**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

***Хомерики Елена Андреевна***

*канд. пед. наук, доцент НАУ, г.* *Киев*

*E-mail:* *Khomeriki\_helen@mail.ru*

**Аннотация.**В статье осуществляется социологический анализ высшего образования как единой, сложной, полифункциональной, многокомпонентной системы. Исследуется теоретико-методологический аппарат функционирования образования в современном обществе, егосоциокультурная динамика. Анализируются основные подходы к исследованию проблем высшего образования в социологии, подходы к пониманию образования как социального института в контексте субъект ― объектного анализа.

**Актуальность темы**

В нынешнем глобализированном мире особое значение и социальное звучаниеприобретает вопрос обеспечения равного и справедливого доступа к качественному образованию, о чем свидетельствуют основные акценты в международных документах по вопросам развития образования последних лет. Выработка системы равного доступа к образованию и оценки ее качества будет способствовать реализации современных и перспективных целей трансформации общества в Украине, станет ферментом активизации реформирования высшего образования. Поэтому особую актуальность в условиях современных модернизационных процессов в системе высшего образования приобретают вопросы изучения образования как сложного социального феномена в рамках социологии образования.

**Цель статьи:**провести основательный и разносторонний социологический анализ высшего образования как сложной и функциональной системы.

Изучению различных аспектов образования уделяли и уделяют значительное внимание представители различных социологических школ и направлений. В связи с этим необходимо назвать прежде всего те труды классиков социологии, содержащие анализ и оценку значимости образования в условиях индустриального общества, происходящих в системе образования, содержания образования и воспитания. Это работыО. Конта,Г. Спенсера, М. Вебера, Ф. Гиддингса, Л. Гумпловича, Э. Дюркгейма, Ч. Кули, Г. Лебона, К. Маркса, П. Сорокина, Л. Уорда и др.

Первые работы по этой проблеме, связанные с именами Э. Дюркгейма Дж. Дьюи, Т. Веблена и др. касались, прежде всего роли образования в обществе. Побуждением к социологическому анализу стала ограниченность аналитических и концептуальных возможностей педагогики и психологии по вопросам обоснования организации и содержания образования начиная с 20-х годов ХХ века. Центральные положения концепций К. Маркса, Э. Дюркгейма, М. Вебера образуют идейно-теоретические предпосылки классических и современных социологических теорий образования.

В исследованиях же представителей структурно-функционального и конфликтологического направлений Т. Парсонса, Л. Альтюссера, С. Боулза, Г. Джинтиса осуществляется разработка теоретико-методологического аппарата функционирования образования в современном обществе, рассматривается социокультурная динамика образования и ее обособление как самостоятельной отрасли.

Образовательный бум в европейских странах в 60―70 годы ХХ века привел к восстановлению активных исследований в социологии образования. Об этом свидетельствуют, в частности, работы западных социологов П. Бурдье, Ф. Кумбса, Т. Парсонса, М. Троу. Характерной чертой этого периода является становление и доминирование социокультурного подхода как методологической основы социологии образования.

Следует отметить, что в социологии выделяются несколько направлений в исследовании проблем высшего образования. Например, A.M. Осипов считает, что в зарубежной науке четко доминируют такие направления: моралистский подход (Лестер Ф. Уорд, Джон Дьюи, Джордж Э. Пейн), функционализм (Т. Парсонс, Р. Мертон, Р. Дрибин), теория конфликта (Г. Зиммель, Т. Веблен, К. Мангейм) и институциональный подход, в центре которого, по мнению данного автора, стоят вопросы взаимовлияния образования и других институтов ― экономики, семьи, управления, религии, где образование чаще выступало зависимой переменной, реагирующий на давление извне [5, с. 126].

