

целей и способов их реализации в процессе достижения успеха. Доказано, что в зависимости от уровня индивидуальной роли человека в ситуации выбора существует три типа самостоятельности: внешняя, деиндивидуализированная; внешняя, частично индивидуализированная, и внутренняя, индивидуальная самостоятельность, которая является основой для критического переосмысления фреймов успеха и выбора путей его достижения.

Ключевые слова: человек, общество, волевые качества, самостоятельность, выбор, ситуация выбора, успех.

EFFECT OF HUMAN VOLITIONAL QUALITIES TO ACHIEVE SUCCESS IN A SITUATION OF CHOICE

Markozova O. O.

Analysis of strong-willed personality traits showed that quality is a complex volitional autonomy that allows a person to make an informed choice of targets and methods for implementing them in achieving success. We prove that, depending on the level of individual human role in the choice situation, there are three types of autonomy: external, deindividuated; external, partially individualized and internal, individual autonomy, which is the basis for a critical rethinking success and frames to choose the means to achieve it.

Key words: people, society, willpower, independence, choice, choice situation, success.



УДК 316.74:378.063:331.53

Н. В. Шевченко, кандидат соціологічних наук, доцент

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТІ: СИМВОЛІЧНИЙ ІНТЕРАКЦІОНІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОРІЄНТАЦІЯ

Виявлено методологічний потенціал ідей символічного інтеракціонізму для дослідження соціального партнерства в освітній сфері. Виділено основні риси символічного інтеракціонізму, теорії обміну, критичної соціології та їх роль у розвитку комунікацій між суб'єктами освітнього процесу. Розкрито особливості дослідження проблем управління освітою в контексті ідей символічно-інтеракціоністської методологічної орієнтації.

Ключові слова: взаємодія, інтеракція, критична соціологія, освітній простір, реакція, символічний інтеракціонізм, соціальне партнерство, теорія обміну.

Постановка проблеми. Проблема соціального партнерства пов'язана з принциповою зміною характеру відносин між суб'єктами соціального простору в цілому й освіти зокрема у напрямку зростання суб'єктності, усвідомленості, самостійності, свободи вибору кожної із сторін взаємодії. Новий економічний лад, поява ринку праці, капіталу, інтелектуальних і освітніх ресурсів корінним чином змінюють усю систему підготовки кадрів. У цих умовах усе більш актуальним стає питання формування нової системи відносин між освітніми закладами і підприємствами, спілками роботодавців, об'єднаннями трудящих, службами зайнятості та ін.

Однак в освітній сфері сучасної України загострюються протиріччя між потребами суспільства і можливостями вищих навчальних закладів у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних відповідати на виклики часу. Тому в останні роки все актуальнішим стає питання про формування ефективної системи взаємин між вищими навчальними закладами, підприємствами, службою зайнятості та іншими структурами, що складають систему соціального партнерства.

Ступінь наукової розробленості проблеми. У соціологічній, психологічній та педагогічній літературі соціальне партнерство розглядається як запорука успішного розвитку процесу підготовки випускника у вищому навчальному закладі, як фактор формування його професійних і комунікативних компетенцій. Ідеї та теоретичні уявлення філософії та політики сучасної освіти в останні роки активно розробляють В. І. Астахова, В. С. Бакіров, Б. С. Гершунський, О. С. Долженко, Є. А. Подольська, М. М. Розов, П. Г. Щедровицький та ін. Проблеми міжінституціональної взаємодії в освіті намагаються розв'язувати Є. І. Головаха, Б. Г. Нагорний, М. С. Пряжніков, Г. Н. Серіков, Н. Ф. Тализіна, Д. Чечель та ін., концепції інтеграції освіти, науки і виробництва розробляють Г. Є. Зборовський, Р. І. Ісаєв, О. Г. Калінкіна, Н. В. Лопатіна, І. І. Мачуліна, І. М. Реморенко, В. Н. Турченко та ін. Особливості соціального партнерства в освіті стали предметом наукових досліджень В. О. Міхеєва, В. І. Мітрохіна, О. А. Назаркіна, О. Н. Олейнікова, А. О. Рибіна, Г. Ю. Семигіна та інші учені. Особливої уваги заслуговують праці, у яких обґрунтовується принцип відкритості освіти, що передбачає перехід від закритої (замкненої всередині галузі) до відкритої (доступної для впливу суспільства) системи освіти (Б. С. Гершунський, В. В. Землянський, В. Р. Імакаєв, І. П. Смирнов та ін.).

