

## Європейська початкова освіта і соціологія: точки перетину О.Б. Ярова\*

Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, Україна

\*Corresponding author. E-mail: olena\_yarova@mail.ru

Paper received 10.09.15; Accepted for publication 21.09.15.

**Анотація.** У статті аналізуються соціологічні концепції ХХ ст., центром уваги яких є освіта та її роль у суспільстві. Функціональний та утилітарний підходи, критичні теорії та теорії взаємодії визначаються як такі, що мають вплив на освітню політику та скеровують напрями розвитку європейського шкільництва і у ХХІ ст. Серед загальних проблем функціонування освітніх систем соціологи фокусують свої дослідження на таких нерозв'язаних і сьогодні питаннях, як: забезпечення рівного доступу до якісної початкової освіти, запобігання ранньої селекції, відповідність структури і змісту початкових курсів індивідуальним особливостям учнів (віковим, гендерним, культурним, соціальним), реалізація інклюзії у початковій школі, взаємовідносини учнів і педагогів.

**Ключові слова:** соціологія освіти, концепція, функціоналізм, утилітаризм, критична педагогіка, інтеракціоністська теорія, європейська початкова освіта

**Вступ.** Розширення європейської масової школи наприкінці ХІХ ст. і розуміння важливої ролі освіти у розвитку суспільства викликали появу нової галузі наукових досліджень – соціології освіти. Соціологія, розглядаючи освіту як частину більш широкого соціального процесу, на основі узагальнення динамічних характеристик школи дозволяє виявляти тенденції та перспективи її розвитку.

У соціології ХХ ст. склалися різні теоретичні підходи до вивчення феномену освіти як особливої форми соціокультурної діяльності. У працях М. Вебера, Ф. Хайєка, Дж. Коулмана та інших дослідників в якості базової мети освіти виступає формування всебічно освіченої людини відповідно до морального ідеалу суспільства. Е. Дюркгейм, К. Мангейм, К. Маркс, К. Поппер та ін. розглядають освіту як систему цілеспрямованого впливу на індивідів з метою соціалізації, коли зміст освітнього процесу визначається державними вимогами з боку економічної та політичної систем. Ще один підхід передбачає, що тип культури задає траєкторію розвитку освіти: оскільки освіта є базовим каналом трансляції культури, розвиток цивілізації і зміна домінуючих типів культури диктують напрями зміни системи освіти відповідно до нових цінностей і стандартів (Дж. Мід, П. Бурд'є та ін.). Специфіка особистісного підходу (Г. Гегель, І.Ф. Герbart, І. Кант, Дж.С. Мілль, М. Хайдеггер та ін.) полягає в тому, що основною метою освіти вбачається максимальний розвиток природних задатків, здібностей, якими володіє людина, і сприяння самореалізації, просуванню особистості на шляху самовдосконалення.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Історія розвитку соціологічної думки у ХХ ст., зокрема в рамках соціології освіти та соціології дитинства, тематика досліджень яких близька теоретичній та практичній проблематиці початкової освіти, осмислюється та критично аналізується у працях таких експертів, як: Л. Саха (Lawrence Saha), Р. Боу (Richard Bowe), С. Балл (Stephen Ball), Д. Рей (Diane Reay), Д. Левінсон (David Levinson), П. Куксон (Peter Cookson), А. Садовник (Alan Sadovnik), К. Прічард (Keith W. Prichard), Т. Бакстон (Thomas H. Buxton), К.А. Торрес (Carlos Alberto Torres), А. Хелсі (Albert Henry Halsey), Х. Лаудер (Hugh Lauder), Ф. Браун (Phillip Brown) та багатьох інших. Крім виокремлення певних етапів становлення зазначених наукових галузей, вчені характеризують основні підходи та напрями соціологічної думки, розкривають сут-

ність авторських теорій і концепцій, розглядають можливість їх застосування для розв'язання сучасних освітніх проблем.

