

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ „ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА”

ФІЛОСОФСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ, СОЦІОЛОГІЇ ТА РЕЛІГІЄЗНАВСТВА

Р.П. Даниляк

**Філософія освіти і науки:
курс лекцій (для студентів спеціальності 014.03 – Середня освіта (Історія))**

Івано-Франківськ
2019

ЗМІСТ

Вступ	3
Тематичний план дисципліни	4
Лекція 1: Навчальний заклад як формальна організація.	5
Лекція 2: Освіта та соціальна нерівність.	12
Лекція 3: Суб'єкти освітньої діяльності.	16
Лекція 4: Стан та перспективи розвитку освіти.	21
Лекція 5: Характерні риси ненаукового знання.	26
Лекція 6: Особливості наукового пізнання.	30
Лекція 7: Види наукового знання.	35
Лекція 8: Соціокультурний вплив на наукове знання.	41
Література до предмета	46

ВСТУП

Предмет „Філософія освіти і науки” читається студентам другого курсу спеціальності 014.03 „Середня освіта (історія)”. Передбачається, що в найближчому наступному семестрі студенти слухатимуть академічний курс філософії. Беручи до уваги останнє, в межах лекційного викладу та семінарської практики з „Філософії освіти і науки” акцент робиться не на історико-філософській складовій напрямів осмислення феноменів освіти та науки, а на поглибленому опрацюванні ключових ідей та понять, аналізі сучасних підходів до найважливіших проблем філософського аналізу освітнього процесу та наукового пізнання.

Курс лекцій присвячено актуальному стану розвитку філософських уявлень про феномен освіти, бюрократичний характер освітніх інституцій, функції освіти, проблему кореляції освіти та нерівності, суб'єктів освітнього процесу, наукове та ненаукове пізнання, їхнє співвідношення, види ненаукового знання, про процесуальні особливості науки та критерії науковості, рівневу структуру та види наукового знання, особливості та форми соціального впливу на науку тощо. Зміст семінарських занять цілком корелює з лекційним матеріалом, оскільки їхня мета полягає у поглибленому вивченні матеріалу, що, як передбачається, дозволить студентам виробити власну світоглядну позицію, зрозуміти відмінності наукового способу досягнення дійсності від позанаукових шляхів, найзагальніші особливості освітнього процесу.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛІНИ

№	Назва теми	Кількість годин		
		Лекції	Семінари	Самостійна робота
1.	Навчальний заклад як формальна організація	2	2	7
2.	Освіта та соціальна нерівність	2	2	7
3.	Суб'єкти освітньої діяльності	2	2	7
4.	Стан та перспективи розвитку освіти	2	2	9
5.	Характерні риси ненаукового знання	2	2	7
6.	Особливості наукового пізнання	2	2	7
7.	Види наукового знання	1	2	7
8.	Соціокультурний вплив на наукове знання	1	2	9
		14	16	60
Разом:		90		

Тема 1: Навчальний заклад як формальна організація

1. Бюрократичний характер освіти як формального інституту.
2. Функції освіти.

Бюрократичний характер освіти як формального інституту

Освіта – це інститут, який формально соціалізує членів суспільства, тобто, освіта є комплексною та всеохопною соціальною інституцією, яка готує громадян до ролей, що вимагаються іншими соціальними інституціями – сім'єю, урядом, економікою тощо.

Особливість освіти – у відносній автономності системи від суспільства, яка виявляється у власних закономірностях розвитку та умовній незалежності від соціальних зрушень. Можна сказати, що соціальні зрушення не змінюють систему освіти принципово, оскільки вона пристосовується до вимог суспільства, але сама не є агентом змін. Наслідок – перманентний конфлікт між системою освіти та запитами й потребами суспільства.

Школа є формальною організацією, подібною до фабрики, лікарні чи фірми, оскільки не може функціонувати автономно, – вона зазнає впливу з боку ринку потенційних учнів. Характер школи як формальної організації розкривається через її бюрократичну природу, що досліджується філософією освіти на двох рівнях: на рівні викладання як різновиду зайнятості та на рівні студентської субкультури.

Бюрократизація школи стає наслідком двох процесів:

- зростання кількості тих, кого обслуговує школа – школярів та студентів;
- збільшення міри спеціалізації, пов'язаної з технологічно складним суспільством.

Виокремлені німецький дослідником М. Вебером п'ять характеристик бюрократії з очевидністю можуть бути прикладені до рівня початкової, загальноосвітньої та навіть вищої школи:

1. Поділ праці.

Це виявляється у тому, що:

- вузькоспеціалізовані експерти працюють з певними віковими рівнями та особливими предметами;
- початкові та загальноосвітні школи наймають спеціалістів, відповідальних *виключно* за роботу з дітьми, які мають навчальні труднощі або фізичні вади, а також інших спеціалістів.

2. Ієрархія авторитету.

Це виявляється у підпорядкуванні нижчої ланки працівників шкільної системи вищій.

3. Писані правила та регуляції.

Викладачі та адміністратори повинні дотримуватися численних правил під час здійснення своїх обов'язків (часто це призводить до дисфункції, оскільки складання звітів та заповнення форм забирає час, який міг би бути використаний для підготовки навчальних матеріалів).

4. Імперсональність.

Величина класів та студентських груп перешкоджають викладачам присвячувати достатньо уваги кожному, хто навчається. В свою чергу, бюрократичні норми спонукають викладачів поводитися з усіма учнями та студентами однаково, незважаючи на те, що останні мають різні особові та навчальні потреби.

5. Базування найму на технічних кваліфікаціях.

Це означає, що теоретично найм відбувається на основі професійної компетентності, відповідно до вписаних вимог. З іншого боку, найняті спеціалісти можуть розраховувати на позиттєве забезпечення.

Бюрократизація освіти по-різному оцінюється функціоналістами та прихильниками конфліктологічної парадигми.

Функціоналісти вбачають позитив у бюрократизації, оскільки:

- студенти можуть розраховувати на неупереджене ставлення, що забезпечується застосуванням уніфікованих правил;
- викладачі убезпечені від необґрунтованого звільнення та виконання невласливих їх функцій.

Однак, важливою умовою позитивного ефекту бюрократизації, на думку функціоналістів, є те, що студенти, викладачі та адміністратори діють чесно – на основі раціональності та рівноправності.

Навпаки, прихильники конфліктологічного напрямку наполягають на негативному ефекті бюрократизації, передусім для незахищених верств населення. Зокрема, вони вважають, що стандартизовані навчальні плани відображають цінності, інтереси та стиль життя панівної верстви, ігноруючи потреби й особливості існування етнічних чи соціальних меншин. Також конфліктологи відзначають, що незахищені групи громадян не можуть створювати ефективне лоббі.

В сучасній освіті поступово розробляються шляхи зменшення бюрократизованості освітніх інституцій. Два найпоширеніші способи:

- створення різних типів шкіл (щоб батьки мали вибір, намагаючись узгодити потреби своєї дитини з пропонованою освітньою програмою);
- навчання через Інтернет.

Головна проблема, яка виникає на цьому шляху – централізованість освіти, що не дозволяє вносити актуальні та швидкі зміни в навчальні програми на локальному рівні.

Також сучасні дослідники підіймають ряд питань, пов'язаних з бюрократичним характером освіти як формального інституту:

1. Перша група проблем стосується вчителів початкових та загальноосвітніх шкіл. Тут ідентифікують наступні соціальні проблеми:

- Внутрішній конфлікт у роботі вчителів. Зміст проблеми в тому, що організація дотримується принципів ієрархічності та очікує виконання правил, але

професіоналізм викладача вимагає особистої відповідальності. Крім того, деякі ролі викладача є стресогенними (наприклад, вчитель мусить карати за непослух).

- Невисока матеріальна стимуляція вчителя.
- Зростання вимог до компетентності вчителя. Це зумовлює постійний стрес, пов'язаний з частими підтвердженнями своєї профпридатності.
- Загальне зниження престижності вчительської праці.

Соціальний наслідок: все менше молодих людей виявляє бажання ставати вчителями.

2. Друга група проблем стосується студентів. Тут найважливішою соціальною проблемою є:

- Складна структура студентської субкультури. Попри спостережувану зовні однорідність студентства, воно вкрай складне та строкате. Будь-яка студентська спільнота (наприклад, студенти ПНУ) містить велику кількість соціальних груп, які можна ідентифікувати за різними критеріями (наприклад, за способом відпочинку, за релігійною приналежністю, за соціальним походженням тощо). Проблема в тому, що деякі соціальні групи є більш вразливі, ніж інші, а тому необхідні правила, які б захищали інтереси таких груп. В США такими групами виступали, наприклад, расові або сексуальні меншини. В Україні – сільська молодь або соціально-вразливі студенти. Також конкретну студентську групу можна розглядати під таким кутом зору.

У зв'язку з цим американські дослідники Бартон Кларк, Мартін Тров та Хелен Лефковіц-Горовіц ідентифікували чотири найбільш виразні субкультури на рівні студентів коледжу:

а) колегіальна. Вона фокусується на отриманні задоволення та соціалізації. Студенти, що до неї належать, визначають оптимальну кількість необхідної роботи, щоб не перепрацювати, не виявляють схильностей до наукової праці. Часто до такої субкультури належать спортсмени.

б) академічна. Така субкультура ідентифікує себе з інтелектуальною складовою роботи відповідного факультету і цінує знання заради нього самого.

в) професійна. Належні до такої субкультури зацікавлені передовсім у перспективах кар'єри та розглядають коледж як засіб отримання необхідного ступеня, суттєвого для працевлаштування.

г) нонконформістська. Субкультура є ворожою до середовища коледжу та шукає ідеї, які пов'язані або не пов'язані з науковими дослідженнями тематично орієнтованих груп студентів.

Означена проблема має тенденцію до ускладнення, оскільки зміни в структурі студентства призводять до виникнення нових субкультур (наприклад, ветерани АТО або жінки, які рано стали матерями й вирішили закінчити навчання, коли діти підросли).

Функції освіти

Освіті приписуються багато функцій. Найчастіше з цього приводу рефлексують представники функціоналістського підходу, які акцентують на функціях з позитивними конотаціями, та прихильники конфліктологічної парадигми, для яких важливі негативні конотації функцій освіти.

Існують різні класифікації функцій, тому доцільним видається аналізувати функції освіти у різних сферах соціального буття.

Таким чином, виділимо 4 групи функцій:

1. Функції освіти в економічній сфері:

I. Формування професійно-кваліфікаційного складу населення.

Ця функція має два аспекти: якісний та кількісний.

В якісному аспекті освіта є найважливішим фактором зростання виробничо-економічної продуктивності суспільства (наприклад, зростання продуктивності у США впродовж 1939-1989 рр. забезпечене на 20% капіталовкладеннями в обладнання, на 25% – допрофесійною освітою, на 55% – виробничим навчанням). Особлива роль у цьому процесі займає навчання на робочому місці як найбільш гнучка та пов'язана з виробничим процесом форма, яка забезпечується найвищим рівнем мотивації того, хто підвищує кваліфікацію (оскільки спеціаліст точно знає, якими конкретними перевагами він володітиме після здобуття відповідного знання та сертифіката – вища посада, кращі умови праці, соцпакет, зарплатня).

В кількісному аспекті ця функція відповідає за підготовку *необхідної* кількості спеціалістів для уникнення економічного та соціального дисбалансу (наприклад, в багатьох країнах влада сама визначає, спеціалісти якого напрямку необхідні на даному етапі розвитку, а тому фінансує відповідні програми підготовки).

У зв'язку з цією функцією існує наступна проблема: система освіти не завжди оперативно реагує на кон'юнктуру ринку, а тому можливі ситуація „перевиробництва” або „нестачі” спеціалістів певних напрямів. Саме тому необхідною є налагоджена система зворотного зв'язку між системою освіти та галузями виробництва.

II. Формування споживацьких стандартів населення.

Освіта, починаючи з початкової школи, виробляє споживацькі звички громадян, тобто, формує, передовсім, *раціональні* споживацькі стандарти – екологічні, поведінкові, гігієнічні, дієтичні, безпекові тощо – які сприяють інтеграції в суспільство.

III. Розподіл економічних ресурсів системи освіти.

Це означає, що система освіти є активним споживачем суспільних ресурсів.