Однак на сьогодні ще недостатньо обґрунтовані механізми організаційної взаємодії різних суб'єктів ринку праці та вищої освіти, функціонування яких донині залишається розрізненим і неузгодженим. Особливо гостро відчувається нерозробленість методологічних засад підвищення ефектив-

ності соціального партнерства у галузі освіти, що є важливим фактором підвищення якості освіти. З метою вирішення цих завдань автором у попередніх випусках опубліковано вже дві статті — «Соціальне партнерство в освіті: структурно-функціональний підхід як методологічна орієнтація» і «Соціальне партнерство в освіті: конфліктний підхід як методологічна орієнтація», — де осмислюються ідеї, що можуть скласти методологічну основу налагоджування соціальної взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу.

Метою даної статті є розкриття методологічного потенціалу символічного інтеракціонізму в налагодженні ефективної комунікації суб'єктів освіти, у конструюванні механізмів ефективної взаємодії партнерів в освітньому процесі.

Важливим методологічним підґрунтям для аналізу комунікацій у сучасній освіті виступає *символічний інтеракціонізм* як одна з провідних парадигм у соціології, яка ставить за свою мету розуміння поведінки людей, причому поведінка сприймається так, як люди самі її розуміють.

Згідно із символічним інтеракціонізмом суспільство слід розуміти як сукупність груп, що взаємодіють, при цьому відносини між ними є зорганізованими й оформленими на підставі спільної згоди, загальноприйнятої схеми необхідної чи бажаної поведінки. Соціальні інститути у такому разі вбачаються як організовані форми групової взаємодії, що надають стихійній соціальній активності упорядкованості та сталості, що є необхідним для нормального функціонування системи. Тобто суспільство розглядається як сконструйована індивідами система, що постає із взаємного узгодження і відбору найпродуктивніших структур дії.

Прихильники цієї теорії впевнені в тому, що кожен індивід має власне тлумачення своїх дій, вчинків у будь-якому акті взаємин. Подібним способом люди, з якими індивід постійно вступає у взаємини, виробляють власні інтерпретації його слів і поведінки. Тому ми повинні, перш за все, зрозуміти, що означають слова і вчинки людей для них самих, якщо вони включені в спілкування з іншими.

З точки зору представників символічного інтеракціонізму, щоб зрозуміти життя і діяльність соціальних груп, будь-які зразки поведінки, соціальні установки, переконання і цінності мають розглядатися у відповідному контексті. Без урахування контексту ми не зможемо зрозуміти дії і поведінку певної людини або соціальної групи.

Як запевняють представники символічного інтеракціонізму, спостерігач, який прагне пояснити дії або поведінку певної соціальної групи, може припуститися помилки, оскільки він розглядає тільки поверхневу, зовнішню

сторону поведінки членів групи або дії групи в цілому [1]. Відповідно до теорії символічного інтеракціонізму все, що люди відчувають, мають у своєму досвіді або вважають дійсним, реальним, насправді не є реальним тільки на підставі цього досвіду або визначення.

Основна ідея методології індивідуалізму полягає в тому, що суспільство, його функціонування може пояснюватися лише через сукупність індивідуальних дій, через інтеракцію, їх взаємодію. Існує низка теорій, які дають таке пояснення. Це, перш за все, теорія соціального обміну Дж. Хоманса, теорія справедливого обміну Дж. Адамса, а також теорія символічного інтеракціонізму Дж. Міда і Г. Блумера.

Один із найвідоміших представників символічного інтеракціонізму — Герберт Блумер у своїй праці «Символічний інтеракціонізм: бачення і методи» виділяє такі основні моменти:

- люди належать до різних соціальних об'єктів, перш за все, з точки зору того значення, яким вони наділяють їх, а не з позицій внутрішніх властивостей, які мають ці об'єкти;

- оскільки реакція і поведінка людей виходять з того, що інші говорять і роблять, таку реакцію і поведінку неможливо розглядати на підставі традиційних соціологічних змінних (наприклад, використовуючи біографічні особливості, структурні характеристики, які впливають на спілкування і відносини людей);

- реакція, поведінка людини «А» може бути зрозуміла і пояснена тільки після того, як ми встановимо спочатку, як людина «В» зреагує на поведінку людини «А»; люди завжди включені в процес інтерпретації, оцінки і визначення свого соціального середовища [2; 3].

