

УДК 316.334:37

ТЕОРЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ НА РОЛЬ ОСВІТИ ЯК ФАКТОРУ СТРАТИФІКАЦІЇ

Ліпіч Людмила Михайлівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету, м. Київ

У статті аналізуються концептуально-теоретичні погляди на роль освіти класиків соціологічної думки, звертається увага на методологію вивчення проблеми. Зазначається, що освіта в теоретичній спадщині соціологів розглядається одним із факторів відтворення соціальної структури суспільства. Підкреслюється, що соціологічна інтерпретація проблем навчання і виховання залежить від обраної методології аналізу. Акцентується, що переосмислення теоретичної спадщини щодо ролі освіти в суспільстві має важливе значення для аналізу процесів, які відбуваються в сучасному суспільстві. Аргументується висновок, що соціологічний підхід має можливість обґрунтувати залежність системи освіти від історичного типу соціальних структур, що й визначає пріоритетність її дослідження в соціології.

Ключові слова: інститут освіти, соціальні функції освіти, стратифікація, функціональна освіта, соціалізація, діалектичний підхід, структурно-функціональний підхід

В статье анализируются концептуально-теоретические взгляды на роль образования классиков социологической мысли, обращается внимание на методологию изучения проблемы. Отмечается, что образование в теоретическом наследии социологов рассматривается одним из факторов воспроизводства социальной структуры общества. Подчеркивается, что социологическая интерпретация проблем обучения и воспитания зависит от избранной методологии анализа. Акцентируется, что переосмысление теоретического наследия о роли образования в обществе имеет важное значение для анализа процессов, происходящих в современном обществе. Аргументируется вывод, что социологический подход позволяет увидеть, что система образования находится в прямой зависимости от исторического типа социальных структур, что и определяет ее приоритетность в социологических исследованиях.

Ключевые слова: институт образования, стратификация, социальные функции образования, функциональное образование, социализация, диалектический подход, структурно-функциональный подход

The article analyzes the conceptual and theoretical views on the role of education of the classics of sociological thought, draws attention to the methodology of studying the problem. It is noted that education in the theoretical heritage of sociologists is considered to be one of the factors of reproduction of the social structure of society. It is emphasized that the rethinking of the theoretical heritage as to the role of education in society is important for the analysis of the processes taking place in modern society. It is argued that the sociological approach allows to see that the system of education is directly dependent on the historical type of social structures, which determines its priority in sociological research.

Keywords: institute of education, stratification, social functions of education, functional education, socialization, dialectical approach, structural and functional approach

Відомо, що серед головних соціальних функцій інституту освіти є передача знань від покоління до покоління, а також відтворення існуючої соціально-групової (а з нею і класової) структури суспільства і всього того, що її супроводжує, зокрема соціальних нерівностей, або подолання цих соціальних нерівностей, які функціонально залежать від зазначеної структури. Ці взаємовиключні функції є похідними від соціального устрою суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в умовах ринково - орієнтованої трансформації соціальних структур сучасного суспільства, дослідження освіти і процесів, що в ній відбуваються, знаходяться в центрі уваги дослідників: В. С. Бакірова, І. М. Гавриленка, В. Г. Городяненка, М. П. Лукашевича, Л. Г. Ніколаєнка, А. О. Ручки, В. В. Чепак та ін. Теоретична база для дослідження проблем, пов'язаних з освітою і її роллю в суспільстві, представлена як сучасними вітчизняними соціологами, так і відомими західними: Л. Альтюсером, М. Арчер, Д. Беллом, Дж. Болі, М. Вебером, Е. Гіденсом, Г. Гінтісом, Е. Дюркгеймом, Р. Коллінзом, Т. Парсонсом, П. Сорокіним, Ю. Хабермасом та ін.

Таким чином, наявність потужної теоретичної бази дозволяє не тільки аналізувати погляди соціологів на роль освіти в суспільстві, зокрема як фактору стратифікації, що відзначимо, виступає додатковим фактором актуалізації даної проблеми, але і привертає увагу до підходів щодо її розгляду.

Мета статті – провести критичний аналіз історичних і сучасних поглядів соціологів на роль освіти у стратифікації суспільства і довести, що освіта є фактором, а не причиною стратифікації.

