

## НАСТУПНІСТЬ В ОСВІТІ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ: СОЦІОЛОГІЧНЕ ТРАКТУВАННЯ

Нечітайло І. С.

*канд. соціол. наук, доцент, доцент каф. соціології*

*Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»*

Генеральна ідея статті полягає у тому, що, з соціологічної точки зору, про виску якість освіти можна говорити тільки якщо інститут освіти сприяє вирівнюванню соціальних шансів, а не поглибленню соціальної нерівності. Ставиться на меті розкриття соціологічного змісту поняття наступності в освіті як принципу, дотримання якого забезпечує високу якість освіти та вирівнювання соціальних шансів індивідів і груп. Задля досягненні цієї мети автор вдається до більш детального розгляду особливостей взаємозв'язку освіти та соціальної нерівності.

Основная идея статьи заключается в том, что, с социологической точки зрения, о высоком качестве образования можно говорить только в том случае, если институт образования способствует выравниванию социальных шансов, а не углублению социального неравенства. Ставится цель раскрыть социологическое содержание понятия преемственности в образовании как принципа, соблюдение которого обеспечивает высокое качество образования и выравнивание социальных шансов индивидов и групп. Для достижения этой цели автор прибегает к более детальному рассмотрению особенностей взаимосвязи образования и социального неравенства.

The main idea of the paper is that, from a sociological point of view, the screeching of the quality of education we can talk only if education institute helps equalize social opportunities rather than deepening social inequality. The aim to expose sociological maintenance of concept of succession in education as principle the observance of that provides high quality of education and smoothing of social chances of individuals and groups is put. To the achievement of this aim an author carries out more detailed consideration of features of intercommunication of education and social inequality.

**Ключові слова:** код, наступність в освіті, освіта, педагогічний труд, якість освіти.

Головною стратегічною установкою в реформуванні сучасної системи освіти є забезпечення якості освіти, відповідної вимогам інноваційного розвитку економіки країни, потреб особистості та соціуму. Важливою умовою досягнення такої якості є забезпечення безперервності освіти, яке розуміється як узгодженість, наступність всіх компонентів освітньої системи (цілей, завдань, змісту, методів, форм організації виховання і навчання) на кожному ступені освіти.

З першого погляду здається, що недотримання принципу наступності в освіті у такому розумінні – це проблема суто педагогічна і аж ніяк не соціологічна. Але, на наш погляд, таке бачення є помилковим. І на цих сторінках ми спробуємо обґрунтувати цю точку зору.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що наша увага в рамках даної статті буде сконцентрована, перш за все, на соціологічному тлумаченні поняття «наступність освіти». Що ж стосується якості освіти – іншого ключового поняття, зазначеного у назві статті, то, з огляду на ціль статті, яку буде сформульовано нижче, вважаємо зайвим занурюватися у міркування про соціологічну сутність цього поняття, тим більше, що, на наш погляд, ця сутність була досить вдало розкрита українським соціологом С. А. Щудло у її монографії «Вища освіта у пошуках якості Quo Vadis» [5]. Авторка пропонує тлумачити поняття «якість освіти» як інтегральну конвенційну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу – від окремого індивіда до суспільства загалом [5, 56]. Проблема якості освіти в соціологічному ракурсі розкривається через оцінку відповідності освіти потребам, очікуванням та вимогам суб'єктів освітнього процесу [5, 72]. Чому люди навчаються, намагаються підвищити свій рівень освіти? Тому що вони очікують, що більш високий рівень освіти забезпечить просування вгору по щаблях соціальної ієрархії. І таке очікування є повністю виправданим, бо однією з найважливіших функцій інституту освіти є саме вирівнювання соціальних шансів індивідів і груп. Чи виправдовує це очікування сучасна вітчизняна освіта? Вочевидь – ні. Зокрема, про це свідчить неузгодженість зв'язків між статусними характеристиками (пов'язаними з рівнем освіти) і характеристиками матеріального становища (пов'язаними з рівнем доходу). Отже навряд чи можна говорити про виску якість освіти в Україні. Але це аж ні як не означає, що не слід замислюватися над пошуком шляхів підвищення якості в аспекті налагодження функції вирівнювання соціальних шансів різних соціальних груп, страт тощо. З соціологічної точки зору, про виску якість освіти ми можемо говорити тільки тоді, коли інститут освіти сприяє вирівнюванню соціальних шансів, а не поглибленню соціальної нерівності. У зв'язку з цим в

межах даної статті ми ставимо на меті розкрити соціологічний зміст поняття наступності в освіті як принципу, дотримання якого забезпечує високу якість освіти та вирівнювання соціальних шансів різних індивідів в груп.