**Формулювання цілей статті і постановка завдань.** Метою нашої статті є проаналізувати соціологічні теорії ХХ ст., центром уваги яких є школа, та визначити загальні проблеми функціонування сучасної європейської початкової освіти.

**Основна частина.** Становлення соціології освіти пов'язано з іменами французького соціолога Е. Дюркгейма, німецьких учених М. Вебера і К. Мангейма, американських соціологів Л. Уорда та Дж. Дьбюї. В їхніх працях були сформульовані основні принципи соціологічного підходу до освіти, у тому числі і принцип безперервної освіти.

Домінуючою темою дискурсу в соціології освіти як на початку ХХ століття, так і в сучасних дослідженнях, є тема ролі освіти у здійсненні суспільного контролю та вивчення освіти як засобу створення життєвих можливостей, або як засобу відтворення нерівності в суспільстві.

Так, Л. Уорд вважав освіту одним з найважливіших інститутів суспільства і пов'язував з ним успіх соціальних перетворень. Однією з "реформаторських" тез американського соціолога була теза про введення загальної рівної та обов'язкової освіти, яка в умовах капіталістичного суспільства повинна сприяти ефективній організації всього суспільного життя.

Дж. Дьбюї, виходячи з ідеї, що справжнє пізнання досягається лише природничими методами, дотримувався думки про те, що завдання освіти полягає в навчанні людей методам пізнання і перетворення світу.

Як зазначав Дж. Дьбюї у праці "Школа та суспільство" (The school and society, 1915), зміни у дидактиці та змісті освіти є результатом змін соціальної ситуації та намаганням задовольнити потреби нового суспільства, що формується [5, с. 4].

Зміни у способах виробництва, розмивання політичних кордонів, трансформація ідеалів та інтересів, міграція населення, зміни стилів життя кардинально впливають на освіту, спричиняючи витіснення рецептивної моделі навчання продуктивною. Дж. Дьбюї пропонує інструменталізм як загальний підхід у підготовці учня до реального життя. Педагогіка Дж. Дьбюї націлена на формування в учнів навичок комунікації, взаємодопомоги, ціннісних орієнтирів, дисципліни. Школа покли-

кана встановити тісний зв'язок із життям, замість того, щоб “залишатися місцем, де вивчають уроки” [5, с. 15].

М. Вебер бачив роль освіти в розширенні знань про життєві умови, в яких доводиться існувати; у виробленні ясності цілей і засобів соціальних дій; у розумінні та уточненні кінцевого сенсу власної діяльності. У працях про бюрократію та ідею про відносини статусних груп М. Вебер писав, що головним призначенням школи є навчати особливим статусним культурам (status cultures) всередині і поза шкільним класом. Стосунки влади і конфліктуючі інтереси індивідів і груп у суспільстві впливають на систему освіти, а інтереси і цілі домінуючих груп у суспільстві формуються школами. Використовуючи крос-культурні приклади доіндустріального і сучасного суспільств, М. Вебер пояснює роль освіти в різних типах культур у різні часові періоди.

Ідеї М. Вебера вплинули на дослідження соціальної організації шкіл, функції директорів та вчителів, ієрархічні відносини між ними. Дослідження таких сучасних тенденцій шкільної освіти, як педагогічне виговання вчителів, їхня підзвітність і стандартизоване тестування спираються певним чином на веберівські принципи організаційної соціології та соціології бюрократії [9, с. 300].

К. Мангейм, один із засновників соціології знання, сформулював власний соціологічний підхід до освіти, який включає наступні положення:

- освіта формує людину не взагалі, а в даному суспільстві та для даного суспільства;
- найкращою одиницею навчання є не індивід, а групи, що розрізняються за розміром, функціями, цілями, типами і правилами внутрішніх взаємовідносин;
- цілі освіти в їх соціальному контексті передаються підрастаючому поколінню разом із методами освіти, що є частиною соціальної технології впливу на поведінку людини та один із засобів соціального контролю [2].