Теоретико-методологічною основою дослідження є ідеї і концепції класиків соціологічної думки, праці сучасних вітчизняних і західних соціологів.

Загальну методологію статті складає порівняльний аналіз, в центрі уваги якого є діалектичний та структурно-функціональний підходи.

Відомо, що ще Я. А. Коменський помітив залежність системи освіти від суспільства, в якому вона функціонує, і тому проголосив і обґрунтував ідею єдиної школи як принцип організації освітянського процесу, згідно якого навчання дітей не має залежати від матеріального статку і соціального положення батьків. Для забезпечення цього усі школи мають об'єднуватися до єдиної освітянської системи з відповідними рівнями навчання, послідовно і логічно пов'язаними між собою.

Після Коменського усі розмови про освіту, в яких не розводяться зазначені її соціальні функції, перетворюються переважно в ідеологічні, бо в них замовчується даний факт як реальність.

Однак так склалося, що, як на заході, так останніми десятиліттями і у нас, науковий інтерес до освіти визначається саме її спроможністю відтворювати соціальні структури, а не долати їх. А коли так, то й поняття, в яких описується зазначена спроможність, не виходять за межі понять, що описують структури, а це: соціальні статуси та ролі індивідів і груп, їхнє соціальне становище в соціогруповій структурі суспільства тощо. У працях [1-5] освіта розглядається виключно як один із факторів відтворення соціальних структур, їх конститування в часі, що змінюється.

Нагадаємо, поняття фактору (від лат. *factor* – робить виробляє) – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер [6].

Однак фактор не є причиною, бо факторів може бути багато, а причина завжди одна.¹

Наприклад, диференціація суспільства на групи і класи залежить не від освіти, але освіта як соціальний інститут може бути одним з факторів, що або сприяє здоланню такої диференціації, або, навпаки, сприяє відновленню її в часі.

Знання специфіки функціональних зв'язків між змінними дає можливість в їх множині вводити нові змінні, що будуть призводити до заданих на політичному рівні соціальних змін. При такому підході історична ієрархія причин, що зумовлюють зазначену соціальну диференціацію і однією з яких є, зокрема, поділ праці, залишаються поза увагою не лише дослідників, а й всього суспільства, бо в центрі уваги знаходиться статистична ієрархія факторів².

Що стосується освіти, то вона є одним з факторів, а не причиною соціальної диференціації, формування та відтворення соціальних структур і відповідно, соціальних нерівностей або, навпаки, до зняття структурних (статусних) відмінностей між людьми. До таких факторів можна віднести всю множині існуючих в суспільстві соціальних інститутів, в кожен з яких уведена відповідна функція.

Отже, важливість ролі, яку відіграє освіта як особлива сфера соціальної життєдіяльності, полягає у тому, що в залежності від функції, закладеної в неї, вона починає спричиняти процес відповідної соціалізації дітей і молоді: або як соціально однорідної спільноти, або як диференційованої множини груп, що функціонально залежать від матеріального статку і соціального статусу їх батьків. Однак робить вона це не сама по собі, а цілісно, з усіма іншими соціальними інститутами, і тому є фактором, а не причиною.

Зазначимо, що поняття фактору – одне з основних в структурно-функціональному аналізі, а поняття причини – в діалектичному, який, до того ж, спроможний перетворити перший в свій особливий випадок, і робить це.

З огляду на сказане, треба зазначити, що сучасна соціологічна наука про освіту обходить ці питання, спрямовуючи усі розмови про освіту в річище **загальних** суджень, що ні до чого не зобов'язують.

Може скластися враження, що тут ми вдаємося до надто категоричного висновку. Однак наша категоричність базується на логічному запереченні категоричності іншого порядку, бо навіть тоді, коли соціологи ставлять питання про вимогу рівних освітніх можливостей в так званому демократичному суспільстві, вони самі впадають в заблудження та впроваджують власні заблудження в суспільну свідомість. Для прикладу, процитуємо одну із праць С. М. Оксамитної «Експансія вищої освіти та нерівність освітніх можливостей». Авторка зазначає: «Очевидно, сучасна українська держава – основний інституційний актор щодо формування соціальної політики, зокрема й освітньої, не ставить собі за мету і

¹ Так, в «Большом толковом социологическом словаре» Девіда та Джулії Джері поняття причини визначається через поняття фактору [7, с. 84], а фактором називається просто змінна, що знаходиться в кореляції з іншими змінними [7, с. 280] і відмічається лише одна ознака, що відрізняє причину від фактору: фактори мають місце в багатомірній кореляції між змінними, а причини, відповідно, лише між двома подіями [7, с. 85].