Досягнення поставленої мети відсилає нас до більш детального розгляду особливостей взаємозв'язку освіти та соціальної нерівності. Взагалі-то, цей взаємозв'язок завжди цікавив соціологів. І не випадково, адже саме освіта може сприяти забезпеченню соціального порядку, впорядковуючи, приводячи у відповідність трансформаційні процеси. І з таким же успіхом, вона може сприяти соціальній аномії, розбалансуванню соціальної структури, зростанню соціальної напруженості, поглибленню соціальної нерівності.

Велика увага до проблем відтворення та поглиблення соціальної нерівності через інститут освіти приділялась з боку вчених близького зарубіжжя Л. Абалтусової, В. Добренькова, Х. Доманського, Д. Костянтинівського, В. Нечаєва, М. Руткевича, Ф. Шереги. Взаємозв'язок освіти з процесами соціально-класової диференціації досліджувався українськими соціологами С. Бродською, С. Макеєвим, С. Оксамитною, І. Прибитковою, О. Симончук та іншими. Але слід зазначити, що сучасні вчені, які живуть і працюють на території пострадянських країн, розглядаючи питання взаємозв'язку освіти і нерівності в сучасному суспільстві, як правило, наслідують класичну соціологічну традицію і повністю схиляються у бік питань (відтворення соціальної (соціально-класової) структури через освіту [3]. В той час, як соціальні вчені – представники далекого зарубіжжя (Б. Бернстайн, П. Бурдьє, Ж.-К. Пассрон, М. Янг та ін.) переконані, що класичне відділення таких функцій освіти, як (відтворення соціальної структури і культурне (відтворення, не дозволяє побачити і розкрити всієї повноти тих соціальних зв'язків, які призводять до соціального розшарування та поглиблення нерівності [1; 2; 7]. Без уваги залишаються символічні відносини, вплив яких на процес (відтворення «силових» відносин (зокрема, панування/ підпорядкування) є дуже великим. На наш погляд, більш уважний розгляд цих зв'язків з боку соціологів, дозволить вирішити ряд протиріч, що призводять до дисфункції освіти, стають перепорою на шляху підвищення якості освіти. Суть одного з таких протиріч (досить гострого, з точки зору експертів) полягає у недотриманні принципу наступності, тобто у неузгодженості цілей, завдань, методів навчання і виховання і, як наслідок, результатів цих процесів на різних щаблях освіти.

Підкреслимо, що спираючись на вкрай обмежене коло соціологічних міркувань про наступність в освіті, вслід за П. Бурдьє та Ж.-К. Пассроном цей освітній феномен розуміється нами, насамперед, як відповідність результатів попередньої і наступної педагогічної праці [2, с. 40]. Така відповідність забезпечує цілісність і безперервність освітнього процесу – найважливіші умови його результативності, продуктивності і, як наслідок, високої якості.

Аналіз наукової літератури з проблем якості освіти показує, що досить багато уваги приділяється питанням змісту освіти (освітніх стандартів, програм тощо). При цьому у тіні залишаються питання, пов'язані з тим, «як саме?», за допомогою яких методів, засобів тощо здійснюється освітній процес, трансляція знань. На цьому факті загострює увагу багато хто з сучасних соціальних вчених. Увага концентрується на особливостях та варіаціях процесів соціальної взаємодії, комунікації в освіті, завдяки яким забезпечується трансляція культури і знання, а разом з тим і процес (відтворення соціальної структури і соціальної нерівності [1, 2, 4, 8]. Зокрема, йдеться про педагогічний вплив як переважну форму комунікації в освіті. З точки зору П. Бурдьє і Ж.-К. Пассрона, як трансляція культури і знання, так і (відтворення соціальної структури є зовнішніми функціями освіти, які освіта може повноцінно здійснювати тільки завдяки своїй внутрішній функції – функції педагогічного впливу, засобом реалізації якого є педагогічна праця, а кінцевим результатом – сформований габітус [2, 28–40]. Зауважимо, що концепт педагогічної праці стосується не тільки праці шкільних та університетських педагогів. Йдеться і про працю батьків та інших впливових агентів первинної соціалізації. Отже, слід розрізняти первинну та вторинну педагогічну працю. Перша здійснюється агентами первинної соціалізації (зокрема, членами сім'ї), а друга – агентами вторинної соціалізації (вихователями дитячого садку, вчителями, викладачами та ін.). Рівень специфічної продуктивності вторинної (або кожної наступної) педагогічної праці, залежить від відстані, що відокремлює габітус, який вона намагається сформуванню, від габітусу, сформованого первинною (або кожною попередньою) педагогічною працею. Наприклад, успіх шкільного навчання/виховання залежить головним чином від дошкільного виховання, а успіхи у навчанні студента залежать від результатів «шкільної» педагогічної праці.

