

Чепак В.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, доктор соціологічних наук, доцент, професор кафедри галузевої соціології,

НЕОІНСТИТУЦІОНАЛЬНІ ТРЕНДИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу неоінституціонального підходу до проблем освіти

сучасних американських соціологів Дж. Мейєра, Д.Норта, Б. Роуена, Дж. Болі, Ф. Раміреца. Розглянуто теоретико-методологічні засади, основні положення, а також переваги і недоліки даного підходу як відображення сучасних теоретизувань щодо удосконалення предметного поля соціології освіти, її методології, ролі в системі соціологічного знання.

Робиться висновок про перспективи використання даного підходу при розгляді інституту

освіти як системи правил, які регулюють практики повсякденної діяльності людей та підтримуються ними.

Ключові слова: *інститут освіти, освітня система, соціологія освіти, предмет соціології освіти, освітні організації, державні системи освіти*

Стаття посвящена аналізу неоінституціонального підходу к проблемам

образования современных американских социологов Дж. Мейера, Д.Норта, Б. Роуена, Дж. Болли, Ф. Рамиреца. Рассмотрены теоретико-методологические принципы, основные положения, а также преимущества и недостатки данного подхода как отражения современных теоретизирований относительно усовершенствования предметного поля социологии образования, его методологии, роли в системе социологического знания.

Делается вывод о перспективах использования данного подхода при рассмотрении

института образования как системы правил, которые регулируют практики повседневной деятельности людей и поддерживаются ими.

Ключевые слова: *институт образования, образовательная система, социология*

образования, предмет социологии образования, образовательные организации, государственные системы образования

The article deals with analysis of the new institutional conception to the problems of education by the modern American sociologists J.Meyer, D.Nort, B. Rowan, J.Boli, F.Ramirez. The theoretical and methodological basics, main principles and also preferences and shortcomings of this approach as reflection of the modern theorizing for improvement of the subject field of sociology of education, its methodology, role in the system of sociological knowledge are considered. Conclusion about the perspectives of using of this approach at consideration of education institute as systems of rules, that regulate practices of everyday people activity and supported by them is drawn.

© Чепак В.В., 2013

Key words: *education institute, educational system, sociology education, sociology education subject, educational organizations, state educational systems*

Постановка проблеми. Освіта приваблює до себе увагу учених і практиків - представників різних галузей знання. Цей інтерес викликаний величезною роллю освіти у суспільстві, її можливостями впливати на майбутні покоління. Соціологи звертають на освіту найпильнішу увагу. Становлення соціології освіти почалося у кінці XIX століття у зв'язку з наполегливими пошуками цілісного системного бачення освіти і в результаті цього усе більш різнобічних соціальних досліджень освіти. Вона особливо активно розвивалася в другій половині XX століття і стала нині однією із провідних галузей світової соціології.

Загалом, концепції освіти, що функціонують у сучасній західній соціології, можуть бути об'єднані в дві основні групи. Першу з них утворюють концепції, запропоновані основоположниками теоретичної соціології, — К.Марксом і Ф.Енгельсом [7], Е.Дюркгеймом [3], М.Вебером [2], К.Манхеймом [6], Т.Парсонсом [20], П.Сорокіним [10]. У цих класичних концепціях дається обґрунтування соціологічного підходу до вивчення освіти, виявляються соціальні функції освіти, визначається загальна схема аналізу її соціокультурної динаміки виходячи із реалій суспільного розвитку кінця XIX – середини XX століття.

До другої групи входять концепції, авторами яких здійснюється розробка теоретико-методологічного апарату дослідження основ функціонування освіти в сучасному суспільстві, соціокультурної динаміки освіти і її виокремлення в самостійну сферу життєдіяльності суспільства, зміни ролі освіти під впливом глобалізаційних процесів, зокрема, формування світового освітнього простору. В дослідженнях П.Бурд'є [16], Ж. Пасерона [16], Дж.Мейера [17, 18, 19], Ф.Раміреца [22], М.Арчер [14, 15], Н.Лумана [5] та ін. на основі нового категоріально-понятійного апарату суттєво розширюється розуміння об'єкту і предмету соціології освіти, її проблематики, рівнів аналізу системи освіти.