² До таких висновків нас підводить стаття Ніколаєнко Л.Г., надрукована з приводу двадцятип'ятиріччя кафедри галузевої соціології факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, «Смислові контексти опису позитивних і негативних величин в соціальних науках (попередні зауваження до становлення соціології числа)», до змісту якої ми ще будемо звертатися [8, с. 146-167].

завдання створення умов рівності освітніх можливостей для дітей різного соціального походження. Навіть на тому рівні, як це відбувалося за радянського часу. Навпаки, експансія вищої освіти супроводжується поглибленням сегрегації та стратифікації (за доступом і якістю) закладів освіти всіх рівнів, починаючи з дошкільної» [5]. А от «у розвинутих демократичних країнах, насамперед Скандинавських» [5] все нібито не так. Там «школа реформується у напрямі «єдиної середньої школи» (comprehensive school)...» [5].

Після таких слів неодмінно виникає ілюзія, що «сегрегація та стратифікація» були властиві й радянській школі, яка насправді була дійсно *єдиною*, бо її функціонування *спрямовувалося* на зняття класових відмінностей між людьми.

Коли так, то виникають питання і іншого порядку: 1) зокрема про те, чому в тих же Скандинавських країнах зберігається класове суспільство і яку роль в цьому відіграє «єдина середня школа»? 2) Чи насправді вона є «єдиною», про яку мріяв ще на зорі капіталістичного суспільства Я. А. Коменський і яка мала б розв'язувати питання практичного досягнення соціальної рівності. І так далі.

Виходить, що ідея єдиної школи дещо глибша і не може бути зведена лише до питання рівного доступу до неї дітей з різних соціальних прошарків. Це ще й питання стану освіти, її соціально-політичних функцій, введених в інститут освіти законодавцем, змісту навчальних програм, визначених ним же і так далі.

Наприклад, коли говорять про накопичення освітнього досвіду, потенціал особистості та соціуму в цілому, що підвищуються завдяки освіті, про спроможність впливати на розвиток і вдосконалення кожного соціального суб'єкту, про вдосконалення соціальних зв'язків, в яких він перебуває тощо, то роблять це не в контексті зазначених функцій. З огляду на це стає не зрозумілою саме соціологічна складова таких розмов, а саме, яким чином сучасна освіта бере участь у відтворенні соціальних структур.

Відомо, що представники різних напрямків наукового знання: філософи, педагоги, психологи, соціологи та інші, розглядали і розглядають освіту як складну систему, що являє собою сукупність індивідів, груп людей, спільнот, організацій та інститутів, залучених до соціальних відносин задля участі в процесі навчання; як підсистему соціальної системи суспільства; як соціальний інститут і агент соціалізації; як критерій і фактор стратифікації.

Та справа в тім, що навчання, коли його розглядати як систему соціальних дій, завжди соціально орієнтоване. Тобто, наявність сукупності індивідів, груп людей, спільнот, організацій та інститутів, залучених до соціальних відносин задля участі в процесі навчання, існує завжди і незалежно від того, до якого історичного типу інституту освіти вони задіяні, а от яку саме з двох зазначених функцій вони виконують – велике питання.

Наведемо приклад.

Як-от, не секрет, що сучасна освіта орієнтує учнів в школах і студентів вишів на життя в ринкових умовах. У соціологічному плані це означає, що їх готують до життя в класовому суспільстві. Проте, в умовах, коли школа диференційована за низкою соціальних ознак, функція соціалізації, яку вона виконує, спрямована саме на те, щоб відтворювати вже існуючу соціально-групову структуру суспільства, коли зазначена соціалізація відбувається переважно в групах і з властивими їм груповими методами.

