

Пилипенко В. Є., доктор соціологічних наук, професор;
Волянська О. В., кандидат соціологічних наук, доцент

ВІТЧИЗНЯНА СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ

У статті розглядаються теоретико-методологічні та історичні засади вітчизняної соціології освіти, радянський та пострадянський періоди розвитку останньої. Становлення цієї дисципліни пов'язується з функціонуванням суміжних галузей знання: соціології молоді, соціології сім'ї, соціології культури, соціальної психології. Рівень та якість освіти завжди відігравали велику роль у соціальній мобільності, процесах формування елітних груп. Саме латентна функція освіти (надання людині певного статусу, відтворення соціальної нерівності), в першу чергу, є сферою дослідження соціологів. У силу цього дискусії у радянській соціології освіти нерідко мали досить гострий політичний підтекст. Значна увага в статті приділяється тому, як змінювався фокус соціологічних досліджень під впливом «цензури» і в період «зняття заборон». Соціологія освіти і сьогодні вирішує низку «прикордонних» питань теоретичного розмежування з педагогікою, економікою освіти, демографією. Вельми відмінними є існуючі в ній теорії для вироблення образу об'єкта і норм його дослідження. Не завжди є придатними методи, що зарекомендували себе в інших галузях, зокрема методи кількісного аналізу.

Ключові слова: соціологія освіти, історичні засади, методологічні принципи, соціальні функції.

Актуальність проблеми. Сучасне суспільство вступило в якісно новий період свого розвитку, який має найрізноманітніші назви: «постіндустріальне суспільство», «інформаційне суспільство», «суспільство знань» тощо, але визначальним для цього періоду є те, що наука перетворюється у визначальну детермінанту розвитку суспільства. А значить, зростає і роль освіти в цьому суспільстві. Тому проблеми соціології освіти є дуже актуальними.

Аналіз основних джерел і публікацій. Освіта як предмет соціологічного дослідження сьогодні знаходиться в центрі уваги сучасних соціологів, таких як Д. Абрахамс, Ж. Баллантін, Г. Банфілд, А.-М. Батмейкер, Г. Бредлі, Р. Валлер, Н. Інграм, Р. Каулан, Дж. Е. Кот, А. Р. Садовнік, Д. Спітері, С. Томлінсон, Е. Фурлонг, Ф. Хаммак, Е. Хоаре, Д. Швілл, Дж. Штубер, Т. Юн та ін. [1–19]. Разом з тим слід підкреслити, що проблема становлення соціології освіти в Україні ще не стала предметом серйозного наукового дослідження, в тому числі і її теоретико-методологічні засади.

Мета даної *статті* – проаналізувати історичні та теоретико-методологічні засади вітчизняної соціології освіти.

Виклад основного матеріалу. Інституціоналізація галузевих дисциплін у рамках соціологічної науки підвладна своєрідному закону нерівномірності. Одні галузі виникають і отримують розвиток раніше, інші – пізніше. До перших можна віднести дослідження соціальної структури, соціальної мобільності, соціальних організацій тощо. Соціологія освіти належить до тих дисциплін, котрі сформувались та інституціоналізувались пізніше, коли накопичений тягар практичних справ і проблем став вимагати свого соціологічного осмислення. Адже є вельми відмінними існуючі в ній теорії для вироблення образу об'єкта і норм його дослідження. Не завжди є придатними методи, що зарекомендували себе в інших галузях, зокрема методи кількісного аналізу. Не вирішені «прикордонні» питання теоретичного розмежування з педагогікою, економікою освіти, демографією.

Це стосується і становлення та розвитку соціології освіти і в пострадянській Україні. По суті її становлення починається лише наприкінці 1960-х рр., коли філософи, економісти, юристи, педагоги (виходячи із принципу «прозорості» міждисциплінарних кордонів) стали здійснювати широкомасштабні дослідження проблем переходу від освіти до праці, професійного самовизначення і кар'єри, ігноруючи табу ЦК КПРС. Науковий інтерес вітчизняних вчених до цієї галузі був зумовлений тим, що в радянському суспільстві важливим чинником соціального розшарування стала освіта. Її рівень і якість відігравали велику роль у соціальній мобільності, процесах формування елітних груп. У силу цього дискусії у радянській соціології освіти нерідко мали досить гострий політичний підтекст. Те саме відбувалось і в тому випадку, коли вчені починали вивчати професійні кар'єри випускників навчальних закладів. Тут неминуче доводилось користуватись термінами та цифрами, котрі торкались таких явищ, як працевлаштування, зайнятість, безробіття.

Соціологи мимоволі «підривали» свята святих радянської пропаганди, котра стверджувала, що в СРСР немає (і не може бути) безробіття і завжди забезпечується повна зайнятість. Були виявлені також відмінності в шансах молодих людей різних соціально-етнічних та соціально-поселенських груп на отримання освіти і успішну професійну кар'єру. Ці та інші дослідження (у розглядуваній галузі) здійснили серйозний вплив на вирішення практичних завдань, сприяли інституціоналізації в колишньому СРСР як соціології освіти, так і соціології взагалі.

Виникнення вітчизняної соціології освіти важко «прив'язати» до певної дати чи конкретного дослідження. Власне соціологічний ракурс дослідження проблем освіти і виховання є характерним для вітчизняної суспільствознавчої

думки. Праці, які торкалися соціальних аспектів педагогіки, побачили світ ще у дореволюційній Росії (раніше власне «чисто» соціологічних публікацій). Просвітництво в Росії (разом із підготовкою професійних кадрів) породжувало рух громадськості, котра, починаючи з початку XIX ст., вступила в боротьбу із владою за ті ідеї, котрі неминуче несла освіта. На початку 1860-х рр. російський уряд почав широке обговорення чергової навчальної реформи, причому у досить широких масштабах. Проект нового статуту був розісланий у вищі навчальні заклади, вченим і громадським діячам в Росії і за кордоном і декілька разів перероблявся згідно із зауваженнями останніх. Саме в цей час з'являються багаточисельні публікації із соціологічних питань освіти. Ці публікації носили переважно теоретичний характер. Стосовно вищої школи, то тут обговорювались питання автономії професорської корпорації, статус студентів у закладах освіти, нагляду за учнями. Дискусії в рамках даної проблематики акумулювали розвиток досліджень у галузі теорії та історії освіти в Росії. Однак значущість цих досліджень не слід перебільшувати. Дореволюційна література з даної проблематики складалась в основному із публіцистичних статей і ювілейних видань, написаних професорами та чиновниками на основі офіційних джерел. Власне дані публікації являли собою досить об'єктивістські хроніки діяльності як Міністерства народної освіти в цілому, так і окремих навчальних закладів. Поряд з цим розвиток земства, перш за все, стимулював широкі дискусії про роль і місце системи освіти у суспільстві.

Певний інтерес також представляють різні соціолого-статистичні дослідження, ініційовані чиновниками Міністерства освіти і студентами. Робота здійснювалась у рамках студентських семінарів, наукових товариств учнів вищих шкіл, гуртками під керівництвом відомих професорів – економістів та юристів. Досліджувались економічний, матеріально-побутовий і правовий статус студентів, віросповідання учнів, культурні запити та політичні орієнтації останніх [20].

Наприкінці XIX – початку XX ст. у Росії розгорнулась суспільна дискусія про організаційні форми вищої педагогічної освіти [21, с. 242]. На суд спеціально створених комісій було винесено декілька проектів. Аналізуючи досвід, накопичений навчальними закладами (які готували педагогічні кадри в рамках університетів та історико-філологічних інститутів), більшість учасників дискусії виступили проти створення спеціальних вищих педагогічних інститутів. Як аргумент ними висувалось твердження (підкріплене дослідженнями), що дані інститути будуть сприяти замкненості своїх вихованців, відриву їхнього навчання від реального життя. У результаті було прийняте рішення здійснювати підготовку вчителів на базі університетської освіти.

Після Жовтневого перевороту 1917 р. в державній політиці (по відношенню до освіти) настає корінний перелом. Освіта була поставлена на службу політиці. Її першочерговим завданням було виховання нового покоління людей, від діяльності котрих залежало те, як швидко Росія перетвориться в соціалістичну державу. Природно, це завдання суттєво відрізнялось від того, яке переслідували навіть найбільш радикальні педагоги минулої епохи, прагнучи створити нову школу. Коли перед викладанням була поставлена політична мета, прогресивні, науково обґрунтовані педагогічні ідеї і методи втратили самостійне значення. Вони повинні були підлаштовуватись під неокантіанську формулу «соціального виховання», яка знаходила своє відображення у марксистській тезі «буття визначає свідомість».

