

## **ПАРАДИГМЫ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КОНКРЕТНО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Рассмотрены возможности использования парадигм социологии образования в конкретных социологических исследованиях. Показаны преимущества парадигмального подхода в изучении образовательного процесса. Описаны особенности структуралистской, функциональной, гуманистической и феноменологической парадигм. Предложены проблемы, которые можно изучать в рамках этих парадигм.

Ключевые слова: *парадигма, виды парадигм, количественные и качественные методы, проблемы.*

Современный мир становится более сложным и многообразным. Жизнь, действия и мотивы все больше уходят из институализированных и легитимных коллективных форм. Это создает трудности в исследовании современного общества. Социология сегодня испытывает серьезные мировоззренческие, методологические и методические затруднения при описании социальной реальности. Это относится и к социологии образования.

Усиление роли образования во всех сферах общественной жизни требует обновления методологических позиций в социологии образования, переосмысления методологической базы социологии образования. Сегодня осуществляются попытки изучения образования не только как социального института, но и как системы, как социокультурного феномена с парадигмальных позиций.

Каждая конкретная область знания имеет свои парадигмы. Не является исключением и социология. Парадигма в социологии есть системное представление о взаимосвязях между различными теориями. Она включает в себя:

а) принятие некоторой общей для данных теорий философской (методологической) идеи о социальном мире с ответом на критериальный вопрос: что есть «социальное»;

б) признание некоторых общих принципов, критериев обоснованности и достоверности знания относительно социальных процессов и явлений;

в) принятие некоторого общего круга проблем, подлежащих исследованию в рамках парадигмы и, напротив, не имеющих оснований для постановки исследовательских задач [11].

Что касается парадигмальности образования, то в этом случае речь идет об определенных образцах, моделях, лежащих в основе системы образования. Система образования как раз и является максимальным выражением устрем-

ленности общества и личности к определенным образцам, поэтому образование в целом может определяться как вид духовной деятельности личности и общества по формированию себя на основе того или иного образа или образца, то есть парадигмы [8].

Для изучения образования с различных позиций (как социальный институт, как система, как социокультурный феномен) используют и общепринятые в социологии парадигмы и создают новые парадигмы – применительно к образованию [2, 5, 9]. Чаще всего при изучении образования используют структуралистскую, функциональную, феноменологическую и гуманистическую парадигмы. И, тем не менее, существует еще достаточно большое число парадигм, которые можно рассматривать как самостоятельные, а можно – как частные проявления той или иной парадигмы.

*Структуралистская парадигма* рассматривает общество как целостность (самодостаточность), которая обеспечивается его главными структурами, среди которых выделяются: социальные системы (общественные институты); культурная система как регулятивная сила; поведенческие системы, задающие принципы и правила; личностные системы (как репертуар ролей и личностные мотивации). Общественная жизнь представляет собой бесконечное множество взаимодействия людей и переплетения этих взаимодействий. И главная задача социологии с этих позиций – это изучение механизма и структуры социальной системы, которые обеспечивают социальный порядок, равновесие, стабильность и выживаемость системы и различных подсистем общества. Общим свойством системы является взаимозависимость. Взаимозависимость – это определенный порядок взаимодействия между элементами, входящими в систему, то есть существование контроля, ограничение в поведении, учет поведения других. Все системы действуют в сложном взаимодействии со средой. Любая система имеет внутреннюю и внешнюю ориентации. Внутренняя ориентация системы связана с таким ее свойством, как консуматорность (накопление энергии для достижения целей, то есть рациональной энергии: информации, знаний и т.д.). Внешняя ориентация системы связана с адаптацией и интеграцией. При наложении осей ориентации (Т. Парсонс) возникает инвариантный набор функциональных проблем: адаптация, целедостижение, интеграция, воспроизводство структуры, снятие напряжения.

Таким образом, применительно к образованию структуралистская парадигма позволяет рассматривать образование, прежде всего, как социальный институт через его структуру, состоящую из элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимовлиянии, несущих в себе объективное и субъективное, находящееся в единстве. Такой подход к образованию позволяет видеть место образования как части целого (общества) и его роль (функцию) в обеспечении порядка, равновесия, стабильности в выживаемости как самой социальной системы (общества), так и ее различных подсистем.

В рамках структуралистской парадигмы использование различных методов (в большей степени количественных, чем качественных) позволяет проводить более глубокое изучение среды образования. Эта среда образования может рассматриваться на трех уровнях: макро-, мезо-, микросреда; включать в себя различные сегменты управления: управленческую среду, студенческую/ученическую среду, родительскую среду.