Отже, символічні інтеракціоністи сприймають суспільство як взаємопов'язану систему позицій, ролей, статусів, групових очікувань і реакцій на реальну поведінку, що завжди має тенденцію до відхилення від заданих норм. З осмисленням власного «Я» у ході навчання і виховання дії індивіда стають послідовнішими, їх коригують за допомоги системи групових очікувань, ролей, позицій, ієрархії статусів та рівнів престижу. Поступово формують взаємоузгоджений комплекс установок, спрямувань і сенсів щодо інших, а також щодо себе.

Стосовно системи освіти такий підхід націлює на вивчення не тільки навчальних об'єднань (шкільного класу, студентської групи тощо), в яких переважає безпосереднє спілкування і психологічна взаємодія, а й на пояснення особливостей управління. Це має велике теоретико-методологічне значення при дослідженні таких складових управлінської діяльності, як установки чи мотивація поведінки, адже поведінку управління певною мірою можна розглядати як «роль», що має власну стійку соціально-психологічну структуру.

Інтеракціоністська теорія розкриває суб'єктивно-психологічний зріз процесу управління (різновидом якого є і управління освітою), особливості колективної поведінки в малих соціальних групах, тобто сутнісний бік соціальних інновацій. У плані нашого розгляду важливо усвідомити, що ефективність функціонування освітньої організації великою мірою залежить і від міри особистої відданості управлінця своїй ідеї, і від суб'єктивного залучення до цього процесу його послідовників.

Близькою до інтеракціонізму є *соціологічна теорія обміну*, у якій суспільні відносини розглядаються як результат творчої інтенції індивідів у їхній взаємодії. Індивіди впорядковують хаотичну соціальну активність певними стійкими загальноприйнятими правилами; суспільні відносини при цьому розглядаються як опредмечені, тому що основним соціальним зв'язком вважається процес обміну [4].

Саме обмін згідно з цією теорією є всезагальним і універсальним механізмом соціального зв'язку. При цьому до процесу обміну залучають тут і явища духовного життя, вважаючи вихідним пунктом процесу обміну обмін заохоченнями і санкціями. Діяльність у процесі обміну, інтерес, що становить його основи, вважають чинниками, що об'єднують людей у певну соціальну спільноту [4; 5]. Велику методологічну роль в аналізі діяльності суб'єктів освітнього процесу відіграє категоріальний апарат цієї теорії: якість, кількість, цінність, норми (стійкі правила обміну), заохочення, почуття надбання чи втрати, внески, зиск тощо.

Індивідуальні та колективні взаємні очікування (за інтеракціоністською термінологією) у цій методології набувають не стільки ціннісного, скільки вартісного вигляду — у розумінні ціни якоїсь дії, предмета або послуги, що є складовими процесу обміну. Соціальний статус індивіда виступає як показник обмінного ресурсу, а престиж — як показник рівня обмінних операцій. Наприклад, індивід може обміняти слухняність на статус і престиж. Таким чином, формуються владні відносини, адже в обмін на певну пропозицію індивід може погодитись на «поступку», тобто скорегувати свої потреби згідно з вимогами чи очікуваннями «ресурсовласника». У разі відмови від «поступки» він може втратити статус чи посаду, але набутти самоповаги чи психологічного комфорту.

На нашу думку, при аналізі управлінських процесів важливо враховувати однобічність, обмежений характер теорії обміну. Застосовуючи цю концепцію до соціологічного пояснення процесів управління освітою, не слід зводити сутність людини лише до утилітаристської моделі «економічного» індивіда (*homo economicus*), який у своїй взаємодії з іншими людьми переймається суто підрахунком надбань і втрат. Нерідко управлінець може діяти не тільки

за розрахунком, але й під впливом почуттів і пристрастей, що впливає на результати діяльності.

Така методологія виявляється найбільш ефективною у дослідженні тієї частини управлінської діяльності, що належить до сфери товарно-грошових відносин, фінансових інвестицій в освіту. Крім того, оскільки управлінська діяльність потребує постійних інновацій та нововведень, то управлінець повинен точно розраховувати ресурси, прагнути, щоб різні нововведення за найменших витрат забезпечували як індивідуальний, так і колективний зиск. При цьому важливо поряд з матеріальними ресурсами враховувати і духовні (ідейну переконаність, психологічне залучення індивіда до процесу управління тощо). Тут досить ефективними можуть бути інструменти переконання, пропаганди переваг проекту, ідеї чи програми, а також загальний культурно-психологічний стан колективу, де передбачаються нововведення.