В современный период проблемы трансформации института образования в Украине, социологические аспекты образования исследуют И. Гавриленко, В. Городяненко, Д. Дзвинчук, П. Куделя, В. Луговой, М. Лукашевич, Л. Сиднева, А. Скидин, А. Фурман, В. Пилипенко, В. Чепак, Е. Сирий. и др. Современная социология образования плодотворно занимается изучением структуры социального института образования, его систем и подсистем (В. Луговой), социальных организаций, объектов (В. Астахова, П. Куделя) и субъектов его деятельности, функций образования в социокультурном воспроизводстве общества (В. Навроцкой, М. Лукашевич), структуры и сущности содержания учебного процесса (И. Гавриленко), управления образованием (Д. Дзвинчук, А. Скидин, Я. Зоська), использует весь арсенал социологических методов исследования (В. Городяненко, ). Эти исследования выявляют зависимость состояния образования от уровня развития экономики и развитости политических и социальных институтов. Установлено, что существует зависимость между социальным развитием и образованием. С одной стороны, для развития общества необходима развитая система образования, с другой ― на развитие образования влияет динамика общественных процессов.

Несмотря на определенную дискуссионность проблематики характеристик образования, в социологии сформировался набор его признаков. Так, в исследованиях Н.В. Смирновой обнаружено несколько смыслов термина «образование»:

·Социальный институт;

·Образовательная деятельность и ее результаты, которые обозначаются понятием «образованность»;

·Система образования ― иерархированная совокупность образовательных организаций, связанных управленческой инфраструктурой;

·Разновидность социального процесса [6, с. 161].

Еще одна классификация подходов к развитию образования предложена сетевым клубом социологов «Парадигма»:

·Первый подход базируется на целеполагании образования как нормативного идеала образованного человека в обществе. Это особенно значимо, потому что образование не только присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека, но всегда встроено в соответствующую историческую эпоху.

·Второй подход предполагает, что в основе развития образования лежат типы культуры, которые были разграничены американским антропологом М. Мид. Сторонники этого подхода, основываясь на культурологической роли образования, считают, что развитие цивилизации представляет собой изменение приоритетных культурологических типов, соответственно этому меняется образование как транслятор культуры. В связи с этим М. Мид выделяет три типа культуры:

a.постфигуративний тип, в котором доминирует культура традиций, обычаев, повседневной практики, когда в качестве субъекта образования выступает естественное социальное окружение. Человек учится в процессе повседневной трудовой деятельности;

b.фигуративный тип, когда культура традиций уступает место культуре рациональных знаний, норм, ценностей, законов. Образование становится массовым и оторванным от источника знания. Основная задача ― сформировать человека знаний;

c.префигуративная культура ― постиндустриальная. Ведущей становится технология производства знания. Это культура пока только предполагается. Нормативный идеал-мужчина, генерирующий знания, умеет самостоятельно ориентироваться в потоках информации [3, с. 108].

·Третий, институциональный подход рассматривает образование как социальный институт, поэтому в качестве доминанты выделяется нормативный, государственно детерминированный характер образования, целенаправленно воздействующий на молодежь с целью ее адаптации к потребностям общества и государства [4, с. 151].

В.И. Загвязинский рассматривает систему образования в нескольких аспектах:

·социально-институциализованного ― сеть образовательных учреждений, обладающих образовательным потенциалом, и органы управления и деятельности;

·собственно-образовательного ― целостная система и как часть системы образования государства и мира;

·структурно-уровневого ― система непрерывного образования, которая охватывает дошкольный, школьный и профессиональный уровни [2, с. 62].

Иерархия отношений внутри системы образования может быть представлена следующим образом:

·Социальный институт образования;

·Институт высшего образования;

·Группа однопрофильных вузов;

·Конкретный вуз.

В этой цепочке отношений каждая следующее звено включает в себя общие черты предыдущих и осуществляет определенные управленческие функции по отношению к ним: организацию взаимодействия, распределение ресурсов, формирование эталонов и норм деятельности, трансформацию и конкретизацию выдвигаемых обществом задач.

Систему высшего образования определяют как целостную, так как она конструируется для достижения заданного социального, педагогического, психологического результата и реализации целей [4, с. 92]. В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская и Н.Д. Никандров выделили отличительный признак целостной системы ― полифункциональность. Полифункциональность системы, по мнения ученых, ― это способность системы видоизменяться и выполнять различные действия для достижения заданного результата [1, с. 125].

Система высшего образования состоит из множества систем разного порядка. Подсистемы представляют собой, с одной; стороны, структурные, с другой ― функциональные звенья процессов обучения, воспитания и управления.