Однією з найважливіших соціальних функцій освіти К. Мангейм вважав формування в суспільстві особливої соціальної групи – інтелігенції, з якою пов'язував процес демократизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, в тому числі й самої освіти.

“Батько соціології освіти”, функціоналіст Е. Дюркгейм висунув положення про біосоціальну природу людини. “Колективна свідомість”, тобто сукупність думок, знань чи явищ духовного життя, формує психіку людини від народження. Згідно з Е. Дюркгеймом, педагогічний ідеал виражає, насамперед, соціальні потреби, і в силу цього соціологія грає головну роль у визначенні цілей виховання. Таким чином, з одного боку, освіта встановлює і підтримує соціальний консенсус і солідарність через її функцію соціалізації, а з іншого боку, реалізує особистий інтерес окремих осіб і груп через державне регулювання освіти.

Е. Дюркгейм виступає за автономію і всебічний розвиток індивідуума. Готуючи дитину до життя у дорослому суспільстві, освіта повинна відповідати стану та вимогам останнього в конкретний історичний період. Первинним завданням початкової та середньої освіти є передача традицій та ідеалів, установлених у суспільстві [6, с. 5].

У своїх працях французький соціолог торкається багатьох питань, що залишаються актуальними і для сучасної соціології освіти: навчальна селекція, роль учителів у школах, існування систем державних і приватних шкіл, місце релігії в школі, моральне виховання підрастаючого покоління тощо [9, с. 301].

Теоретична перспектива функціоналізму від Е. Дюркгейма набула особливої популярності в 1960-х і 1970-х роках. Це була спроба пояснити функцію освіти в підтриманні громадського порядку на макрорівні. Крім того, в країнах Заходу різко зростає інтерес до соціології освіти у зв'язку з відставанням функціонуючих систем освіти від вимог науково-технічної революції. Саме тоді було підняте питання про кризу освіти. Посилена увага до даної проблеми в 1980-ті роки насамперед пов'язана з соціальними аспектами безперервної освіти.

Американський соціолог Т. Парсонс розглядає школу як другу після родини соціалізуючу агенцію, що функціонує за єдиними правилами й створює на початку рівні для кожного учня можливості проявити себе, одночасно “сортуючи” учнів залежно від їхніх успіхів. Діти вступають до початкової школи відносно однорідними в рамках властивого їм соціально-економічного статусу і віку. Вчитель як представник дорослого суспільства транслює через навчальний процес своє бачення майбутнього кожного учня, здебільшого ґрунтуючись на результатах навчальних досягнень. Кількісний розмір класу, на думку американського соціолога, не дозволяє вчителю звертатися до індивідів у партикулярній манері, що змушує їх приймати універсальні норми поведінки та оцінювання. В результаті усвідомлення та інтеріоризації колективних цінностей, солідарності й солідарності посилюється інтеграція системи (класу), але між її членами водночас розвивається і диференціація, що підтверджує зростаючу роль освіти як агента селекції та соціалізації [8, с. 309-310].

Функціональний аналіз освіти значною мірою змішаний з утилітаризмом, що будується на таких теоретичних посиланнях шотландського філософа та економіста А. Сміта, як принцип корисності та принцип прагнення до максимізації ресурсів в обмін з іншими учасниками, відображений у низці соціологічних підходів – теорія обміну, теорія раціонального вибору, теорія людського капіталу тощо. Прикладами застосування утилітарного підходу в освітній практиці стали впровадження ваучерів, плани батьківського вибору шкіл, десегрегація шкіл та інші неоліберальні кроки.

Головним опонентом функціоналізму та утилітаризму в соціології освіти виступає теорія конфліктів, яка охоплює різноманітні критичні погляди, об'єднані ідеєю про нерівний розподіл ресурсів у суспільстві.