Мета даної статті – проаналізувати основні положення неінституціонального підходу до дослідження проблем освіти як відображення сучасних теоретизувань щодо місця і ролі соціології освіти в системі соціологічного знання, удосконалення її соціально-практичного потенціалу.

Неоінституціоналізм, який виник у 50 – 60-х рр. XX ст. у межах неокласичної течії як особлива економічна теорія, найбільше визнання отримав у 80 – 90-х рр. минулого століття. Засновником неоінституціонального підходу вважають Р. Коуза, який у працях «Природа фірми» (1937) та «Проблема соціальних витрат» (1960) вперше сформулював його основні постулати, які системно відображені у праці «Фірма, ринок та право» [4]. Підвищення наукового інтересу до цього напряму пов'язано зі спробами подолати обмеженість деяких положень інституціоналізму і розглянути сучасні

суспільні процеси комплексно та всебічно. Інституціоналізм отримав «друге» дихання і змінив свою форму у межах неоінституціоналізму, у результаті – значно більша увага інституційному середовищу, в якому взаємодіють соціальні агенти. Неоінституціоналізм став результатом об'єднання традиційного інституціоналізму та неокласичних методологічних підходів. Широкі пізнавальні можливості «нового» інституціонального підходу зумовили його активне впровадження не лише в

економічне теоретизування, а й суспільствознавчі науки – політологію, право, філософію та ін. Особливої ваги набуває його застосування у сучасній соціології, зокрема в межах аналізу окремих соціальних інститутів.

Інтерес до досліджень освіти неоінституціоналістами зумовлений кількома причинами.

По-перше, вони порушили питання про необхідність перегляду класичних для соціології освіти підходів.

По-друге, чітко позначили основну проблему щодо умов диференціації освіти в різних суспільствах і специфіки соціальних функцій освіти.

По-третє, висунули питання про те, як власне виникає і функціонує система освітніх організацій – державних освітніх закладів.

По-четверте, сформуvalи тезу про необхідність соціологічного вивчення освітніх систем східних суспільств, соціокультурна реальність яких відмінна від звичної для соціолога реальності суспільств західних.

Основні положення неоінституціоналізму були вперше викладені у статті Дж. Мейєра та Б. Роуена «Інституціоналізовані організації: формальна структура як міф і церемонія» [17]; ключовими в ній стали питання про умови виникнення формальних організацій, принципи їх функціонування та чинники, що впливають на формування їхньої структури. Теоретико-методологічною основою дослідження стала теорія суспільства фундаторів феноменологічної соціології П. Бергера і Т. Лукмана.

На думку Дж. Мейєра та його колеґ, соціальні норми та інституціональні правила є зовнішнім середовищем організацій. У сучасному суспільстві багато інституціональних правил діють як «раціоналізовані інституціональні міфи», специфіка яких полягає в тому, що вони виступають як такі приписи діяльності, що не вимагають емпіричних підтверджень і раціональних обґрунтувань їхньої ефективності. Вони характеризуються високим легітимним статусом, підкріплюваним авторитетом централізованої держави [17, р. 347]. Саме такі раціоналізовані інституціональні міфи відображають формальні організації як ефективний засіб досягнення бажаної мети. Завдяки цьому вони стимулюють процес утворення формальних

організацій [17, р. 345].

Інституціональні міфи не лише зумовлюють виникнення формальних організацій, а й визначають їхню внутрішню структуру. З метою підтвердження легітимності запропонованої діяльності, забезпечення тривалого й успішного функціонування, організація має досягти відповідності своїх внутрішньої структури та стратегій діяльності соціокультурним вимогам середовища – раціоналізованим інституціональним міфам, які утвердилися в суспільстві. Дана стратегія увідповіднення соціокультурним вимогам середовища є особливо значущою для організацій, ефективність діяльності яких не може бути чітко визначена, – для освітніх і медичних закладів [17, р. 355].

Наведений аналіз дає змогу зробити попередній висновок, що неоінституціоналісти первісно розглядали систему освіти суто як систему формальних організацій. Особливістю освітніх організацій вони вважали те, що ані їхній суспільний вплив, ані ефективність неможливо встановити безпосередньо. Звідси зрозуміло, чому дослідники вдалися до пошуку шляхів опосередкованого соціологічного вивчення освітніх закладів.