Макросреда образования включает в себя политико-правовые, экономические, демографические, природно-географические, национальные, социально-культурные и научно-технические показатели.

Мезосреда образования – это среда окружения, среда внешних деловых контактов образовательного учреждения. В нее входят субъекты (потребители) образовательных услуг, деловые партнеры, конкуренты, органы управления образованием, органы государственного влияния, СМИ. Изучение мезосреды образования позволяет выделить те силы, которые имеют непосредственное отношение к образовательному учреждению и его возможностям, выявить существующие между ними взаимоотношения и границы возможностей образовательного учреждения влиять на них. В то же время изучение мезосреды имеет большое значение для оценки реального положения образовательного учреждения и его конкурентоспособности в регионе, особенно крупных и средних образовательных учреждений, претендующих на лидерство в конкретных направлениях и программах подготовки.

Микросреда образования характеризует структуру деятельности образовательного учреждения и включает в себя главные его подсистемы: учебно-методическую, научно-консалтинговую, хозяйственную, экономическую, управленческую, маркетинговую деятельность, студенческую/ученическую среду, родительскую среду. Изучение микросреды образовательного учреждения позволяет выявить внутренние источники эффективности деятельности образовательного учреждения, его сильные и слабые стороны, перспективы развития, наличие потенциальных угроз стабильности его деятельности (наличие слабых звеньев, нарастание внутренних проблем) [3, 6, 7].

Исследование образования как социального института при помощи структуралистской парадигмы позволяет выявить следующее:

1) позиции образования как структурирующей структуры со своими конкретными свойствами (способность к самовоспроизводству, единство объективного и субъективного, управляемость со стороны органов власти и управления);

2) как происходит структурная трансформация образования под воздействием экономических, социально-политических, социокультурных факторов;

3) образование как факт бытия (морфология) и факт сознания (субъективные диспозиции).

В рамках этой парадигмы можно выявить и особенности изучаемых социальных групп – участников образовательного процесса, а именно:

- наличие субгрупп, причины образования, их состав и размер, особенности (фактическую продолжительность существования, ожидаемую продолжительность, периодизацию функционирования), степень влияния, обособленные интересы и причины их образования, параллельные отношения;
- систему формального/неформального контроля (правила-законы, правила-нормы, правила-обычай), объективные факторы сплоченности;
- степень и глубина дифференциации (распределение властных полномочий, техническое оснащение, количество ступеней власти, иерархия).

*Функциональная парадигма* (Т. Парсонс, Р. Мертон, Р. Будон, Л. Дэвис, М. Мур). Функциональная парадигма тесно связана со структуралистской парадигмой, так как функция является одним из основных понятий структурного функционализма. Во-первых, функция влияет на устойчивость социальной системы, во-вторых, она принадлежит всем структурным элементам системы и, в-третьих, через функции эти элементы выполняют свои цели и задачи. Функция является связью между целым (системой образования как социальным институтом) и его структурными элементами.

В рамках функциональной парадигмы система образования и его сегменты рассматриваются через его функции, назначение которых – нивелирование любых социальных различий, исправление социального статуса. Поэтому важен анализ образования с точки зрения функциональности/дисфункциональности, функциональной необходимости, функционального единства и т.п. Н.В. Поправко предлагает при функциональном анализе использовать трактовку Р. Мертона и учитывать как финалистскую, так и каузалистскую трактовки функций образования [6].

Проблемы, которые можно изучать в рамках функциональной парадигмы:

1. Функциональная трансформация образования под воздействием экономических, социально-политических, социокультурных факторов.
2. Устойчивость/вариативность функций (традиционалистская – менеджерская) субъектов образовательного процесса (директора, школы, декана факультета, ректора).
3. Изменение содержания функций руководителей различного уровня.
4. Степень функциональности функции (функция – дисфункция): положительно или отрицательно влияет введение системы платного обучения в вузах на качество подготовки специалистов и на удовлетворение потребностей экономики в специалистах соответствующего профиля, организационное оформление студентов контрактной и бюджетной форм и его влияние на мотивационную и коммуникативную среды в группе.
5. Источники функций: объективные условия и субъективные диспозиции (финансирование, правовая база, способы кооптации ректоров и деканов).

6. Степень проявленности функций: латентные и скрытые (например, репетиторство).

7. Влияние введения ЕГЭ на демократизацию образования [6].

При изучении функций образования весьма уместен факторный анализ, который учитывает влияние на образовательный процесс ряда факторов (риски, соотношение цены и качества образования, продолжительность обучения, образовательные достижения, влияние коммуникативного круга и типа личности руководителя).