Через сукупність навичок, пов'язаних з повсякденною поведінкою і, зокрема, через оволодіння рідною мовою, «маніпуляцію» термінами, які використовують в сім'ї агенти первинної педагогічної праці, відбувається практичне засвоєння певних логічних диспозицій. Агенти первинної педагогічної праці можуть бути дуже неоднаково підготовлені вторинною

педагогічною працею до (символічного) оволодіння мовою, внаслідок чого вони в нерівній мірі здатні орієнтувати свою первинну педагогічну працю на вербалізацію, експлікацію і концептуалізацію, яких вимагає вторинна педагогічна праця. Найбільш показовий приклад такої орієнтації – наступність між первинною і вторинною педагогічною працею у, так званих «інтелектуалів», людей, діяльність яких пов'язана з розумовою працею. Вихідці з сімей «інтелектуалів» частіше демонструють успіхи у навчанні. У той час як вихідцям з сімей «робітничого класу» навчання може даватися набагато складніше [1, 28–31]. Ось, і виходить так, що різні біографії забезпечують нерівні шанси успіху в освіті. Ймовірність вирівнювання цих шансів багато в чому залежить від того, як саме відбувається трансляція культури і знання в освіті, зокрема, від характеру і засобів педагогічної комунікації (як однієї з форм педагогічної праці).

Багато хто з відомих соціальних вчених, кожен у своїх термінах, каже нам про те, що вирівнювання шансів в освіті, а разом з тим і вирівнювання соціальних шансів представників різних (за статусом) соціальних груп, може стати реальним лише у тому випадку, якщо педагогічна праця формуватиме габітуси «свободи і творчості» [1, 22; 2, 20; 4; 6]. Специфічна продуктивність педагогічної праці полягає у формуванні саме таких габітусів і може бути досягнутою тільки за умови інформаційної продуктивності комунікації. Тобто продуктивність педагогічної праці визначається інформаційною продуктивністю комунікації, яка, в свою чергу, припускає максимально повне розуміння змісту повідомлення і максимально можливе наближення смислів, закладених у цей зміст «відправником» і «одержувачем» повідомлення.

Як відомо, процес комунікації є досить складним. Продуктивність комунікації залежить від багатьох факторів, найбільш важливими з яких є: 1) статус «відправника» повідомлення,

2) «загальний контекст» повідомлення і 3) фактор кодування. У силу обмежень, що накладаються на об'єм статті, опустимо деталізацію двох перших факторів (хоча це аж ніяк не означає припинення їх значущості) і заостримо увагу на останньому, найменш дослідженому в соціології, факторі кодування.

