

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Скідін Олег Леонідович, Огаренко Таїсія Олександрівна

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)
69002, вул. Жуковського, б.70-б, м. Запоріжжя, Україна

Розглядаються проблеми методологічних засад правових аспектів аналізу управління освітою в сучасних умовах.

Відсутність аналізу правового впливу середовища на управління, у якому діють освітні інститути, усвідомлюється як самий істотний недолік різних методологічних засад, від інтерпретативного до марксистського і феміністичного взагалі. До цих засад можна віднести:

– марксистський підхід наголошує на тім, що сучасна освіта більше забезпечена правом виховувати, ніж навчати. Мова йде про те, що в процесі освіти відбувається не стільки відтворення виробничих відносин, скільки культури дисципліни та підпорядкування, пояснює появу системи масової освіти потребою в слухняних і пасивних працівниках тощо; відмова від пояснення освіти через відтворення виробничих відносин зовсім не є обов'язковим теоретичним положенням марксизму;

– неомарксистичні пропонують теорію «відповідності» або «відтворення», у якій стверджують, що є певне забезпечення права педагогіки для еліти, яка розвиває лідерські здатності та критичне мислення, а є правове забезпечення педагогіки для робітників, яка орієнтується на виховання слухняності (вони позичають стару ідею про те, що освіта найбільш прихильна середньому класу; до цього додається положення про те, що шкільна система служить для підтримки та легітимації капіталізму.). Ці дослідники також скептично ставляться до можливостей реформування системи освіти і вважали, що виробництво нерівності іманентно властиво школі у ринкових відносинах; освіта в неомарксистському підході вийшла на центральну роль у поясненні, що вона замінила церкву в якості ідеологічного державного апарата у сучасному західному суспільстві;

– функціональний підхід пов'язує розвиток освіти з розвитком потреб виробництва заснованого на ринкових відносинах, з кваліфікацією кадрів, зв'язує роботу освітньої системи з обслуговуванням потреб суспільства, у тому числі з необхідністю відтворення виробничих відносин; досвід розвинутих західних країн, доводить, що середня освіта, недиференційована за професійною або класовою ознакою, не суперечить системі виробництва; не доказано також обґрунтування тези про систему освіти як засобу соціального контролю, традиційно у функціоналізмі процес освіти розглядався як соціалізація, перетворення соціальних норм в індивідуальні практики;

– постмарксистські підходи виділяють певні риси, які відрізняють ці підходи від попередників:

- відмова від класового розподілу як головного пояснювального фактору;
- пошук потенціалу політичних змін у середовищі нових суспільних рухів;
- відмова від позитивістських установок і прийняття інтерпретативної парадигми як єдиного засобу продемонструвати соціальну природу знання;

– наступним підходом до правового забезпечення соціології освіти є фемінізм, який переорієнтовує дослідницькі цілі на аналіз особливостей розходжень освітнього досвіду жінок і чоловіків. Найбільшою мірою феміністські дослідження були зосереджені на питаннях дискримінації прав жінок у системі освіти. Типовими причинами, які феміністи приводять для пояснення правової диференціації освітніх успіхів, є: сексизм і расизм у текстах; андроцентризм і етноцентризм мови; стереотипи викладачів; аспекти організації освітніх установ; домінування білих чоловіків на керівних постах; нездатність учителів побачити расистське та сексистське поводження; освітня політика; традиціоналізм;

– наступною парадигмою соціології права є теорія освітньої нерівності П. Бурд'є. Він розглядав право на освіту не просто як інститут, що обслуговує виробництво (функціоналізм, класичний марксизм), але й як двосторонній процес відтворення та легітимації існуючого правового порядку. Він вважав більш плідним дослідження взаємодії соціальних норм і групового «хабітуса» – це те очікування, які передаються з покоління в покоління і допомагають нам діяти в тих ситуаціях, у яких нам не може допомогти особистий досвід, наприклад, у зовсім нових для нас ситуаціях. Пояснюючи ідею хабітуса по-іншому, П. Бурд'є говорить, про те, що належить людині, але не їм визначається. Така концепція дозволяє уникнути теоретичного розриву між мікро- і макросоціальними рівнями розгляду правової проблеми нерівності. Його підхід не представляє радикального розриву з функціоналістською традицією в соціології, а є спробою переписати її в мікросоціологічному контексті повсякденних взаємодій; подібно британським соціологам він досліджував не зовнішні детермінанти цього явища, а внутрішні властивості самої системи освіти: відносини з культурою, мовою, засобами відбору та відсіювання, такі як іспити тощо.