Джордж Хоманс вважає, що взаємодію людей можна зрозуміти на основі принципу заохочення і покарання. Прихильники теорії справедливого обміну надають особливого значення справедливому характеру винагороди. Згідно з теорією символічного інтеракціонізму люди наділяють стимули, що впливають на них, певним значенням, і реагують на ці значення, символи, а не на стимули як такі. Хоманс показує, що в процесі взаємодії кожна із сторін прагне отримати максимально можливі винагороди за свої дії і мінімізувати витрати. Взаємно винагороджувана взаємодія має тенденцію до регулярності і переростає у взаємини на основі взаємних очікувань. Якщо очікування не підтверджуються, то мотивація до взаємодії й обміну знижується. Але між винагородою і витратами немає прямої пропорційної залежності, оскільки крім економічної й іншої вигоди дії людей обумовлені безліччю інших чинників. Наприклад, бажанням отримати максимально можливу винагороду без належних витрат, або навпаки, бажанням зробити добро, не розраховувавши на винагороду [5].

Заслуга Дж. Міда полягає у розмежуванні сфер (підсистем) у структурі «Я» (умовно — «І» і «те»). Підсистема, або сфера «І», належить до реакцій людини на соціальні установки інших; це — суб'єкт соціальної взаємодії, що самовизначається. При цьому «те» розглядається як впорядкована сукупність установок, яку людина засвоює в результаті взаємин з іншими людьми; «те» — це більш пасивна підсистема, ніж «І». Як «те» люди сприймають себе як об'єкти думок, поглядів, слів, міркувань і вчинків інших людей; тобто люди сприймають себе як автономних учасників взаємодії, які можуть впливати на погляди, думки і дії інших людей [1; 2].

Отже, на основі ідей символічного інтеракціонізму вбачається можливим визначити соціальну взаємодію як взаємний (обопільний) процес. Зрозумі-

ло, що наше ставлення до людей, наші вчинки обумовлюють і ставлення інших людей до нас, що у свою чергу впливає на нашу реакцію і ставлення до них. Для розуміння процесу соціальної взаємодії ми повинні враховувати і поведінку людей, і те, як інші люди ставляться до нас.

Причому важливим є розуміння того, що люди, які здійснюють свою діяльність у більшості освітніх установ, — це не просто персонал підприємства, орієнтований управлінськими структурами на досягнення «максимального ефекту при витраті мінімальних ресурсів, зусиль і часу» [3, с. 80]. Це водночас і педагогічний колектив, що здійснює специфічну діяльність «з формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, вираження соціальних, психічних і фізичних властивостей» [6, с. 17].

Ці положення методологічного характеру є досить продуктивними для розуміння взаємин усіх суб'єктів освітнього процесу.

Значний методологічний потенціал у розумінні соціального партнерства у сфері освіти має *розуміюча соціологія*, яка об'єднує досить різноманітні течії соціологічної думки, спільним для яких є лише визнання необхідності вироблення методів пізнання, що б дали можливість проникнути у внутрішній світ соціального суб'єкта, насамперед у структуру його мотивів і дій.

Основні ідеї, розроблені у працях представників символічного інтеракціонізму, знайшли своє відображення й у працях таких представників *нової соціології освіти*, як: Манхейм, Горбут, Карабел, Халсі, Янг, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс та ін. [2]. Вони розробляють принципи критичного осмислення наукового знання, обґрунтовують призначення соціології знання як наукової орієнтації, яка презентує більш широкий і загальний науковий і культурний напрям. Освіту вони характеризують не тільки як маскування ідеології групових інтересів у вигляді об'єктивного знання або навчального плану, а також і як відтворення соціальних зразків нерівності, що проявляються у відмінностях індивідуальної успішності у школі. Так, Карл Манхейм доводить, що соціальне усвідомлення знання відбувається в атмосфері, де панує політичний конфлікт і соціальний безлад. Він надає критиці концепт ідеології освіти за пристрасне, фальсифіковане, оманливе уявлення специфічних інтересів груп [1; 2].