Зазначимо, що усвідомлення проблем навчання і виховання та їх інтерпретація в соціології залежить від обраної методології аналізу. Найпоширенішими методологіями тут є, як відомо, структурно-функціоналістська (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон), конфліктуалістська (сучасний конфліктуалізм) [9, с.94] і діалектико-матеріалістична або марксистська, яку чомусь зовсім не обґрунтовано відносять до конфліктуалістської, що будується переважно на формально-логічних засадах. Справа в тому, що в марксистській теорії соціальної революції є теорією класової боротьби, що відбувається на рівні боротьби за політичну владу для класу і що будується за принципом класового аналізу. Щодо теорії соціалістичної революції, то саме в ній поставлене питання щодо практичної можливості подолання історичних типів і форм соціальної нерівності.

Нічого подібного в конфліктуалізмі немає і бути не може, бо усі без виключення представники конфліктуалізму уникають класового аналізу. Однак соціологи говорять про те, що К. Маркс є одним із засновників конфліктуалізму, хоча спираються лише на факт формальної тотожності цих взаємовиключних теорій. Як відомо, в теоріях соціального конфлікту в центрі уваги упередження реального соціального конфлікту. Функціональність такого конфлікту тим і визначається, що він стає одним із факторів стабілізації системно нестабільного капіталістичного суспільства.

Втім, при всьому розмаїтті підходів до освіти, в публікаціях, що присвячені висвітленню проблем, пов'язаних з нею, включаючи і соціологічні публікації, нічого подібного зустріти не можна. Загальні розмови про взаємодію суспільства та освіти як системи, як соціального інституту, як засобу соціального контролю і т.д. не дають знання про її реальні соціальні функції, що приховані від безпосереднього спостереження. А це вже відмічені нами взаємовиключні функції або відновлення соціальних структур у історичному часі або їх зняття. Новітня реформа школи, яку ми ще переживаємо, як раз і була спрямована на те, щоб функцію зняття соціальних структур засобами освіти трансформувати в функцію їх формування

і відновлення, що відбувається під гаслами переходу від тоталітаризму до демократії. Так, запровадження платності та освітянських послуг і є прикладом введення в освітянський процес політично заданих функцій, що мають сприяти трансформуванню єдиної школи в школу диференційованого навчання. Саме без такого роду нововведень соціальна стратифікація стає неможливою.

Між іншим, відмічені С. М. Оксамитною «соціальна сегрегація та стратифікація» [5] засобами інституту освіти мають бути пояснені ще й так, що без сегрегації стратифікація теж стає проблемною.

Діалектика ж, усупереч тому ж структурному функціоналізму чи-то конфліктуалізму, не просто описує стан речей, а пояснює його причини і задається питанням про те, *чому* соціологи, усупереч результатам досліджень факту розшарування суспільства і ролі освіти на процеси відтворення ієрархічного соціального порядку, а такі дослідження ведуться з початку її становлення як науки, відходять від принципів реального гуманізму³?

І що дивно, структурно-функціоналістська методологія, що як зазначалося, є найбільш поширеною, а результати відповідного аналізу реального функціонального зв'язку освіти і суспільства для широкого загалу залишаються великою таємницею. Те саме стосується і інших підходів, зокрема, конфліктуалістського. Про марксистську ми взагалі не говоримо. Освіта, яка сприяє соціальному розшаруванню все нових і нових поколінь людей і тим самим провокує міжгрупові конфлікти, мала б розглядатися як така, що має дисфункційне навантаження. Проте, така її особливість знов залишається великою таємницею, хоча безпосередньо або опосередковано питання освіти, її соціальних функцій та впливу на соціальну структуру більшою чи меншою мірою присутне практично в усіх західних як теоретиків, так і емпіриків. Вони звертають увагу на той факт, що кожному типу суспільства притаманні тільки йому властиві соціальні інститути, однак яким чином відбуваються інституціональні зміни при переході від одного історичного типу суспільства до іншого до цього часу цей процес залишається не висвітленим. Так, англійський соціолог Г. Спенсер відносить освіту до основних соціальних інститутів. М. Вебер, Е. Дюркгейм досліджують соціальні функції освіти, її зв'язок з економічними і політичними реаліями, пояснюючи природу соціальної нерівності через теорії навчання. А складається враження, що таке має місце у будь-якому суспільстві і у будь-який час. Наприклад, в теорії Еміля Дюркгейма, яку Н. Смелзер визначив як заохочення найкращих [10, с.278], зазначається, що «в процвітаючому суспільстві найталановитіші повинні виконувати найбільш важливі функції» [10, с.278]. Для цього суспільство повинно сприяти адекватній винагороді їхніх заслуг. Виходить, що талант є фактором нерівності, бо він дістався індивіду не від суспільства (не є результатом відповідної соціалізації) як фактор, а від природи, яка й дає право на привілеї.