Найбільша проблема у зв'язку з цим – це недостатнє фінансування освіти та / або нерівномірність розподілу коштів, що призводить, в свою чергу, до багатьох соціальних проблем (наприклад, скорочення фінансування позашкільних закладів – гуртків, мистецьких шкіл, спортивних секцій тощо – обертається зростанням

підліткової злочинності; бюджетні зміни в системі оплати праці вчителів обертаються тим, що зменшується різниця між зарплатнею шкільних вчителів та університетських викладачів тощо).

2. Функції освіти в соціальній сфері.

I. Передача знань та вмінь.

Така функція є явною та найбільш очікуваною від системи освіти.

Найбільша проблема, яка виникає у зв'язку з цією функцією – досягнення балансу традицій та новацій. Передача традиційного знання необхідне для забезпечення ідентичності спільноти та її безконфліктного функціонування, а трансляція нових знань забезпечує ефективний розвиток спільноти.

II. Соціальна стратифікація.

Функція передбачає, що освітня система надає індивідам певні статуси, які в подальшому впливають на отримання місця в стратифікаційній структурі.

Цю функцію можна розглядати у двох версіях: оптимістичній та песимістичній.

Оптимістична версія акцентує на тому, що освіта здатна виконувати функцію вертикального „соціального ліфта”.

Песимістична версія наголошує на тому, що освіта відображає та закріплює панівні тенденції соціального розшарування людей. Тобто, еліта здобуває кращу освіту, а низи приречені на отримання освіти невисокої якості. Стратифікаційні тенденції підтримуються також широко використовуваною з 1990-их рр. практикою стримінгу (або трекінгу) – тобто, розподілу дітей на паралельні класи в залежності від їхніх здібностей.

Найважливіша проблема, яка виникає у зв'язку з цією функцією – це те, що спроби демократизації освіти, забезпечення її доступності та високої якості для соціальних низів далеко не завжди увінчуються успіхом внаслідок впливу інших процесів – наприклад, вартість вищої освіти стрімко зростає, випереджаючи ріст соціальних стандартів та навіть рівень інфляції.

III. Соціальний контроль.

Засвоєння соціальних норм та інформації про санкції за їх порушення – одне з найважливіших завдань освітньої системи. Також освітні інституції (особливо, початкова та середня школа) часто застосовують санкції у вигляді індивідуального покарання, організації громадської думки, інституціонального впливу.

Важливо також відзначити, що соціальний контроль є механізмом соціалізації.

IV. Соціалізація молоді.

Освіта відповідальна за соціалізацію як вироблення в молодого покоління необхідних спільноті вмінь (послух, дисципліна, співпраця тощо) та формування спільної культурної бази.

Соціалізація відбувається різними шляхами:

- за допомогою навчального матеріалу (передовсім, за допомогою дисциплін соціогуманітарного циклу);
- за допомогою виховної роботи;
- через залучення до діяльності парасоціальних утворень (наприклад, квазі-управлінських органів типу Сенату школи тощо);
- завдяки включенню у спільну діяльність (наприклад, через командні спортивні ігри);
- через безпосереднє спілкування та взаємодію молоді на рівні „індивід-індивід”, „індивід-група” та „група-група”.

V. Формування освітніх спільнот.

Система освіти утворює особливі локальні професійні спільноти („вчителі”, „викладачі університетів”), локальні субкультурні групи (наприклад, „випускники Гарварду” або „школа КПШ”), а також глобальну спільноту („освітяни”). Всі ці групи активно взаємодіють з іншими соціальними спільнотами, можуть виступати свідомим або мимовільним агентом суспільних змін тощо.

VI. Соціальна селекція.

Школи сортують молодих громадян відповідно до трьох критеріїв:

- їхніх особистих здібностей (передовсім, інтелектуальних та поведінкових);
- статусу дитини в сім’ї та наслідків, які з цього статусу випливають (занедбана дитина, улюбленець тощо);
- фінансових можливостей сім’ї.

VII. Соціальна підтримка (заміщення сім’ї).

Така функція системи освіти реалізовується в кількох варіантах:

- забезпечення найважливіших потреб дітей з проблемних сімей (наприклад, малозабезпечених, неповних тощо), тобто, школа у співпраці з органами опіки організовує харчування, медичне забезпечення, дозвілля таких дітей;
- соціокультурний розвиток дітей в силу зайнятості батьків (наприклад, через організацію дозвілля, спортивних секцій, продовженого дня тощо); також таку функцію часто виконує вищий навчальний заклад – до прикладу, організовує дозвілля студентів, які живуть в гуртожитку.

VIII. Підтримка суспільних змін.

Тобто, навчальні заклади продукують нове знання, а також сприяють розвитку критичного та аналітичного мислення в молоді.

3. Функції освіти в культурній сфері.

I. Відтворення та розвиток культури через навчання молоді.

II. Передача культури від старшого покоління молодшому, від панівної культурної спільноти непанівній.

III. Сприяння розвитку культуротворчої діяльності в дітей.

IV. Формування деяких молодіжних субкультур (наприклад, субкультура молодих митців, субкультура „технарів” тощо).

4. Функції освіти в соціально-політичній сфері.

I. Відтворення та трансляція панівної державної ідеології.

Тема 2: Освіта та соціальна нерівність

1. Передумови виникнення проблеми нерівності в освіті.
2. Зміст проблеми нерівності в освіті.
3. Сучасні тенденції проблеми нерівності.

Передумови виникнення проблеми нерівності в освіті

Проблема нерівності в освіті виникла наприкінці 1960-их років, що було зумовлено кількома обставинами:

1. Раннім (віддаленим) засновком проблеми слід вважати утвердження цінності рівності в контексті політичної теорії меритократії. Тобто, якщо відмінності між людьми повинні визначатись не соціальною приналежністю, а відмінностями їхніх індивідуальних зусиль та досягнень, то необхідно забезпечити всім однакові стартові (передовсім, освітні) умови.

2. Широким контекстом появи проблеми слід вважати загострення суспільної дискусії з приводу прав людини та соціальної рівності. Важливою складовою рівності проголошувалась рівність освітніх можливостей (наприклад, кампанія за громадянські права у США в 1960-их рр. великою мірою була спрямована на подолання сегрегації в освітніх закладах).

3. Безпосереднім приводом появи проблеми слід вважати усвідомлення, що, попри законодавчі гарантії рівності в освіті, нерівність виявляється як на макрорівні (у вигляді інституційного форсування цінностей панівної страти через систему освіти), так і на мікрорівні (у вигляді залежності між доступністю засобів отримання знань та расовими, національними, гендерними, соціальними тощо характеристиками об'єкта педагогічного впливу).

Важливе уточнення щодо проблеми – вона має також об'єктивні, тобто, непов'язані зі „злою волею” владних представників, підстави. Передусім, мова про те, що освітні ресурси – як і будь-які – є обмеженими: виділення ресурсів для однієї групи часто означає зменшення їх для іншої. Таким чином, питання про рівність виявляється питанням розподілу ресурсів.

В сучасній соціальній-філософській теорії склалися 4 підходи до питання рівності в освіті як питання розподілу освітніх ресурсів:

- технократичний
- „підхід громадянських прав”
- група постмодерністських підходів
- компенсаторний.

Технократичний підхід передбачає, що має існувати не рівність доступу до ресурсів, а тільки рівний доступ до конкуренції за ресурси (так звана „рівність можливостей”). Тобто, освітні ресурси слід надати в першу чергу тим, хто: а) володіє відповідними здібностями та б) демонструє найвищу мотивацію для використання освітніх ресурсів (прагне реалізувати власні здібності). Елементи технократичного

підходу виявляються, наприклад, у розподілі учнів по класах „спеціалізації” в залежності від результатів діагностичного тестування (з подальшим „трекінгом”).

„Підхід громадянських прав” передбачає, що кожна людина повинна мати рівні права на свою частку ресурсів – тобто, право на досягнення освітньої кваліфікації не гіршої, ніж в інших. Таким чином, підхід передбачає рівність можливостей та рівність результатів.

Група постмодерністських підходів (рух за індивідуальний підхід, альтернативна педагогіка, радикальний фемінізм) передбачають, що рівність можлива тільки за умов гнучкої освітньої системи, тобто, повинна забезпечуватися на мікрорівні – якщо якась освітня програма не підходить індивіду, він має бути забезпечений альтернативою.

Компенсаторний підхід передбачає, що освіта є механізмом відновлення соціальної справедливості. Це означає, що, по-перше, освіта може виступати як компенсація затрат людини при виконанні соціальних функцій (наприклад, пільговий вступ для учасників АТО), а по-друге, рівність в освіті можна та потрібно порушувати заради встановлення справедливості щодо соціальних груп, які зазнали дискримінації (наприклад, квоти для аборигенних народів у суспільствах, сформованих еміграцією).

Важливим наслідком розвитку таких підходів (особливо, трьох останніх), стало усвідомлення, що з метою подолання нерівності в освіті замало забезпечення рівності можливостей – необхідним є прагнути забезпечити рівність результатів. В сучасній Україні останнього немає, тобто, значна частина молодого покоління „приречена” на погану освіту – головним чином тому, що учень та студент не мотивований отримати хорошу (який сенс хорошої освіти в тотально корумпованому суспільстві?).

Зміст проблеми нерівності в освіті

Отже, одна з центральних проблем філософії освіти – нерівність освіти для різних соціальних прошарків.

Зазначена проблема розглядається представниками кількох підходів, які акцентують не стільки на різних аспектах виявлення нерівності, скільки на різних причинах.

Найбільш помітні підходи:

- Теорія лінгвістичних кодів британського лінгвіста й соціального дослідника Бейзіла Бернстайна (1924-2000). Він відштовхувався від того, що невдачі в навчанні пов’язані з мовою. Гіпотеза Бернстайна полягає в тому, що існують два мовні коди: *обмежений* (restricted) та *розвинутий* (elaborated). Обмежений заснований на повсякденній звичній (РД: рутинній) соціальній взаємодії, ритуалізованих та протокольних формах, характеризується низькою персональністю та бідністю використовуваних значень, притаманний для нижчих (наприклад, робітничого) класів. Розвинутий є значно більше персоналізованим, оперує великою кількістю значень, притаманний середньому класу. Оскільки в школі використовується *розвинутий* мовний код, для молодого покоління середнього класу він постає наче рідна мова, яка є складною для молодого покоління нижчих класів. Попри наявність раціонального зерна в теорії Бернстайна (по суті, представники різних класів дійсно послуговуються ніби різними мовами), вона зазнала гострої критики. По-перше, *емпіричні* дослідження

показали, що шкільні вчителі у комунікації з учнями послуговуються майже виключно *обмеженим* кодом. По-друге, додаю від себе, суттєві мовні відмінності між представниками різних класів поступово стираються – відбувається „масовізація” та навіть примітивізація мовного коду в силу багатьох обставин (приклад: побутування *simple English* у спільнотах, в яких наявна велика частка мігрантів).

- Неомарксистська теорія (наприклад, американські економісти Семюел Боулс (1939 р.н.) та Герберт Гінтіс (1940 р.н.)). Її представники акцентують на тому, що сучасна освіта не так дає знання, скільки виховує. Це означає, що масова освіта відтворює культуру дисципліни та підлеглості, а не просто задовольняє потребу суспільства у кваліфікованих кадрах (як наполягають представники функціоналізму). Більше того, існує різниця у педагогіці для еліт та педагогіці для робітничого класу. Перша розвиває лідерські здібності та критичне мислення, друга виховує послух та пасивність. Школи, в розумінні неомарксистів, виступають капіталістичними закладами. А французький теоретик Л.Альтюссер навіть зазначав, що в сучасному капіталізмі школа замінила церкву в якості ідеологічного державного інструмента. Щоправда, неомарксистська версія теж зазнала критики, оскільки емпіричні дослідження не виявили прямої кореляції між показниками розвитку освіти, з одного боку, та показниками розвитку капіталізму і класової боротьби, – з іншого. Тобто, не було отримано доказу, що система освіти систематично використовується для легітимації капіталістичного способу виробництва.

