

УДК 314.2

В.В. Ченак

СТАНОВЛЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ СОЦІОЛОГІЇ ОСВІТИ: ВІД ДЮРКГЕЙМА ДО ВЕБЛЕНА

Проблеми освіти почали виділятися і ставати предметом спеціального соціологічного вивчення на межі XIX-XX ст.. В США поштовх до розвитку соціології освіти дали роботи Л. Уорда “Динамічна соціологія”, що вийшла в Нью-Йорку в двох томах в 1883 році і Дж. Д’юї “Школа і суспільство”, надрукована в Чикаго в 1899 році. В Німеччині соціологія освіти виділяється в специфічну сферу соціологічного знання завдяки зусиллям М.Вебера і К.Маннгейма. У Франції початок досліджень по соціології освіти покладено Е.Дюркгеймом. Такі його роботи, як “Соціологія і освіта”, “Педагогічна революція у Франції”, продовжують виявляти значний вплив на сучасну зарубіжну соціологію освіти.

І все ж зарубіжна соціологія освіти особливо інтенсивно складається в 60-70 рр. XX ст. – період так званого “шкільного буму” і становлення масових державних середніх шкіл в промислово капіталістичних країнах. В цей час сформувався цілий ряд конкуруючих концепцій, що претендували на всебічне висвітлення проблем навчання і виховання, і теоретичного обґрунтування практичного керівництва цією сферою суспільного життя. При цьому всі вони базувались на більш загальних соціологічних теоріях, спираючись на їх ідейно-методологічні принципи і основні моделі пояснення реальних процесів. Але, враховуючи специфіку предмета дослідження, – освіти як соціального інституту – загальні принципи модифікувались і трансформувались. До того ж, як спеціальна соціологічна теорія, зарубіжна соціологія освіти висунула і свої власні експлікативні моделі, що заслуговують на розгляд, оскільки багато положень цих теорій сприяли розвитку радянської, а пізніше української соціології освіти. Вони ж можуть продуктивно використовуватись і в сучасних умовах, оскільки звертаються до науки проблем, які актуальні і в наш час.

Аналіз основних концепцій зарубіжної соціологічної освіти припускає вирішення двох взаємозв’язаних і відносно автономних завдань: їх інтерпретації і класифікації. Існуючі тут концепції в самому загальному вигляді можливо розділити на структурно-функціоналістські, що орієнтовані на позитивістську методологію і культурологічні, ідейно-методологічний інструментарій яких базується на абстрактно-гуманістичному підході. В першій групі концепцій освіта інтерпретується як підрядний елемент соціальної системи, як особливий механізм, за допомогою якого, поряд з іншими, суспільство функціонує як деяке відносно упорядковане ціле. Цінність, зміст і соціальне призначення освіти визначається його можливостями сприяти інтеграції, взаємоугоді, упорядкуванню суспільного механізму. Відповідно інтерпретується і соціальні функції освіти.

Для культурологічних концепцій характерний інший підхід. Тут центральним пунктом дослідження береться не відношення “суспільство (система) – освіта (елемент)”, а відношення “освіта-культура”, а їх об’єднуючою ланкою виступає особа. Остання інтерпретується теж інакше: не як персоніфікація деякої функції, а як самодостатня цінність. При такому розумінні вже не суспільство (система) оцінює освіту (елемент) з точки зору службових, підрядних можливостей останнього, коли особа виявляється функцією і від системи освіти, і від системи суспільства. Навпаки, тут особа оцінює освіту як систему всієї культури (суспільство і культура часто ототожнюються) з точки зору своїх особливих потреб, інтересів, очікувань.

Метою нашого дослідження буде аналіз культурологічних концепцій зарубіжної соціології освіти, що взяті, по можливості, в історичному аспекті (зокрема, I етап її становлення). Кожна з них характеризується своїми особливостями, своєрідним розумінням культури, освіти, процесу формування особистості, які в сукупності утворюють проблемне поле соціології освіти.

Еміль Дюркгейм - є одним із фундаторів загальної соціології, представником структурного функціоналізму. Він вважав, що складовими компонентами суспільства виступають індивід і група, а точніше індивідуальна і групова свідомість. Суспільство, таким чином, - інтегроване ціле, що складається із взаємозалежних частин, пов'язаних індивідуальною і груповою свідомістю. Відношення між суспільством як системою та його елементами носить функціональний характер: ті чи інші явища суспільного життя лише в тій мірі виконують своє призначення, в якій відповідають певній потребі соціальної системи [1].

Оскільки рушійною силою суспільної еволюції у Дюркгейма виступає свідомість, вона є і тією активною силою, яка стабілізує і впорядковує систему суспільства. Це здійснюється за допомогою упорядкування і стабілізації відносин суспільної (колективної, групової) і індивідуальної свідомості.