У результаті реалізації даної мети були втрачені свобода викладання і автономія учнів, створена державна система управління освітою. Завданням останньої було як загальне, так і детальне управління педагогічним процесом. При цьому відбувалась орієнтація школи у бік «практизації» і трудового виховання. «Зайвими» ставали викладачі несоціалістичної орієнтації і «класово чужі» учні. Стосовно останніх, то встановлювались спеціальні перепони на шляху отримання вищої освіти для дітей дворянського, буржуазного і духовного походження.

Характерним чином «будувались» і соціологічні дослідження у галузі педагогіки і виховання. З одного боку, зберігалась об'єктивістська інерція дореволюційних соціолого-статистичних досліджень. Наприклад, протягом декількох років здійснювались обстеження світогляду учнів випускних класів, освітнього цензу викладачів, досліджувався економічний стан робочої молоді робфаків тощо. З другого боку, збільшувалось число публікацій ідеологічного і директивного плану, де обговорювався стан освіти і педагогічного процесу у відповідності із судженнями класиків марксизму і партійних директив.

Доволі швидко, ще в 1920-х рр., дослідження першого типу були практично згорнуті разом із витісненням «буржуазної соціології» марксистським історичним матеріалізмом. І хоча час від часу з'являлись деякі оригінальні дослідження в галузі соціальних питань освіти (наприклад, дослідження Л. С. Виготського в галузі педагогічної психології на основі культурно-історичної теорії, праці з педології – міждисциплінарному підході до вивчення цілісної дитини тощо), загалом соціологія освіти надовго перестала існувати як позитивна наука.

У другій половині 1920-х рр. продовжувалось відпрацювання структури викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах. У ході даного процесу кількість суспільних дисциплін дещо зменшилась. Тепер серед них з'явилися політична економія, діалектичний і історичний матеріалізм, еконо-

мічна політика і економіка відповідних галузей промисловості [22, с. 73–74]. Ці дисципліни вивчалися у вузах і на факультетах в залежності від профілю підготовки спеціаліста. Так продовжувалось (практично без змін) до 1938 р. Вихід у світ «Короткого курсу історії ВКП(б)» спричинив введення в плани всіх вузів курсу «Основи марксизму-ленінізму», після вивчення котрого планувалося викладання політичної економії. Курс партії більшовиків на глобальну політизацію життя суспільства призвів до трагічної за методами і наслідками ломки основних принципів організації і функціонування вищої школи.

Реальне відродження соціології освіти (як і соціології загалом) розпочалось у 60-ті рр. ХХ ст. Однак у першій половині 1960-х рр. кількість публікацій у даній галузі знання була вельми невеликою. Протягом наступних п'яти років число статей збільшується в декілька разів і досягає максимуму в 1975–1979 рр. – приблизно 170 публікацій [23, с. 6].

Становлення соціології освіти тісно пов'язане із розвитком інших, суміжних галузей знання: соціології молоді, соціології сім'ї, соціології культури, соціальної психології тощо. Тому соціологію освіти (особливо в період її відродження) важко вичленити у «чистому вигляді». До того ж відродження соціології освіти (як, власне, і всієї соціології) розпочалось з емпіричних досліджень. Влада була до них більш толерантною: головне, щоб не було «замахів» на основи ідеології. Передбачалось, що виявлення окремих фактів може бути корисним для усунення недоліків і недопрацювань «на місцях».

На початку 1960-х рр. в Академмістечку під Новосибірськом розпочались широкомасштабні дослідження соціологічних проблем освіти (керівник В. М. Шубкін). Програма досліджень охоплювала широке коло соціально-економічних, соціологічних і соціально-психологічних проблем випускників шкіл. Зокрема, вивчались об'єктивні і суб'єктивні чинники, які впливають на систему освіти; професійні нахили; вибір професії, працевлаштування; життєві шляхи різних груп молоді; престиж різних занять і видів праці; соціальна, професійна й територіальна мобільність; ефективність виробничого навчання; проблеми вдосконалення системи професійної орієнтації.

У теоретико-методологічному і методичному плані це дослідження було досить примітним [24]. У першій серії обстежень (1963–1973 рр.) роль соціологів полягала в тому, щоб, по-перше, весною фіксувати особисті плани, аспірації, очікування, ставлення молоді до різних професій і, по-друге, восени збирати дані про те, які професії вони вибрали, в якій мірі здійснили свої плани одразу після закінчення середньої школи. Був і більш загальний сенс у такому методологічному підході, коли в одній анкеті агрегувалась інформація не лише про плани, бажання, аспірації, але й про реалізацію цих планів, конкретні рішення і поведінку випускників шкіл вже після закінчення школи.

Ще однією особливістю проекту було широке використання кількісних методів. Цьому сприяло те, що дослідження проводилося в установах Сибірського відділення АН СРСР, де був не лише Інститут математики, але й Обчислювальний центр і лабораторії, які застосовували статистику й математику в різних галузях науки. Завдяки цій взаємодії у 1966 р. вийшла монографія «Кількісні методи в соціології», де широко використовувалися методи математичної статистики й оптимального планування, розроблені Нобелівським лауреатом Л. В. Конторовичем.

У рамках реалізації даного проекту вперше радянські соціологи звернулися до владних структур з питанням про працевлаштування випускників середніх навчальних закладів і необхідність відновлення не лише Міністерства праці, але й бірж праці (вони називались у публікаціях «Територіальними управліннями перерозподілу робочої сили»), котрі, по-перше, інформували б населення про потреби в кадрах; по-друге, давали б керівникам підприємств інформацію про наявні трудові ресурси; по-третє, переймалися би працевлаштуванням, перепідготовкою і перекваліфікацією працівників. Ці публікації викликали гостру полеміку в СРСР і за кордоном.

У подальші роки дослідження з різних питань соціології освіти активно проводились у різних регіонах країни. Це, перш за все, дослідження М. Х. Тітми в Естонії з питань ціннісних орієнтацій при виборі професії [25]. У Ленінграді велику роботу в галузі соціальних проблем вищої школи і молоді проводили В. В. Водзинська, Л. М. Лесохіна, В. Т. Лісовський [26–28]. В Україні були проведені цікаві й ґрунтовні дослідження з проблем молоді і студентства під керівництвом В. П. Чорноволенка [29]. У Москві розпочались соціально-педагогічні дослідження під керівництвом Р. Г. Гурової [30]. Проводились дослідження в рамках даної проблематики і в інших регіонах СРСР (Ф. Р. Філіппов, М. М. Руткевич та ін.).

Уже перші роботи в галузі соціології освіти несли в собі сильний соціально-критичний заряд. Хоча в них не було прямих випадів проти владної ідеології, статистичні викладки та їх аналіз малювали образ зовсім іншого суспільства, іншої системи освіти. Виявилось, що в існуючій системі очевидними є гострі протиріччя між аспіраціями і потребами, нерівність шансів на отримання освіти, великі відмінності між соціальними групами у ставленні до професії.

Емпіричні дослідження стимулювали й теоретичні розробки. Вони велись, по-перше, в рамках власне емпіричних досліджень, коли отримані дані узагальнювались на рівні, головним чином, «теорій середнього рівня». Одночасно ця сфера знання підкріплювалась дослідженнями, котрі вели соціологи інших напрямів, а також соціальні філософи, психологи та культурологи.

Важливу роль у розвитку соціології освіти відіграла опублікована у 1967 р. книга І. С. Кона з проблем соціології особистості [31]. У тому ж році виходить

низка публікацій, де розглядаються соціологічні і соціально-психологічні проблеми освіти (праці А. Г. Здравомислова, В. О. Ядова, С. М. Іконнікової та ін.). Вони стали важливим стимулом для розробки теорії і проведення емпіричних досліджень у галузі соціології освіти.