За Мейєром, освітні заклади піддаються соціологічному аналізу лише як «державні освітні системи», раціональність яких інституціонально закріплена на підґрунті концепції національної держави. Лише через такий ракурс розгляду можна встановити ефективність освітніх організацій, яка опосередковано виявляється через державний, національний і політичний виміри.

Згідно з позицією Мейєра і його колеґ, неоінституціональний підхід у соціології освіти має спрямовуватися на вивчення двох головних макросоціологічних проблем: умов диференціації освіти, позначених формуванням загальнодержавних освітніх систем, і соціальних функцій освіти як інституту [18, р. 198]. На думку неоінституціоналістів, жодна із вказаних проблем не знайшла адекватного розв'язання в межах класичних для соціології освіти функціонального і структуралістського підходів, які об'єднує використання принципу функціональної необхідності. Виникнення систем загальнодержавної масової освіти тлумачиться в цих рамках як наслідок внутрішніх структурних змін у межах окремого суспільства [17, 18].

З цими висновками Дж. Мейєр категорично не погоджується, оскільки вони не підтверджуються емпірично. Методологічно правильним неоінституціоналісти вважали розгляд формування освітніх систем у різних країнах з позицій розробленої ними теорії організацій. Вони підкреслюють, що утвердження державної системи освіти як системи формальних організацій з необхідністю пов'язане із процесом побудови національної держави – політичним конструюванням

національної спільноти [18, р. 215]. Утворення системи освітніх закладів – це результат тиску інституціонального середовища або раціоналізованих інституціональних міфів. У своїх міркуваннях вчені базуються на тому, що національна держава і є тим інституціональним середовищем, завдяки якому виникли системи освіти в різних країнах.

Концепція національної держави стала відображенням культурних, соціально-економічних і політичних змін, які відбувалися в європейських суспільствах у XVII–XVIII сторіччях. Засадовими компонентами європейської моделі національної держави є раціоналізовані інституціональні міфи: суспільство як сукупність індивідів, ідея індивідуального і суспільного прогресу, держава як ґарант прогресу. Всезагальна державна освіта визначається за цією моделлю як важливий механізм створення і об'єднання нації, поширення і утвердження ідеї громадянства [22, р. 5].

Мірою розвитку міжнародних контактів, формування загальносвітового культурного простору європейська концепція національної держави утвердилася як транснаціональна, загальносвітова культурна модель. Вона перетворилася на раціоналізований міф, інституціональний тиск якого відчули і суспільства незахідні, залучені в систему контактів з європейськими державами. Провідним чинником досить швидкого прийняття цієї європейської моделі незахідними суспільствами неофункціоналісти вважають процес інтеґрації цих суспільств у міжнародні відносини з європейськими країнами [19, р. 134].

Загалом, особливістю освітніх систем сучасних суспільств є організаційний ізоморфізм як наслідок впровадження транснаціональної соціально-політичної моделі. Його сутність полягає в тому, що створювані в різних суспільствах міністерства освіти запроваджують трьохступеневу систему державних освітніх

закладів [22, р. 9]. Такий ізоморфізм зрештою спричиняється до відкидання специфічних для кожного суспільства освітніх традицій на користь уніфікованої європейської моделі сучасної освіти.

Дж. Мейер стверджує, що освіта – це високорозвинений інститут, система правил, закріплених на колективному рівні й покликаних реґулювати поведінку соціальних акторів [17, р. 355, 356]. До соціальних функцій освіти як інституту вчений відносить: соціалізацію і алокацію індивідів, а також конструювання і легітимацію соціальної реальності. Тобто освіта ґрунтується на системі інституціоналізованих правил, які створюють і легітимують соціально зумовлені класифікації знання і соціальних акторів. Вона діє водночас як теорія пізнання світу і як теорія «персоналу» – класифікуючи знання, вибудовує соціальну стратифікацію, згідно з критерієм загальнодоступного / авторитетного знання [17, р. 358]. Розгляд

функцій освіти під цим кутом зору виявляє її поділ на масову та елітарну.

Отже, акцентуючи увагу на ролі соціальних інститутів, неінституціоналізм розглядає їх як «правила гри», що спрямовують людську взаємодію в певне русло [9, с. 11], надають їй впорядкованості та зменшують «транзакційні витрати».