Яка ж роль відводиться освіті у процесі стабілізації суспільної системи і чому саме їй Дюркгейм приділяє значну увагу у своїх дослідженнях? Звернення Дюркгейма до соціологічного аналізу освіти і виховання не можна визнати випадковим. Його інтерес до педагогіки і проблеми соціалізації особи обумовлений висхідними установами його соціологічної системи. Якщо рушійною силою суспільної еволюції виступає свідомість, а стійкість соціальної системи визначається згуртованістю її особливих форм, людська діяльність пояснюється характером зв'язку індивідуальних і групових колективних уявлень, суспільне відтворення зводиться до відтворення свідомості, - освіта і виховання неминуче стають центральним елементом суспільного устрою і важливими механізмами історичної еволюції.

Дюркгейм розглядає освіту як деяку систему в межах більш широкого структурного цілого. Її зміст і функції визначаються характером соціальних структур, а цілі і засоби затверджуються і підтримуються інституціонально. Деяка відносна автономія освіти визначається частково власною логікою її розвитку, частково збігом випадкових соціокультурних обставин. Еволюція системи освіти

визначається інтегрованістю соціальних структур. Чим нижче їх інтегральний рівень, тим жорсткіше суспільство контролює зміст і форми освіти.

Дюркгейм не визнавав класової боротьби і негативно оцінював роль соціальних конфліктів як джерел суспільних перетворень. В соціальних конфліктах він вбачав тільки наслідок порушень рівноваги. Його політичні вимоги тому не йшли далі відміни права успадкування, оскільки вона «деформує» «справедливу соціальну селекцію».

Існує на думку Е.Дюркгейма два джерела соціальної напруги і конфліктів. Перше витікає із впливу швидких суспільних перетворень, за якими не встигають існуючі механізми інтеграції. Тому потрібна заміна чи трансформація існуючих механізмів суспільної інтеграції. Друге джерело конфліктів - нерівність «зовнішніх висхідних умов боротьби» тобто право успадкування, що деформує природний механізм взаємного пристосування особи і функції. Це право закріплює деякі соціальні групи за певними суспільними функціями без врахування індивідуальної схильності до їх виконання.

Освіта покликана пом'якшити негативний вплив права успадкування, оскільки є одним із кращих засобів взаємного пристосування особистої схильності і соціальної функції.

Освіті відводиться вирішальна роль в соціалізації індивіда. Формуючи морально-психологічні почуття і установки, освіта і виховання адаптує індивіда до групи у відповідності із загальним характером соціальної структури. Саме цим освіта зв'язує людей не лише в горизонтальному (всередині одного покоління), але і у вертикальному (від покоління до покоління) аспектах. Зв'язок одного і того ж покоління здійснюється за допомогою гомогенізації свідомості, формування подібних ідей, уявлень, моральних принципів, ціннісних орієнтацій.

Загальною зв'язуючою ланкою, яка об'єднує біологічно різнорідних індивідів у соціально гомогенне суспільство виступають моральні принципи чи цінності: дух дисципліни (здатність чи готовність до виконання колективних регламентацій), приналежність до соціальної групи. Освіта і виховання покликані посилювати і укріплювати існуючий порядок як інтегруючу силу суспільства.

Крім об'єднання в загально-історичну спільність, освіта розділяє підростаюче покоління у відповідності з їх особливою соціальною схильністю. Завдяки цьому відтворюються як особливі соціальні групи, що утворюють соціальне ціле, так і окремі індивіди, здатні позитивно функціонувати в межах цих груп. Це означає, за Дюркгеймом, що моральне виховання призначене для відтворення і збереження суспільства як цілого, професійне навчання - для відтворення і збереження існуючого суспільного розподілу праці.

Таким чином, за Дюркгеймом, освіта цементує, об'єднує навколо фундаментальних моральних цінностей, сприяє їх соціальній згуртованості, упорядковує відносини. В той же час вона роз'єднує людей, розподіляючи їх

за різними галузями діяльності і соціальними групами, пристосовуючи індивіда до особливих обставин соціально-групового життя. Необхідність соціальної узгоди викликає школу до життя і визначає спосіб її існування.

Серед всіх соціальних функцій освіти Дюркгейм виділяє лише дві: репродуктивну і селективну. Зміст репродуктивної функції зводиться ним до відтворення суспільної свідомості, головним чином ціннісно-орієнтаційної. Зміст селективної функції у тому, щоб взаємно пристосувати індивіда і групу, а також провести такий соціальний відбір, при якому особиста схильність співпадала з об'єктивними вимогами особливої галузі праці. Соціальна справедливість, на його думку, полягає у взаємному максимальному пристосуванні особливого індивіда до особливої групи.