Теоретичні й емпіричні дослідження в галузі соціології освіти (після її відродження в 1960-ті рр.) серйозно вплинули на вирішення практичних завдань, сприяли інституціоналізації соціології загалом, створили наукове підґрунтя для її розвитку в наступні десятиліття. Подальший розвиток досліджень у галузі соціальних питань освіти був тісно пов'язаний з політичною ситуацією в країні і ставленням до соціології владних структур. Тут можна виділити два етапи.

Перший етап був пов'язаний з розгромом на початку 1970-х рр. провідного соціологічного центру, Інституту конкретних соціальних досліджень АН СРСР і введенням жорсткої цензури. В результаті соціологія освіти більш ніж на десятиліття втратила динамізм. Розробки у даній галузі стали більшою мірою орієнтуватись не на вирішення актуальних проблем і практичних завдань, а на політичну кон'юнктуру і диктовані «зверху» ідеологеми. Багато дослідників були змушені заходити і «відкривати» в емпіричному матеріалі те, чого там не було, але що відповідало даним ідеологемам, ховаючи при цьому (або викривляючи) реальні соціальні факти.

Разом з тим у цей час з'являються значні й високопрофесійні дослідження в галузі соціології освіти. Мова йде про вивчення процесу формування соціального обліку молоді в процесі відтворення соціальної структури суспільства (Н. А. Аітов, М. Х. Тітма, О. І. Шкаратан). Продовжувались дослідження професійних орієнтацій і способу життя окремих груп молоді, зокрема праці, присвячені аналізу професійних аспірацій випускників (Д. Л. Константиновський, В. М. Шубкін), способу життя й духовного обліку студентів вищих закладів освіти (В. Т. Лісовський).

Слід згадати також соціально-психологічні дослідження показників стану навчально-педагогічного колективу (О. І. Донцов). Спираючись на марксистську методологію, автор розробив концепцію предметно-цілісної єдності як провідного чинника інтеграції колективу. Розпочинає активну роботу з проблем соціального прогнозування В. І. Бестужев-Лада. Він пропонує низку методів і підходів до прогнозування, які могли широко використовуватись і в системі освіти.

Зі зростанням міри «жорсткості» цензури (з метою уникнення обговорення радянських реалій і не бажаючи керуватись ідеологемами) деякі дослідники були змушені відійти від власне соціологічного трактування освіти і виховання молодих людей у бік психологізації тематики. Яскравим прикладом цього є роботи І. С. Кона, котрий концентрує увагу на внутрішніх

механізмах людського «Я» і на тому, як модифікуються процеси самосвідомості в порівняльно-історичній, кроскультурній, віковій перспективі [32]. Цей поворот сприятливо позначився на дослідженнях вченого. У професійному відношенні його праці виграли. У них також містився значний моральний пафос – утвердження незалежності особистості, автономії її думок і дій.

Другий етап пов'язаний з епохою так званої «перебудови» – соціально-економічних і політичних реформ, що призвели до розпаду СРСР і появи на його терені незалежних держав, серед яких була й Україна. Ці процеси наклали свій відбиток і на дослідження в галузі соціології освіти. Разом із вторинною «реабілітацією» соціології і зняттям з неї цензурних обмежень з'явилась можливість залучення нових фактичних і статистичних матеріалів. Виникли реальні перспективи для більш глибоких теоретичних узагальнень у даній сфері і для практичного вирішення проблем, які визріли у системі освіти. Загалом у соціології освіти після 1985 р. можна умовно виділити два напрями. Один із них пов'язаний із узагальненням досвіду соціологічних досліджень, проведених у попередні роки. Це роботи В. М. Шубкіна, Ф. Р. Філіппова. У другій половині 1980-х рр. здійснюються дослідження соціального обліку учнів (Л. О. Коклягіна). Продовжуються дослідження окремих інститутів системи освіти, зокрема вищої школи (А. О. Овсянніков).

Іншим напрямом у соціології освіти виступили роботи нових дослідницьких колективів. Серед них лабораторія педагогічної соціології Тимчасового науково-дослідницького колективу (ТНК) «Школа», створеного у 1987 р. при Академії педагогічних наук СРСР під керівництвом В. С. Собкіна. Колектив ТНК став основою створеного у 1992 р. при Російській Академії освіти Центру соціології освіти. Тут були проведені дослідження ціннісно-нормативних орієнтацій старшокласників, уявлень молоді про освіту, професійні наміри і життєві орієнтації випускників.

Зняття попередніх заборон позитивно позначилось і на діяльності українських соціологів, ефективності й результативності досліджень системи освіти. Саме в пострадянський період вітчизняними вченими було проведено низку широкомасштабних проектів. У нинішніх пострадянських країнах у 1960–1970-ті рр. повсюдно вивчалися соціально-професійні орієнтації молоді, студентства, вплив вищої школи на розвиток соціальної структури суспільства. У 1980-ті рр. аналізувалися проблеми ефективної підготовки спеціаліста [21, с. 150]. У 1980-ті рр. зросла увага до соціальних проблем безперервної освіти, ефективності різних форм перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників.

У російській і вітчизняній соціології освіти її різні аспекти представлені в працях В. І. Астахової (освіта як фактор формування соціальної структури і соціальних переміщень, вплив освіти на виробничу діяльність), Н. А. Аіто-

ва, В. М. Димова, Л. Н. Когана, М. Х. Тітми, В. Я. Нечаєва, В. Г. Харчевої, В. Т. Лісовського, Ф. Е. Шереги, Л. М. Герасіної (роль системи освіти у професійному самовизначенні молоді, формування студентства і його соціального обличчя), І. В. Бестужева-Лади, Ф. Р. Філіппова, В. М. Шубкіна, Ю. О. Чернецького (соціальні функції освіти, освіта і життєві шанси молоді, підвищення якості освіти) та ін.

У кінці 1980 – на початку 1990-х рр. соціологи аналізують проблеми входу вищої школи до ринкових відносин, проблеми управління і реформування школи (В. П. Андрущенко, І. М. Гавриленко, М. П. Лукашевич, Ю. О. Чернецький та ін.). З кінця 1990 – початку 2000-х рр. у фокусі дослідницького інтересу українських соціологів знаходяться проблеми теоретичних та історичних чинників становлення і розвитку соціології освіти, функціонування вищої школи за умов трансформації суспільства, модернізації системи вищої освіти тощо (В. Г. Кремень, М. З. Згуровський, В. Є. Пилипенко, В. М. Огаренко, О. Л. Скідін, Л. Г. Сокурянська, В. В. Чепак, Є. А. Подольська, О. І. Навроцький, О. А. Хомерікі та ін.).

Безумовно, на процес становлення і розвиток як соціології освіти взагалі, так і соціології вищої школи серйозний вплив мали дослідження зарубіжних вчених, досвід функціонування інституту освіти в розвинених країнах Заходу. У цьому плані показовим є шлях, який пройшла соціологія освіти США – країни, де соціологія взагалі мала (й має) найсприятливіші у світі умови існування та розвитку. Тут протягом тривалого періоду предметна сфера соціології освіти фактично обмежувалася функціонуванням закладів, де процес навчання здійснюється за допомогою викладання.

Починаючи з другої половини 60-х рр. ХХ ст. соціологія освіти США орієнтується на більш «науковий» підхід, вона перетворилася на більш «теоретичну» дисципліну, що концентрує увагу на формальних і неформальних структурах та функціональних аспектах навчальних ситуацій. Вона використовує емпіричні дані стосовно різноманітних освітніх ситуацій для дослідження: їхньої соціальної структури та функціональних особливостей, цінностей і норм, що лежать у їх основі; владних, статусних і класових зразків; організаційних і бюрократичних структур.

Соціологи аналізують як відкрите, так і приховане навчання в межах формальних освітніх інституцій. Також важливим елементом предметної сфери соціології освіти США нині є неформальне навчання, що має місце в межах не навчальних закладів, а інших інституцій (таких як сім'я) і різних проявів культурного життя (таких як функціонування засобів масової інформації). Крім того, соціологи почали застосовувати широкомасштабні соціально-наукові огляди для дослідження зв'язків між соціальною стратифікацією та освітніми зразками. Підготовлений під керівництвом видатного американ-

ського соціолога Дж. Коулмана огляд «Рівність освітніх можливостей» є першим прикладом подібної діяльності й символом розширення сфери соціальних та інтелектуальних інтересів соціології освіти взагалі [33].