- Феміністська теорія. Її представники акцентували на дискримінації жінок у сфері освіти, розглядаючи останню як інструмент соціального панування. Використовували в основному статистичні ілюстрації. Підхід критикувався за відсутність спроб виявити причинні зв'язки та динаміку процесу, а також за „дослідницьку сліпоту” відносно „незручних” фактів, які суперечили феміністичному підходу (наприклад, чорношкірі дівчата у школі демонструють значно кращі результати, ніж навіть білі хлопці; та й взагалі, дівчата в школі досягають більших успіхів, ніж хлопці). Тобто, врешті-решт, феміністичний підхід критикують за декларування нерівності, непоєднане з системним дослідженням (РД: можливо, нерівність виявляється більшою мірою в постнавчальній практиці – наприклад, у працевлаштуванні).

- Теорія освітньої нерівності П.Бурдьє. Зміст теорії – система освіти заохочує культурні практики привілейованих груп. Тобто, система освіти спеціально сконструйована під привілейовані соціальні групи, а тому культурні меншини (наприклад, діти робітничого класу) просто виключаються з неї. Це виявляється або в неуспішному навчанні, або в стратегії уникання (до прикладу, батьки не схильні до пролонгації навчання нащадків після здобуття необхідного мінімуму). Емпіричні дослідження частково підтвердили цю теорію (наприклад, вихідці із соціальних низів частіше обирають траєкторії, які призводять до зайняття позицій з низьким соціальним статусом). Але, з іншого боку, вони показали, що процеси за межами системи освіти мають більший вплив на освітні шанси молодого покоління, ніж процеси всередині її.

Слід також відзначити, що труднощі у застосуванні згаданих підходів до соціальної практики зростають зі зміною останньої. Наприклад, зростання академічної свободи, розвиток альтернативних джерел інформації (інтернет), культурно-ідеологічна глобалізація не дозволяють тлумачити викладача та навіть вчителя як простий інструмент соціального впливу на молоде покоління. Тобто, педагог не може бути

зведений виключно до статусу агента нерівності або рівності, оскільки, окрім соціальної функції, він переслідує ще й свої педагогічні цілі, створюючи бар'єри, які не тільки гальмують, але й стимулюють.

Сучасні тенденції проблеми нерівності

Дослідники відзначають такі стійкі обставини:

- Соціальна структура суспільства безпосередньо відображається у системі освіти, а тому реальне існування соціальної нерівності породжує нерівність в освіті.

- З іншого боку, нерівність *не закладається* у навчальних закладах, а тому реформування системи освіти мало впливає на подолання нерівності (наприклад, зростання жіночої освіченості відбувається *паралельно* (!) до процесів подолання дискримінації стосовно жінок в інших сферах суспільного буття. Це означає, що освітні реформи не є суттєвим *рушієм* подолання дискримінації).

- Привілейовані групи постійно демонструють високу мотивацію на отримання освіти для своїх дітей. Оскільки саме еліта контролює систему освіти, то це має наслідком часте „випадіння” з системи нащадків нееліти. Тобто, вони „випадають” з системи освіти, оскільки та спеціально сконструйована так, щоб виключати їх. Втім, існує ще одне пояснення такого „випадіння” – сім'ї соціальних низів не зацікавлені у тривалій освіті нащадків, оскільки це загрожує збільшенням витрат на освіту і втрат від пролонгації дитинства (незалучення до професійної діяльності).

- На нерівність в освіті впливають соціокультурні особливості різних соціальних прошарків.

Тема 3: Суб'єкти освітньої діяльності

1. Поняття та функції суб'єктів освітньої діяльності.
2. Студентство як соціальна група.
3. Найважливіші тенденції у динаміці викладацького складу.

Поняття та функції суб'єктів освітньої діяльності

Питання про суб'єктність учасників освітнього процесу постає у зв'язку з тим, що за певних умов вони можуть набувати статусу об'єктів.

Наприклад, в радянський період функціонування освітньої системи викладацький склад виступав об'єктом державного управління. Це було пов'язано з жорстким ідеологічним контролем за громадянами, який стосувався змісту та форм викладацької діяльності. В свою чергу, учні та студенти виступали об'єктами управління з боку навчального закладу.

В сучасній українській освіті завдяки процесам демократизації та юридичного оформлення відносин між суб'єктами освітнього процесу – тими, хто здобуває освіту, викладачами, адміністрацією та навіть батьками, – ситуація змінилась, оскільки перелічені індивіди отримали статус суб'єкта як з *соціологічної* точки зору, так і з *правової*. Тобто, вони стали *джерелом активності*, спрямованої на об'єкт, а також *носіями прав та обов'язків*.

Звідси, суб'єкт освітнього процесу – це особа чи організація, що має юридичні права, проявляє активність та використовує свої можливості в реальній життєдіяльності.

Основні суб'єкти освітньої діяльності вищої школи:

- Адміністрація або ректорський корпус (ректор, проректори, декани)
- Викладачі
- Студенти
- Батьківська спільнота
- Громадські організації

Функції адміністрації як суб'єкта:

- Загальне керівництво
- Визначення основних напрямків діяльності навчального закладу
- Регулювання питань прийому студентів
- Створення нових напрямів підготовки
- Наймання викладачів

Функції викладачів як суб'єктів:

- Розробка навчальних курсів та програм (змісту навчальних дисциплін)
- Трансляція норм та традицій спільноти, загальнолюдських цінностей
- Створення формального (через акредитацію) та неформального (у вигляді громадської оцінки) статусу навчального закладу

Функції студентів як суб'єктів (хоча їхня суб'єктність виражена дещо менше, ніж у адміністрації та викладачів):

- Вироблення та підтримка мотивації до навчання
- Використання потенціалу навчального закладу та викладачів
- Вибір тем власних досліджень та курсів за вибором

Функції батьківської спільноти як суб'єкта:

- Фінансове дотування освітньої системи (у вигляді податків у бюджет та позабюджетної оплати навчання)
- Фінансова та соціальна підтримка студентів
- Працевлаштування випускника після завершення навчання
- Вплив на освітню політику, розподіл коштів та зміст навчальної підготовки через об'єднання батьків, наприклад, у вигляді наглядових рад (*в перспективі*)

Функції громадських організацій як суб'єктів:

- Контроль та оцінка якості освіти
- Забезпечення відкритості діяльності навчального закладу
- Вироблення стратегії і тактики розвитку освітньої системи

Суб'єктність в освітньому процесі може також проявлятися через ідею *автономії* навчального закладу. На Заході вона виявляється у дистанціюванні держави від прийняття більшості рішень щодо змісту та форми освіти, передаючи таку функцію на місце. Регулятором в такому випадку виступає сама освітньо-наукова спільнота, рішення якої навіть здатні впливати на державу (наприклад, позбавлення державного чиновника наукового ступеня за плагіат часто обертається припиненням політичної кар'єри). Держава залишає за собою переважно функцію контролю якості освіти. В Україні також робляться певні кроки в напрямку автономізації. Головним чином, це виявляється в елементах фінансової автономії. Разом із тим, система вищої освіти в Україні залишається вкрай зарегульованою. Втім, парадокс зарегульованості полягає в тому, що в сучасних умовах послаблення контролю за освітньою системою з боку держави обернеться негативними наслідками, оскільки тотальна корумпованість системи не дозволяє освітньо-науковій спільноті бути ефективним суб'єктом контролю за якістю.

Європейську освітню систему можна назвати полісуб'єктною. Суб'єктність всіх учасників освітньої системи покликана забезпечити дві функції розвитку вищої освіти:

- елімінація бюрократичного управління зверху як нездатного оперативно реагувати на потреби суспільства
- активізація внутрішнього потенціалу вищої школи.

Деякі дослідники також виділяють неklasичних суб'єктів освітньої діяльності. Прикладом останніх є інтернет, центри оцінки якості знань, освітні центри політичних, релігійних, національно-культурних, громадських організацій, програми індивідуальної освітньої діяльності (наприклад, курси іноземних мов тощо). Їхня особливість, в порівнянні з класичними суб'єктами – високий запит на їхню діяльність, змістовна та формальна гнучкість, швидка реакція на запити клієнтів.

Студентство як соціальна група

Студентство вважається специфічною соціальною групою, яка не може бути зведена ні до ширшої соціальної групи – молоді, ні об'єднана з близькою до неї в певному відношенні групи „учні”.

Соціальна роль студентства, тобто, *фактор*, що утворює соціальну групу, – це соціально-інноваційна діяльність, яка забезпечує, по-перше, відтворення *соціальної* (поповнення страти „інтелектуали”) та *професійно-кваліфікаційної структури* (заповнення та створення нових робочих місць, що вимагають високої кваліфікації).

Студентство традиційно аналізують в різних аспектах:

- як етап життя
- як соціокультурну спільноту.

При розгляді студентства як етапу життя дослідники акцентують на наступних моментах:

- студентство – це перехідний етап від дозрівання до зрілості або етап ранньої дорослості (18-25 років)
- соціалізація на цьому етапі полягає у формуванні рівня трудової активності, професійних та пізнавальних інтересів, мобільності та адаптивності.

При розгляді студентства як соціокультурної спільноти акцент робиться на:

- ціннісному світі, моделях поведінки та стилі життя студентів, а також факторах, які їх визначають
- впливі ціннісних установок студентів на ціннісно-нормативні структури суспільства взагалі.

Аналізуючи студентство як соціальну групу молоді, що вчиться у вищих навчальних закладах, філософія освіти відзначає такі суттєві соціальні риси студентства:

1. Близькість за характером діяльності, інтересами та орієнтаціями до соціальної групи інтелектуалів та спеціалістів.
2. Високий ступінь мобільності та здатність швидко реагувати на виклики соціального буття.
3. Поєднання різних сфер зайнятості – навчання, роботи та дозвілля.
4. Високий (в порівнянні з іншими групами молоді) рівень соціальної суб'єктності.
5. Особливі ціннісні орієнтації.

Останні не є універсальними та різняться в залежності від часу, спільноти, культури, динаміки соціальних, політичних, економічних процесів.

Найважливіші тенденції у динаміці викладацького складу

Двома найважливішими індикаторами того, скільки ресурсів країна виділяє на освіту, є:

- Безпосередні *фінансові витрати* на освіту

- *Кількість та пропорція осіб*, зайнятих у сфері освіти (викладачів, допоміжного персоналу, адміністраторів).

В контексті нашої лекції важливо проаналізувати стан та основні тенденції, які пов'язані із зайнятістю у сфері освіти.

Статистика говорить, що впродовж 30 років (1980-2009) чисельність викладацького складу у світі виросла з 41,2 млн. до 60,8 млн., причому, суттєвих змін у процентному розподілі викладачів по рівнях навчання (дошкільна – 7% та 8%, початкова – 46% та 43%, середня – 37% та 38% і вища освіта – 10% та 11%) не відбулося.

Зміни відбулися в регіональному розподілі – наприклад, у розвинутих країнах доля викладацьких кадрів трохи зменшилась, а в мало розвинутих – різко (від 5% до 59%) зросла внаслідок високої народжуваності та потреби в кадрах.

В країнах, що входять в Організацію економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), у сфері освіти зайнято в середньому 5,5% зайнятого населення (з них 3,9% – викладацький склад).

Різниця між країнами зумовлена не тільки різною чисельністю населення шкільного віку, але й:

- Середнім розміром класу
- Середньою тривалістю робочого дня
- Розподілом робочого часу між викладанням та іншими обов'язками тощо
- Особливостями залучення допоміжного персоналу (в більшості країн допоміжний персонал складає середні 20-25% чисельності освітніх працівників, хоча є країни з мінімальними показниками – 5% у Греції, та максимальними – 50% у США).

Основними тенденціями у сфері освіти є:

1. Сфера освіти є більш привабливим місцем роботи для жінок, ніж для чоловіків. Така тенденція найбільше помітна на рівні дошкільної, початкової та середньої освіти.

2. Зменшення частки жінок, зайнятих у сфері освіти, залежить від ступеня освіти (найменше – у сфері вищої освіти), від займаної посади (найменше – в адмініструванні), від регіональної специфіки (в деяких мусульманських країнах навіть на рівні початкової та молодшої середньої школи вчителі-чоловіки домінують – як от у Туреччині, де частка вчителів-жінок складає 43%).

3. Викладацький склад змінюється у віковому відношенні – в менш розвинутих регіонах викладачі молодші. Це пов'язано з вищими кваліфікаційними вимогами до викладачів навіть початкового ступеня у розвинутих країнах (диплом про вищу освіту).