Таким чином, безсумнівна заслуга Дюркгейма полягає у визнанні необхідності соціологічного аналізу освіти і виховання. Гідне уваги його прагнення вивести вирішення аналізованих проблем за вузькі межі історико-педагогічного підходу, представити систему освіти і виховання особливим елементом суспільного укладу і пояснити її характер, виходячи із функціонування більш великого (глобального) цілого. Еволюційний підхід сприяє тому, що функціонування системи освіти Дюркгейм вводить в певний історико-культурний контекст, завдяки чому вона отримує нове висвітлення і емпіричну конкретизацію. В концепції Дюркгейма окреслене основне коло проблем в межах якого відбувся подальший розвиток зарубіжної соціології освіти:

- залежність освіти від інших сфер суспільного життя (економіки, політики, культури, форм суспільної свідомості) і суспільного розподілу праці;
- роль освіти у суспільному відтворенні і соціальній мобільності населення;
- рівність у школі як різновид соціальної рівності;
- структурна перебудова освіти у процесі історичної еволюції суспільних відносин;
- проблема соціальних функцій освіти і виховання.

Не заперечуючи значний внесок Е.Дюркгейма у розвиток соціології освіти, все ж варто зазначити, що його концепція має суттєві обмеження. Зокрема, політична програма Дюркгейма не йде далі вимог більш справедливої соціальної конкуренції, а саме деякої, удосконалення соціальної мобільності, що базується на особистій кар'єрі. Соціальна справедливість, за Дюркгеймом, не простягається далі справедливої оцінки індивідуальних здібностей і особистих заслуг. Природньо, що в пошуках такої справедливості він звертається до школи. З одного боку, у випадку формального визнання права на освіту, школа дійсно виглядає як механізм селекції за здібностями, де формальна, висхідна рівність реалізується в подальшій нерівності. Але, як показали подальші дослідження в межах тієї ж зарубіжної соціології освіти, в дійсності все відбувається навпаки.

П.Сорокін [2] успадковує у Е.Дюркгейма тезу про школу (систему освіти) як механізм з'єднання особистих здібностей і соціальних функцій, але надає їй більш елітарного звучання. Наявність «здібних» і «нездібних» від народження не підлягає сумніву. Завдання інститутів соціального відбору, включаючи освіту, полягає у вдосконаленні методів селекції обдарованих і подальшої їх класифікації за нахилом. Школа, таким чином, сортує підростаюче покоління у відповідності з їх особистою обдарованістю. Фільтрами чи каналами висхідного соціального

руху виступають вмонтовані в систему освіти механізми виявлення здібностей, перш за все управлінських: здібність до концептуалізації дійсності, постановки цілей, пошуку засобів їх реалізації, організації і контролю масових соціальних процесів. Об'єктивний зміст цінностей і культурних норм, за Сорокіним, не має особливого значення. Головне полягає у тому, що з їх допомогою правляча еліта організує співтовариство, досягає порядку й узгоди, висуває соціальні цілі і організує маси на їх виконання. Демократизація і лібералізація суспільства полягає лише в тому, щоб створити такі канали соціального просування, які б забезпечили рух вгору найбільш гідних. При цьому характеристики правлячої еліти досить стримані: сильні амбіції, авантюристичні і войовничі нахили, новаторський дух, твердий характер.

По-іншому визначає розділення суспільства на правлячу еліту і народні маси американський соціолог Т. Веблен. Першу групу він називає «дозвільний», другу - робітничий чи виробничий клас. Виробники зосереджені на користуванні предметами зовнішнього світу, дозвільний клас - на користуванні людьми. Інститут дозвільного класу заснований на історично виниклому розмежуванні видів діяльності, відповідно до якого одні види почесні, інші - ні. Почесна діяльність зосереджена на користуванні людьми як засобом задоволення дозвільних потреб, а саме: пристрасть до зовнішньої пошани, ритуалу любові, поваги і соціального визнання, прагнення бути об'єктом захоплення, піднятися над іншими людьми, демонструючи свою перевагу у силі, багатстві, владі чи образі життя. Засобами їх задоволення є такі види діяльності за допомогою яких одні групи людей демонструють свою перевагу над іншими: війна, спорт, насилля, демонстративне дозвілля і т.ін [3; С.129].

Одним із засобів формування і виявлення демонстративної переваги виступає школа, головним чином вища освіта, оскільки саме в освіті, зокрема, у вищій, найбільш яскраво виявляються ідеали дозвільного класу. Освіта і виховання, за Вебленом, є засобом формування і зовнішньої демонстрації такого способу життя, в якому дозвілля, марнотратство виглядають як праця, незнання - як мудрість, егоїстичне привласнення результатів чужої праці утверджується як право і об'єктивна необхідність.