Таким чином, до середини ХХ ст. в розвинутих країнах склалися системи вищої освіти, що мають поряд із національними особливостями багато спільних рис, обумовлених логікою розвитку сучасної цивілізації. Характерними для вищої школи сьогодення є такі моменти [34, с. 32–33]:

1) вища школа сформувалася як самостійна соціальна інституція із відповідною системою закладів, власними ресурсами, інституціолізованими зв'язками та взаємодіями;

2) вища освіта набула масового характеру, а її організація – характеру масового поточного виробництва;

3) вища школа набула справді наукового характеру. Наука й освіта у краях своїх взірцях презентовані єдиними навчально-виробничими комплексами;

4) вища освіта, в міру свого розвитку, все більше набуває конкретного, прикладного, практичного характеру, маючи головним завданням обслуговування потреб виробництва;

5) метою вищої освіти стає масове «виробництво» якісних, стандартних фахівців у відповідності з потребами суспільного виробництва;

6) у змісті вищої освіти стали домінувати її природничо-наукова й прикладна складові, ті дисципліни, які безпосередньо пов'язані з матеріальним виробництвом і обслуговують науково-технічний прогрес;

7) зміст навчального процесу у вищій школі в першу чергу став орієнтованим на вироблення у студентів навичок і вмінь практичної діяльності, вмінь оперувати знанням під час вирішення конкретних виробничих завдань;

8) в організації навчального процесу здебільшого домінують ідеї та методи авторитарної педагогіки, переважає суб'єкт-об'єктна схема взаємодії викладача зі студентами, що полегшує масове виробництво стандартних дипломованих фахівців.

Нині система освіти стає ключовим моментом у стратегіях по забезпеченню успадкованості в середовищі вищих прошарків, монополізації ними своїх позицій у суспільстві. І по мірі розвитку соціології освіти її завдання ускладнюються. І допомогти останній знайти свою істинну роль – одна із найважливіших проблем, котрі постають перед вченими, котрі працюють у цій галузі знання. Це стосується як цілей, так і методів як якісного, так і кількісного боку справи. При цьому не можна не враховувати і той факт, що кожний етап у розвитку суспільства вимагає специфічного розподілу населення за рівнем освіти.

Інституція освіти сама по собі немовби «розщеплюється» на функцію відкрити (завдання засвоєння знань, навичок, спеціалізації) і функцію латентну

(надання людині певного статусу, відтворення соціальної нерівності). Саме друга функція є, перш за все, сферою прикладення сил спеціалістів-соціологів.

За сучасних умов (особливо в країні, яка переживає економічну і політичну кризу) різко зростає непередбачуваність рішень і поведінки різних соціальних груп і організацій. Це також ставить нові завдання перед суспільствознавцями, оскільки неможливо вивчати таке суспільство за допомогою доктрин, породжених віком Просвітництва. Новий стан соціуму вимагає і нових підходів.

У зв'язку з цим усе більшою мірою відчувається потреба у використанні елементів тих концепцій і теорій, у котрих здійснювалися спроби вивчення таких складних, багатопрошаркових феноменів. У свою чергу це вимагає пошуку нових теоретичних і методичних підходів. Якщо соціологія (у тому числі і така її гілка, як соціологія освіти) відроджувалась в СРСР як галузь знання, що широко використовує статистичні та математичні методи, то в недалекому майбутньому їй необхідно буде значно розширити застосування якісних методів. Без цього неможливо глибоко зрозуміти роль освіти в соціокультурному відтворенні, зокрема, в розвитку економіки, її впливу на соціальну структуру, демографічні процеси.

Суспільство, котре у своєму розвитку прагне орієнтуватись на ліберальні моделі, неминує стикається як з позитивними, так і негативними їх наслідками, і повинно начебто з самого початку вивчати й оцінювати конфлікти і нові соціальні механізми, що виникають у сучасному соціумі. Селекція, котру неминує прийдеться вивчати соціологам, функціонує у такому суспільстві за допомогою тонкого, замаскованого і, тим не менше, чітко працюючого механізму. Він включає в себе велику різноманітність каналів підготовки учнів, формальну і неформальну ієрархію типів шкіл, відкриті й латентні ціннісні орієнтації різних освітніх організацій, специфічні критерії оцінки успішності, «суддів-педагогів», котрі приймають відповідні «правила гри». Без дослідження цих механізмів неможливо обґрунтовано оцінити ту чи іншу модель освіти.

Якщо орієнтуватись лише на економічні показники темпів зростання національного доходу, рентабельності, конкурентоздатності тощо, тобто розглядати систему освіти як додаток виробництва, то отримаємо зовсім далеку від демократичних традицій структуру. В такому випадку в суспільстві буде готуватись вузька група еліти – спеціалістів високої кваліфікації, котрі потім отримують доступ до важелів влади в економіці і політиці. Що ж стосується освіти широких мас населення, то вона буде «консервуватись» на досить низькому рівні. Як придаток до цього працюючі прошарки отримують ерзац-культуру, тобто так звану масову культуру. Тому своєчасне вивчення цих

тенденцій – важлива мета, що стоїть перед дослідниками в галузі соціології освіти.

Сучасна вітчизняна соціологія освіти повинна активно залучитись до процесу вивчення нових тенденцій і парадигм вищої освіти. Однією із актуальних і важливих парадигм останньої є антропоцентрична парадигма. Вона передбачає, за своєю суттю, що її головною метою є людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають найважливішою метою освітнього процесу. Саме завданнями соціології освіти є пошук конкретних механізмів реформи вищої школи, визначення її соціальної бази, моніторинг найближчих і віддалених наслідків конкретних нововведень.

Виходячи з цього, пріоритетними напрямками реформи вищої освіти (і, відповідно, напрямками «роботи» соціології освіти) є головні механізми її реалізації, такі як гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, інноваційний характер, демократизація, міжнародна інтеграція, інноваційний менеджмент [34, с. 49]. Ці складові можливої (й необхідної) реформи тісно взаємопов'язані між собою. Перші п'ять із них мають характер «продуктових» нововведень, спрямованих на зміну кінцевого «продукту» освітньої системи – людини; останні три – забезпечують нововведення, які є умовою реалізації перших.

Гуманізація вищої освіти означає, що її головною ланкою є людина. Єдиною метою такої освіти є розвиток і становлення людської особистості, творчого потенціалу останньої, а єдиним критерієм успіху – ступінь реалізації даної цілі. Природно, це потребує акценту на пріоритетності загальнолюдських цінностей, норм моралі, інших критеріїв оцінки людської діяльності, обґрунтованих не на прагматичній їхній корисності, а на усвідомленні їх тривалих наслідків для людини, розумінні відповідальності кожного (перед людством) за результати власної діяльності.

Одним із найважливіших інструментів, механізмів гуманізації вищої освіти є гуманітаризація. Процес гуманітаризації вищої освіти передбачає іншу «ідеологію» навчання, «ідеологію» духовності, яка повинна «пронизувати» природничі, технічні й гуманітарні предмети. Світогляд, що формується під впливом процесу гуманітаризації, за необхідністю включає в себе пріоритетність духовних цінностей над цінностями матеріальними.

Для більш ефективного й результативного розвитку процесу гуманітаризації вищої школи необхідно зруйнувати «стінку», що віддаляє природничі й технічні науки від гуманітарних, подолати нерозуміння між природознавцями і гуманітаріями. Вирішити це завдання допоможе фундаменталізація вищої освіти, яка у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу і включає до числа фундаментальних науки про людину і суспільство. Фун-

даменталізація як один із найважливіших напрямів соціології освіти передбачає швидке просування в систему вищої школи останніх досягнень фундаментальної науки, й передусім тих, що мають загальнонаукове значення і сприяють формуванню у людей цілісного світорозуміння і наукових методів мислення. У цьому плані вкрай актуальним є вивчення процесу організації більш тісної взаємодії освіти з фундаментальною наукою і, зокрема, просування у сферу освіти нових уявлень про інформаційно-енергетичну картину світу, а також останніх досягнень у галузі загальної теорії інформації [35, с. 113–114].