*Феноменологическая парадигма.* Теоретическим фундаментом данной парадигмы является феноменология Э. Гуссерля. Эта парадигма включает в себя понимающую социологию (А. Шютц), символический интеракционизм (Дж. Мид, Ч. Кули, Томас), этнометодологию, социальную конструкцию реальности (П. Бергер и Т. Лукман), обоснованную теорию (А. Страус и Дж. Корбин). Главное в рамках феноменологической парадигмы – описать феномены (чувственный опыт, воображение и т.д.). Феномены, или «жизненный мир» (мир практической деятельности или первоначальный опыт), – это то, что предшествует всякому познанию, предмет изучения всех вариантов феноменологической социологии. Цель феноменологии – выяснить смысл этого жизненного мира, который каждый участник конструирует сам и воспринимает этот мир по-своему. Это восприятие одних частей реальности может в основном разделяться с другими членами общества, а других – может заметно отличаться. Эта субъективная реальность может существенно меняться под влиянием внешних условий. Жизненный мир познать можно лишь с помощью интерсубъективности (внутренне присущей сознанию социальности). Такой подход позволяет, во-первых, увидеть объективный мир как общий для всех; во-вторых, понять, что этот мир переживается другими участниками так же, как и данным (конкретным) субъектом; в-третьих, другие участники в этот объективный мир входят как элементы биографических ситуаций конкретного участника. Феноменология направлена на восстановление человеческой субъективности, которая как внутренняя ситуация поможет поддержать порядок и согласие в обществе. Феноменология, по мнению социологов, позволяет преодолеть раскол между жизненным миром и миром науки [1, 6, 10]. Методической основой феноменологической парадигмы являются качественные методы. Качественные методы, используемые в рамках феноменологической парадигмы, не являются дополнением количественным и не противопоставляются им. Выбор метода определяется целями и задачами исследования, а также глубиной изучения проблемы.

Применяя феноменологическую парадигму в рамках социологии образования, можно изучать внутренний мир участников образовательного процесса: мотивы, ценности, потребности, цели, интересы субъектов этого процесса. Для более глубокого анализа жизненный мир можно и нужно структуриро-

вать по разным основаниям. В феноменологии используют пять таких оснований: устойчивость форм личного опыта и иерархия специфических форм личного опыта, особая временная перспектива, пространственное «слоение» жизненного мира, специфические черты специальности, жизненно-миральные регионы.

Все это позволяет характеризовать внутренний мир образования, его реальность, случайность, неопределенность. Для того чтобы понять, что стоит за событием, необходимо учитывать такие параметры, как время, место, которые обуславливают жизненный мир, статус каждого участника образовательного процесса.

Символический интеракционизм акцентирует внимание исследователей на межличностные отношения между различными участниками образовательного процесса: преподавателями и преподавателями, учащимися и преподавателями, учащимися и учащимися. Эти межличностные отношения складываются в конкретных ситуациях в контексте символического взаимодействия и проявляются в поступках, ролях, статусах субъектов образовательного процесса.

Этнометодология исследует процедуры и методы конструирования повседневности участниками взаимодействия.

«Понимающая социология» интересуется явлениями исключительно изнутри, то есть субъективными элементами познания: интересами, мотивами, ценностями субъекта, которые включены в социальное познание.

В рамках феноменологической парадигмы можно исследовать следующие проблемы:

1. Образование как субъективный и интересубъективный жизненный мир.
2. Типы знаний учащихся и преподавателей друг о друге. Эти знания могут быть стереотипными (основанными на априорных оценках внешнего вида, одежды, прически, стиля поведения, эмоциональных характеристик, речи и т.д.); опытными (то есть полученными в процессе взаимодействия и перешедшими в стереотипы); неопределенными. Знания учащихся и преподавателей друг о друге могут выражаться в номинациях и категоризации учащихся и преподавателей, наклеивание ярлыков (плохой – хороший, «дрессировщики», «развлекатели», преподаватели-«романтики», «подлизы»).
3. Образовательное пространство: авторитарное, диалоговое.
4. Эффективность различных форм образовательного дискурса: устной (уроки, лекции, семинары и т.д.) и письменной (учебники, учебные пособия, задачки, хрестоматии и т.д.).
5. Типология стратегий обучения [5].
6. Роль информационных технологий в образовании: изменение природы педагогического дискурса, перемещение традиционных (бумажных) материалов в онлайн-среду, появление киберстудентов и виртуальных академи-

ческих степеней, альтернативы традиционным стилям «мел и тряпка» и «мудрец за кафедрой», ориентации на не столько классические знания, сколько на научение навыкам профессиональной работы, тактике принятия решений, методов работы в команде, эффективность новых специальных форм обучения. «Кейсовая» методика: анализ и обсуждение предыдущего опыта, конкретной ситуации описанной в индивидуальном методическом материале «кейсе».