Європейські представники неомарксистського напрямку Л. Альтуссер та А. Грамши досліджують роль освіти у розвитку сучасного капіталізму та класової боротьби. Л. Альтуссер стверджує, що школи в капіталістичних суспільствах допомагають зберегти положення панівного класу, навчаючи домінуючою ідеологією, що наперед визначає місце індивіда в суспільстві і підтримує існуючу класову структуру. А. Грамши зосереджує увагу на різниці знань (зміст освіти) для домінуючих і підпорядкованих класів і вважає школи впливовою репресивною силою в суспільстві та ареною матеріальних конфліктів [3, с. 15].

Розвиваючи в своїх працях неомарксистські ідеї, М. Карной (*Education as Cultural Imperialism*, 1974), М. Еплл (*Ideology and Curriculum*, 1979), Г. Жиру (*Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 1981), П. Бурд'є та Ж.-К. Пассерон (*Reproduction in Education, Society, and Culture*, 1977) пропонують різні версії того, як освіта контролюється елітою та як вона допомагає підтримувати елітний статус.

Так М. Еплл, представник франкфуртської критичної школи (Т.Л. В. Адорно, В.Б.С. Бенджамін, Г. Маркюзе, Ю. Габермас, Е. Фромм, М. Горкгаймер), більшість своїх робіт присвятив дослідженню того, як неоконсервативна та неоліберальна ідеологія і тактика реалізуються через зміст освітніх програм та освітню політику.

Г. Жиру дотримується демократичної теорії освітнього процесу і розглядає школи як інститути демократизації суспільства. Вважаючи, що школа продовжує залишатися расистською і сексистською, Г. Жиру розміщує школу в центрі боротьби за соціальну, економічну та культурну справедливість. Г. Жиру розробляє принципи критичної педагогіки, які ґрунтуються на трьох найважливіших теоретичних дискурсах ХХ століття: модернізмі, постмодернізмі та фемінізмі. В його баченні критична педагогіка характеризується відкритим обміном ідей, діалогом і можливостями для індивідуальної та соціальної свободи; створює нові форми знання, пов'язані не просто з нарративним (описовим) викладом, але з аналізом, історичним підходом, роздумами.

На думку Г. Жиру, школи – це майданчики культурного виробництва, спроможні підсилювати позиції та емансипацію як соціальних груп, так і окремих індивідів, у справедливому й плюралістичному суспільстві. Таким чином, американський соціолог відстоює критичну педагогіку як форму культурної політики, а прихований курикулум розглядає не лише як об'єкт соціального контролю (репродукційний потенціал), але й як ґрунт для втручання з метою змін (трансформаційний потенціал) [11, с. 47-48].

Проблемі соціально-культурного відтворення присвячена монографія відомого французького структураліста П. Бурд'є *“Відтворення: елементи теорії системи освіти”* (*La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970), написана у співавторстві з Ж.-К. Пассероном. Згідно з авторами, приналежність системи освіти до структур бюрократичної держави визначає специфіку виконуваних нею функцій, а саме: відтворення соціальної нерівності; ретрансляцію легітимної культури, яка несе характеристики соціальної нерівності, оскільки відображає культуру соціально панівних класів; відтворення самої школи та її статусу в суспільстві [1, с.12].

На прикладі французької школи дослідники показують, що вчителі мало стурбовані тим, наскільки правильно сприймається їхнє мовлення. Педагогічна комунікація, таким чином, будується зі збереження соціальної нерівності: найбільш підготовлені учні (представники еліти та середнього класу) розуміють більше; найменш підготовлені розуміють, що є речі недоступні для них, а тому часто відмовляються від продовження освіти. На підставі проведених досліджень автори запропонували модель “нової педагогі-

ки”, за якою навчальні програми повинні враховувати різний культурний рівень учнів.