Пануюча в сучасній системі освіти матеріально-механістична наукова парадигма, сформована ще за часів Декарта і Ньютона, сьогодні не може розглядатись як задовільна основа для формування світогляду сучасної освіченої людини. І не тільки тому, що вона не відповідає сучасним досягненням теоретичної науки. Існує ще одне важливе прагматичне міркування. Воно полягає в тому, що подальше збереження цієї парадигми в освітній системі стратегічно небезпечне для майбутнього людства, яке постало нині перед «обличчям» глобальної кризи цивілізації.

Для подолання цієї кризи людству необхідно якомога швидше перейти на новий технологічний устрій життя, основою якого мають стати нові високоефективні ресурсо- й енергозберігаючі технології та екологічно чисте виробництво. Швидке виснаження ресурсів планети і невинне демографічне зростання населення потребують нових технологій, які за своєю ефективністю відрізнятимуться від існуючих не на відсотки, а на десятинні порядки.

Можна сподіватись, що сучасні тенденції розвитку наук дають певну надію на те, що найближчим часом фундаментальна наука явить світові цілу низку нових відкриттів, які докорінним чином впливатимуть на визначення шляхів виживання людства. Чи підготовлене останнє до сприйняття цих відкриттів і застосування їх результатів у соціальній практиці? Відповідь на це питання і покликана дати система освіти, проблеми розвитку якої так активно обговорюються сьогодні у наукових і педагогічних колах багатьох країн світу, у тому числі і пострадянських.

Тому одним із головних напрямів досліджень сучасної вітчизняної соціології освіти має стати вивчення процесу фундаменталізації системи останньої на основі сучасних досягнень науки і передусім впровадження в «педагогічне поле» нових принципів вивчення інформатики як фундаментальної науки і загальноосвітньої дисципліни.

Підвищення «інтелекту» системи освіти полягає в наданні їй випереджального характеру. Тільки так вона зможе підготувати людей до майбутнього, дати їм необхідні орієнтири для успішної адаптації у зовсім новому для них інформаційному середовищі. Тому вельми важливим завданням со-

ціології є дослідження шляхів прискорення просування в систему освіти нових результатів фундаментальної науки. Одним із таких шляхів є створення безпосередньо у вищих закладах освіти (спільно з академічними установами) науково-учбових центрів з різних напрямів фундаментальної науки.

Фундаменталізація вищої освіти не тільки не суперечить принципу багатоваріантності теоретико-методологічних підходів, але й передбачає її. Те саме стосується індивідуалізації навчання, що передбачає врахування психічних особливостей кожного студента в процесі навчання. Механізмом, що сприяє реалізації цього принципу (і який повинен бути в полі зору соціології освіти), є індивідуалізація навчального процесу, яка тісно пов'язана з творчим інноваційним характером освіти.

Нарешті, найактуальнішим завданням соціологічної науки (і кроком становлення вітчизняної соціології освіти) є дослідження процесу інтеграції вищої школи України до світової освітньої системи. Необхідність такої інтеграції викликана, перш за все, об'єктивними процесами, що відбуваються у сучасному світі. Мова йде про тенденцію до інтеграції різних країн і народів у регіональні співдружності й утворення вищого ступеня спільності. Пов'язано це з усвідомленням існування цілої низки проблем глобального, планетарного характеру, які зачіпають усіх і потребують колективних зусиль для свого вирішення. Наслідком цього стало формування (в останній чверті ХХ ст.) міжнародної мережі вищих навчальних закладів. Це зумовило фактичне злиття систем вищої освіти низки країн, призвело до зростання мобільності кадрів вищої кваліфікації, можливості більш раціонального їх використання, суттєво знизило диспропорції на національних ринках висококваліфікованої праці.

З урахуванням сказаного вище не можна не зупинитись на міжнародних дослідженнях, результати котрих, безумовно, впливають на процес становлення і розвитку як вітчизняної соціології освіти взагалі, так і соціології вищої школи зокрема. Ще в 1970 р. на Всесвітньому соціологічному конгресі у Варні (Болгарія) при виконкомі Всесвітньої соціологічної асоціації був створений науково-дослідний комітет із соціології освіти, котрий стимулював міжнародне співтовариство. Було реалізовано низку міжнародних проектів, у котрих активну участь брали і вчені Радянського Союзу. Перш за все співробітництво охоплювало соціологів із СРСР і країн Східної Європи. Так, спеціальний міжнародний проект був реалізований наприкінці 1970-х рр. дослідниками із СРСР, Болгарії, Угорщини, НДР та Чехословаччини. Цей проект був спрямований на вивчення загального і специфічного у свідомості й поведінці різних груп молоді в період завершення освіти і початку трудової діяльності. Результати дослідження були оприлюднені в монографії «Працююча молодь: орієнтації і життєві шляхи», де містились емпіричні дані і методичні документи

[36]. Проводячи це дослідження, учасники проекту виходили із необхідності різнобічного підходу до вивчення соціологічних проблем освіти. Мова йде про аналіз ціннісних орієнтацій, особистих планів і реальної поведінки (тобто соціальної, професійної та територіальної мобільності, життєвих планів) випускників.

Такі дослідження проводилися і пізніше соціологами із СРСР і Східної Європи. Спеціалісти в галузі освіти чітко уявляли, що дані проблеми мають не лише «академічну» цінність. Обговорювались практично важливі питання, пов'язані із професійним самовизначенням, тобто ті, з котрими доводилось зіткнутись молоді, органам освіти й соціального управління. Теоретичні й емпіричні дослідження в галузі соціології освіти (після її відродження в СРСР у 1960-ті рр.) суттєво вплинули на вирішення практичних завдань, сприяли інституалізації соціології освіти, створили солідну наукову базу для подальшого розвитку цієї гілки соціологічної науки у незалежній Україні.

Дослідження, проведені на теренах колишнього СРСР та зарубіжних країн, дозволяють визначити певні методологічні засади розвитку соціології освіти. Так, соціологія освіти повинна «відслідковувати» реальний процес становлення, зміни суб'єкта під впливом освіти. Сама соціологія освіти є при цьому, з одного боку, підгалуззю соціології культури, без принципів, установок і теоретичних висновків котрої неможливий соціологічний аналіз сфери освіти, а з другого боку – як частина соціології виховання. Навчання практикується тут як форма виховання, орієнтована на розвиток конкретно заданих окремих якостей, сторін культури соціального суб'єкта, особистості у спеціально організованому середовищі. Враховується, що як середовище виступає виховання і все суспільне життя. В навчальному закладі можна лише доповнити відсутні ланки в структурі або, іншими словами, вирішити завдання формування цілісної особистості. У предмет соціології освіти повинні увійти: по-перше, стан і динаміка соціокультурних процесів у сфері освіти; по-друге, закони, принципи, механізми, технології навчання соціокультурної дійсності; по-третє, взаємодія сфери освіти з іншими сферами суспільного життя [37, с. 41–42].

Досвід проведених досліджень підтверджує висновок про недостатність зведення усіх методологічних проблем освіти до інституціональних і соціологічних принципів Е. Дюркгейма і М. Вебера. Про це красномовно свідчать теоретичні пошуки К. Р. Поппера, Ф.-А. фон Гаєка, Р. Мертона, Т. Парсонса, Е. Фромма та інших західних соціологів. Новим кроком на шляху пошуків дійсних методологічних засобів соціології освіти є спроба інтегрувати різні методологічні позиції. Необхідність такої інтеграції впливає із діалектичної єдності двох сторін формування особистісних якостей студентів (інституціональної і соціокультурної). Ця єдність знаходить відображення в таких парних

категоріях, як «соціальна норма» і «девіація»; «соціалізація» та «індивідуалізація»; «ідеалізація» і «життєвий світ»; «інституціоналізація» і «гуманізація»; «інновація» і «традиція»; «соціальна адаптація» і «соціальна творчість»; «соціальний простір» і «соціальний час»; «менталітет» і «освітня політика»; «соціальна взаємодія» і «соціальне управління».

Методологічний аналіз цих категорій дозволяє перейти від опису й пояснення освітніх процесів, їх соціологічної діагностики до вироблення відповідних освітніх технологій, обґрунтування взаємодії соціології освіти із соціальною педагогікою і працею у соціальній сфері суспільства. Без категоріального аналізу соціології освіти соціальна педагогіка не в змозі вийти за межі традиційних педагогічних поглядів на власний предмет дослідження як педагогізацію соціального середовища і соціалізацію особистості. Вона втрачає свої основні методологічні і діагностичні засоби.