Вообще все подходы к пониманию образования как социального института современная исследовательница В. Чепак делит на три группы: субъектно-ориентированные, объектно-ориентированные и процессуально-ориентированные. Субъектно-ориентированные подходы предусматривают рассмотрение образование как горизонтальные взаимодействия между различными субъектами, которые конструируют соответствующие значения и выбирают на основе этих значений соответствующие рациональные (на микросоциальном уровне) способы действия и взаимодействия. В субъектно-ориентированных подходах образование выстраивается «снизу-вверх». Объектно-ориентированные подходы предусматривают рассмотрение образования как системы, вполне детерминированной другими социальными подсистемами (политикой, экономикой, религией). При этом отмечается несамодостаточность образования и ее вертикальная зависимость от власти политиков, бизнеса, церкви. Процессуально-ориентированные подходы дают возможность понять логику системы образования как внутренне организованной целостности, которая, с одной стороны, взаимодействует с другими социальными институтами макроуровня, но, с другой стороны, не детерминированной стопроцентно этими институтами, то есть ― имеющей вполне автономный сегмент деятельности в социальной системе.

Сущностью социологического подхода в исследовании образования являются три основные положения, отличающие его от других подходов (экономического, педагогического, философского). Образование рассматривается в контексте ее места и роли в современном обществе, во всей совокупности системы общественных отношений как ее элемент, который взаимодействует с другими элементами. Первоначально, образование ориентировано на подготовку конкретных индивидов, на улучшение жизненных шансов каждого из них. При этом, как часть единой социальной системы, оно взаимосвязано со всеми подсистемами общества (экономической, политической, социальной, культурной) [7, с. 109].

С одной стороны, система образования постоянно подвергается критике представителями радикалистских течений в социологическом теоретизировании: здесь на первый план выступают неомарксизм, «критическая педагогика» и различные направления феминистской социологии. Образование упрекают в поддержке системы угнетения и неравенства, дискриминационных практиках, символическом принуждении, навязывании комплекса неполноценности нижним и средним социальным группам, применении репрессивных дидактик, приводящие к формированию «армии рабов» [7, с. 9] и т. п..

С другой стороны, по меткому выражению американских специалистов в области социологии образования Куксона и Садовника, звучат «интеллектуальные дифирамбы» в адрес образования со стороны позитивизма, неопозитивизма, структурного функционализма и неофункционалистских направлений. Образованию приписывают просветительско-реформационно. роль в обществе, роль освободителя от социального порабощения и статусных ограничений, института, повышающего социальную мобильность, осуществляющего селекцию и перераспределение человеческих ресурсов по способностями [7, с. 123].

В этом контексте по мнению В. Чепак, дискурсивные и парадигмальные доминанты социологических теорий образования задаются двумя типами социологического мышления ― модерна и постмодерна. В модерном социологическом мышлении образование выступает скорее как социальный институт, что способствует прогрессу общества (система), в постмодерном мышлении ― скорее как институт воспроизводства неравенства и принуждения. Следовательно, оценка системы образования в модерном и постмодерном мышлении отличается преобладанием теоретического оптимизма над теоретическим пессимизмом [7, с. 12].

Исследовательские подходы к анализу высшего образования возможно представить как логически выстроенную систему, компонентами которой являются: деятельностный, процессуальный, институциональный и социокультурный подходы. В связи с этим закономерно появление комплексного подхода к исследованию высшего образования, поскольку в нем учитываются концептуальные особенности всех подходов. Это особая стратегия научно-исследовательской деятельности, которая опирается на ряд принципов: принцип разносторонности, принцип единства, принцип мобилизации релевантных знаний, принцип конгруэнтности и др. [7, с. 35―37].

Исходя из вышеперечисленного, рассмотрение образования как социального института может быть представлено в четырех контекстах и типах дискурса.

Системный подход можно охарактеризовать как «базовый», который позволяет раскрыть специфику изучаемого явления, выделить полифункциональность образования как системы в целом, так и отдельных ее элементов и структур.

Деятельностный подход к образованию может быть реализован как на институциональном уровне, когда предметом анализа является деятельность социального института образования в целом (так и на уровне личности (социальной группы)). В последнем случае образование определяется как вид деятельности в структуре способа жизни индивида.