На основі концепції Е. Дюркгейма представники функціоналізму К. Девіс і У. Мур вважали, що нерівність допомагає суспільству забезпечити умови, в яких найважливіші види діяльності виконують найбільш вмілі [10, с.278]. Отже, вмілість одних не є взірцем для наслідування іншими, що сприяє суспільному розвитку, а є фактором соціального розшарування.

Система освіти, з позиції структурного функціоналізму, відповідає вимогам повної меритократії і заслуженої винагороди. Вона гарантує рівність вихідного старту і «справедливу нерівність» наступних досягнень [9, с.83]. А ми зазначимо, що меритократичні ідеї сіють ілюзію того, що суспільство розбите на дві категорії, – гідних і негідних нібито природним чином. Насправді таке відбувається саме завдяки соціальному розшаруванню, в тому числі і засобами освіти.

Щось подібне ми знаходимо і у італійського соціолога В. Парето, автора теорії еліт і теорії деривації. Він намагався обґрунтувати думку про те, що соціальна неоднорідність суспільства похідна від психологічної нерівності людей, що й зумовлює поділ суспільства на еліту, яку «характеризує високий ступінь самовладання і розрахунку, вміння бачити слабкі і найбільш чутливі місця в інших і використовувати їх для своєї вигоди» і «...маси, які зазвичай заплутуються в мережах емоцій і забобонів» [11].

Розсудливість і емоційність дійсно є ознаками різних категорій людей, та справа в тім, що вони теж є результатом відповідної соціалізації. Однак досить пошукати в словниках етимологію даного слова і виявиться, що соціалізація – це усупільнення, а не диференціація, не розпад цілого на частини. Інакше кажучи, якщо латинське слово *socialis* означає суспільний, то вже латинське *socialization* означає осупільнення [13, с.425], хоча розмова ведеться переважно про процеси диференціації суспільства на групи і класи. До того ж, в західній науці зазначена диференціація розглядається як властивість будь-якого

³ Дану проблему порушує Л. Г. Ніколаєнко. Він зазначає: «...гуманізм – орієнтація в судженнях на мораль, яка знімає соціальні відмінності між людьми; здатність судити про людей безвідносно до їх соціальних статусів, нехай поки тільки на логічному рівні. Позитивістське ж мислення означає щось протилежне. Його зміст полягає в орієнтації вченого на судження про суспільство і людей безвідносно до будь-якої моралі взагалі. Тобто, якщо в суспільстві є соціальні нерівності і статуси, то їх потрібно зафіксувати і описати такими, якими вони є, бо їх сумарна сукупність становить те, що соціологи називають ієрархічно вибудованим соціальним порядком. А те, що соціальний порядок – продукт історичний і сформований в ході соціальних взаємодій, що містять в собі вольову складову, – як би і не береться до уваги. До того ж, будь-яке дистанціювання від моралі (як і від ідеології) – не більше ніж мораль, яка претендує на особливу винятковість.» [8, с. 156].

суспільства взагалі. І тоді виходить, що соціалізація означає не інтеграцію в суспільство, а розподіл на групи і в цьому розподілі функціональна освіта⁴ відіграє далеко не останню роль.

Особливе значення тут набуває ще й вище згадувана платна освіта, яка підсилює ефект її функціональності в справі соціальної стратифікації суспільства.

Щоправда, є й теорії, в яких освіта відкрито визнається фактором соціальної стратифікації. Таке ми маємо в теорії стратифікації П. Сорокіна. Соціолог зазначав, що «певні класи професій завжди склали верхні соціальні страти, в той час як інші професійні групи майже завжди знаходилися біля фундаменту соціального конусу» [12, с. 353] і що «професійні групи некваліфікованих робітників завжди знаходилися внизу професійної піраміди. Вони були слугами і кріпаками в минулому» [12, с. 355]. І це дійсно так. Однак Сорокін навіть не задається питанням про те, чи може освіта створювати умови для конститування соціальної однорідності суспільства.