Це принципово важливо і для усвідомлення того, що соціокультурні чинники не можна уявляти як щось однорідне. За змістом і функціями їх підрозділяють на чинники символічної, раціонально-нормативної і повсякденної або традиційної культури. Одна з цих культур є результатом творчості окремих новаторів у галузі мистецтва, літератури, науки, інша – підсумком еволюції форм життєдіяльності. Протиріччя між цими чинниками проявляються як протиріччя між традиційною та інноваційною діяльністю.

Захоплення лише нормативно-раціональною, конструктивною стороною процесу призводить до ігнорування проблем реального повсякденного життя людей, проблем соціогенезу й абсолютизації інституціонального, нормативно-раціонального початку у житті суспільства, що переконливо показав Ф.-А. фон Гаск у своїй роботі «Пагубна самовпевненість: помилки соціалізму» [38]. Перекуси у той чи інший бік наочно проявляються на рівні організації і реформування системи освіти, закладів культури та інших соціальних інституцій суспільства.

Разом з тим без інституціональних норм поведінки і діяльності індивідів (затверджуваних державою у вигляді системи прав і свобод) у вихованні й освіті особистості студента не обійтись. В основі цих норм лежать відповідні ціннісні ідеали або ідеологія як сукупність смислів, цінностей і норм моральної, політичної, економічної та інших видів поведінки та діяльності. Вони виражають ідеальну модель майбутнього або основні цілі і напрями розвитку держави, є «ядром» її політики і духовної культури. Крім того, вони є основними «статутними» вимогами соціалізації й індивідуалізації підростаючого покоління. Формування індивіда як громадянина починається із засвоєння цієї сукупності смислів-цінностей-норм і формування його ідеологічної і поведінкової культури. Даній меті підвладні не лише система освіти і виховання, але й усі соціальні інституції культури.

Як галузь соціологія освіти є одночасно і фундаментальною, і прикладною, і теоретичною, і емпіричною наукою. Вона має свої методологічні принципи, використовує весь арсенал методів соціологічних досліджень. Зміст соціальних функцій системи освіти визначається, з одного боку, загальнолюдською природою, а з другого – конкретно-історичними умовами реалізації цих функцій [39, с. 64].

Сукупність соціальних функцій освіти у кожному історичному етапі розвитку соціуму характеризується взаємодією системи освіти з основними сторонами суспільної структури – виробництвом і працею, соціальними відносинами, політичною системою, духовним життям суспільства і особистості. При цьому ці сторони суспільної структури (і відповідні їм соціальні функції освіти) взаємопов'язані і взаємодіють між собою. Саме соціологічний аналіз дозволяє виокремити кожен із функцій для окремого розгляду. Але таке виокремлення завжди носить штучний характер.

Соціальні функції освіти постійно збагачуються новим конкретно-історичним змістом, видозмінюються, вдосконалюються, інколи «деградуєють». Їхня загальногуманістична спрямованість може розширюватись або звужуватись у залежності від конкретних соціально-історичних умов реалізації. Разом з тим такі функції мають відносну «спадкоємність» при переході від одних суспільних відносин до інших, від одного політичного режиму до іншого. Тому соціальні функції освіти не можна розглядати як дещо стале, незмінне. В той же час їх неможливо розглядати як такі, що розвиваються через ланцюг руйнівних катастроф. Еволюційний і революційний розвиток цих функцій, їх спадкоємність і мінливість знаходяться у діалектичній єдності.

Соціологія освіти повинна рішуче відмежуватись від ідеологічних кліше, що мали місце в недалекому минулому. За тих умов освіта виступала функцією суспільства, а людина – як деяка освітня одиниця, котра майже автоматично формується існуючими суспільними відносинами. Найважливішими методологічними принципами соціології освіти є [40, с. 172]: 1) дослідження освіти як органічної, але самостійної активної частини процесу виробництва і відтворення суспільного життя і людини; 2) системність, що передбачає аналіз освіти як цілісності, яка має свої складові елементи, підсистеми, пов'язані з іншими елементами та підсистемами суспільства; 3) єдність теоретичного та емпіричного пізнання; 4) орієнтація освіти на сучасну науку про особистість, у відповідності з котрою людина розглядається не лише як об'єкт, але й як суб'єкт освітніх процесів.

Творчий пошук соціології освіти проявляється в її «відкритості» реальному буттю, що зумовлює необхідність таких рівнів аналізу: а) філософських основ соціологічного пізнання; б) проблем теоретичного пізнання; в) проблем

емпіричного пізнання; г) методологічного аналізу процедури, техніки й інструментарію організації дослідження; д) міждисциплінарного контексту досліджень.

Філософським підґрунтям соціології освіти виступають теорії суспільного прогресу, цивілізації. Вони відображені в концепції англійського соціолога З. Баумана про три типи відтворення суспільства: традиційний, модерністський, постмодерністський. У даній концепції використані ідеї європейської соціологічної школи про індустріальне суспільство (Р. Арон, Ж. Фураст'є, А. Турен); американської школи про постіндустріальне суспільство (Д. Белл, Дж. К. Гелбрейт, О. Тоффлер). Для соціології освіти ці концепції дають деякі загальні орієнтири. Наприклад, у постіндустріальному (інформаційному) суспільстві освіта і наука є пріоритетними сферами людської діяльності. Головними витратами із національного прибутку повинні бути витрати на виробництво засобів інформації, освіти і розвиток самої людини.

Аналіз проблеми теоретичного пізнання в соціології освіти повинен враховувати провідну тенденцію сучасної цивілізації, у відповідності з котрою взаємозв'язок освіти, особистості, соціальних груп і суспільства розглядається як головна складова частина суспільного прогресу. Соціологія освіти спирається і на часткові теорії: теорію дії особистості або ролеву (Т. Парсонс); теорію гуманітаризованої праці (Р. Кан). Зокрема Р. Кан вважає, що праця ефективна, коли вона цікава людині і задовольняє її, розвиває здібності останньої. Велике значення для соціології освіти мають також теорії культури Х. Ортеги-і-Гассета, Р. Майора та інших дослідників.

Особливість соціологічного підходу до освіти полягає в аналізі взаємодії суб'єктів освіти з матеріальним і духовним виробництвом, зі всіма сферами суспільного життя. Головна мета аналізу цих взаємозв'язків полягає в пошуках відповіді на питання: в якій мірі освіта задовольняє потреби суспільства і особистості, яка її ефективність, тобто які функції вона виконує? Частково мова про ці функції йшла вище. Разом з тим різні соціологічні школи, напрями по-різному представляють ці функції. Але, мабуть, не буде помилкою відмітити дві основні групи соціальних функцій освіти по відтворенню суспільного життя: інтегративну і диференціюючу. Сучасні уявлення про освіту як соціальну інституцію, її взаємозв'язки із суспільними сферами, потребами й інтересами індивідів (тобто виділення її функцій) – все це дозволяє говорити про нову філософію освіти. І завдання соціології освіти великою мірою полягає у дослідженні цієї нової філософії освітнього процесу, особливо в умовах глобалізації сучасного світу [41].