На думку Мейєра, освіта здатна не лише легітимувати уже сформовану рольову структуру суспільства, а й змінювати її, продукуючи нові класи знання і нові соціальні ролі. Елітарна освіта пропонує такі категорії спеціалізованого авторитетного знання, які породжують нові престижні соціальні ролі. Діючи як механізм алокації, освіта визначає конкретних виконавців нових соціальних ролей.

Масова освіта формує єдину національну культуру, визначаючи всіх членів суспільства як громадян, що мають однакові права і обов'язки. У своїх роздумах Мейєр визначає освіту у сучасному суспільстві як секулярну релігію, що пропонує легітимне обґрунтування соціальної ієрархії й виступає джерелом і засобом самозбереження соціальної системи у ситуації невизначеності [17, р. 356].

Інший відомий представник даного підходу Д. Норт вважає, що інститут – це «ігри в суспільстві або, висловлюючись більш формально, створені людиною обмежувальні рамки, що утворюють відносини між людьми» [8, с. 6]. Отже, інститут можна розглядати як певні «обмежувальні рамки», які впливають на розвиток соціальної системи. Д. Норт виділяє три інституційні зрізи: формальні правила, неформальні обмеження та ефективне забезпечення обмеження цих правил та обмежень [8, с. 26]. «Інститути включають у себе всі форми обмежень, створених людьми для того, щоб надати певної структури людським взаємовідносинам. ... Вони бувають і формальними, і неформальними... Інститути можуть бути продуктом свідомого людського задуму – як, наприклад, Конституція США, чи просто складатися у процесі історичного розвитку» [8, с. 18

– 19]. Важливим для осмислення освіти як соціального інституту є виявлення етапів та тенденцій його еволюції, оскільки освіта «з'являється майже одночасно з виникненням суспільства і є однією з найбільш істотних передумов його розвитку, адже за допомогою освіти здійснюється зв'язок поколінь, соціальний прогрес» [10, с. 189]. У процесі розвитку суспільства структура цього інституту змінюється, однак набір соціально значущих функцій зберігається. У їхній

реалізації – джерело розвитку суспільства, можливість задоволення як суспільних, так і особистих потреб матеріального, соціального та духовного характеру.

На думку українського соціолога С. Щудло, "...Важливою рисою неінституціонального аналізу є можливість його застосування на

декількох рівнях – інституційному, організаційному та індивідуальному. Цей підхід дає змогу відповісти на такі запитання:

які закономірності розвитку, вибору та зміни соціальних інститутів; яким чином вибираються ті чи інші організаційні форми залежно від

характеру інституційного середовища; які особливості поведінки соціальних агентів у межах різних організацій?

Застосування означеного тривісного підходу до аналізу освіти має суттєві

переваги і є, на наш погляд, досить перспективним. Розгляд освіти як інституту, організації та системи міжіндивідуальних взаємодій є, по суті, поєднанням макро-, мезо- та мікрорівня соціологічного аналізу освіти і дає можливість системно подивитися на досліджувану проблему" [12, с.84].

Висновки. Фундаментальною ознакою неоінституціоналізму є принцип значимості інститутів або інститутоцентризм, згідно з яким дослідження жодної проблеми неможливе без урахування конкретної інституціональної форми соціального життя, без аналізу певної системи норм. Жоден регуляторний механізм суспільного життя, спільної діяльності людей не може існувати без цих норм, так само, як кожен соціальний чинник виявляє себе через інститути та завдяки їм. Будь-яке соціальне явище також не можна описати та пояснити, не звертаючись до інституціонального аналізу. До переваг цього підходу можемо віднести насамперед те, що інститути (включаючи і освіту) розглядаються не як незалежні схеми та стандарти поведінки, а як правила, які регулюють практики повсякденної діяльності людей та підтримуються ними.

Неоінституціоналісти збагатили соціологію освіти конструкціоністськими теоріями нації та громадянства, що в подальшому дало змогу сконцентруватися на виявленні зв'язку між процесами формування національної держави і диференціацією системи освіти. В межах даної концепції освіта розглядається не лише як механізм підготовки кваліфікованих кадрів державного апарату, як стверджували у своїх наукових положеннях М. Вебер і П. Бурдьє, а й також як механізм об'єднання нації на підставі спільної культури. Цим положенням представники неофункціонального підходу сприяли подальшим дослідженням ролі освіти в державних стратегіях національного будівництва в різних суспільствах. На нашу думку, це положення є актуальним і при вивченні впливу глобалізації на національні освітні системи, зокрема, створення єдиного

освітнього простору на основі інтеграції національних освітніх систем, їх реформування, трансформації освітніх цілей, ефективності освіти.