4. Кількість учнів чи студентів на одного викладача дуже сильно варіюється від країни до країни, причому, єдиної тенденції немає – країна з *високими* показниками на рівні початкової школи може мати *середнє* навантаження на викладача вищої школи. Це залежить найчастіше від: а) особливостей організації освітньої системи конкретної країни (наприклад, офіційної тривалості навчання, годинного навантаження на викладача тощо) та від б) культурних

традицій (наприклад, в багатьох країнах навантаження на вихователя дошкільних закладів є нижчим, ніж на викладача початкової школи, оскільки національні традиції можуть заохочувати тривалий догляд за дітьми з боку сім'ї).

5. Освіта в цілому вважається соціальним інститутом, в якому масова частка високопрофесійної інтелектуальної праці особливо велика.

В цілому слід зазначити, що зміни в системі освіти доволі динамічні, а тому різниця між викладачами різних країн часто важко може бути зафіксована, оскільки бракує непорушних критеріїв.

Тема 4: Стан та перспективи розвитку освіти

1. Соціальні ризики сучасної освіти.
2. Освіта в контексті глобальних проблем людства.
3. Найважливіші тенденції реформування освіти.

Соціальні ризики сучасної освіти

Одним із визначень сучасного суспільства є „суспільство ризику”. Зокрема, У.Бек описує соціум як такий, що постійно перебуває в очікуванні деяких подій (переважно, негативних), ознаки яких можливо прослідкувати вже. Наприклад, якщо говорити про події кінця 2016 – початку 2017 року, світ відчував себе на порозі чергового глобального військового протистояння з можливим застосуванням зброї масового знищення. 2019 рік став найбільш „кризовим” в контексті усвідомлення глобальних кліматичних змін тощо.

Соціальні ризики поширюються також на освіту. Найважливішими ризиками дослідники називають:

- Прагматизація та меркантилізація освіти
- Професійна непотрібність молоді
- „Рефеодалізація” системи освіти (новий освітній колоніалізм)
- Інноваційні ризики

Прагматизація та меркантилізація освіти передбачає, що змінилися освітні цілі. Якщо тривалий період часу ідеалом системи освіти було виховання всебічно освічених особистостей, зорієнтованих на реалізацію базових цінностей свободи, справедливості засобами конкретних наук, то сучасна система освіти орієнтується на показники корисності, ефективності, прибутковості та окупності знання. Звідси, знання, яке не визнається функціональним, операціональним та прибутковим, отримує статус другорядного.

В цілому таку теоретичну установку підтверджують результати соціологічних досліджень, спрямованих на виявлення ціннісних орієнтацій молоді при виборі професії. Особливу цінність молодь надає професійній освіті, яка здатна озброїти практичними навичками, що забезпечать високооплачувану, престижну роботу, кар’єрне зростання тощо.

Професійна непотрібність молоді пов’язана з тим, що молодь ще під час навчання усвідомлює хитке становище та примарні перспективи власного працевлаштування. У свою чергу, це породжує ряд особливостей сучасної системи освіти:

- Орієнтація на різноманітність змісту освіти, яка забезпечила б легку адаптацію молодого працівника до мінливих умов ринку. Тобто, націленість на суворо визначену спеціальність втрачає свої позиції. Серед іншого це знаходить вияв у тому, що зростає число студентів, які здобувають кілька освіт паралельно.
- Втрата довіри студентів до вищих навчальних закладів та викладачів зокрема як нездатних гарантувати майбутню зайнятість за спеціальністю. Також це виявляється у тенденції розглядати професійну освіту як номінальну (формальну), як просте отримання диплома, що не передбачає працю за спеціальністю.

- Тенденція до пролонгації освіти з метою „відтягнути” момент виходу на ринок та потенційне безробіття.

Наслідком такого ризику є девальвація освіти.

„Рефеодалізація” (поняття У.Бека) системи освіти означає тенденцію оцінювати людину за її освітньо-професійним походженням (який навчальний заклад вона закінчила). Наслідками виявляються:

- По-перше, нерівність доступу до престижних навчальних закладів
- По-друге, диференціація соціальних позицій в суспільстві, узалежнена від престижності закінченого навчального закладу.

Інноваційні ризики розуміються як систематична незахищеність людини перед загрозами, що викликані самою модернізацією та науково-технічними досягненнями. Найважливішими інноваційними ризиками називають:

- Ризик всезагального тестування
- Ризик інноваційних форм викладання
- Ризик дистанційного навчання
- Ризик багаторівневої освіти

Всезагальне тестування загрожує соціальною селекцією в умовах нерівних стартових можливостей. Наприклад, в Україні випускники сільських шкіл мають менші шанси на вступ до вищих навчальних закладів, оскільки отримують нижчі бали на ЗНО.

Інноваційні форми викладання (наприклад, використання мультимедійних засобів, практика ділових ігор, тестування тощо) на відміну від традиційних, замінює письмово-акустичний спосіб сприйняття матеріалу (конспектування лекції та семінар) на аудіовізуальний спосіб. Якщо перший спосіб передбачає залучення студента до діяльності (в ідеалі, студент сам обирає, що вносити до конспекта, а що – ні), то другий – можливість сприймати, не прикладаючи зусиль. Ризик полягає в сучасній тенденції домінування другого способу над першим.

Дистанційне навчання є ризиком у зв'язку з: а) часто невисокою якістю навчальних курсів (оптимізованих під зручність адаптації для такої форми навчання); б) відсутністю прямого контролю за діяльністю (як наслідок, диплом отримують студенти, що користувалися послугами „посередників” та „помічників”).

Багаторівнева освіта (бакалавр – магістр) продукує ризик недооцінки бакалаврського диплома роботодавцем.

Ці та інші ризики також доповнюються ризиками, пов'язаними з глобалізацією освітніх процесів.

Освіта в контексті глобальних проблем людства

Тривалий період часу національні системи освіти функціонували незалежно одна від іншої. Це було пов'язано з рядом обставин, найважливішими з яких були:

- Опора на національну культуру
- Виконання латентної функції захисту національної культури від чужорідного впливу

- Секуляризація в освітній сфері (тобто, перебирання на себе освітніх функцій національною державою, в порівнянні з якою освіта, контрольована церквою, мала тенденцію до уніфікації).

Така диференційованість національних освітніх систем була особливо виразною на рівні початкової та загальноосвітньої школи, але після переходу викладацької діяльності з латинської на національні мови також значною мірою почала проявлятися у системі вищої освіти. Таким чином, фактично до середини ХХ ст. національні освітні системи були надзвичайно диференційованими як за формою, так і за змістом освіти.

Тенденції до поступової уніфікації на сучасному етапі розвитку серйозно визначаються глобалізаційними процесами.

Глобалізаційні процеси безпосередньо торкаються національних освітніх систем та стосуються:

- Стратегій розвитку міжнародних відносин між навчальними закладами
- Проблем транснаціональної освіти
- Міжнародних гарантій якості освіти
- Регіональної та міжрегіональної співпраці
- Інформаційних та комунікаційних технологій освіти
- Покращення доступу до вищої освіти та забезпечення рівності

Глобалізаційні процеси в освіті виявляються на різних рівнях та можуть аналізуватися у наступних аспектах:

1. Економічний аспект.

Він виявляється, передусім:

- у хвилеподібному наростанні міжнародних обмінів викладачів та студентів вищих навчальних закладів (наприклад, до 2025 р. контингент іноземних студентів у вищих навчальних закладах світу, як прогнозують, досягне майже 5 млн. чоловік);
- зростанні обсягу міжнародної фінансової участі в локальних освітніх проектах;
- у перетворенні знання на провідний фактор економічного зростання.

2. Політичний аспект.

Він виявляється у активізації діяльності позаурядових та надурядових організацій, що визначають стратегії розвитку освіти (ЮНЕСКО, ОЕСР, МВФ, ВТО, регіональні асоціації, наприклад, Євразійська асоціація університетів)

3. Культурний аспект.

Він виявляється у підтримці та просуванні уніфікованої системи цінностей через освітні інституції. Деякі з цінностей можуть вступати у конфлікт із національними звичаями, традиціями, стереотипами та в цілому зі звичним укладом життя.

4. Технологічний аспект.

Він виявляється у суттєвому зростанні доступу до інформації та можливостей вибору суб'єктами освітнього процесу. Тобто, викладач перестав бути єдиним джерелом інформації та тим, хто визначає зміст і форми навчання. Форма та зміст часто задаються панівними глобальними політичними, економічними та іншими тенденціями і викладач, який бажає бути почутим

студентом, мусить бути агентом тенденцій, а також активно використовувати сучасні технічні засоби.

Глобалізаційні процеси в освіті можуть бути оцінені як позитивно, так і негативно. Причому, якщо позитивні аспекти зазвичай не вимагають додаткового пояснення та мають самоочевидну цінність (наприклад, налагодження міжнародної співпраці замість протистояння народів), то негативні ще не повною мірою оцінені.

Серед негативних наслідків глобалізації освіти слід назвати:

- Знищення культурного різноманіття
- Неєфективність стратегічних управлінських рішень, які не враховують національну, релігійну, регіональну специфіку
- Серйозне збільшення значущості формальних (кількісних) методів оцінки ефективності освітньої діяльності.

Найважливіші тенденції реформування освіти

Ключові фактори процесу реформування сучасної освіти стали активно проявлятися у 1970-их рр., коли уряди багатьох країн світу стали розробляти проекти реформ, спрямовані на вироблення нової стратегії розвитку школи. Це було зумовлено наступними факторами:

- Післявоєнний демографічний вибух, внаслідок якого різко зросла кількість спочатку учнів, а потім студентів;
- Науково-інформаційний прорив, внаслідок якого різко зросла кількість інформації;
- Зростання виробничої мобільності та професіоналізації праці;
- Як наслідок, зростання потреби в кадрах більш високої кваліфікації;
- Масова міграція працездатного населення з сільського господарства у промисловість та сферу послуг;
- Розвиток засобів масової інформації та комунікації;
- Відносне зростання частки вільного часу завдяки технологіям;
- Зростання рівня добробуту.

Як наслідок, перед багатьма державами постала потреба забезпечити масовий рівень освіти, який відповідав би високотехнологічному рівню розвитку виробництва.

На такому шляху, однак, система освіти зіштовхнулася із внутрішніми перешкодами, найважливішими з яких були:

- Домінування архаїчної системи трансляції знань замість цілеспрямованого формування необхідних для життя якостей (тобто, надмірний академізм освіти)
- Проблеми з доступом до якісної освіти
- Низький рівень забезпечення викладацького складу
- Старіння викладацького складу
- Гендерний дисбаланс викладацьких кадрів тощо.

Найважливішими ідеями, які були запропоновані в контексті глобального реформування освітніх моделей, стали:

- Уявлення про освіту не стільки як про інструмент локальної соціальної політики, скільки як про засіб суспільного розвитку та вирішення суспільно значущих проблем

- Уявлення про школу не тільки як про механізм відтворення, але й як про механізм розвитку суспільства

- Перенесення уваги з процесу навчання (передачі знання) на процес тренінгу інтелектуальних функцій

- Розширення набору типів знань та реорганізація навчального матеріалу навколо діяльності, а не навколо предмета.

В цілому це передбачає перехід від науково орієнтованої освіти на освіту, орієнтовану на діяльність.

Таким чином, основні напрями реформ зосереджені навколо таких завдань:

- Зміна змісту освіти: слід вчити не знань, а методів отримання знань

- Зміна форм освіти: доповнення традиційних форм новими

- Вдосконалення системи державної атестації та створення незалежної системи контролю якості освіти: якість має контролювати не стільки держава, скільки громадянське суспільство

- Підвищення прозорості ринку освіти: ринок повинен надавати інформацію всім охочим

- Створення рівних можливостей доступу до якісної освіти

- Розробка системи заходів з підтримки провідних вищих навчальних закладів та наукових шкіл

- Інтеграція науки та освіти у вищій школі: теоретичне знання має бути потрібне у сфері практики

- Персоналізація бюджетного фінансування: тобто, конкретні навчальні заклади повинні мати фінансові гарантії

- Підвищення ефективності реалізації соціальної функції освіти: тобто, освітні інституції повинні адресно підтримувати студентів та учнів із малозабезпечених сімей

- Підтримка експорту освіти: тобто, забезпечення міжнародної мобільності суб'єктів освітнього процесу

- Формування та розвиток національних систем відбору талановитих дітей та молоді

- Забезпечення добробуту викладачів

- Вдосконалення системи ресурсного забезпечення освіти

- Вдосконалення процесу профілізації старшої школи

- Реформа системи прийому до університетів.