Т. Веблен відомий у соціології як засновник теорії інститутів, технократичних концепцій суспільного розвитку і теорії дозвільного класу. Але всі вони спираються на загальну основу: визнання первинності

колективних психологічних структур - вірувань, традицій, звичаїв, емоційних оцінок. Тому суспільний зміст освіти зводиться Вебленом до збереження і підтримки звичаїв переважно дозвільного класу. Отже, роль школи полягає у формуванні особи, здатної до демонстративного вираження своєї соціальної переваги. Але освіта становить більш складне соціокультурне явище і формування демонстративного дозвілля складає лише одне із її соціальних завдань.

Інтерпретація соціальних функцій освіти у американського філософа Дж.Дьюї [4] носить інший характер, хоча працював він в один час з Т.Вебленом.

Дж.Дьюї і згоден, і не згоден з Е.Дюркгеймом у визначенні соціальних функцій освіти. Згоден у тому, що мета освіти і виховання полягає у пристосуванні особистих здібностей до професійної діяльності. Але він не вважає, що людина від природи наділена тільки особливими здібностями і нахилами. Навпаки, зазначає він, людина здатна до всебічного формування і виявлення своїх сутнісних сил, але характер капіталістичної праці пригнічує їх. Економічний порядок, пише Дьюї, подібний до нашого, утримує більшість людей в стані, близькому до рабства. Внаслідок цього інтелект і тих, хто контролює і направляє аж ніяк не вільний. Замість того, щоб поставити світ на служіння людським цілям, вони маніпулюють іншими людьми в цілях, далеких від людського призначення [4, С.70].

Підпорядкування школи вузьким комерційним цілям знижує її можливості. Дж.Дьюї солідарний з думкою Т.Веблена про розподіл суспільства на дозвільні і виробничі класи. Суттєва особливість виробничих класів полягає у відчуженні від праці, яку він зводить лише до відчуження від творчих функцій. Тобто Дьюї ототожнює відчуження з нестачею освіченості, тому вбачає у школі основний інструмент подолання відчуження. «Школа є важливим інструментом покращення майбутнього. Звичайно, через перебудову самої школи» [4, С.170].

В культурологічній концепції французького соціолога Е.Гобло культурне відчуження через освіту і виховання розглядається дещо інакше. На його думку, культура – це не просто демонстративне втілення пануючого суспільного положення [5, С.126]. Це особливий соціальний фільтр, який поставлений на шляху можливої вертикальної мобільності великої кількості людей. Його завдання полягає в тому, щоб провести розмежування правлячої верхівки від соціальних низів. Для цього культура за своєю сутністю повинна виглядати як зовнішнє позначення переваги. В такому розумінні оволодіння культурою рівноцінне виділенню себе із мас. Це перший етап. На другому етапі (після того, як культура вже перетворена в символ переваги) потрібно подати культуру як ознаку обдарованості. Оволодіння культурою в школі у такому контексті виглядає як надання особі знаково-символічного профілю приналежності чи виключності. Культура тут використовується не задля всебічного гармонійного розвитку, а з метою досягнення, завоювання і підтвердження соціального статусу.

Концепцією культурного відчуження Е.Гобло заклав такі основи дослідження проблем освіти, які отримали своє продовження в роботах П.Бурд'є, Ж.Пассерона, Б.Бернштейна, Ж.Дюмазедьє – представників II етапу (50-70 рр. XX століття).

Отже, розвиток зарубіжної соціології освіти I періоду пов'язаний, по-перше, із виділенням освіти як об'єкта соціологічного аналізу, по-друге, дослідженням соціальних функцій освіти у суспільствах індустріального типу, по-третє, дискусіями щодо ролі і місця освіти в розвитку соціальної системи, по-четверте, формуванням проблемного поля даної теорії середнього рівня, де особливе місце належало проблемам нерівності доступу до освіти, соціальної мобільності, формуванню соціального статусу, культурного відчуження та ін. Цей період в історії соціологічної освітньої думки сприяв інтенсивному теоретизуванню, що, в свою чергу, стало поштовхом до становлення вітчизняної соціології освіти.

Список літератури

1. Веблен Т. Теория праздного класса / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1984.
2. Гавриленко І.М., Свідін О.Л. Соціологія освіти. – Київ – Запоріжжя: ЭТТА-ПРЕСС, 1998.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М., 1997.
4. Dewey J. Democratic et education. – Paris.: Armand Colin, 1975.
5. Goblot E. Le barriere et le niveau. Etud de sociologie sur la bourgeoisie francaise modern. – Paris: PUF, 1967.
6. Sorokin P. Social and Cultural Mobility. – Illinois: The Free Press of Glencse, 1959.

Поступило в редакцію 23.01.2005