміняє їх зовсім. Так, помилкове осмислення освіти, як тільки такої, що призначена навчати, не повинно бути повністю скасовано. Навпаки, треба продовжувати наполягати, що це саме так задля того, щоб обмежити надмірний вплив іншої функції цього соціального інституту. Конкуренція двох різних функцій – навчати й уможливлувати статус – урівноважує їх дію, не дозволяє перебільшувати значущість однієї з них.

Потреба людей зайняти гідне місце в суспільстві, знайти нішу середнього класу, спонукає їх прагнути та здобувати вищу освіту. І тут кожен громадянин зорієнтований на “нормативні культурні зразки” (Т. Парсонс), що формують його поведінку:

– перший зразок – людина, яку навчили, знаюча, професіонал, здатна кваліфіковано здійснювати певний вид діяльності, майстерно виконувати професійні ролі (будівельник, бухгалтер, психолог);

– другий зразок – людина, котра займає важливе положення (багатий, важливий, впливовий, не гірший за інших, гідний пошани та ін).

– третій, проміжний, зразок – професіонал, працює у сфері престижної і статусної діяльності (політик, професор, науковець, юрист тощо).

Звісно, є статуси, для яких немає певного професійного співвіднесення, – політик, начальник, багач, підприємець. Проте для загальної маси населення вища освіта – стартова

умова отримання гідного місця в суспільстві. Вона, на жаль, має більше формальний характер, аніж змістовний. Так, вища школа як джерело і основа середнього класу зовсім не припускає оволодіння ґрунтовними знаннями, важливо мати диплом як знак середнього класу. Визнання цього факту пояснює і виправдовує масовість, а відтак і нездоланну формальність вищої освіти. Водночас значущість отримання знання спонукає підвищувати якість навчання. Ці дві функції конкурують й слугують розвитку освіти. Тому важливе їх розширення, реальна дієвість.

Завдяки чому можна домогтися успіху і досягнути бажаних умов існування – статусу чи знань? Для справжнього інформаційного суспільства – це, безсумнівно, будуть знання, для комбінованого, перехідного, у якому знання ще не зайняли каналів переважання у системі влади, важливішим є статус сам по собі. Він як форма без змісту має значення за недостатнього розвитку інформаційної та культурної складових нашого соціуму.

Якщо зміни у поведінці учасників освітнього процесу небажані, то це зумовлено неадекватними намірами, що не відповідають суті системи. Наміри і здійснення їх не збігаються, оскільки вони не однорідні, а викликані різними вартісними компонентами у ціннісній диспозиційності особистості. Поєднання різних намірів (частково свідоме, частково – ні) викликає дію, яка не повною мірою відповідає бажаному напрямку зміни. Звідси формула “вчитися, не навчаючись”, або мінімізація навчання, перетворення його на вимушену дію, дотримання правил гри, ставлення до навчання як ритуалу, що нав’язується структурою дії.

Отримати статус і при цьому не навчатися – це максимізація прихованого наміру, що, однак, обмежений мірою, здоровим глуздом: знання отримати за мінімум вимог, які пред’являються. Найпопулярніша спеціальність менеджера виходить із помилкового уявлення, що саме ця професія як раз і дає змогу займати керівні посади без потреби обтяжувати себе спеціалізованими знаннями.

Ритуалізація навчання відбувається тоді, коли важливим є не процес отримання знання, а процес дотримання вимоги ролі. Тоді діє тенденція – мінімізувати процедуру навчання-ритуалу. Коли немає зустрічного інтересу і явно відчувається ритуалізація освітньої взаємодії, тоді навчання редукується до формальних процедур. Загалом вимоги до організації, змісту і контролю перебігу навчання задаються конкретним викладачем, а тому спричинені ступенем його відповідальності і сумлінності у виконанні своєї професійної ролі, а не внутрішнім сенсом дії.

Отож, мінімізація зусиль розповсюджується і на викладача. Його завдання – забезпечити мінімум ритуальності, якомога скоротивши вимоги і ступінь контролю. Виходить гра з неоголошеними, але мовчазними передбачуваними правилами й очікуваннями. Відкрита заява стосовно ритуалізації викладання і навчання сприймається як цинічний виклик формалізованій освітній системі. Правила ввічливості припускають мовчазну згоду без порушення етикету (але не етики) у взаємовідносинах “студент – викладач”. Відбувається згортання етики навчання до етикету, до зовнішніх процедур, а не до дій, які регульовані відчуттям обов’язку.

Висновки. Ідеалізація ролі освіти і положення справ у даному процесі є великою спокусою. Освіта може бути обґрунтована такою, якою й має бути відповідно до нормативних зразків, а не такою, яка є насправді. Потрібна певною мірою рішучість у тому, щоб розкрити реальність і не піддатися спокусі ідеалізації. Дослідження системи освіти, що спирається на методологію Т. Парсонса, дозволяє глибше, а головне – методологічно точніше, вивчити реальні соціальні процеси.

1. Парсонс Т. Поняття суспільства: компоненти та їх взаємовідношення // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вип. 2. – С. 94–122.

АННОТАЦІЯ

Зоська Яна.

Образование как структура и процесс в формате теории социального действия.

В статье с позиций отдельных методологических положений Т. Парсонса рассматриваются аспекты современного высшего образования в Украине. В частности анализируются взгляды и подходы преподавателей и студентов на образовательную деятельность, на желание и нежелание последних учиться, на стратегии обучения как овладения знаниями, игру-ритуал и приобретение статуса, а также характеризуются явления формализации, ритуализации и идеализации роли образования в системе общественного производства.

RESUME

Zos'ka Yana.

Education as Structure and Process in the Format of Social Action.

In the article from the positions of some methodological statements of T. Parsons the aspects of modern higher education in Ukraine are examined. Particularly the views and approaches of the lecturers and students at the educational activity, the yearning and absence of yearning of the last, the strategies of training as the овладения of knowledge, the play-ritual and acquiring of the status are analyzed, the phenomena of formalization ritualization and individualization of the place of education in the system of social production are characterized as well.

Надійшла до редакції 1.06.2009.