Тема 5: Характерні риси ненаукового знання

1. Критерії розмежування наукового та позанаукового пізнання.
2. Поняття та різновиди ненаукового знання.

Критерії розмежування наукового та позанаукового пізнання.

У вітчизняній літературі прийнято відрізняти науковий вид пізнання від усіх решта видів, об'єднуючи їх під рубрикою „ненаукового” чи „позанаукового”.

Але першою перешкодою на шляху розмежування є сама термінологічна невизначеність. Часто поняття „позанаукове” та „ненаукове” ототожнюються, що призводить до невиправданих узагальнень та оцінок. Тому доречним видається розглянути дві поняттєві пари: „наукове-позанаукове” та „наукове-ненаукове”.

Поняття „позанаукове пізнання” є досить широким, включаючи, по суті, всі можливі види пізнання, відмінні від наукового.

Критеріями розмежування наукового та позанаукового пізнання слід вважати такі:

<i>Критерій</i>	<i>Наукове</i>	<i>Позанаукове</i>
<i>а) спосіб осягнення світу</i>	Орієнтація на теоретичне осягнення	Орієнтація на практичне осягнення
<i>б) предмет знання</i>	Пріоритет знання про об'єкт	Пріоритет знання про суб'єкт
<i>в) тип мислення</i>	Домінування дискурсивного мислення	Домінування недискурсивного мислення
<i>г) методологічний характер пізнавальної діяльності</i>	Орієнтація на аналітичне розчленування, ідеалізацію , абстракцію	Орієнтація на цілісність емпіричної дійсності
<i>г) характер знання</i>	Наявність пласту „ чистого ” знання	Знання як посередник між людиною та світом (суспільством)

Проте, принаймні п'ять підстав вказують на те, що така демаркація не завжди виправдовує себе:

- позанаукове знання є досить-таки *неоднорідним*, про що свідчить вже хоча б виділення різних *видів* пізнання (наприклад, філософія за цією класифікацією належить до „позанаукового” знання, хоча володіє, безперечно, наукоподібними рисами – тією ж таки дискурсивністю мислення);
- деяке знання *не може* бути віднесене до інакших видів, але водночас не може бути назване науковим (хоча часто на таке звання претендує – як, до прикладу, астрологічне);
- сама наука є динамічною (те, що вчора не відповідало загальноприйнятій науковій картині світу, вже сьогодні само може виступати критерієм (взірцем) науковості);
- в межах самої науки існують внутрішні диференціації за ступенем науковості або ж наближеності до „ідеалу” (наприклад, фізика та хімія є більш „науковими”, ніж

скажімо, соціологія та літературознавство) або, як варіант, різні „ідеали” (природничі знання, математизовані, гуманітарні тощо);

- не все знання, яке орієнтується на *теоретичне* осягнення світу, може бути назване науковим.

Поняття та різновиди ненаукового знання.

Саме для останнього випадку варто використовувати поняття „ненаукове пізнання”. Тобто, поняття „ненаукове” позначає *теоретичні* способи осягнення світу, які близькі (або претендують на близькість) до наукового, але не є ним за деякими іншими ознаками (деякі дослідники пропонують назву „альтернативна наука”).

Найбільш виразним ідентифікатором ненаукового знання є те, що воно знаходиться на так званій „допарадигматичній” стадії розвитку, тобто, є формою позатеоретичного реагування на зовнішні цілі (в такого знання немає пласту так званого „чистого” знання, яке є наслідком внутрішньої логіки розвитку знання).

Таких теоретичних способів теж є досить багато, тому доречно розглянути наступні різновиди ненаукового пізнання:

1. Донаукове (переднаукове), яке виступає прототипом, підставою наукового (будь-які ранні природничі, соціальні чи гуманітарні уявлення можуть мати статус донаукового знання).

Найважливішими характеристиками донаукового пізнання є:

- прикладний характер (тоді як наукове пізнання має теоретичний характер та орієнтується на пошук істини);
- з’ясування фактів, але без інтересу до причин (питання „що?” переважає над „чому?”);
- приблизний (достатній для практики) характер досліджень та результатів (відсутність прагнення до чистоти та точності).

2. Паранаукове (від грец. пара – коло, біля, при):

- в *широкому значенні*, несумісне з відомими пізнавальними стандартами (в такому випадку до змісту поняття також включають „псевдонаукове” знання),
- у *вузькому значенні*, супутні науці ідейно-теоретичні течії та вчення, які знаходяться за межами науки, але пов’язані з нею певною спільною проблематикою чи методологією. Прикладом паранаукового знання у вузькому значенні є парапсихологія, теорія факторів, віталізм (теорія ентелехії), механіцизм.

Вузьке або широке значення поняття „паранаука” залежить від того, яке саме паранормальне явище є предметом дослідження. Таким предметом можуть бути:

- феномени, відсутні в реальній практиці (спілкування з духами померлих – спіритизм);
- об’єкти, які в принципі можуть існувати („останній” динозавр – Нессі, „снігова людина”, НЛО);

- явища, що реально існують, але не отримали наукового пояснення (екстрасенсорні здібності, „Бермудський трикутник”, тибетська медицина);
- події минулого, про існування яких мало інформації, придатної для наукового аналізу (падіння Тунгуського метеориту, Атлантида);
- альтернативні концепції, протилежні загальноприйнятим у науці (наприклад, заперечення дарвінізму, теорії відносності тощо).

Для паранаукового знання характерно:

- брак емпіричних доказів;
- рекомендаційно-методологічний (а не пояснювальний) характер (наприклад, теорія факторів);
- марність гіпотези (тобто, вона нічого не додає до наукового пояснення й не торкається або не відкриває нових конкретних фактів – наприклад, теорія ентелехії);
- неможливість фальсифікації гіпотези;
- часте використання принципово відмінного від наукового термінологічно-категоріального апарату.

Слід відзначити, що паранаукове пізнання з часом може стати частиною наукового (наприклад, теорія дрейфу материків Альфреда В'єгенера, концепція Тура Хайєрдала про міграцію давніх народів через океани).

3. Псевдонаукове (квазінаукове, антинаукове) – помилкове пізнання, що будується на свідомому використанні неякісно перевірених домислів, на претензійності та ігноруванні доказів, що його заперечують.

Псевдонаукове пізнання характеризується такими рисами:

- нечіткість (невизначеність, метафоричність) формулювання тверджень;
- постановка завдань, які суперечать законам функціонування природи (наприклад, відшукання алхіміками універсального „філософського каменю”);
- ігнорування об'єктивної *диференціації* сфер та форм буття (наприклад, „філософський камінь” вирішує проблеми, що мають як *фізичну* природу (перетворення свинцю на золото), так і *духовну* (вдосконалення людської сутності); астрологи наполягають на прямому впливі фізичних явищ на соціальні та психічні).

Прикладом псевдонаукового пізнання є алхімія, астрологія, хіромантия, окультизм тощо. В цьому сенсі, поняття „наукове” та „псевдонаукове” є протилежними, що взаємно виключають одне одного. Псевдонаукова теорія не може стати науковою.

4. Спеціально-ненаукове – пізнання, відмінне від неспеціалізованого буденного, володіє специфічною оформленістю та має визначеного носія-соціальну групу. Прикладом такого знання є: народна медицина, педагогіка та метеорологія, публіцистика, різноманітні *систематизації* практичного досвіду та корисних

відомостей і рекомендацій на кшталт „сімейної”, „спортивної”, „організаційно-управлінської” науки, популярної психології тощо.

Виходячи з цього, можна охарактеризувати наукове пізнання

Тема 6: Особливості наукового пізнання

1. Процесуальні риси наукового пізнання. Форми класичного ідеалу науковості.
2. Критерії науковості.
3. Рівні, форми, завдання, результати та методи наукового пізнання.

Процесуальні риси наукового пізнання. Форми класичного ідеалу науковості.

Взагалі, існує два способи визначення особливостей наукового пізнання. Перший спосіб – це перелік так званих процесуальних особливостей наукового пізнання. Тобто, якщо певна діяльність відповідає певним вимогам, то її можна, скоріш за все, назвати науковою.

В такому значенні, про наукове пізнання можна сказати, що його рисами є:

- наявність специфічної мови (часто формалізованої);
- прагнення відмежувати об'єкт дослідження від буденного уявлення про нього;
- спеціальна підготовленість суб'єкта наукового пізнання;
- особлива значущість спеціальних засобів впливу на об'єкт (методів);
- дискурсивний тип мислення (доказовий, послідовний, аргументований, впорядкований, несуперечливий, логічний тощо).

Запропоновані риси не є випадковими – вони сформувалися впродовж досить тривалої історії становлення класичної науки, починаючи з раннього Нового часу, та відображають уявлення європейської людини про, так би мовити, ідеальну науку.

Однак, слід брати до уваги, що уявлення про класичний ідеал науковості не було єдиним, а варіювалося в залежності від предметної галузі, до якої належали його прибічники.

Прийнято вважати, що існує щонайменше три форми класичного ідеалу науковості:

а) математичний ідеал:

- логічна ясність
- суворо дедуктивний характер
- несуперечливість як головний критерій науковості
- незаперечність висновків як наслідок відмови від емпірії як наукового аргументу

б) фізикалістський ідеал:

- акцент не на суворості та завершеності (логічності) теорій, а на розвитку теорії з метою охоплення більшого кола явищ та розкриття реального змісту теорії
- гіпотетико-дедуктивна структура знання
- успішність пояснень та прогнозів є головним критерієм науковості
- імовірнісний характер знання, тобто, логічна можливість порушення фізичних законів

в) гуманітарно-науковий ідеал:

- широке тлумачення суб'єкта пізнання – людина є не „чистим” розумом, а соціокультурно залежною істотою
- врахування факту оцінки знання з боку суб'єкта.

Проте, іноді ми не маємо змоги оцінити певну пізнавальну діяльність за цими критеріями, оскільки маємо справу з уже готовим знанням, яке претендує на статус наукового. В такому випадку його можна оцінити другим способом – за відповідністю результатів критеріям наукового знання.

Критерії науковості.

Отже, критеріями (ознаками) наукового знання є:

1. **Обґрунтованість.** Вона вважається головною внутрішньою ознакою наукового знання, оскільки вказує на власну природу знання, безвідносно до інших форм свідомості (віра, наприклад, необґрунтована, але володіє іншими, так званим зовнішніми характеристиками). Обґрунтованість виражається через логічну імплікацію $A \rightarrow B$. У свою чергу, вона має наступні зовнішні ознаки, які виступають іншими критеріями науковості:
2. **Експліцитність.** Тобто, знання може виражатися у явному для інших суб'єктів вигляді (іноді цю властивість називають „здатністю до об'єктивізації”). Тому знання, яке наполягає на езотеричності, потаємності тощо не може вважатися науковим.
3. **Загальнозначущість.** Тобто, визнання знання не лише певною групою людей, а, в перспективі, „всіма” – негерметичність знання.
4. **Референтність.** Тобто, віднесеність знання до певного референта (залежність від нього) – „знання про щось”. Це також передбачає, що знання може бути інтерпретоване, тобто, розглянуте на деякій предметній області, застосоване до неї.
5. **Валентність.** Тобто, можливість приписати знанню деяку якість, значення: „хибно”, „істинно”, „невизначено”.
6. **Фальсифікованість** – теоретична можливість заперечення наукової теорії емпіричним експериментом (критерій вважається необхідним, але не достатнім).
7. **Рефлексивність.** Тобто, можливість мати знання про знання, наприклад, придатність знання для побудови на його основі метамови. Також до змісту рефлексивності належить прозорість методології, усвідомлення її суб'єктом та здатність продемонструвати іншим суб'єктам науки.
8. **Системність.** Здатність знання бути вписаним без суперечності у систему раніше створеного знання.

У зв'язку з кожним критерієм науковості виникає проблема інтерпретації:

- по-перше, не кожен критерій однаковою мірою може бути застосований до різних галузей знання (наприклад, референтність часто не може бути застосована до математичного знання)

- по-друге, кожен критерій може по-різному трактуватися відповідно до галузі знання (наприклад, загальнозначущість в фізиці – це не те ж саме, що загальнозначущість в історичній науці).

