

УДК 316.4



**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ  
ПОДХОДЫ  
К ИССЛЕДОВАНИЮ  
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ  
ТРАНСФОРМАЦИЙ  
СОВРЕМЕННОСТИ**

**CONCEPTUAL APPROACHES  
TO THE STUDY  
OF THE EDUCATION SYSTEM  
IN THE CONTEXT  
OF SOCIAL  
TRANSFORMATIONS**

**Старыгина Арина Михайловна**

Кандидат социологических наук, доцент,  
Ростовский социально-экономический  
институт, г. Ростов-на-Дону,  
e-mail: st.ar79@mail.ru

**Starygina Arina M.**

Candidate of Sociological Sciences,  
Associate Professor, Rostov Social  
and Economic Institute,  
e-mail: st.ar79@mail.ru

В работе рассматривается актуальная для современной социологической науки тема – существующие научно-теоретические подходы к изучению системы образования. Автор обращается к анализу и критике основных подходов к исследованию образования, соотнося научные концепции с изменениями, происходящими в социальной реальности современного мира. Делается вывод о необходимости формирования мультипарадигмального и полидисциплинарного подхода к исследованию феномена образования в современном мире.

The author considers relevant for modern social science issue – existing scientific and theoretical approaches to the study of the education system. The author refers to the analysis and critique of the main approaches to the study of education, correlating the scientific concepts with changes in social reality in the modern world. The conclusion about the necessity of forming a multiparadigmality and multidisciplinary approaches to the study of education in the modern world is made.

**Ключевые слова:** образование, философия образования, социология, структурно-функциональный подход, теория конфликтов, система образования, социально-гуманитарное знание, социальный капитал.

**Keywords:** education, philosophy of education, sociology, structural and functional approach, conflict theory, education system, social and humanitarian knowledge, social capital.

Институт образования играет важнейшую роль в жизни современного общества. Стремительные темпы социально-экономического и социокультурного развития современного мира задают вектор перманентного совершенствования и приращения знаний, что обуславливает потребность государств в модернизации национальных систем образования. Социальные изменения, происходящие в современном мире, актуализируют новые теоретические и практические подходы и методы к исследованию системы образования – как на транснациональном, так и на национальном уровне. Для российского образования следование в фарватере глобальных тенденций трансформации образования означает дальнейшее развитие эконоцентризма, направленность на формирование экономики знаний и связанные с ней информатизацию, инноватизацию и коммерциализацию образовательного пространства [1, с. 5].

Реформы, происходящие в сфере высшего образования в современной России, побуждают исследователей обратиться к более тщательному и всестороннему анализу системы высшего образования, ее основных особенностей, структурных и функциональных характеристик. Соответственно, возникает потребность и в осмыслении научно-теоретических подходов к изучению системы образования, существующих в социологии, философии, педагогике, других социальных и гуманитарных науках. Формирование научных подходов к изучению образования тесно связано с теми областями социально-гуманитарного знания, которые исследуют образовательную деятельность и функционирование реализующих ее институтов.

Н.П. Орлова говорит о возможности исследования образования с позиций следующих подходов: научно-философского, религиозно-философского, социологического, социально-философского (в том числе организационно-управленческого, политического, правового) [2, с. 393–394]. Важность обращения к различным областям социально-гуманитарного знания в процессе исследования института образования обусловлена многогранностью и сложностью самого феномена образования, который может рассматриваться не только как система производства и трансляции накопленных знаний, но и как конструирование самой системы знаний [3, с. 270–281].

Основы исследования системы образования были заложены в рамках педагогического подхода, связанного со становлением педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Формирование педагогического подхода к образованию происходило в XVII–XIX вв. и было связано с научными изысканиями Я. Коменского, И.Г. Песталотти, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега и целого ряда других ученых и мыс-

лителей. В основе педагогического подхода к исследованию образования, как отмечает Г.Е. Зборовский, лежит концентрация исследовательского внимания на специфике процесса формирования человеческой личности и, соответственно, на учебной и воспитательной функциях образовательной деятельности [4, с. 28–30].

Таким образом, в контексте педагогического подхода образование предстает в качестве и объекта, и предмета педагогической науки. В процессе образовательной деятельности в соответствии с педагогическим подходом важнейшей составляющей является формирование человеческой личности, для чего применяется определенный набор методов, средств, знаний педагогической деятельности. Ценность педагогического подхода определяется и наличием обширной педагогической практики, позволяющей верифицировать те или иные предположения и гипотезы относительно сущности и направленности образовательного процесса, оценить эффективность практической деятельности образовательных институтов.