Положення методологічного характеру, розроблені у рамках нової соціології освіти, на наш погляд, дали можливість намітити нові перспективні лінії у дослідженні інтеракцій у сфері освіти: по-перше, принцип критичного осмислення наукового знання став «містком» до критичної соціології; по-друге, об'єктивація знання стала основою вивчення взаємодії освіти і суспільства.

У той же час ці теорії мають і певні обмеження щодо вивчення суб'єктів освітнього процесу. На нашу думку, зовсім не виправдано в рамках цих теорій індивіди втрачають право реально впливати на процеси соціального і культурного виробництва в суспільстві. До того ж культура і суспільство, на думку представників нової соціології освіти, просто автоматично відтворюють себе нібито за спинами учасників освітнього процесу.

Цих обмеженостей, на наш погляд, вдається уникати представникам *критичної соціології* (М. Янг та ін.). Освіту вони розглядають як складний соціокультурний процес, що не обмежується системою формальної освіти. Свою увагу вони зосереджують на двох основних тенденціях сучасної освіти: 1) комерціалізації і 2) наближенні знань до реального життя. В контексті неперервної освіти вони ставлять акцент на знаннях, необхідних для базової професії, і на навчанні, наближеному до життя, всі форми якого беруться інституціями формальної освіти ззовні [2].

Один із сучасних американських соціологів М. Янг наполягає на тому, що переважна більшість американців не має доступу до «розвиваючого» теоретичного знання [7; 10]. Представники елітних верств суспільства прагне зберегти свій привілейований статус, передаючи цінний багаж «розвиваючого» теоретичного знання своїм спадкоємцям через елітарні школи та університети — навчальні заклади для обраних. Таким чином вони намагаються відгородитися від посягань на свій статус з боку «інших», використовуючи для цього навчальні програми, які є незрозумілими учням з нижчих верств, не відповідають їх власним позиціям. У зв'язку з цим такі програми являють для них «символічну небезпеку» та викликають опір цій небезпеці.

Погоджуючись із Б. Бернстайном у тому, що такий розрив відтворює соціальну нерівність [8], ми вважаємо принциповим моментом визнання того, що саме розрив між «культурою» навчальної програми і культурою учнів та студентів становить фундаментальну проблему, розв'язання якої вимагає активного втручання соціологів. Подолання нібито природної, але об'єктивно несправедливої нерівності стає можливим завдяки все тому ж символічному характеру соціальної взаємодії. Всі дослідники солідарні у тому, що «справжня» освіта полягає у соціальній взаємодії і вимагає дійсного спілкування, комунікації.

Саме про це пишуть і П. і Б. Бернстайн, і багато інших вчених, особливо тих, хто наслідує принципи соціолінгвістики [1; 2; 8]. Діалог є актом творення», — пише П. Фрейре, розглядаючи діалог в освіті як приклад комунікації «на рівних» [9]. Причому діалог, за Фрейре, починається вже тоді, коли вчитель перед зустріччю з учнями розмірковує над тим, про що буде

розмова і на чому потрібно розставляти акценти. По суті в концепції Фрейре мова йде навіть не про діалог, а про дискурс. Отже, виявляється, що освіта має не стільки діалогічний, скільки дискурсивний характер. Урешті-решт «заклопотаність» (за Фрейре) змістом діалогу і структурою педагогічного дискурсу і являє собою «заклопотаність» змістом і структурою програми навчання.

Саме завдяки педагогу настає цей «момент усвідомлення» і саме завдяки дискурсивному характеру спілкування педагог може наблизити цей момент. Дискурсивні практики педагога можна розглядати як інструмент усвідомлення проблемної ситуації, розуміння її причин і пошуку шляхів розв'язання.

Цей висновок Фрейре має велике методологічне значення для розуміння проблем реформування вищої освіти, для обґрунтування ефективності суб'єкт-суб'єктної моделі освіти, для виявлення потенціалу педагогічного дискурсу. «Вся робота, зроблена для нас, має починатися з їх потреб, а не з бажання якогось окремого індивіда... Часто трапляється так, що об'єктивно маси потребують певних змін, але суб'єктивно вони ще не усвідомили цієї потреби, ще не бажають або ще не зважилися на зміни. У таких випадках ми повинні терпляче чекати. Нам не слід робити змін до тих пір, поки через нашу роботу більшість мас не усвідомили цю необхідність і не зважилися здійснити ці зміни...» [9, с. 72].

Проте слід враховувати, що в рамках критичної соціології можна оцінити минулий досвід, констатувати сьогодення, але досить складно прогнозувати майбутнє.