Рівні, форми, завдання, результати та методи наукового пізнання.

Рівні наукового пізнання, їхні специфічні особливості та завдання дещо відрізняються від рівнів пізнання загалом. В науковій літературі прийнято підкреслювати цю специфіку навіть на термінологічному рівні. Тому виділяють наступні рівні наукового пізнання:

- емпіричний
- емпірико-теоретичний
- теоретичний

До особливостей **емпіричного** рівня належать:

- 1) він базується на безпосередній взаємодії дослідника з об'єктом, за яким спостерігають та з яким здійснюють експерименти (щоправда, безпосередність взаємодії в цьому випадку не виключає дослідження об'єкта за допомогою приладів);
- 2) емпіричні об'єкти – це особливі абстракції, які фіксують собою набір якостей та відношень, що існують в дійсності (наприклад, „траєкторія” у фізиці);
- 3) він виявляє явища (факти) та їхні зв'язки.

Основним завданням емпіричного пізнання є фіксація, нагромадження та первинна обробка фактів. Саме факт є формою емпіричного наукового пізнання, а певні форми їхнього зведення (класифікації, типології фактів) є результатом емпіричного пізнання.

Методами, що найчастіше використовуються в емпіричному пізнанні, є:

- спостереження – такий спосіб дослідження речей, процесів тощо, коли дослідник не втручається в хід їхнього протікання та розвитку. Цей метод дає об'єктивну картину досліджуваного, але таке знання володіє поверхневістю внаслідок пасивності дослідника. Спостереження буває безпосереднє та опосередковане;
- вимірювання – процес, що полягає у визначенні кількісних значень тих чи інших властивостей явища за допомогою спеціальних технічних приладів;
- опис – перелік якостей досліджуваного явища, класифікація зібраних даних, типологізація тощо. Може бути хаотичним чи цілеспрямованим, повним та неповним, кількісним та якісним тощо;
- порівняння – встановлення відношень між явищами за певними визначеними підставами, з метою виявлення спільних та відмінних ознак;
- експеримент – науково поставлений дослід, цілеспрямоване вивчення викликаного дослідником явища в умовах, що можуть бути точно враховані, коли є можливість слідкувати за ходом зміни явища, активно впливати на нього за допомогою цілого комплексу різноманітних приладів та засобів і відтворювати це явище щоразу за тих самих умов. Експерименти розрізняють: дослідницькі (дають змогу виявити в об'єкта нові, раніше невідомі якості), спрямовані на перевірку, підтвердження тих чи інших теоретичних побудов, спрямовані на здійснення (застосовуються для вирішення певної проблеми за принципом „пан або пропав”), кількісні (спрямовані на встановлення точних кількісних залежностей у досліджуваному явищі), якісні (мають пошуковий характер та дають змогу виявити вплив тих чи інакших факторів на досліджуване явище).

Емпірико-теоретичний рівень у практиці наукових досліджень часто „зливається” з емпіричним та „перетікає” в теоретичний, тобто, він не завжди може бути диференційований.

Завданням емпірико-теоретичного рівня є поглиблене опрацювання отриманих фактів.

Методи, які використовуються на цьому рівні – це так звані загальнологічні (аналіз, синтез, аналогія, дедукція, індукція, екстраполяція тощо) та загальнонаукові (ідеалізація, формалізація тощо):

- аналіз – розкладання досліджуваного на складові частини та дослідження цих частин;
- синтез – з’єднання частин розчленованого раніше в процесі аналізу предмета і вивчення взаємозв’язків частин у єдиному цілому;
- аналогія – виявлення схожості та відмінності між предметами у певному відношенні; перенесення властивостей з одних об’єктів на інші на підставі такої схожості чи відмінності;
- дедукція – виведення із загальних тез окремих висновків;
- індукція – виведення з окремих явищ загальних закономірностей;
- екстраполяція – перенесення якісних та кількісних характеристик з однієї предметної галузі на іншу; екстраполяція постає єдністю індукції та аналогії;
- ідеалізація – процес створення так званих „ідеалізованих” („чистих”) понять, яким поряд з реально суцільними ознаками притаманні такі, що в „чистому” вигляді не зустрічаються;
- формалізація – переведення деякого змісту, початково поданого природною мовою, у штучно-символічну форму.

Теоретичний рівень наукового пізнання характеризується такими особливостями:

- 1) він не базується на безпосередній взаємодії дослідника з об’єктом;
- 2) теоретичні об’єкти володіють не лише тими ознаками, що виявляються в дійсності, але й тими, яких немає – це конструкції розуму, здобуті через мисленнєвий експеримент та побудову теорій (наприклад, „ідеальний” квадрат);
- 3) він встановлює закони та закономірності.

Завданнями теоретичного пізнання є рух від *постановки проблеми* через *формулювання* та *перевірку гіпотез* до *відкриття закону* та *формування наукової теорії*.

Формами теоретичного пізнання є проблема, гіпотеза, теорія (іноді також додають концепцію, науково-дослідну програму тощо).

Найпоширенішими методами теоретичного пізнання називають:

- аксіоматико-дедуктивний: спосіб побудови теорії, при якому в основу кладуться твердження, що не потребують доведення (аксіоми, постулати), з яких шляхом доведення (доказів) виводяться усі інші твердження (теореми);
- гіпотетико-дедуктивний: формулювання гіпотез, що пояснюють сукупність фактів, виведення з гіпотез часткових тверджень та їхнє пояснення;
- теоретичне моделювання: побудова моделей за допомогою математики, семіотики тощо, вивчення її властивостей та перенесення на об’єкт дослідження;
- сходження від абстрактного до конкретного: виділення елементарних характеристик фактів та зведення їх в єдину систему тверджень;

- поєднання історичного та логічного: дослідження історичного розвитку певного явища з виділенням необхідних зв'язків та відношень і зведенням їх до єдиної системи тверджень;
- системно-структурний: вивчення об'єкта за елементами структури та їхніми взаємозв'язками.

Тема 7: Види наукового знання

1. Підстави класифікації видів наукового знання.
2. Характеристика технічних та інструментальних наук.
3. Співвідношення природничо-наукового та соціогуманітарного пізнання.

Підстави класифікації видів наукового знання.

Питання класифікації наукового знання на даний час залишається дискусійним. Це пов'язано:

- з великою кількістю наукових дисциплін, які необхідно класифікувати;
- з поширеністю *міждисциплінарних* досліджень та *некласичних* дисциплін, які вибудовуються на межі кількох класичних (наприклад, прикладна лінгвістика, соціобіологія тощо);
- з наявністю різних *підстав* класифікації наук.

Зокрема, наукове знання класифікується за такими *підставами* (за Віктором Ільїним та Анатолієм Калінкіним):

- за способом відображення сутності знання: феноменалістське (описове), яке характеризується якісним аналізом, та есенціалістське (пояснювальне), яке будується з використанням кількісних методів;
- за відношенням до діяльності тих чи інших суб'єктів: дескриптивне (описове) та прескриптивне (нормативне), яке містить приписи, прямі вказівки до діяльності;
- за функціональним призначенням: фундаментальне, прикладне та розробки;
- за групами предметних областей: математичне, природниче, гуманітарне, технічне;
- за пріоритетним методом (класифікація неокантіанців): номотетичні (науки про природу) та ідіографічні (науки про дух).

Цікава класифікація була запропонована дослідником Олександром Івіним, який намагається розташувати традиційну класифікацію наук за групами предметних областей в контурах двох пар критеріїв розмежування (тобто, проектуючи її на класифікацію за пріоритетним методом):

- тяжіння до використання *абсолютних* або *порівняльних* категорій;
- орієнтація на опис або оцінку.

Відповідно до схеми:

А) природничі науки використовують порівняльні категорії (наприклад, часовий ряд „раніше-пізніше-одночасно”, просторовий ряд „ближче-далі”) і тяжіють до опису;

Б) соціальні науки використовують порівняльні категорії, і тяжіють до оцінки;

В) гуманітарні науки використовують абсолютні категорії (наприклад, часовий ряд „було-є-буде”, просторовий ряд „тут-там”) і тяжіють до опису (як історія) або до поєднання опису з оцінкою (наприклад, психологія);

Г) нормативні науки (етика, естетика, мистецтвознавство тощо) використовують абсолютні категорії, і тяжіють до оцінки (формулюють норми).

Найбільш повною на сьогодні класифікацією наук за видами є наступна:

- природничі
- інженерно-технічні та технологічні (техніко-прикладні)
- логіко-математичні (інструментальні, точні, формальні)
- соціально-гуманітарні (соціальні та гуманітарні, гуманітарні та соціально-економічні).

Характеристика технічних та інструментальних наук.

Технічні науки та інструментальні були виділені в якості окремих видів знання порівняно нещодавно й суперечки щодо їхнього статусу та особливостей все ще дуже актуальні. Окреслимо коротко їхню специфіку.

Технічні науки, як прийнято вважати, сформувалися значною мірою на ґрунті природничих, а тому їхня специфіка традиційно виявляється у співставленні з останніми. Отже, специфіка технічних наук:

- їхнім предметом є закономірності створеної людиною „другої природи” – техніки;
- вони засновані на *відтворенні* прийнятих в окремій області науки принципів та правил;
- оцінюються не лише на *істинність*, але й на *ефективність* (звідси, прагматичність методу технічних наук як орієнтація не на пізнання сутності явища, а на конкретний практичний результат);
- реальність технічних наук є більш складною, ніж реальність природничих (оскільки не може елімінувати складну взаємодію фізичних факторів), але, водночас, менш абстрактною та ідеалізованою;
- якщо природничі науки використовують *поняття* (фізик вивчає „швидкість”), то технічні – *концепт-цінність* (інженер розраховує швидкість з огляду на надійність, результативність, ефективність).

Іноді в складі технічних наук виділяють *технологічні*, які спрямовані на опис функціонування конструкцій, технологічних операцій тощо, тобто, фіксують динамічний аспект застосування техніки.

Прикладом точних (формальних, інструментальних) наук є математика, логіка, теоретична інформатика, статистика, теорія систем, теорія прийняття рішень, теорія інформації, кібернетика тощо. Особливостями точних наук називають:

- предметом їхнього вивчення є кількісно точні закономірності;
- результатом їхніх досліджень є конкретне число (символ, код, фігура тощо);
- логічна та методологічна незалежність від емпіричних методів (тобто, абстрактність підходу до досліджуваного явища);
- широке застосування в інших – головно, в природничих та соціальних – науках.

Співвідношення природничо-наукового та соціогуманітарного пізнання.

Наука в сучасному розумінні слова сформувалася у період Нового часу. Хоча історія наукових уявлень сягає античних часів, саме в Новий час наука стає основоположною (конститутивною) складовою світогляду. Це було пов'язано з багатьма причинами як соціально-історичного, так і світоглядного плану. Важко сказати, що більше вплинуло на зростання важливості наукового осягнення світу – чи соціальні зміни, чи світоглядні.

Природничо-наукове та соціогуманітарне знання почали формуватися приблизно в один час, але **сучасний** образ *природничих* наук сформувався швидше, ніж соціальні та гуманітарні знання. Річ у тім, що у зв'язку з потребами, які виникли в період Нового часу, на передній план виходить здатність наукового знання забезпечити вирішення *практичних* завдань, яку змогло виробити експериментальне природознавство. Соціогуманітарне знання традиційно вважалося сферою „теоретичних” розвідок, а тому, за визначенням, не підходило під нове визначення науки, яке сформувалося у Новий час.

Однією з найважливіших причин утвердження цінності природничо-наукового пізнання В.Розін називає соціальні потрясіння Нового часу разом із посиленням секуляризаційних процесів. Тобто, у відповідь на усвідомлення нерозумності безпосередньо спостережуваної дійсності (наприклад, соціальних процесів), в людини Нового часу виникає потреба „привести” таку дійсність у відповідність зі світом порядку, який осягається розумом. Образ такого світу могло вибудувати природознавство.

Формування сучасного образу соціальних та гуманітарних наук пов'язане, з одного боку, зі зростанням значущості особистості та приватних форм життя у ХІХ ст., а з іншого – з боротьбою окремих дослідників зі спробами поширити природничо-науковий підхід на людину, суспільство, культуру тощо.