В процессе дальнейшей дифференциации социально-гуманитарного знания актуализировалась потребность в интеграции отраслей социальных и гуманитарных наук, занимающихся изучением образовательной деятельности и института образования. Философский подход к исследованию феномена образования оформился в особую отрасль философского знания – философию образования. Если рассматривать философию образования как особую сферу научных знаний, исследующую образование во всем многообразии его ценностных, целевых, системных аспектов, то очевидно, что она сближается с социологией образования. Именно посредством обращения к философскому подходу происходит выявление проблем и противоречий, характеризующих процесс развития системы образования.

Важность философского подхода заключается в том, что он позволяет определить основные стратегические контуры развития системы образования, задает координаты возможных модернизационных изменений в системе образования и образовательном процессе. Системная модернизация института образования невозможна без обращения к парадигмальным основам образовательной деятельности в современном мире, исследование которых и находится в компетенции философии образования. Осмысление процессов, происходящих в сфере образования в мировом масштабе, является важнейшей задачей философии образования, поскольку без него не представляется возможным формирование основных принципов модернизационных преобразований образования на национальном уровне.

В основе социологического подхода к исследованию системы образования находится определение места и роли образования как социального института. Обращаясь к проблематике выявления взаимодействия системы образования и других социальных институтов, структур и организаций, социологический подход позволяет определить общую эффективность системы образования, ее влияние на различные сферы социальной жизни общества. Также социологический подход позволяет проанализировать степень интегрированности различных социальных групп в систему образования, выявить основные факторы социального самочувствия населения в сфере образования. Для модернизирующегося общества это представляет особую значимость.

Основы социологического подхода к исследованию образования были заложены классиками социологической мысли О. Контом, Э. Дюркгеймом, М. Вебером, Г. Спенсером, Т. Парсонсом. Социальная модернизация западного общества, связанная с индустриализацией и дальнейшим развитием рынка, потребовала повышения уровня общей образованности общества и задала вектор развития института образования как всеобщего, охватывающего все социальные слои и группы населения. Еще О. Конт настаивал на всеобщем характере образования как ключевом средстве разрешения имеющихся социальных проблем и противоречий [5, с. 89–93]. В концепции Э. Дюркгейма институт образования рассматривается как важнейший инструмент социализации молодого поколения, при этом образование трактуется как часть системы воспитания. Реформирование системы образования и воспитания, по мнению Э. Дюркгейма, возможно только в контексте общего реформирования общества [6, с. 369–370].

М. Вебер одним из первых обратился к специфике трансформационных изменений, происходивших в системе образования в контексте общей социальной модернизации [7]. При этом сам институт образования рассматривается Вебером во взаимосвязи с проблематикой социальной стратификации и бюрократии [8, с. 74–75]. Он обратил внимание на процесс американизации европейской университетской системы, понимая под ней капитализацию института образования, бюрократизацию университетов, рационализацию их социальной деятельности. Вебером же было выделено два основных типа университетского образования – первый, более традиционный, ориентированный на подготовку специалиста-эксперта с хорошим общеобразовательным уровнем, и второй, носящий более утилитарный характер и заключающийся в подготовке специалистов с узкопрофессиональными навыками.

Данные тенденции в развитии высшего образования, как мы видим, сохраняются и в настоящее время, что делает замечания Вебера вдвойне более ценными. Институт образования в концепции Вебера рассматривается как один из ключевых факторов детерминации социального неравенства. Социально-классовая стратификация основывается в том числе и на доступности образования, поскольку Вебер рассматривает социальную структуру не только как совокупность классов, но и как совокупность статусных групп. По мнению Вебера, образование открывает дополнительные возможности для занятия властных позиций в бюрократической системе, то есть является источником социального престижа.

Т. Парсонс рассматривал в качестве главной цели института образования социализацию личности и содействие усвоению интеллектуального опыта, обеспечивающего всестороннее развитие человека [9, с. 127]. Полученные в процессе образования знания используются затем людьми для развития и совершенствования окружающего мира, то есть образование играет ключевую роль в конструировании и преобразении социальной реальности [10].

Длительное время структурно-функционалистская парадигма, восходящая к Э. Дюркгейму и Т. Парсонсу, господствовала в зарубежной, а затем и в отечественной социологии при рассмотрении института образования. Системность структурно-функционального подхода, ориентированного на анализ любых социальных институтов как устойчивых систем, обладающих набором практически неизменных качеств и характеристик, первоначально внесла большой вклад в формирование научного знания об образовании, однако затем превратилась и в серьезное препятствие для дальнейшего углубления дискурса об образовании.