П. Бурд'є і Ж.-К. Пассерон оспорожують твердження про вроджені здібності. Вони послідовно відстоюють тезу про диференціальний розподіл здібностей та інших активних властивостей між учнями, а точніше, групами і фракціями соціальних класів у залежності від їхнього соціального походження, типу соціалізації, накопиченого культурного, і зокрема мовного, капіталу сім'ї, підкреслюючи, що інститут освіти сприяє визнанню легітимності існуючих відносин влади, панування / підпорядкування.

Одним із напрямів, що розвивалися в 1960-70-ті рр. на мікрорівні аналізу, було дослідження британським соціологом Б. Бернстайном мовних кодів та їхньої ролі в освіті, а також способів оцінювання, класифікації та контролю знань у різних типах педагогічних процесів. “Обмежені” (restricted) коди діють таким чином, що більша частина значення й контексту висловлювань залишається імпліцитною, тоді як “складні” (elaborated) коди працюють таким чином, що контекст, значення та намір висловлювань представлені в експліцитній та універсальній формі. Оскільки школи орієнтуються на “складні” коди, а діти з середнього та вищого класів, як правило, володіють ними, учні з нижчих соціальних верств опиняються в менш вигідному положенні, будучи звиклими до “обмежених” кодів [3, с. 18-19].

Проаналізувавши різні типи навчальних програм, застосовуючи поняття “код”, Б. Бернстайн робить висновки про те, що код знань є визначальним у формуванні різниці в світогляді, соціальній ідентифікації та обсязі знань. Таким чином, праці британського соціолога про мову, сім'ю та освіту представляють спроби провести структурний аналіз проблеми відтворення школою класової нерівності.

У рамках критичної теорії знаходить своє місце радикально-гуманістична парадигма, прихильники якої розглядають освіту як інститут пригноблення учнів. Одним з найвідоміших виразників подібних поглядів є бразильський філософ і педагог П. Фрейре, який називав “породження надії” важливим завданням освіти. Виступаючи проти функціональних та утилітарних підходів до освіти, П. Фрейре наголошував, що справжнє “звільнення” (гуманізація) не є “матеріальним вкладенням” (banking): це насамперед діалог і практика, дії та роздуми людини про світ з метою його перетворення. Аналізуючи взаємовідносини між учнями та вчителями, П. Фрейре дає їм визначення “культурного придушення”, а вчителів називає свідомими або несвідомими агентами пригноблення. Як вихід П. Фрейре пропонує шлях “культурної боротьби” з метою подолання “культурного мовчання”, яке підтримується пануючим класом [10].

Критичне ставлення до існуючої системи освіти є домінантою і в міркуваннях австрійського соціолога І. Ілліча. Зміни в освіті для нього, як і для П. Фрейре, є шляхом до усунення соціального гноблення, дегуманізованого стану суспільства. Висунутий І. Іллічем проект “дешколяризації суспільства” (*Deschooling Society*, 1971) передбачає відокремлення школи від держави, впровадження норм закону, забороняючих дискримінацію тих, хто не отримав шкільну освіту, відміну привілеїв, пов'язаних з освітніми сертифікатами.

Проект дешколяризації, по суті, є проектом радикальної перебудови суспільства в напрямі змін сформованого розподілу праці та професійної спеціалізації, скасування практики програмованого набуття знань [7].

Перехід до нової соціології освіти відбувається в 1970-ті рр., коли соціологи починають шукати відповіді на питання, що саме вважати освітою, що означає бути освіченим. Території, самі школи, класні кімнати та навчальні програми стають об'єктами соціологічного аналізу. Відбувається заміщення попередньої парадигми інтеракціоністською теорією, яка робить акцент на соціально-психологічних питаннях навчання, а саме: взаємодія вчитель – учень, стосунки між учнями; установки, цінності та досягнення учнів, залежність між досягненнями учнів та їхнім соціально-економічним статусом, оцінювання ефективності педагогічних стилів тощо.