З соціологічної точки зору (з урахуванням трактування комунікації як процесу передачі смислів), код – це певна установка на смисли, за допомогою якої здійснюється репрезентація соціальної реальності у свідомості індивіда, що потім відбивається у його соціальних практиках. За допомогою мовних (або лінгвістичних) кодів, передаються фіксовані в соціальному досвіді (як індивідуальному, так і груповому) схильності сприйняття і оцінювання соціально значимих об'єктів, а також готовність до певних дій, орієнтованих на ці об'єкти. Мовні коди можна назвати «кодами емісії», які являють собою слова і всі символічні знаки, які педагог посилає в аудиторію, даючи тим самим певну установку на розуміння тих чи інших об'єктів соціальної реальності. Успішність кожного педагогічного впливу залежить від ступеня володіння тими, хто навчається, кодом емісії (чи кодом педагогічної комунікації). У свою чергу, успіх оволодіння кодом емісії залежить від коду рецепції. Код рецепції – код, яким уже володіє той, хто навчається (реципієнт), отриманий ним в результаті попередньої педагогічної праці. Це певна установка на розуміння і пояснення соціальної реальності, яка вже склалася у результаті попередньої педагогічної праці. Коди рецепції можуть проявляти себе в двох формах: когнітивній та мовній. Когнітивний код рецепції – певний набір схем уяви і мислення. Мовний код рецепції – набір схем символічного вираження думок. Іншими словами, коди рецепції можна визначити як логічні диспозиції, схильності до певних логічних висновків, пов'язані з повсякденною поведінкою, засвоєні в практичному досвіді, зокрема, через оволодіння рідною мовою. Як ми вже писали вище, в різних соціальних групах ці диспозиції можуть відрізнятися, а саме – бути більш-менш складними, більш-менш символічно проробленими. Більш складну, більш символічно пророблену логічну диспозицію можна умовно позначити як розширений (складний) код, менш складну, менш символічно пророблену диспозицію позначимо як обмежений (простий) код [2, 48–50].

Щоб процес комунікації успішно відбувся, між його учасниками має бути налагоджено порозуміння. Для цього початковий задум «відправника» повідомлення (ідею, яку він хоче донести до «одержувача»), потрібно перевести на «мову», зрозумілу «одержувачу», здійснити таку собі «конвертацію» символів і смислів – зблизити коди емісії та рецепції.

Чому питання кодування/декодування є актуальними для соціології і, зокрема, соціології освіти? Тому що завжди є ризик не(до)розуміння учнями (студентами) істинного смислу інформації, який до них хоче донести вчитель (викладач). Цей ризик пов'язаний з тим, що освіта, як правило, оперує складними кодами. Складність мови – своєрідна «візитна картка» педагога, своєрідний атрибут (як корона у короля), що допомагає підтримувати його авторитет [2, 115]. Мова освіти не є ні для кого «рідною» мовою. Вона в тій чи іншій мірі віддалена від мови, на який говорять представники різних соціальних груп. Ступінь віддаленості прямо пропорційна обсягу «рентабельного» в навчальному плані мовного капіталу. Нерівний розподіл цього капіталу між різними соціальними групами становить

один з найбільш прихованих медіаторів, за допомогою яких встановлюється відношення між соціальним походженням, успішністю у навчанні та соціальними шансами [1, 24-37; 2, 89]. Пізнання законів розуміння складної мови вчителів і викладачів (правил розшифрування кодів емісії), залежить від логічних установок (кодів рецепції), сформованих у результаті попередньої педагогічної праці. Представники деяких соціальних груп не мають соціальних умов відділення суб'єктивної конотації (заснованої на практичному досвіді) від об'єктивного денотата (заснованого на абстрактному знанні). А сама манера оволодіння зберігається в області культури тієї або іншої соціальної групи. Діти – вихідці з сімей «працівників розумової праці», відчувають себе в академічному середовищі освіти більш комфортно, показуючи успіхи в навчанні. У той час як для вихідців із сімей «працівників ручної (фізичної) праці» це середовище є чужим, а іноді навіть ворожим. В наслідок цього, навчання їм дається набагато важче. Так і відбувається відтворення, закріплення і поглиблення існуючої в суспільстві нерівності [1, 52].

Через абстрактність поняття коду, складається враження, що все, про що йшлося вище, така собі ілюзорна теоретична модель. Проблема верифікації цієї моделі полягає в тому, що код як елементарна її складова і важливий елемент соціальної взаємодії, практично не досліджений у вітчизняній соціології. Хоча, в соціологічній практиці далекого зарубіжжя приклади подібних досліджень, все ж таки, є (йдеться про дослідження Б. Бернстайна, Б. Тізард, М. Хьюза, І. Шор) [1; 7; 8]. Спираючись на ці приклади, ми розробили і здійснили апробацію власної методики дослідження кодів, умовно позначеного нами як дослідження «кодів нерівності».