Современные социологические концепции образования далеки от совершенства. Во-первых, зарубежная социология представлена целым рядом концепций, рассматривающих феномен образования с самых разных позиций и, соответственно, вступающих друг с другом в полемику. Во-вторых, для современной социологии характерна определенная стагнация научных школ и подходов к изучению системы образования [11, с. 3–24]. В отечественной социологии образования, согласно нашему убеждению и мнению многих других исследователей, приоритетные позиции всегда занимал структурно-функциональный подход, что выражается в выдвигании на приоритетные позиции в исследовании именно структурных и функциональных аспектов функционирования системы образования [12, с. 117–129]. Это объясняется устойчивой потребностью в выявлении и характеристиках структурно-функциональных оснований системы образования.

Однако структурно-функциональный подход содержит много изъянов, не позволяющих давать обстоятельный анализ системы образования, особенно в меняющихся условиях современного мира. Приспособленный, прежде всего, для анализа статичных социальных систем, структурно-функциональный анализ оказывается малоприменимым для объяснения тех трансформационных процессов, которые происходят в настоящее время практически во всех сферах общественной жизни, включая, разумеется, и институт образования. Поэтому в последнее время все более явно ощущается потребность в формировании мультипарадигмального подхода к исследованию системы образования, который предполагает интеграцию и переосмысление различных социологических подходов [13, с. 23–39].

Несмотря на то что М. Вебером так и не была создана систематизированная концепция образования, он предвосхитил многие более поздние исследования образовательной деятельности. В частности, взгляды М. Вебера способствовали формированию теории конфликта, поставившей под сомнение структурно-функциональный анализ института образования. В основу конфликтологического исследования образования лег анализ социально-классовых противоречий, присущих современному обществу и отражающихся на самом институте образования. Вряд ли можно не согласиться с тем, что в современном обществе не только существует неравенство в доступе к образованию, но и практическая результативность образования варьирует в зависимости от принадлежности пользующихся образовательными услугами индивидов к различным социальным группам. Представители различных социальных групп проходят разный процесс социализации, и образование занимает в нем или приоритетные, или второстепенные позиции. В этом ключе рассматривал образование П. Бурдье, видевший в образовании форму культурного и социального капитала, накапливаемого человеком в процессе жизни [14, с. 276–285].

Критика социально-статусного неравенства, воспроизводство которого осуществляется в рамках современной системы образования, характерна для радикально-гуманистического подхода, связанного с леворадикальными политическими концепциями. В первую очередь речь идет о взглядах П. Фрейре и И. Иллича, заложивших основы радикально-гуманистического подхода к образованию. Так, И. Иллич рассматривал образование как инструмент «навязывания социальной реальности», с помощью которого осуществляется сохранение и воспроизводство существующей социальной системы [15, с. 110–123].

В свою очередь, П. Фрейре видел главную цель образования в гуманизации окружающего мира, создании условий для постепенной минимизации эксплуатации и угнетения [16]. При всей утопичности воззрений сторонников радикально-гуманистических концепций образования, из них можно извлечь рациональные компоненты – и среди них в первую очередь именно повышение антропоориентированности образования, переход к пониманию человека, его потребностей и интересов как высшей ценности современного мира.

В современном обществе отличительными чертами системы образования становятся ее мобильность и вариативность, предполагающие появление множества разнообразных способов и механизмов получения образования. В то же время традиционный институт образования, не способный оперативно адаптироваться к стремительным социальным и социокультурным изменениям в жизни современного общества, испытывает системный кризис.

Одним из первых на несоответствие традиционной модели образования потребностям современного общества обратил внимание Э. Тоффлер, отметивший, что традиционное образование готовит молодые поколения людей к прошлому, а их надо готовить к будущему [17]. В современном обществе произошла эволюция к интенсивному типу образования, погруженному в общий культурный контекст, существующему в атмосфере растущей открытости общества, плюрализма ценностно-мировоззренческих установок и парадигм жизни. Как подчеркивают исследователи, «современное образование не может навязывать индивиду какую-то единственную модель убеждений и норм, но оно может и должно готовить его к необходимости постоянно обучаться и изменяться» [18, с. 24–39].