7. Актуальность и значимость «визуальной грамотности», а именно: учат ли новые информационные технологии: переосмыслению процесса обучения, ориентируют ли они на построение в масштабах учебного заведения интеллектуальной обучающей системы, информационная база которой включала бы знания и методический опыт преподавателей применительно не только к конкретным учебным дисциплинам, но и связям между ними [4]; влияют ли новые информационные технологии на изменение отношения между человеком и знанием (освобождение от подчинения пространству и времени, совершенствование учебного процесса путем доступа к оригинальным материалам, создание открытого учебного пространства).

8. Типы подходов преподавателей к учащимся, стратегии их умиротворения.

9. Жизненные стратегии участников образовательного процесса, содержание этих стратегий, источники мотивации, структура мотивации, сравнительный контекст мотивации, каналы и фильтры прохождения.

10. Характер и степень включенности участников образовательного процесса в группу; поведенческо-деятельностная среда, коммуникативно-референтная среда.

11. Анализ труднодоступных участков образовательной среды (например, неформальной организации учебных заведений), где через участие в общении происходит индивидуализация и самореализация субъектов образовательного процесса.

12. Отчуждение. Изучение этого явления в образовательном процессе позволяет выявить эффективность методов обучения.

13. Возможности феноменологического подхода в изучении общих для образования проблем: неравенства, модернизации, воспроизводства и т.д. [6].

*Гуманистическая парадигма.* Эта парадигма имеет «марксистское» происхождение и акцентирует внимание на конфликтном характере взаимодействий личности и системы образования. Основной функцией образования в рамках гуманистической парадигмы считают репродуктивную. Но это не только репродукция профессиональных знаний и навыков. Являясь частью государственного аппарата, образование, наряду с силовыми структурами и идеологическими институтами помимо обучения навыкам, необходимым в будущей работе, репродуцирует (передает) «правила хорошего поведения»,

формирует установки подчинения. В то же время образование выступает основным механизмом социального тестирования, отбора и распределения индивидов по социальным группам и слоям. Образование воспроизводит существующую социальную структуру общества и тем самым воспроизводит социальное, профессиональное и культурное неравенство, на основе которого строится эта социальная структура. Неравенство заложено в образовании в виде «скрытого учебного плана». Это неравенство может проявляться в культурно-поведенческих оппозициях (наличие субкультурных групп, одежда, сленг, пассивное/активное сопротивление), в заниженной самооценке, в языке (практическом/символическом), в уровне базовой информации, уровне интеллекта, способности к обучению. «Скрытый учебный план» ориентирует учащихся, прежде всего, на успешность, а в случае неуспешности – винить только себя. Таким образом, образование, особенно в современном обществе, фундаментальным образом определяет место и роль человека в социальной структуре.

В рамках гуманистической парадигмы можно изучать следующие жизненно важные проблемы:

1. *Потребность в получении образования.* Возможность/невозможность реализации потребности в получении образования и ее влияние на распределение и перераспределение индивидов в обществе по разным социальным слоям и классам, профессиональным группам и категориям. Восходящая и нисходящая мобильность, которая в зависимости от уровня образования переносит индивидов вверх или вниз или по горизонтали. Воспроизводство социального неравенства, уменьшение или увеличение жизненных шансов молодежи. Удовлетворение/неудовлетворение потребности в образовании как реализация идеи равенства/неравенства в образовательной системе. Потребность в получении образования раскрывается через такие показатели, как: эффективность, доступность образования талантам и необходимость пополнять рабочие места квалифицированными работниками; возможность эффективно транслировать ценности солидарности/лояльности; возможность рассчитывать выходцам из низших слоев общества на личный (а не групповой) успех.