Висновки. Становлення вітчизняної соціології освіти свідчить про те, що вона має глибоке історичне коріння, фундаментальну методологічну базу. Сучасна вітчизняна соціологія освіти досліджує освіту як багаторівневу сис-

тому, що функціонує в чотирьох основних взаємопов'язаних формах: як процес формування знань у індивідів, залучених в ту чи іншу ланку освіти; як процес зміни суспільної свідомості; як чинник соціалізації особистості, і її виховання; як своєрідна феноменологія особистісної свідомості. Освіта, будучи найважливішим елементом соціальної системи, покликана розвивати людський капітал. У надрах цієї системи формуються ідеї, ідеали, світоглядні позиції. Це сфера формування надій і сподівань, на основі яких формується соціально значуща і позитивна поведінка людей, у результаті чого відбувається найважливіший аспект конструювання суспільства, його інститутів. Ця система багато в чому визначає собою і долю окремих людей. Освіта, таким чином, – це система проектування майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ballantine J. H., Hammack F. M., Stuber J. The sociology of education. Eighth Edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017. xvi, 581 p.
2. Banfield G. Critical realism for marxist sociology of education. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016. xii, 193 p.
3. Bathmaker A.-M., Ingram N., Abrahams J., Hoare A., Waller R., Bradley H. Higher education, social class and social mobility: the degree generation. London: Palgrave Macmillan, 2016. xxi, 188 p.
4. Brown C. Evidence-informed policy and practice in education: a sociological grounding. London; New York: Bloomsbury Academic, 2015. 188 p.
5. Contemporary debates in the sociology of education / edited by R. Brooks, M. McCormack, K. Bhopal. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015. xiv, 238 p.
6. Jayaram N. Sociology of education in India. Second edition (revised and enlarged). Jaipur: Rawat Publications, 2015. xviii, 382 p.
7. Paradoxes of the democratization of higher education / edited by Ted I. K. Youn. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2017. xxi, 212 p.
8. Power and education: contexts of oppression and opportunity / edited by Antonia Kupfer. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan, 2015. viii, 222 p.
9. Routledge handbook of the sociology of higher education / edited by James E. Côté and Andy Furlong. London; New York, NY: Routledge, 2016. xvii, 396 p.
10. Rury J. L. Education and social change: contours in the history of American schooling. Fifth edition. New York: Routledge, 2016. viii, 261 p.
11. Schwille J. Internationalizing a school of education: integration and infusion in practice. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press, 2017. xvi, 293 p.
12. Shaping of European education: interdisciplinary perspectives / edited by M. Lawn, R. Normand. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2015. x, 232 p.

13. Sociology of education: a critical reader / edited by Alan R. Sadovnik and Ryan Coughlan. Third edition. New York: Routledge, 2016. xvii, 502 p.
14. Spiteri D. Multiculturalism, higher education and intercultural communication: developing strengths-based narratives for teaching and learning. London: Palgrave Macmillan UK, 2017. xxi, 230 p.
15. Spring J. H. Economization of education: human capital, global corporations, skills-based schooling. New York; London: Routledge, 2015. xii, 156 p.
16. The handbook of global education policy / edited by Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard, and Antoni Verger. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 2016. xxiv, 606 p.
17. The social and cultural foundations of education: a reader / edited by Joshua Diem. San Diego, CA: Cognella, 2016. xvi, 279 p.
18. The structure of schooling: readings in the sociology of education / edited by R. Arum, I. R. Beattie, M. K. Ford. Third Edition. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2015. xii, 782 p.
19. Tomlinson S. A sociology of special and inclusive education: exploring the manufacture of inability. London; New York, NY: Routledge, 2017. xiv, 182 p.
20. Радин Е. П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным Петербургской общестуденческой анкеты 1912 года: Психологическая и социологическая самооценка. Разочарованность. Санкт-Петербург: Н. П. Карбасников, 1913. 118 с.
21. Социология в России / под ред. В. А. Ядова. 2-е изд., перераб. и дополн. Москва: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. 696 с.
22. Сиверцев Л. Н. Высшая школа России: особенности послереволюционной реформы. *Социолог. исследования*. 1994. №3. С. 70–75.
23. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. I. Вып. I / под ред. В. С. Собкина. Москва: Центр социологии образования РАО, 1993. 106 с.
24. Шубкин В. Н. Социологические опыты: методологические вопросы социальных исследований. Москва: Мысль, 1970. 288 с.
25. Титма М. Х., Кенкманн П., Саар Э. и др. Жизненные пути молодого поколения: Опыт и методика генетических исследований в социологии. Таллин: Ээсти раамат, 1983. 222 с.
26. Водзинская В. В., Шубкин В. Н., Сарапата А. Социальные проблемы труда и производства: Советско-польское сравнительное исследование / под ред. Г. В. Осипова и Я. Щепаньского; АН СССР, Ин-т конкретных социальных исследований; Пол. акад. наук; Ин-т философии и социологии. Москва; Варшава: Мысль, Książka i wiedza, 1969. 511 с.
27. Лесохина Л. Н., Шадрин Т. В. Центры образования взрослых. *Социолог. исследования*. 1989. №2. С. 52–56.
28. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 184 с.
29. Черноволенко В. Ф., Паниотто В. И., Оссовский В. Л. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи: опыт социологического исследования. Киев: Наук. думка, 1979. 214 с.

30. Гурова Р. Г. К вопросу о конкретных социально-педагогических исследованиях. *Сов. педагогика*. 1966. № 2. С. 28–41.
31. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.
32. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
33. Coleman J. S. Equality of educational opportunity [summary report]. Washington, U. S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; for sale by the Superintendent of Documents, U. S. Govt. Print. Off., 1966. v, 33 p.
34. Нароцький О. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Харків: Основа, 2000. 240 с.
35. Україна: інтелект нації на межі століть: кол. моногр. / кер. авт. кол. В. К. Врублевський. Київ: Інтелект, 2000. 516 с.
36. Трудящаяся молодежь: ориентации и жизненные пути (опыт сравнительного международного социологического исследования) / под общ. ред. Ференца Гажо и Владимира Шубкина. Будапешт: ИОН при ЦК ВСРП, 1980. 595 с.
37. Левко А. И. Методологические проблемы социологии образования. *Социология*. 1997. № 1. С. 40–46.
38. Hayek F. A. von. The fatal conceit: the errors of socialism / edited by W. W. Bartley III. London; New York, N. Y.: Routledge, 1988. xiii, 180 p.
39. Филиппов Ф. Р. Социология образования. *Социолог. исследования*. 1994. № 8–9. С. 62–70.
40. Димов В. М., Лесная Л. В. Актуальные проблемы образования. *Соц.-полит. журн.* 1995. № 2. С. 169–182.
41. Требін М. П. Освіта в умовах глобалізації. *Матеріали III Міжнародної наукової конференції «Студентська молодь в умовах глобалізації»* (м. Дніпро, 21 квітня 2017 р.) / відп. за вип. проф. В. В. Кривошеїн. Дніпропетровськ: Грані, 2017. С. 29–33.

REFERENCES

1. Ballantine, J. H., Hammack, F. M., Stuber, J. (2017). The sociology of education. Eighth Edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
2. Banfield, G. (2016). Critical realism for marxist sociology of education. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
3. Bathmaker, A.-M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., Bradley, H. (2016). Higher education, social class and social mobility: the degree generation. London: Palgrave Macmillan.
4. Brown, C. (2015). Evidence-informed policy and practice in education: a sociological grounding. London; New York: Bloomsbury Academic.
5. Brooks, R., McCormack, M., Bhopal, K. eds. (2015). Contemporary debates in the sociology of education. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan.

6. Jayaram, N. (2015). *Sociology of education in India*. Second edition (revised and enlarged). Jaipur: Rawat Publications.
7. Youn, T. ed. (2017). *Paradoxes of the democratization of higher education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
8. Kupfer, A. ed. (2015). *Power and education: contexts of oppression and opportunity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan.
9. Côté, J. E., Furlong, A. eds. (2016). *Routledge handbook of the sociology of higher education*. London; New York, NY: Routledge.
10. Rury, J. L. (2016). *Education and social change: contours in the history of American schooling*. Fifth edition. New York: Routledge.
11. Schwille, J. (2017). *Internationalizing a school of education: integration and infusion in practice*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.
12. Lawn, M., Normand, R. eds. (2015). *Shaping of European education: interdisciplinary perspectives*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
13. Sadovnik, A. R., Coughlan, R. eds. (2016). *Sociology of education: a critical reader*. Third edition. New York: Routledge.
14. Spiteri, D. (2017). *Multiculturalism, higher education and intercultural communication: developing strengths-based narratives for teaching and learning*. London: Palgrave Macmillan UK.
15. Spring, J. H. (2015). *Economization of education: human capital, global corporations, skills-based schooling*. New York; London: Routledge.
16. Mundy, K., Green, A., Lingard, B., Verger, A. eds. (2016). *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons.
17. Diem, J. ed. (2016). *The social and cultural foundations of education: a reader*. San Diego, CA: Cognella.
18. Arum, R., Beattie, I. R., Ford, M. K. eds. (2015). *The structure of schooling: readings in the sociology of education*. Third Edition. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
19. Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: exploring the manufacture of inability*. London; New York, NY: Routledge.
20. Radin, E. P. (1913). *Dushevnoe nastroyenie sovremennoy uchasheysya molodezhi po dannym Peterburgskoy obschestvencheskoy anketi 1912 goda: Psihol. i sotsiol. samootsenka. Razocharovannost*. Sankt-Peterburg: N. P. Karbasnikov [in Russian].
21. *Sotsiologiya v Rossii / Pod red. V. A. Yadova (1998)*. 2-e izd., pererab. i dopoln. Moskva: Izdatelstvo Instituta sotsiologii RAN [in Russian].
22. Sivertsev, L. N. (1994). *Vysshaya shkola Rossii: osobennosti poslerevoljucionnoy reformy. Sotsiologicheskie issledovaniya, 3, 70–75* [in Russian].
23. *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. Tom I. Vyipusk I / Pod red. V. S. Sobkina (1993)*. Moskva: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO [in Russian].
24. Shubkin, V. N. (1970). *Sotsiologicheskie opytyi: metodol. voprosy sotsialnykh issledovaniy*. Moskva: Myisl [in Russian].