Як наслідок, починаючи з середини ХІХ ст., доцільно вести мову про дві провідні позиції щодо співвідношення природничо-наукового та соціогуманітарного пізнання:

- *редукція* соціогуманітарного пізнання до природничо-наукового („натуралістика”, згідно з В.В.Ільїним), що виявляється у некритичному запозиченні природничо-наукових методів, що неминуче призводить до одного з різновидів редукціонізму: фізикалізму, фізіологізму, біхевіоризму, енергетизму тощо;
- *протиставлення* природничо-наукового та соціогуманітарного пізнання („гуманітаристика”, згідно з В.В.Ільїним), що виявляється у абсолютизації специфіки соціогуманітарного пізнання, яка супроводжується дискредитацією „точних” наук.

Якщо перша позиція ґрунтувалася на очевидних успіхах природничо-наукового пізнання в період Нового часу, то позиція протиставлення – на доволі суттєвих відмінностях між природничо-науковим та соціогуманітарним пізнанням.

Відмінність між природничо-науковим та соціогуманітарним пізнанням встановлюється за різними підставами:

- А) за об'єктом
- Б) за предметом
- В) за методом
- Г) за цілями

За об'єктом природничо-наукове та соціогуманітарне пізнання відрізняються наступним чином:

1. Об'єктом природничо-наукового пізнання є *природа*; соціогуманітарного – *людська діяльність*, її форми та результати (витвори людського духу, тобто, витвори мистецтва, мова, соціальні інститути тощо, або *тексти*, або *культура*).
2. В природничо-науковому пізнанні природа виступає об'єктом, *незалежним* від суб'єкта; в соціогуманітарному – суб'єкт, по суті, досліджує *самого себе*.
3. Природничо-наукове пізнання: природа – *позаісторична*; соціогуманітарне пізнання: культура – *історичний* процес створення все новіших та досконаліших форм значущостей та сенсів.
4. Природничо-наукове пізнання: природа – царство *необхідних* законів; соціогуманітарне пізнання: культура – продукт *вільної* діяльності людини.
5. Об'єкт природничо-наукового пізнання вважається умовно *незмінним*, знання про нього змінюється; в соціогуманітарному пізнанні еволюція знання відображає еволюцію об'єкта.

За предметом:

1. Природничо-наукове пізнання орієнтується на виявлення *каузального*, тобто, *причинно-наслідкових* відношень та взаємодій; соціогуманітарне – *нормативного*, тобто, детермінованого цінностями, нормами та ідеалами (або відношення між *знаком* та *позначуваним*). Звідси також впливає те, що природничо-наукове пізнання прагне окреслити межі єдиної системи, *всередині* якої працює каузальний ланцюг; соціогуманітарне пізнання намагається з'ясувати можливість та міру *зовнішніх* впливів на досліджувану систему.
2. Природничо-наукове пізнання орієнтується на виявлення *сущого* (*наявного*, буття); соціогуманітарне – *належного*, ціннісно навантаженого.
3. Природничо-наукове пізнання орієнтується на *встановлення фактів* [як елементів об'єктивного світу]; соціогуманітарне – на *розкриття сенсів* (чому та з якою метою людина створила дещо), які є результатом інтелектуальної активності, інтерпретації, прояснення, конструювання.

За методом:

1. Для природничо-наукового пізнання властиве чітке суворе *розмежування* між суб'єктом та об'єктом; для соціогуманітарного – орієнтація на їхній *взаємозв'язок* та *взаємозалежність* (причому, врахування того, що об'єкт залежить від засобів та умов спостереження).
2. Головною операцією природничо-наукового пізнання є *пояснення* [окремих випадків загальних законів]; соціогуманітарного – *розуміння* [явищ шляхом осягнення сенсу], тобто, конкретно-історичне та телеологічне пояснення, яке враховує цілі та мотиви.
3. Природничо-наукове пізнання *заперечує* історичний релятивізм природних закономірностей; соціогуманітарне – *бере до уваги* історичну визначеність людської діяльності.

4. В природничо-науковому пізнанні дослідник орієнтується передусім на *кількісні* показники; в соціогуманітарному – на *якісні*.
5. В природничо-науковому пізнанні *емпірична* компонента дещо переважає над теоретичною; в соціогуманітарному – *теоретична* компонента дещо переважає над емпіричною.

За цілями:

1. Метою природничо-наукового пізнання є відкриття та формулювання *загальних* законів; метою соціогуманітарного – пізнання *унікальних, індивідуальних, неповторних* явищ культури.
2. Для природничо-наукового пізнання важливим є *передбачення нових* явищ і процесів на основі відкритих закономірностей; для соціогуманітарного – *впорядкування наявного* відповідно до нормативно-ціннісної схеми.
3. Природничо-наукове пізнання орієнтується на використання на *практиці* пізнаних закономірностей (через техніку та технології); соціогуманітарне – на розвиток людської духовності (на збагачення сфери *теоретичного* знання).

Щоправда, сучасна ситуація дещо відрізняється від тієї, в якій сформувалися основні відмінності між природничо-науковим та соціогуманітарним пізнанням. Якщо у XIX столітті позитивісти очікували, що зразком, до якого повинні тяжіти та, врешті-решт, прийти всі науки, є природничі дисципліни, то на межі XX-XXI ст. все більш очевидною стає залежність природничих досліджень від парадигми соціогуманітарного пізнання. Зокрема, це виявляється у таких моментах сучасних природничих досліджень:

1. Еволюціонізм поширюється на всі області дослідження (від мікросвіту до мегасвіту), тобто, природа вже *не* розглядається як *позаісторична*.
2. Втрачає легітимність та беззаперечність суб'єкт-об'єктне *протиставлення*, тобто, спостережувана природа розглядається не як природа сама по собі, а як те, що виявляється завдяки людському способу постановки питання про неї.
3. Опозиції, за якими раніше диференціювали природничо-наукове та соціогуманітарне пізнання – „необхідність – свобода”, „причинність (каузальність) – цільовий підхід (телеологія)”, „фактичне – належне” – *зближуються*.
4. Методологічні операції, які використовуються і в природничо-науковому пізнанні, і в соціогуманітарному, мають, за висловом А.Івіна, *описово-оціночну (дескриптивно-прескриптивну)* природу.

Попри те, що соціальні та гуманітарні науки дуже близькі (що й дозволяє звести їх до єдиного виду наукового знання), між ними існують також відмінності (згідно з В.Є.Кемеровим):

- методологічні: соціальне тяжіє до *загальнонаукових* чи *природничо-наукових* стандартів дослідження, гуманітарне – до власних *специфічних* прийомів дослідження;
- логічні: соціальне прагне виявити *загальне*, гуманітарне – прагне досягнути *одиничне, унікальне, індивідуальне*;
- гносеологічні: соціальне тяжіє до *об'єктних* пояснень, гуманітарне – до опису конкретних *суб'єктів* суспільно-історичного буття.

Таким чином, попри очевидну відмінність між природничо-науковим та соціогуманітарним пізнанням, на сучасному етапі розвитку науки немає підстав заперечувати легітимність одного чи другого. Слід шукати можливості взаємного збагачення методології як природничого, так і соціогуманітарного пізнання, але без редукування одного до іншого.

Тема 8: Соціокультурний вплив на наукове знання

1. Рівні соціокультурного впливу. Інтерналізм та екстерналізм.
2. Особливості соціокультурного впливу.
3. Фактори соціальної детермінації істини.

Рівні соціокультурного впливу. Інтерналізм та екстерналізм.

Питання соціокультурного впливу на пізнання з особливою силою підіймається у філософії ХХ ст. Причому, це робиться зі специфічної точки зору: з позиції протиставлення наукового та ненаукового (позанаукового) знання. Річ у тім, що якщо соціокультурний вплив на буденне, релігійне та інші види пізнання завжди був чимось самоочевидним, то стосовно наукового він тлумачився доволі неоднозначно.

Наприклад, згадаймо Ф.Бекона. Він намагається провести демаркаційну лінію між науковим та ненауковим знанням, тобто, між істинним та неістинним. І робить це через окреслення помилок, які сприяють формуванню неістинного знання: так звані „ідолів”. Три з чотирьох „ідолів” („ідоли печери”, „ідоли ринку”, „ідоли театру”) тією чи інакшою мірою пов’язані з впливом соціокультурних факторів: „ідоли печери” – це помилки, що робляться, виходячи з нашого рівня виховання, освіти, нашого оточення; „ідоли ринку” – помилки, пов’язані з неправильним використанням мови, „ідоли театру” – це орієнтація на авторитети, на традицію. Істинне знання (а таким, згідно з Ф.Беконем, можна назвати лише наукове знання) – це те, яке не залежить від таких ідолів, тобто, можна продовжити, від соціокультурних факторів.

Проте, сучасна гносеологічна позиція характеризується визнанням соціокультурного впливу не лише на позанаукові види пізнання, але й на наукове.

Зокрема, дослідниця наукового пізнання Є.Мамчур вважає, що є підстави вести мову про три рівні впливу суспільства та культури на наукове пізнання, які різняться способом та інтенсивністю дії:

а) соціокультурна *природа* пізнання. В контексті такого твердження передбачається, що *суб’єкт* і такі *засновки* пізнавальної діяльності, як мова, комунікативні структури, знання тощо мають соціальний характер.

б) соціокультурна *обумовленість*. Це твердження передбачає, що має місце *проникнення* соціокультурних факторів у *зміст* знання, тобто, соціокультурні фактори впливають на:

- постановку та вибір проблем;
- висунення гіпотез;
- способи обґрунтування та стандарти розуміння;
- прийняття базових онтологічно-методологічних принципів тощо.

в) соціокультурна *детермінація*. В межах такого бачення йде мова про *узалежнення* пізнання від соціокультурного контексту. Відносно науки така позиція виявляється в тому, що науці відмовляють в самостійному когнітивному змісті, який міг би бути відділеним від більш загальних соціокультурних факторів, тобто, зміст наукових знань

(теорії, закони тощо) – це лише соціальні конструкції, похідні від більш загальних соціокультурних структур.

Як зазначає авторка, наявність першого та другого рівнів не викликає сумнівів, та, як наслідок, визнається багатьма дослідниками, тоді як третій є дещо проблематичним (зокрема, на його існуванні наполягають представники так званої „сильної програми” соціології знання (науки) Девід Блур, Баррі Барнс, Майкл Малкей).

Безвідносно до позиції того чи інакшого дослідника, більшість із них погоджуються із тим, що соціокультурного впливу зазнає, передусім, сама *наукова раціональність*, яка лежить в основі наукової пізнавальної діяльності, а також під впливом соціальних факторів формуються уявлення про ідеал наукового пізнання.

Ідеал наукового пізнання є своєрідною ідеальною метою, якій повинен відповідати процес та результат наукового пізнання з точки зору дослідника. Під ідеалом мається на увазі сукупність норм пояснення та опису знання, його обґрунтованості та доказовості, структури та організації.

Дослідник А.Кезін порівнює між собою два ідеали наукового пізнання: класичний та некласичний.

До змісту **класичного** ідеалу науковості входять твердження про:

- „чисту” істину: результати пізнання, які претендують на науковий статус, з *необхідністю* характеризуються істинністю без жодного домішку хибності;
- фундаменталізм: наука повинна давати цілком надійне знання шляхом остаточної обґрунтованості;
- теоретико-науковий редукціонізм: прагнення *звести* наукове знання до деякого конкретного ідеалу науки (наприклад, до фізики чи математики);
- інтерналізм: соціокультурна автономія науки.

На сучасному етапі розвитку науки продовжується формування **некласичного** ідеалу наукового пізнання, характеристиками якого є:

- антифундаменталізм: ставить під знак питання можливість остаточної обґрунтованості в якості основної вимоги до наукового знання;
- плюралізм: акцент на невиправданості існування чи визнання *єдиного* ідеалу науковості;
- екстерналізм: підкреслення соціокультурної зумовленості дослідницької поведінки вчених, змісту наукових тверджень та самих ідеалів (стандартів) науковості.

Важливо відзначити, що хоча класичний ідеал наполягає на незалежності наукового пізнання від соціокультурних умов, саме таке наполягання було наслідком дії певних соціальних факторів.