2. *Проблемы вузов.* В какой степени высшее учебное заведение является местом воспроизводства социальной структуры, взаимной изоляции классов и слоев, порождает чувство социальной несправедливости, неравенства шансов для вертикальной мобильности. На каком уровне обучения происходит аккумуляция социального неравенства в системе образования. Различия в дискурсе учащихся, представителей разных социальных групп. Роль платного образования в усилении социального неравенства. Какие факторы влияют на усиление социального неравенства (социальное происхождение, статус родителей, уровень образования родителей, финансы). Происхождение неравенства (политического, экономического, прагматического) в современной российской высшей школе. Репутация вузов различных форм (коммерческих и государственных) в обществе и у представителей различных социальных групп. Как распределя-



ются потоки абитуриентов по престижным профессиям в зависимости от социального происхождения. Проблема репродукции статуса родителей. Степень доступности качественного среднего и высшего образования для представителей социальных низов. Различия в ориентациях вузов разных форм (государственные, коммерческие) на абитуриентов. Различия в ориентациях на профессиональное образование студентов разных форм обучения («бюджетники» и «коммерческие»). Последствия усиленной социальной дифференциации в системе образования для развития общества и экономики.

3. *Школа – вуз.* Трехслойная структура системы учебных учреждений среднего образования: элитные гимназии, лицеи, спецшколы. Школы с частично оплачиваемыми образовательными услугами или отдельными привилегиями в образовании. Массовые общеобразовательные школы, обеспечивающие общеобразовательный стандарт. Эффективность различных форм платного образования (платные места в вузах, подготовительные курсы, репетиторство, платные профильные классы в школе, частные школы). Влияние платного образования на социальный статус ученика в школе. Доступ к качественным образовательным услугам средней ступени для разных слоев населения. Факторы влияния на доступ к качественному среднему и другому типу образованию: материальное положение семьи, тип поселения, связи семьи. Какие выходы из этой ситуации являются более перспективными: открытое образование, изменение форм управления и контроль деятельности образовательных учреждений, создание школьных попечительских советов как общественно-государственных органов, качество образования, ЕГЭ как эффективный фактор отбора наиболее подготовленных абитуриентов.

4. *Образование и социальная мобильность.* Качество образования как фактор успешной вертикальной мобильности, жизненные шансы. Факторы (обучение в престижном учебном заведении как символический аспект образования, образование как выгодное вложение средств, борьба за властные функции), влияющие на социальную мобильность. Зависимость длительности и объема полученных знаний и восходящей социальной мобильности. Изменение роли образования в постиндустриальную эпоху: от эпизода в жизни до постоянной работы; ценность образования. Факторы, влияющие на интерес к высшему образованию: тип поселения, самодостаточная ценность образования. Формы обучения: дневное, заочное, вечернее как феномен второго образования. Взаимосвязь образования и социальной мобильности раскрывается через такие показатели, как качество образования, мобильность, жизненные шансы [4, 6].

Сбор эмпирической информации может быть получен либо с помощью количественных, либо качественных методов [10]. И те, и другие методы имеют свои достоинства и недостатки. С помощью количественных методов получают социологическую информацию о больших социальных общностях, взаимодействии социальных групп в образовательном процессе. Количественные методы требуют хорошо разработанную теорию, объясняющую изу-

чаемое явление. Эта теория является основой методологии исследования. В количественных методах используются, как правило, формализованные методы сбора информации (анкетирование, формализованное интервью, анализ бюджета времени и др.). Качественные методы применяются чаще всего при проведении микроисследований и в тех случаях, когда испытывается недостаток теоретических положений. Методами сбора эмпирической информации чаще всего являются кейс-стади, биографический (история жизни, обоснованная теория, устная история и др.).

Выбор той или иной парадигмы и методических подходов исследования образования зависит от особенностей объекта изучения, степени разработанности проблематики в рамках социологии образования, уровневых характеристик самого исследования, его целей, назначения. Этот выбор решается автором исследования самостоятельно и зависит от многих причин.

### **Список литературы**

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
2. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
3. Ванькина И.В., Егоршин А.П., Кучеренко В.И. Маркетинг образования: учеб. пособие. – М.: Университетская книга. Логос. – 2007. – 336 с.
4. Добренькова Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. – М.: Альфа-М, 2006. – 335 с.
5. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
6. Поправко Н.В. Социология образования: учебю пособие / Том. гос. ун-т. – Томск, 2004. – 200 с.
7. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2007. – 357 с.
8. Курочко М.М. Парадигмальность и проективность образования: к постановке проблемы // Социология образования, 2007, № 1. – С. 26–30.
9. Тюплина И.А. Парадигма как основание социологического анализа кризиса // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. – М., 2003. – Т. 2. – С. 613–614.
10. Шуклина Е.А. Вопросы методики социологического исследования самообразования // Социс. – 2000. – № 10. – С. 109–118.
11. Ядов В.А. Стратегия исследования при многочисленности теоретических подходов // Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. – М., 2003. – Т. I. – С. 212–213.

Получено 1.12.2010