Методику орієнтовано на розв'язання наступних завдань:

(1) з'ясувати, чи існує насправді поділ дітей за типом кодів рецепції (як когнітивних, так і мовних) на прості / складні, якщо так, то (2) якими є фактори формування цих кодів і (3) фактори їх трансформації.

Результати пілотажного дослідження, проведеного нами в травні-червні поточного року, показали, що, дійсно, має місце диференціація за типом коду (розвинений / обмежений) дітей п'яти-шести років. Крім того, дослідження показало, що тип коду залежить від: 1) соціального походження дитини, зокрема, спостерігається помірна кореляція ( $r = 0,38$ ) між типом коду і професією матері (як найголовнішого агента первинної педагогічної праці); 2) кількості та якості контактів із значущими іншими з кола сім'ї, тобто від специфіки первинної педагогічної праці, яка і є чинником формування кодів, 3) специфіки наступної (шкільної) педагогічної праці, яка і є чинником трансформації кодів.

І ще один важливий висновок, зроблений нами по результатах дослідження, полягає у тому, що має місце помірний зв'язок між ступенем розвиненості мовного та когнітивного кодів ( $r = 0,4$ ). Більш того, чим розвиненіший мовний код, тим розвиненішим виявляється когнітивний ( $\lambda$  (Гудмана) = 0,2). Виходить, що специфіка наступної (вторинної) педагогічної праці є чинником трансформації спочатку мовних кодів, а слідом за ними – когнітивних. Отже, можна припустити, що саме мовні практики учнів формують їх схеми мислення, а педагогічні мовні (як варіант – дискурсивні) практики вчителів можуть стати тим засобом, за допомогою якого уможлиблюється зближення кодів емісії та рецепції.

Слід зазначити, що дослідження було пілотажним, а обсяг вибірки ( $n = 202$ ) не дозволяє з упевненістю говорити про надійність отриманих результатів. Метою пілотажу була апробація методики дослідження кодів, яку ми успішно здійснили, і на даний момент активно працюємо над збором даних за репрезентативною вибіркою.

Загальний висновок, який ми можемо зробити, виходячи з усього сказаного вище, можна викласти у двох наступних тезах. Перша теза стосується того, що саме розуміється нами (у рамках даної статті) під якістю освіти. Отже, з соціологічної точки зору, якість освіти знаходить реальне відображення у виконанні освітою своїх основних соціальних функцій, зокрема, функції «соціального ліфту». Друга теза стосується відповіді на питання про те, що саме потрібно робити, щоб підвищити якість освіти, щоб освіта служила саме соціальним «ліфтом», а не бар'єром, який закріплює існуючу соціальну нерівність. Наша відповідь – дотримуватися принципу наступності в освіті, прагнути досягнення узгодженості методів і результатів попередньої та наступної педагогічної праці. Якість освіти забезпечується продуктивністю педагогічної праці. В свою чергу, продуктивність педагогічної праці буде тим вище, чим повніше вона створює соціальні умови комунікації, які сприяють зближенню кодів емісії та рецепції. Питання про те, як саме забезпечити таке зближення, є, на наш погляд, першочерговим у вирішенні проблеми підвищення якості освіти. У пошуках відповіді на це питання важливою є кооперація, узгодження дій представників різних наук, небайдужих до проблем освіти – соціології, педагогіки, мовознавства (соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики) та інших.

### Література

1. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Бурдье П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон; Пер. с фр., предисл. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
3. Куда идет российская культура? : Материалы круглого стола (27-28 июня 2009 г.) / [участники : А. С. Запесоцкий, В. С. Степин и др.] ; науч. ред. В. С. Степин. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 123 с.
4. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: [http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika\\_ugn](http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugn)
5. Щудло С. А. Вища освіта у пошуках якості: Quo Vadis / С. А. Щудло. – Харків=Доогобич : Коло, 2012. – 340 с.
6. Blumenfeld L. Dumbing us down: the hidden curriculum of compulsory schooling by John Taylor Gatto / L. Blumenfeld // The Blumenfeld Education Letter. – May 1993. Режим доступа: <http://www.johntaylorgatto.com/bookstore/dumbdnblum3.htm> .
7. Shor I. Empowering education: critical teaching for social change / Ira Shor. – Chicago: University of Chicago Press, 1992. – 225 p.
8. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education. – Vol. 32. – 2008. – P. 3–28.