25. Titma, M. H., Kenkmann, P., Saar, E. et al. (1983). Zhiznennyye puti molodogo pokoleniya: Opyit i metodika genet. issled. v sotsiologii. Tallin: Eesti raamat [in Russian].
26. Vodzinskaya, V. V., Shubkin, V. N., Sarapata, A. (1969). Sotsialnyie problemyi truda i proizvodstva: Sovetsko-pol. sravnit. issledovanie / Pod red. G. V. Osipova i Ya. Schepanskogo; AN SSSR. In-t konkretnyih sotsialnyih issledovaniy. Pol. akad. nauk. In-t filosofii i sotsiologii. Moskva; Varshava: Myisl, Książka i wiedza [in Russian].
27. Lesohina, L. N., Shadrina, T. V. (1989). Tsentryi obrazovaniya vzroslyih. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2, 52–56 [in Russian].
28. Lisovskiy, V. T., Dmitriev, A. V. (1974). Lichnost studenta / Leningr. gos. un-t im. A. A. Zhdanova. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta [in Russian].
29. Chernovolenko, V. F., Paniotto, V. I., Ossovskiy, V. L. (1979). Prestizh professiy i problemyi sotsialno-professionalnoy orientatsii molodezhi: opyit sotsiol. issled. Kiev: Nauk. dumka [in Russian].
30. Gurova, R. G. (1966). K voprosu o konkretnih sotsialno-pedagogicheskikh issledovaniyah. *Sovetskaya pedagogika*, 2, 28–41 [in Russian].
31. Kon, I. S. (1967). Sotsiologiya lichnosti. Moskva: Politizdat [in Russian].
32. Kon, I. S. (1984). V poiskah sebya: Lichnost i ee samosoznanie. Moskva: Politizdat [in Russian].
33. Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity [summary report]. Washington, U. S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; for sale by the Superintendent of Documents, U. S. Govt. Print. Off.
34. Narotskiy, O. (2000). Vyshcha shkola Ukrainy v umovakh transformatsii suspilstva. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
35. Ukraina: intelekt natsii na mezhi stolit kol. monohrafia / Kerivnyk avtorskoho kolektyvu V. K. Vrublevskiy (2000). Kyiv: Intelekt [in Ukrainian].
36. Trudyaschayasya molodezh: orientatsii i zhiznennyye puti (opyit sravnitel'nogo mezhdunarodnogo sotsiologicheskogo issledovaniya) / pod obsch. red. Ferentsa Gazho i Vladimira Shubkina (1980). Budapesht: ION pri TsK VSRP [in Russian].
37. Levko, A. I. (1997). Metodologicheskie problemyi sotsiologii obrazovaniya. *Sotsiologiya*, 1, 40–46 [in Russian].
38. Hayek, F. A. von. (1988). The fatal conceit: the errors of socialism / edited by W. W. Bartley III. London; New York, N. Y.: Routledge.
39. Filippov, F. R. (1994). Sotsiologiya obrazovaniya. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 8–9, 62–70 [in Russian].
40. Dimov, V. M., Lesnaya, L. V. (1995). Aktualnyie problemyi obrazovaniya. *Sotsialno-politicheskiy zhurnal*, 2, 169–182 [in Russian].
41. Trebin, M. P. (2017). Osvita v umovakh hlobalizatsii. *Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Studentska molod v umovakh hlobalizatsii»* (m. Dnipro, 21 kvitnia 2017 r.) / vidp. za vypusk profesor V. V. Kryvoshein. Dnipropetrovsk: Vydavnytstvo «Hrani», 29–33 [in Ukrainian].

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Пилипенко В. Е., Волянская Е. В.

В статье рассматриваются теоретико-методологические и исторические основы отечественной социологии образования, советский и постсоветский периоды развития последней. Становление дисциплины связывается с функционированием смежных отраслей знания: социологией, социологией семьи, социологией культуры, социальной психологией. Уровень и качество образования всегда играли важную роль в социальной мобильности, процессах формирования элитных групп. Именно латентная функция образования (предоставление человеку определенного статуса, воспроизведение социального неравенства), в первую очередь, является сферой исследования социологов. В силу этого дискуссии в советской социологии образования нередко имели достаточно острый политический подтекст. Значительное внимание в статье уделяется тому, как менялся фокус социологических исследований под влиянием «цензуры» и в период «снятия запретов». Социология образования и сегодня решает ряд «пограничных» вопросов теоретического разграничения с педагогикой, экономикой образования, демографией. Существенно различаются существующие в ней теории для выработки образа объекта и норм его исследования. Не всегда работают методы, зарекомендовавшие себя в других областях, в частности методы количественного анализа.

Ключевые слова: *социология образования, исторические основы, методологические принципы, социальные функции.*

DOMESTIC SOCIOLOGY OF EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AND HISTORICAL FOUNDATIONS

Pilipenko V. Ye., Volyanska O. V.

Sociology of education belongs to those disciplines that were formed and institutionalized later than the analysis of social structure, social mobility, social organizations, etc. However, there are highly different theories, existing in it, of the image of the object and norms of its research creation. It is not always are suitable those methods that made a good showing of themselves in other branches, namely, quantitative analysis methods. The «boundary» problems of the theoretical differentiation with the pedagogy, economics of education and demography has not been solved yet.

This also concerns the formation and development of sociology of education and in Post-Soviet Ukraine. In essence, its formation begins only in the late 1960s, when philosophers, economists, lawyers, and teachers (based on the principle of «transparency» of interdisciplinary boundaries) began to carry out large-scale researches of the problems

of the transition from education to work and professional self-determination and careers, ignoring the taboo of the Central Committee of the (Communist Party of the Soviet Union (CPSU)).

Currently, the education system is becoming a key point in strategies on ensuring inheritance in the environment of the highest strata, monopolizing by them their positions in society. In addition, with the development of sociology of education, its tasks are complicating. Moreover, helping the latter to find its true role – one of the most important challenges faced by scholars – those, working in this field of knowledge. This concerns both the goals and methods of both qualitative and quantitative aspects of the case. At the same time, it is impossible not take into account and that fact that every stage in the development of society requires a specific distribution of the population by the level of education.

The institution of education by itself as if is «broken down» into an open function (task of mastering knowledge, skills and specialization) and a latent function (granting a person a certain status, recalling of social inequality). It is the second function is, above all, the sphere of application of the forces of the specialists-sociologists.

Under current conditions (especially in a country experiencing an economic and political crisis), the unpredictability of the decisions and behavior of various social groups and organizations is increasing sharply. It also puts new challenges before social scientists, since it is impossible to study such a society through the doctrines generated by the age of the Enlightenment. A new state of the society demands new approaches.

The peculiarity of the sociological approach to education is to analyze the interaction of subjects of education with material and spiritual production, with all spheres of social life. The main aim of the analysis of these relationships is to find the answer to the questions such as: to what extent education satisfies the needs of society and the individual, what is its effectiveness, that is, what functions does it perform? Partly, the talk on these functions was mentioned above. However, apparently, it will not be a mistake to mark the two main groups of social functions of education on the recalling of social life such as: an integrative and differentiating one.

The modern idea on education as a social institution, its relationships with public spheres, needs and interests of individuals (i.e. the allocation of its functions) – all these give right to speak on a new philosophy of education. Moreover, tasks of sociology of education largely lies in the investigation of this new philosophy of the educational process.

Keywords: sociology of education, historical bases, methodological principles, social functions.