Схожий підхід прослідковується в поглядах на освіту як агента соціалізації в працях К. Маннхейма та К. Поппера. Для них мета соціалізації засобами освіти полягає не в формуванні особистостей, спроможних до життя в соціально однорідному суспільстві, а, навпаки, вона полягає в формуванні особистостей, спроможних *приспосовуватися* до відповідних умов життя.

Лише з контекстів вище наведених теорій можна довідатися про те, що інститут освіти, як і кожний інший соціальний інститут, в класовому і безкласовому суспільствах лише зовнішньо нагадує собою один і той самий інститут, що виконує одні й ті самі функції, хоча реально вони спрямовані на розв'язання абсолютно протилежних соціальних завдань. В першому випадку вони забезпечують розбудову і відновлення саме класового суспільства, а в другому – безкласового.

У представників теорій «людського капіталу» (А. Сміт, Дж. С. Мілль, А. Маршалл, А. К. Шторх та ін.), освіта розглядається як капіталовкладення, що принесе винагороду в майбутньому, тобто забезпечить більш високу адаптацію до конкурентного середовища. А це теж є процесом відновлення класової структури суспільства. Тому головні проблеми у відповідних дослідженнях спрямовані на: вимірювання економічної цінності освіти, професійну підготовку, зв'язок між соціальною структурою розподілу освіти і структурою розподілу доходів від освіти, вироблення оптимальної стратегії розвитку людських ресурсів тощо. Та є ще один момент, що чи замовчується, чи, знов таки, не потрапляє у поле зору соціологів. Освіта, яка диференціює суспільство на групи і класи, не може не визначати спосіб розподілу культурного капіталу методом обмеження доступу до його засвоєння одними людьми і забезпечення привілеїв в доступі до нього іншим.

Як бачимо, теорій багато, а їх соціальний смисл один, – довести, що соціальне розшарування людей та пов'язане з ним соціальне розшарування суспільства – явища закономірні і нездоланні. Це можна демонструвати і на прикладі інших теорій.

Одна з них, теорія мовних кодів, в якій стверджується, що дитяча мова дітей робітників являє собою обмежений код, що більше придатна для спілкування на теми повсякденного практичного (життєвого) досвіду, ніж для обговорення абстрактних ідей, процесів чи взаємозв'язків, що зменшують шанси дітей, батьки яких відносяться до нижчих класів, у навчанні. У представників середнього класу, навпаки, мовний розвиток або мовна компетенція включає в себе більш вдосконалений код, що дозволяє цим дітям значно легше адаптуватися не лише в шкільному оточенні, а й у подальшому житті. Як бачимо, ця теорія теж чітко фіксує розбіжності в духовному розвитку класів, але в ній немає і жодного натяку на причини такого стану та на те, як цього уникнути. А причина одна – стратифікована соціалізація представників різних категорій людей.

Йдемо далі.

У сучасних соціологічних концепціях освіти, наприклад, Д. Белла, Е. Гіденса, Ю. Хабермаса та ін. зустрічаємо аналіз вищої професійної освіти в контексті змін у соціальних відносинах, трансформації інституційної структури суспільства з огляду місця в ній інституту освіти, формування нового інформаційного суспільства тощо. Наприклад, англійський соціолог Е. Гіденс, висвітлюючи питання про особливості поширення масової школи в західному суспільстві, зазначає: «Поширення освіти в ХХ столітті тісно пов'язувалося з усвідомленими потребами в грамотній та дисциплінованій робочій силі. Хоча

⁴ Функціональна освіта – поняття, уведене в науковий обіг українським соціологом Ніколаєнко Л. Г., яке означає що освітній процес може бути налаштований двома чином: може формувати в учнів діалектичне мислення – вміння мислити в категоріях причин і наслідків. Таке мислення формувалося історично і на ньому будувалася класична наука; може формувати у учнів «функціональне мислення» – «вміння мислити в термінах змінних і функцій» [8, с. 150].