Висновки. Таким чином, для розуміння сутності і функціонального призначення соціальної підсистеми освіти велике методологічне значення мають такі концепції, як символічний інтеракціонізм, теорія обміну, а також такі новітні напрями зарубіжної соціології, як нова соціологія освіти і критична соціологія. Досить ефективною методологією при вивченні управління освітою в умовах суспільства з розвиненою ринковою економікою виявилась теорія обміну. Проте необхідно усвідомлювати, що уявлення про інтенсивний взаємообмін грошового капіталу на культурний капітал, соціальної позиції — на академічну успішність, індивідуальної обдарованості — на посадову кар'єру тощо не можуть розповсюджуватися на всі людські дії, які не завжди підлягають еквівалентному обміну.

В умовах побудови громадянського суспільства шляхом пом'якшення конфліктної моделі розвитку свою ефективність підтверджує інтеракціоністська методологія, що відповідає перехідним періодам у суспільному розвитку, коли йде формування соціальних суб'єктів. Оскільки їхні взаємо-

відносини перебувають на стадії становлення, важливо приділяти значну увагу психологічно-символічній взаємодії, суб'єктивній залученості до соціального діалогу, пошуку механізмів ціннісно-нормативної згоди. Якщо характеризувати управління освітою за цією моделлю, то воно виступає як механізм вироблення рішень і контролю за їх виконанням. Розуміюча соціологія, хоча і відображає ці тенденції, все ж таки більше зосереджена на структурі практичної дії, ніж на символічній взаємодії.

Ідеї, розроблені в рамках символічно-інтеракціоністської методологічної орієнтації, дозволяють розглядати соціальне партнерство як механізм взаємодії освітнього закладу і соціуму, інструмент залучення до обговорення і вирішення проблем розвитку освіти широкого кола зацікавлених суб'єктів. В основі реалізації системи соціального партнерства в освітньому просторі лежить принцип причетності, тобто умовою об'єднання всіх партнерів є спільність інтересів кожного з учасників і рівна участь у роботі системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Микешина Л. А. Герменевтические смыслы образования / Л. А. Микешина // Философия образования : сб. науч. ст. / [под ред. А. Н. Кочергина]. – М. : Новое поколение, 1996. – С. 75–86.
3. Подольская Е. А. Многообразие методологических подходов к анализу студенчества как социальной группы / Е. А. Подольская // Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография; под общ. ред. В. И. Астаховой / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 11–84.
4. Попов С. Н. Теоретико-методологические основы анализа управленческих отношений: специфика социально-правового измерения / С. Н. Попов. – М. : ИНФРА, 2002. – 665 с.
5. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1.
6. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.
7. Blau P. Exchange and Power in Social Life / P. Blau. – N. Y. : Wiley & Sons, 1964. – 352 p.
8. Homans G. s. Social behavior: Its elementary forms / G. s. Homans, G. C. Homans. – N. Y., Burlingame : Harcourt, Brace & World Inc., 1961. – 404 p.
9. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education. – February. – 2008. – Vol. 32. – P. 3–28.

10. Young M. F. D. The Curriculum of the Future: Form the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning / M. F. D. Young. – Bristol : The Falmer Press, 1998. – 205 p.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: СИМВОЛИЧЕСКИЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

Шевченко Н. В.

Выявлен методологический потенциал идей символического интеракционизма для исследования социального партнерства в образовательной сфере. Выделены основные черты символического интеракционизма, теории обмена, критической социологии и их роль в развитии коммуникаций между субъектами образовательного процесса. Раскрыты особенности исследования проблем управления образованием в контексте идей интеракционистской методологической ориентации.

Ключевые слова: взаимодействие, интеракция, критическая социология, образовательное пространство, реакция, символический интеракционизм, социальное партнерство, теория обмена.

SOCIAL PARTNERSHIP IN EDUCATION: SYMBOLIC INTERACTIONISM AS A METHODOLOGICAL ORIENTATION

Shevhcenko N. V.

The symbolic interactionism ideas' methodological potential for the social partnership in education study has been identified. The main features of symbolic interactionism, exchange theory, critical sociology and their role in the communication development between educational processes subjects have been determined. The education management problems study peculiarities in the interactionist methodological orientation ideas context have been revealed.

Key words: interaction, critical sociology, education area, reaction, symbolic interactionism, social partnership, exchange theory.