Академічна мова діє як один із найважливіших і при цьому непомітних інструментів відтворення соціальної структури. Подібно іншим дослідникам соціології освіти, він відзначає зв'язок академічної невдачі з соціальною приналежністю. Правова система університетської освіти, таким чином, активно затверджує соціальну стратифікацію, доступу до культурних навичок одних і даючи культурну компетенцію іншим;

– іншу парадигму взаємозалежності права і нерівності в освіті розглядав Р. Будон у своїй роботі «Освіта, можливість і соціальна нерівність» (1981). Він порушив питання про те, як освітня нерівність впливає на соціальну та чого можна чекати від реформ в освіті. Його аналіз був заснований на моделі, яка описує взаємодію освіти та соціальної стратифікації. Результат аналізу полягає в тому, що зменшення нерівності в освітніх можливостях не приводить до зменшення соціальної нерівності, хіба що в якихось нереалістичних умовах. Підвищення загального рівня культури просто приводить до інфляції освітнього капіталу на трудовому ринку. Він виступав проти застосування моделей для аналізу освітньої нерівності, які не враховували індивідуального акту прийняття того або іншого рішення суб'єктом. Скажімо, регресійна модель може показати, що соціальне походження не впливає на успіхи у ВНЗ. Однак бідна родина з невеликими прибутками не в змозі взяти на себе ризик послати дитину вчитися до ВНЗ, що цілком зрозуміло, хоча і має право, але мати право і його реалізувати – це зовсім різні речі;

– наступна парадигма заснована на компенсаторному розумінні справедливості в освіті, яка реалізується в наданні пільг представникам бідних прошарків, які дискримінуються. Перспективи

та можливості такого підходу не цілком ясні. Вони суперечать нормативній теорії меритократії, тобто поданням про те, що успіх повинен ґрунтуватися на індивідуальних досягненнях. Фрагментація сучасного українського суспільства розмиває подання про більшість і перетворює соціальні компенсації в розмінну монету політиків, які змагаються за голоси соціальних груп. У результаті ці компенсації втрачають моральні основи, а статус дискримінуємої меншості перетворюється в капітал, що тільки консервує ситуацію.

Крім зовнішніх причин живучості освітньої нерівності, існують причини, що полягають у самій системі освіти. Ми живемо в складному суспільстві, де для людей заготовлені різні статуси та функції, що вимагають спеціалізації. Система освіти виникає не сама по собі, а як відповідь на потребу суспільства в спеціалізованих професіоналах. Використання бар'єрів в освіті не зводиться до відтворення нерівності заради нерівності. Бар'єри не тільки обмежують, але і стимулюють. Крім того, вони дозволяють людям уникнути помилок у виборі життєвого шляху, на основі знання про свої індивідуальні можливості та потреби. Правова система, спеціально створена для нерівності, погано приймає реформи, спрямовані на встановлення рівності. Навряд чи хто буде заперечувати проти абстрактної соціальної рівності. Але якщо соціальне походження тісно пов'язане з бажанням одержати освіту, що доводять дослідження, то для досягнення рівності буде потрібно вручати дипломи незалежно від того, вчилася людина з бажанням або відмовлялася виконувати навчальні програми. Будь-який професіонал-викладач не погодиться з таким підходом.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Смолінська Олеся Євгенівна

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького
79010, вул. Пекарська, 50, м. Львів, Україна

Охарактеризовано культурологічні засади як внутрішню характеристику навчального менеджменту, що складають його фундамент, зумовлюють ефективність.

Підходи до управління, сформовані протягом останніх 30 років, засвідчили стійку тенденцію не тільки до врахування, а й до активного використання впливів культурологічного характеру. Педагогічні ж науки здавна оперували таким поняттям, як культуровідповідність, щоправда трактуючи його співвідносно із суспільно-національними виховними та навчальними традиціями. Сучасний стан справ в освіті, що характеризується, як і всі інші гуманітарні процеси, значним впливом глобалізаційних явищ, зміною інформаційного середовища за рахунок його стрімкого насичення новими джерелами тощо, теж зумовлює нове осмислення дієвості культурологічних факторів.

Навчальний менеджмент як процес реалізації основних функцій управління з відповідними комунікаціями, що забезпечує ефективне, результативне та якісно-предметне навчання в певній освітньо-віковій групі конкретного закладу освіти теж зазнає впливу культурних чинників. Оскільки основною специфікою саме цього виду управління є його зв'язок з діяльністю, можна