Функціональне мислення – поняття, уведене в науковий обіг великим німецьким математиком Феліксом Клейном, який доклав багато зусиль для функціоналістськи налаштованої реформи німецької школи [8, с. 149–150]. Функціональне мислення складає основу наукової неокласики та постнеокласики, набуваючи в кожній окремій методології своєї специфіки. Функціональна освіта – результат даної реформи, яку ми й проходимо. Її основою є жорстка прагматика, що принципово відрізняється від світоглядно-орієнтованої підготовки учнів в школі і студентів у вишах (див.: монографії Ніколаєнко Л. Г. в списку літератури).

реформатори розглядали освіту насамперед як засіб зменшення нерівності, її вплив у цьому відношенні дуже обмежений. Освіта більше сприяє виявленню і посиленню існуючої нерівності, аніж змінює її рівень» [14, с. 500].

Знов таки, є фіксація факту, але немає навіть спроби виявлення і пояснення причин. А справа в тому, що усі реформи освіти в світі, включаючи і сучасні вітчизняні, проводяться під гаслами покращення освітянського процесу, що нібито зрівняє життєві шанси учнів в ринкових умовах, але реально спрямовані на задоволення ринку праці, що вимагає чіткої соціальної диференціації саме цих шансів. А отже, реформи освіти проводяться під виключно популістськими гаслами. Давно відомо, що і Ентоні Гіденс, та не лише він, визнає, що інститут освіти в капіталістичних країнах «сприяє виявленню і посиленню існуючої нерівності, аніж знижує її рівень» [14, с.500].

Таким чином, подібні реформи освіти дійсно пов'язані з її *покращенням*, під яким треба розуміти її пристосування до потреб ринкової економіки методом пристосування до них же життєвих потреб людей, що є носіями найманої робочої сили, а також підготовка тих, хто стає здатен її використовувати у власних потребах, наголошуючи на те, що робить це виключно з благодійними цілями.

Можна сказати й так, що функціонування освіти за таких умов налаштоване таким чином, щоб не лише відтворювати, а й поглиблювати міру соціальної диференціації, без чого не може відбуватися процес абсолютного збагачення одних і збідніння інших.

Що ж до проблеми інституту освіти як агента соціалізації, то якраз через диференційовану соціалізацію в диференційованому за класовою ознакою освітянському процесі й відбувається поглиблення вже існуючих соціальних нерівностей і поява нових: розподіл людей на групи і класи, одним з яких долею приписано бути найманою робочою силою, а іншим – ніколи не бути робочою силою, а лише її покупцями на ринку праці.

Отже, навіть отримуючи освіту, не гарантовано вибитися *в люди*, хоча є шанс піднятися трошки вище по соціальній драбині, призначеній для найманих людей.

Сам факт освіченості не говорить про соціальний смисл отриманої освіти тим чи іншим індивідом, як і про те, які вона дає йому шанси. Справа полягає в тому, що існує пряма залежність між типом освіченості та соціально визначеною метою її отримання.

Люди, намагаючись отримати освіту про таку залежність і не здогадуються. А справа в тім, що освіченість або грамотність, отримана тими, кому приписано бути робочою силою через сучасний інститут освіти (навіть для тих, хто готується до професійної інтелектуальної діяльності), є досить специфічною: вона функціональна. Капіталістичне, що те саме ринкове, суспільство висуває «перед освітою, як соціальним інститутом, завдання по забезпеченню функціональної грамотності – і не більше. Така грамотність, що далеко не у всьому корелює з вимогами культури, не загрожує капіталістичній системі, тому капіталістичне суспільство може навіть піти на забезпечення загальної вищої, але функціональної освіти» [4, с. 158].

Функціональна освіта прагматична в своїй основі, а не світоглядна. Вона орієнтує учнів (студентів) виключно на засвоєння знань, що потрібні для майбутньої професії і негативне ставлення до усього комплексу світоглядних, включаючи гуманітарні дисципліни. Вони потрапляють до розряду *непотрібних*, хоча саме від них залежить розвиток культури і історичний розвиток суспільства.

З іншою ситуацією зустрічаємося у випадку, коли освіта орієнтує учнів (студентів) до майбутнього панування. Така освіта, правда, теж функціональна. Вона не передбачає глибоке засвоєння дисциплін для цього *непотрібних*, адже завжди можна найняти *потрібних* спеціалістів.