Целью институционального подхода, как отмечает О.О. Шуклина, является «охарактеризовать реализацию потребностей, которые имеют как индивидуальный, так и общественный характер и реализуются в практической образовательной деятельности различных учебных заведений». Согласно современной парадигмы, определяющим элементом всей системы образования является человек, с его потребностями и интересами [8, с. 69].

Социокультурный подход начал формироваться в 30-е годы XX в., Получил развитие в концепции «реконструкции социальной позиции» французских социологов Бурдье и Пассерона, и сейчас стал основным в отечественной социологии образования [9].

Социокультурный подход приобретает особую актуальность в современных процессах гуманизации и гуманитаризации высшего образования. Высшая школа осуществляет передачу культурных норм, принятых в обществе, и именно так ставит пределы для естественных проявлений человеческой натуры или социальной группы, которые не помещаются в определенных нормах, влияя таким образом на стиль жизни человека. Помимо трансляции норм, высшее образование ― это способ культурной регуляции человеческой деятельности, которая осуществляется через систему ценностей. Ценности помогают обществу и человеку отделить хорошее от плохого, правду от лжи, прекрасное от безобразного и т. д. Итак, высшее образование имеет влияние на общество и личность не только как система взаимосвязанных элементов или особый вид деятельности, но и как социокультурный феномен.

Рассматривая подходы в рамках социокультурного направления, сложившиеся в социологии по изучению образования, нельзя не коснуться тех из них, которые были начаты и сформулированы за последние 20 лет в социологии образования и могут считаться если не инновационными, то хотя неординарными. Такую попытку предпринял в 90-х г. ХХ в. уже названый нами российский социолог В. Нечаев [4]. Автор рядом с социокультурным подходом, обосновалсоциосемиотичний, или же, согласно с авторскимназванием, социокоммуникативныйподход к изучению образования. Социологическому контексту социокультурного подхода к высшему образованию посвящены работы Налетовой К., Петрович О., Киридиной Л. На Украине этой теме посвящены работы В. Навроцького, В. Пилипенко, М. Пирен.

В свете всего вышесказанного следует отметить в рамках социокультурной парадигмы анализ системы образования не может происходить вне анализа всей совокупности разнонаправленных социокультурных процессов образующих жизненную бытийность конкретного общества как отдельной культуры, в основе которой лежит определенная культурная традиция, как уникальная матрица, социокод. Подвергаясь влиянию современных глобализационных процессов мирового масштаба общество адекватно реагирует на это трансформацией системы собственных базовых социальных институтов, одним из которых выступает и высшее образование.

Подытоживая, следует отметить, что мы совершили анализ высшего образования как логически выстроенной системы, компонентами которой являются: деятельностный, процессуальный, институциональный и социокультурный факторы. Возрастающая актуальность концептуализации социокультурного подхода в рамках социологического анализа детерминирована фактом постоянной трансформации общества в контексте глобализации. Следует отметить, что развитие этого подхода берущее начало с работ П. Сорокина на сегодняшний момент активно продолжается.

**Список литературы:**

1.   Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д.. Общие основы педагогики. ― М.: «Просвещение», 2006. ― 574 с.

2.   Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений М.: 2001. ― 192 с.

3.   Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. — М.: Наука, 1988, СС. 308 — 321.

4.   Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Республика, 1992. ― 305 с.

5.   Осипов А.М. Социология образования: очерки теории. Ростов–на-Дону: Рин, 2006. ― 445 с. 126

6.   Смирнова Н.В. Структурно-функциональные характеристики образовательного процесса // журнал CREDO NEW. Электронный ресурс. Режим доступа: URL:<http://credonew.ru/content/view/236/26/>(дата обращения 21.12.2012)

7.   Чепак В.В.. Теоретико-методологические основания становления и развития социологии образования. ― Монография. ― К.: ТОВ «Геопринт», 20011. ― 304 с.

8.   Шуклина Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. ― Екатеринбург: Изд. Екатеринбургского пед. ун-та, 1999 ― 459 с. с. 69.

9.   Bourdieu P., Passeron У.-С. Reproduction in Education, Society and Culture. Beverly Hills, CA:Sage. 1977.