Особенности развития современного общества серьезно усложняют и анализ социальной реальности, в том числе института образования. Как отмечалось выше, простого изучения и осмысления структурно-функциональных особенностей образования становится недостаточно, и задачи получения объективных данных о системе образования, тем более с учетом их последующего использования в целях практического совершенствования образования, обуславливают необходимость в мультипарадигмальном подходе к исследованию образования. Мультипарадигмальный и полидисциплинарный анализ института образования, как мы можем предположить, в будущем сможет сформировать основы общей теории образования в современном мире, а следовательно, наметить вектор модернизационных процессов в сфере образования, направленных на

повышение его адаптивных возможностей к меняющейся социальной реальности.

Литература

1. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития / под ред. В.В. Фурсовой, О.В. Горбачевой. М., 2014. 258 с.
2. Орлова Н.П. Образование как феномен культуры и культурфилософский подход к образованию // Мир науки, культуры и образования. 2014. № 4. С. 393–394.
3. Giddens A. Sociology. Cambridge, 1993. 454 с.
4. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 28–30.
5. Конт О. Дух позитивной философии. Курс положительной философии. Общий обзор позитивизма. Система позитивной политики // Западноевропейская социология XIX века / под ред. В.И. Добренкова. М., 1996. С. 89–93.
6. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. М., 1994. 399 с.
7. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. 369 с.
8. Епихина Ю.Б. Система образования в социологии М. Вебера // Теория и практика общественного развития. 2011. № 2. С. 74–75.
9. Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1998. 270 с.
10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М., 1995. 23 с.
11. Тощенко Ж.Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социологические исследования. 2000. № 2. С. 3–24.
12. Тюрин Ю.А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. Т. IX, № 4. С. 117–129.
13. Зборовский Г.Е. О периодизации истории социологии // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI, № 4. С. 23–39.

References

1. Sovremennoe rossiyskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya / pod red. V.V. Fursovoy, O.V. Gorbachevoy. M., 2014. 258 s.
2. Orlova N.P. Obrazovanie kak fenomen kul'tury i kul'turfilosofskiy podkhod k obrazovaniyu // Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya. 2014. № 4. S. 393–394.
3. Giddens A. Sociology. Cambridge, 1993. 454 s.
4. Zborovskiy G.E. Obrazovanie: nauchnye podkhody k issledovaniyu // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2000. № 6. S. 28–30.
5. Kont O. Dukh pozitivnoy filosofii. Kurs polozhitel'noy filosofii. Obshchiy obzor pozitivizma. Sistema pozitivnoy politiki // Zapadno-evropeyskaya sotsiologiya XIX veka / pod red. V.I. Dobren'kova. M., 1996. S. 89–93.
6. Dyurkgeym E. Samoubiystvo. Sotsiologicheskiy etyud. M., 1994. 399 s.
7. Veber M. Izbrannye proizvedeniya. M., 1990. 369 s.
8. Epikhina Yu.B. Sistema obrazovaniya v sotsiologii M. Vebera // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2011. № 2. S. 74–75.
9. Parsons T. Sistema sovremennykh obshchestv. M., 1998. 270 s.
10. Berger P., Lukman T. Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: traktat po sotsiologii znaniya. M., 1995. 323 s.
11. Toshchenko Zh.T. Sotsiologiya zhizni kak kontseptsiya issledovaniya sotsial'noy real'nosti // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2000. № 2. S. 3–24.
12. Tyurina Yu.A. K voprosu o teoretiko-metodologicheskikh osnovakh sotsiologii obrazovaniya v Rossii // Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii. 2006. T. IX, № 4. S. 117–129.
13. Zborovskiy G.E. O periodizatsii istorii sotsiologii // Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii. 2003. T. VI, № 4. S. 23–39.



14. Бурдые П. Начала / пер. с фр. Н.А. Шматко. М., 1994. С. 276–285.

15. Illich I. Deschooling Society. Harmondsworth, 1971. P. 110–123.

16. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York, 2000. 181 p.

17. Тoffлер Э. Шок будущего. М., 2002. 50 с.

18. Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н. Философско-методологические основы педагогики высшей школы // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. № 4-5. С. 24–39.

14. Burdye P. Nachala / per. s fr. N.A. Shmatko. M., 1997. S. 276–285.

15. Illich I. Deschooling Society. Harmondsworth, 1971. P. 110–123.

16. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York, 2000. 181 s.

17. Toffler E. Shok budushchego. M., 2002. 50 s.

18. Samygin S.I., Nechipurenko V.N. Filosofsko-metodologicheskie osnovy pedagogiki vysshey shkoly // Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke. 2015. № 4-5. S. 24–39.