Американський соціолог Р. Коллінз стверджував, що розширення, наприклад, американської системи освіти відображає прагнення груп, що мають різний статус, зберегти багатство, владу, престиж і обмежити доступ інших до цих благ [10, с.433]. Звісно, що *інші*, це в першу чергу низько статусні групи. Коли давати освіту і їм, то що буде з класовою структурою суспільства?

Український соціолог Л. Г.Ніколаєнко звертає увагу на те, що сучасна «освітянська сфера дуже структурована, вона не вичерпується класичною диференціацією на середню, середню-спеціальну та вищу. Принципи структурування освітньої сфери фактично збігаються з принципами функціонування соціальної структури в цілому, тому освіта як соціальний інститут і здатна відтворювати дану соціально-групову структуру суспільства разом зі зміною поколінь. Така обставина і є сучасною соціальною (капіталістичною) вимогою адаптувати методи навчання до потреб різного рівня освіти...» [15, с.23].

На основі комплексного аналізу встановлено, що в теоретичних поглядах на роль освіти як фактору стратифікації, соціологи розглядають освіту як один із основних інститутів, що впливає на процеси регулювання і розташування груп в системі нерівностей суспільства. Пояснення природи нерівності через систему освіти свідчить, що освіта знаходиться в прямій залежності від історичного типу соціальних структур, що і визначає її пріоритетність в дослідженнях соціологів, а також надає підстави для подальшого розгортання нових напрямків у соціологічному дискурсі.

ЛІТЕРАТУРА: 1. Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдьє, Жан-Клод Пассрон ; [пер. с франц. Н. А. Шматко]. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с. 2. Злобіна О. Г. Модернізація системи вищої освіти в Україні і Болонський процес / І. Е. Бекешкіна, О. Г. Злобіна // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*; зб. наук. праць. – Вип. 18. – Х., 2012. – С. 393–399. 3. Нечитайло І. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность? / Ирина Сергеевна Нечитайло [Монографія]. – Харьков: Изд-во НУА, 2015 – 552 с. 4. Ніколаєнко Л. Г. Соціальна структура знання (Полемічні нотатки) / Леонід Григорович Ніколаєнко; [Монографія]. – К.: ДАКККіМ, 2004. – 250 с. 5. Оксамитна С. М. Експансія вищої освіти та нерівність освітніх / С. М. Оксамитна // *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. – 2014. – № 4. – С. 6-13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2014_4_3 6. uk.worldwidedictionary.org. Словники української мови онлайн [Електронний ресурс] //–Режим доступу: <https://uk.worldwidedictionary.org/%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80> 7. Джери Д. Большой толковый социологический словарь: в 2-х томах: / Д. Джери, Дж. Джери, [пер. с англ. Н. Н. Марчук]. – М.: АСТ, Вече 1999. Т.2 – 1999 – 528с. 8. Галузеві соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій: [зб. наук. статей до 25-річчя кафедри галузевої соціології КНУ імені Тараса Шевченка / упорядк. А. О. Петренко-Лисак, В. В. Чепак (вип. ред.). – К.: Каравела, 2017. – 308 с. 9. Гавриленко І. М., Скідін О. Л. Соціологія освіти / Іван Миколайович Гавриленко, Олег Леонідович Скідін – Запоріжжя: Видавництво «ЭТГА-ПРЕСС», 1998. – 396 с. 10. Смелзер Н. Социология. / Нейл Смелзер [пер. с англ.]. – М.: Феникс, 1994. – 688 с. 11. Осипов Г. В История социологии в Западной Европе и США / Г. В. Осипов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Osipov/09.php 12. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. / Питирим Сорокин [общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соломонов; пер. с англ.]. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с. 13. Николаєнко В. Л. Социология культуры: краткий словарь / В. Л. Николаєнко, Л. Г. Николаєнко. – К.: ИПК ГСЗУ, 2011. – 577 с. 14. Гіденс Е. Соціологія. /Ентоні Гіденс; [В. Шовкун, А. Олійник: Український переклад]. – К.: Основи, 1999. – 726 с. 15. Ніколаєнко Л. Г. Методи соціологічного пояснення // Леонід Григорович Ніколаєнко; [Монографія]. – К.: ДАКККіМ, 2006. – 200 с.