Список використаних джерел

1. Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века [Текст] // И.Валлерстайн / Пер. с англ. под ред. Б. Л. Иноземцева; Центр исследований постиндустриального общества. — М.: Логос, 2003. — 368 с.
2. Вебер, М. Избранное. Образ общества [Текст] / М.Вебер / Пер. с нем. Ю.Н. Давыдова – М.: Юрист, 1994. - 704 с. - (Лики культуры).

-
3. Дюркгейм, Э. Социология образования / Пер. с фр.: [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/Resource/Lib/literat/durg.htm#Введение>
 4. 118.Коуз Р. Фирма, рынок и право [Текст] / Рональд Коуз; пер. с англ. Б. Пинскера. – М. : "Дело ЛТД" при участии изд-ва "Catallaxy", 1993. – 192 с.
 5. Луман Н. Медиа коммуникации = [Gesellschaft der Gesellschaft. II] : [Общество общества. II] /; пер. с нем. А. Глухов и О. Никифоров . - [Науч. изд.]. - Москва : Логос, 2005. – 276 с
 6. Мангейм К. Диагноз нашего времени [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.jursites.ru/mangeim__diagnoz_nashego_vreme.html
 7. Маркс К. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения.Т.2. – М., 1985.
 8. 159.Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики [Текст] / Д. Норт ; пер. с англ. А. Н. Нестеренко. – М. : Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 180 с.
 9. 160. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки: [Текст] / Д. Норт ; пер. з англ. –К. : Основи, 2000. –198 с.
 - 10.217.Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
 - 11.Чепак В.В. Соціологія освіти у сучасному науковому дискурсі // Соціальна психологія. Науковий журнал. – 2011. - № 4. – С.36-44
 - 12.Щудло С. Якість вищої педагогічної освіти: чинники та механізми забезпечення в умовах сучасного суспільства [Текст] : дис. ... д-ра. соц. н.: 22.00.04 / Щудло Світлана Андріївна ; Харківський національний університет імені В.Н Каразіна – Харків, 2013. – 413 с.
 - 13.Anweiler O. Comparative education an internalization of education / O. Anweiler // Comparative education review. – 1999. – Vol. 13. - № 2. – P. 109–114.
 - 14.Archer, M. Sociology of Educational Systems [Text] // Sociology. The State of Art / Ed. by Boltomore T., Novak S., Sokolovska M. – London, Sage Publications,1982. – P. 127-178.
 - 15.Archer, Margaret Social Origins of Educational Systems [Text] / Margaret Archer / London, Sage Publications,1979. - 815 pp.
 - 16.Bourdieu, P. Reproduction in education, society and culture [Text] / P.Bourdieu, J. Passeron – London, Sage Publications, 1977. – 267 pp.
 - 17.Meyer J. Institutionalized Organization: Formal Structure as Myth and Ritual /J. Meyer, B. Rowan // The American Journal of Sociology. – Vol. 83. – 1977. – № 2.- P.340-363.
 - 18.Meyer J., Ramirez F. Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System/ J. Meyer, F. Ramirez // Annual Review of Sociology. – 1980. – Vol.6.-pp.193-244

19. Meyer J., Ramirez F., Soysal Y. World Expansion of Mass Education, 1870-1970 / J. Meyer, F. Ramirez // *Sociology of Education*. – 1992. – Vol. 65. - №2.- P.128-149.
20. Parsons T., Platt G. Higher education and changing socialization. // *Aging and society: A sociology of age stratification* / Ed. M. Riley, M. Johnson, A. Foner. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/2112057>
21. Prichard, K.W. Concepts and Theories in Sociology of Education [Text] / K. Prichard, T. Buxton // N.Y.: Langham, 1988
22. Ramirez F., Boli J. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization / F. Ramirez, J. Boli// *Sociology of Education*. – 1987. – Vol.60. - № 1. – P. 2-17

Отримано
15.04.2013
р.