Можна також впевнено твердити, що найважливішим з перерахованих елементів некласичного ідеалу наукового пізнання є екстерналістський момент, оскільки навіть ті сучасні теорії, які орієнтуються на обґрунтування деякої внутрішньої логіки розвитку наукового пізнання (інтерналістські програми), *змушені* брати до уваги моменти зовнішнього впливу на такий розвиток, твердячи, що вплив соціокультурних факторів є менш інтенсивним, ніж вплив внутрішньонаукових чинників.

Особливості соціокультурного впливу.

Екстерналістські програми наполягають на тому, що соціально-економічні, культурно-історичні, соціально-політичні умови впливають на дослідницьку поведінку вченого, зміст наукових тверджень та стандарти науковості.

Отже, по-перше, загальні соціокультурні умови, моральні норми та навіть особиста схильність можуть впливати на:

- вибір проблеми дослідження;
- вибір його найбільш ефективного методу;
- стимулювання / гальмування дослідження.

Щодо другого, то А.Кезін вважає, що жодна спроба обґрунтувати тезу про те, що соціокультурний фактор визначає зміст наукових тверджень, не була вдалою, оскільки наукове пізнання позитивно сприймає впливи зовнішніх соціокультурних факторів лише тією мірою, якою воно в стані переробити їх, перетворити із зовнішніх на внутрішні.

Проте, напрямок, що називається „соціологією знання” часто показує, що соціокультурні впливи проявляються в тому, що ззовні (від інших осіб, від суспільства взагалі) задаються **ціннісні** орієнтації пізнання, тобто. Часто соціум вказує:

- що
- як
- з якою метою тощо пізнавати.

Витоки такої позиції знаходимо в неокантіанців. Зокрема, В.Віндельбанд і Г.Ріккерт розрізняють науки про природу і науки про дух (культуру). Підставою поділу є не лише об'єкт, але й метод, який вони використовують. Метод природничих наук – метод генералізації (номотетичний), що орієнтується на виведення зі всього різноманіття явищ загальних закономірностей, тобто, на *узагальнення*. Натомість метод наук про дух – метод індивідуалізації (ідіографічний), і його метою є орієнтація на індивідуальне. Але проблема, яка виникає перед дослідником культури – це проблема *вибору значущого*. Цей вибір дослідник здійснює з огляду на *систему культурних цінностей*, які й визначають значущість того чи іншого явища, роблячи або не роблячи його історичним фактом.

Загалом цінність позначає значущість речі, але не самої по собі, а відносно *людини*, причому, якщо йде мова про найвищі цінності, відносно *всіх* людей. Зрозуміло, що такі ціннісні орієнтації, якими керується науковець, не є його власним суб'єктивним надбанням, а надбанням суспільства.

Сучасний дослідник Ю.Габермас пропонує розрізняти дві установки:

- перформативну (вона виражається цінністю та відрізняється від констатації дійсного стану справ). Ще її називають учасницькою. В такій установці завжди перебуває дослідник *соціальної* дійсності: він *сам* є учасником тих процесів, які вивчає. Такий дослідник не може зайняти позиції стороннього спостерігача, оскільки в такому випадку не зможе зрозуміти те, що відбувається (наприклад, щоб зрозуміти сутність якогось ритуалу, потрібно самому взяти в ньому участь, або, принаймні теоретично, „пережити” подібні емоції до тих, які переживають учасники). Так от, дослідник, який перебуває всередині досліджуваної дійсності, не може абстрагуватися від ціннісних установок (пріоритетів) інших осіб, з якими пов'язаний дією;

- установка, що все об'єктивує – властива природодосліднику, характеризується вимогою абстрагуватися від того, що вивчається.

Однак, при ближчому розгляді виявляється, що природодослідник теж залежний від ціннісних орієнтацій. Але, якщо в соціальному пізнанні інші учасники соціального процесу (суспільство загалом) визначають зміст того, що досліджує науковець як учасник, то в природничому інші дослідники (наукове співтовариство) визначають ті *ціннісні орієнтації*, з якими дослідник підходить до об'єкта.

Нарешті, щодо третього, стандарти науковості детерміновані подвійно:

- а) тими чи інакшими пізнавальними інтересами людства, що виявляються в тих чи інших культурно-історичних умовах;
- б) тими аспектами реальності, тим класом вирішуваних за допомогою усього стандарту проблем, на який спрямований відповідний пізнавальний інтерес.

Фактори соціальної детермінації істини.

В сучасному розумінні істини домінує уявлення про її договірний характер. Це не означає, однак, що можна довільно оперувати уявленням про істинність певної дії чи явища, бо в такому випадку неможливою була б сама згода як згода, що базується на спільних цінностях. Тобто, якийсь момент абсолютності в понятті істини присутній, але його слід розуміти як „загальноприйнятність”.

В цьому відношенні прийнято конкретизувати поняття істини у вигляді „соціально-узаконена істина”.

Річ у тім, що за конкретних соціальних умов певні норми підходів до дійсності, певні стереотипи узгоджуються з функціональною амбівалентністю істини (хоч насправді це можуть бути зовсім не істини, а соціально узаконені стереотипи та установки). Тобто, саме в такому сенсі суспільство „продукує” істинне, – продукує соціально-узаконені істини.

Фактори, які впливають на утворення таких істин:

- а) культурно-історична традиція. Кожен народ є носієм „своєї” істини, яку не можуть похитнути ні раціонально-логічні, ні фактографічні аргументи (наприклад, територія належить певному народу тому, що він жив тут „споконвіку”);

- б) фактор більшості: нормованими істинами постають ті ідеї, твердження, теорії, які визнаються більшістю суспільства чи співтовариства. Істина – це те, що визнається „всіма”;

- в) фактор авторитету: певні твердження звучать незаперечно в силу того, що їх висловлює авторитетна соціальна інстанція або особа;

- г) практично-діяльний (прагматичний) фактор: він передбачає вихід із наявного стану речей, з розуміння його як істинного хоча б в аспекті практичного виправдання;

- г) неминуча необхідність присутності в соціальних взаємодіях „кругової довіри”: оскільки ми не можемо особисто пересвідчитись у безсумнівності всіх знань, що використовуємо, то змушені довіряти фахівцям, традиція і так далі. Звідси впливає повернення до фактора більшості (б): те, чому більшість довіряє, стає істиною;

- д) ідеологічний фактор, що може знаходити прояв як у послабленому варіанті: щось вважається прийнятним (істинним), а щось неприйнятним, але до неприйнятного ставляться толерантно (наприклад, діти, народжені поза шлюбом в країнах із високим

рівнем впливу християнських церков на суспільне життя), так і в посиленому – ідеологічний прес.

Таке розуміння істини може виявлятися не лише в соціальному житті, але й в науковому пізнанні:

- кожна наукова істина має історичну традицію та може бути оголошена не-істиною лише за певних обставин (наприклад, геоцентризм);
- наукова істина – це те, що прийняте більшістю наукового співтовариства;
- наукова істина завжди тримається на авторитеті її відкривача та залежить від авторитету;
- істинним науковим знанням є те, що відповідає потребам суспільства і часу;
- будь-який науковець спирається на результати інших науковців та дані інших наук;
- результат зараховується як „істинний”, якщо він відповідає ідеологічним вимогам (наприклад, „лисенківщина” та боротьба з „генетиками” в СРСР, генна інженерія в наш час).

1. Базалук О.О. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник / О.О.Базалук, Н.Ф. Юхименко. – К.: Кондор, 2010.
2. Баранец Н.Г. Философия науки (учебник для аспирантов). – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 318 с.
3. Бергер П.Л. Что такое социальный контроль? Случай образования / Петер Л. Бергер, Бриджит Бергер // Личностно-ориентированная социология. – М.: Академический проект, 2004. – С.194-213.
4. Будко В. В. Философия науки: Учебное пособие / В. В. Будко. – Харьков: Консум, 2005. – 268 с.
5. Гендерное образование в средней школе: российский и канадский опыт: учебно-методические материалы. – Иваново: Иван. Гос.ун-т, 2002.
6. Гендерные проблемы и развитие. Стимулирование развития через гендерное равенство в правах, в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы. – М.: Весь мир, 2001.
7. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы. Под ред. О.А.Ворониной. – М.: Солтекс, 2005.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998.
9. Гнатюк Я.С. Філософія освіти і науки. Методологічні та теоретичні проблеми філософії: навчальний посібник / Я.С.Гнатюк, Б.М.Рохман. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2018. – 114 с.
10. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н.Гусинский, Ю.Ч.Турчанинова. – М.: Логос, 2000.
11. Зборовский Г.Е. Социология образования: Учебное пособие / Г.Е.Зборовский, Е.А.Шуклина. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
12. Иллич И. Почему надо отменить как саморазумеющуюся обязательность школы / Иван Иллич // Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006. – С. 7-29.
13. Кларк Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Бертон Р. Кларк / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 360 с.
14. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти / С.Ф.Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2007.
15. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф.Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006.
16. Кругляк М. Наука і ненаукове пізнання: проблема взаємодії [Електронний ресурс] / Мирослава Кругляк // Університетська кафедра. – 2013. – №2. – С.126-136. – Електрон. дані (1 файл). – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2013_2_13. – Дата звернення: 14.05.2018. – Назва з екрана.

17. Курс лекций по социологии образования: учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В.И.Астаховой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Х.: Изд-во НУА, 2009. – 464 с.
18. Лукашевич М.П. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посіб. / М.П.Лукашевич, М.В.Туленков. – 2-ге вид., допов. і випр. – К.: МАУП, 2004. – 464 с.
19. Марчук М. Проблема соціокультурної зумовленості наукового знання: екстерналізм, інтерналізм і соціокогнітивний потенціалізм // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 350-351. Філософія. – Чернівці: Рута, 2007. – С.3-7.
20. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005. – 464 с.
21. Петрушенко В.Л. Епістемологія як філософська теорія знання: монографія / Віктор Петрушенко. – Львів: Видавництво Державного університету „Львівська політехніка”, 2000. – 296 с.
22. Петрушенко В. Л. Філософія: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації / Петрушенко В. Л. – 3-тє видання, перероб. і доповн. – Львів: „Магнолія плюс”; видавець СПД ФО В.М.Піча, 2005. – 506 с.
23. Репко М. Освіта по-українськи: 129 мільярдів – марнотратство чи інвестиція? [Електронний ресурс] / Марія Репко, Юлія Руда // Українська правда. – 2017. – 15 лютого. – Режим доступу до статті: <http://www.epravda.com.ua/publications/2017/02/15/620955/>
24. Семенюк Е.П. Філософія сучасної науки і техніки: підручник для студ. вищих навч. закл. / Е.П.Семенюк, В.П.Мельник. – Львів: Світ, 2006. – 152 с.
25. Смирнова Е.Э. Социология образования / Е.Э.Смирнова. – СПб.: Интерсоцис, 2006. – 192 с.
26. Совсун І. Як зробити хорошу школу? Висновки дослідження PISA [Електронний ресурс] / Інна Совсун // Українська правда. – 2016. – 20 грудня. – Режим доступу до статті: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/12/20/221754/>
27. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки: Учебник / Е. В. Ушаков. – М.: Издательство „Экзамен”, 2005. – 528 с. – (Серия „Учебник для вузов”).
28. Философия и методология познания: Учебник для магистров и аспирантов / Под общ. и науч. ред. В. Л. Обухова, Ю. Н. Солонина, В. П. Сальникова и В. В. Васильковой. – СПб.: Фонд поддержки науки и образования в области правоохранительной деятельности „Университет”, 2003. – 560 с.
29. Философия науки в вопросах и ответах: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 352 с. – (Высшее образование).
30. Философия науки: учеб. пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2007. – 731 с. – („Gaudeamus”).
31. Філософія освіти: навч. посібн. / За заг. ред. В.Андрущенко. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.,Драгоманова, 2009.

- 32.Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г.Ф. Хоружий. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012.
- 33.Цофнас А.Ю. Гносеология: Учебное пособие. – К.: Алерта, 2005. – 232 с.
- 34.Штанько В. И. Философия и методология науки. Учебное пособие для аспирантов и магистрантов естественнонаучных и технических вузов / В. И. Штанько. – Харьков: ХНУРЭ, 2002. – 292 с.
- 35.Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В.Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008.