Відбір та конструювання знань як інструменту змін у суспільстві займає центральне місце в дослідженнях М. Янга (Michael Young), Р. Брауна (Richard Brown), Р. Шарп (Rachel Sharp), Ф. Векслера (Philip Wexler), Н. Кедді (Nell Keddie), Дж. Карабела (Jerome Karabel), А. Хелсі (Albert Henry Halsey). Аналізуючи академічні знання, вчені підкреслюють їхній зв'язок із певним типом культури та історичним проміжком часу. Такий вид знань починає сприйматися як “ідеологія”, а зміст освіти – як інструмент для відтворення соціальних зразків нерівності [4, с. 21].

Спираючись на підходи постструктуралізму та постмодернізму, Ф. Векслер розробив концепцію культури як життєвого продукту. У цьому контексті культура розглядається і як об'єктивний феномен, і як “жива культура”, що є продуктом взаємодії та ареною, де стикаються класові, расові та гендерні інте-

реси. Виходячи з цього розуміння, школа розглядається як місце, де знімаються напруги та протиріччя, пов'язані з соціальною нерівністю.

Вивчення живої культури учнів, а також вивчення культури вчителів є новим щаблем у розвитку соціології освіти. Розуміння культури, пов'язане з аналізом класу, раси та статі особистостей, сприяє підвищенню активності та ефективності вчителя в освітньому процесі.

**Висновки.** Соціальні макротерії, що сьогодні мають вплив на освітню політику та реальні процеси в освіті, можна умовно об'єднати у чотири основні напрями: функціональний та утилітарний підходи, критичні теорії (теорії конфліктів) та теорії взаємодії.

Загальні проблеми функціонування сучасної масової школи мають місце і в початковій ланці. Соціологія освіти нерозв'язаними і сьогодні називає питання рівного доступу до якісної початкової освіти, селекції на рівні початкової школи, відповідності змісту кутикулумів індивідуальним особливостям учнів (віковим, гендерним, культурним, соціальним), реалізації інклюзії.

Дослідження соціальних функцій початкової школи, її зв'язку з економічними та політичними процесами, соціологічний погляд на навчальний заклад, навчальний процес, соціальні відносини тощо конкретизуються в рамках вивчення наступних проблем: роль школи в процесах відтворення соціальних систем стратифікації суспільства; ефективність різних форм підготовки та перепідготовки професійних кадрів; ефективність різних типів початкових шкіл і систем управління ними; автономія початкових шкіл; взаємовідносини між учнями, батьками та педагогічним персоналом; відповідність цілей та структури початкових кутикулумів актуальним і перспективним соціальним завданням.

#### ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бурдьє П. Пасерон Ж.-К. Воспроизводство : элементы теории системы образования / [пер. Н.А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
- [2] Манхейм К. Диагноз нашего времени / Пер. с нем. и англ. – М. : Юрист, 1994. – 693 с.
- [3] Телегина Г.В. Социология образования на Западе : “начала”, “истоки” и направления // Вестник ТюмГУ. – 2004. – №4. – С. 8-20.
- [4] Шаронова С.А. Из истории развития социологии образования за рубежом : реферативный обзор. – 2004 / URL : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharonova.pdf>
- [5] Dewey, J. The school and society. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1915. – 210 p.
- [6] Durkheim and Modern Education / Ed. by G. Walford and W.S.F. Pickering. – London and New York : Routledge, 1998. – 217 p.
- [7] Gajardo, M. Ivan Illich (1926 –) // Prospects : the quarterly review of comparative education. – Vol. XXIII, no. 3/4. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education, 1993. – 711-720 p.
- [8] Parsons, T. The school class as a social system : Some of its functions in American society // Harvard Educational Review. A Special Issue : Sociology and Education. – Vol. 29 (4). – Fall : 1959. – P. 297-318.
- [9] Saha, L. Sociology of education. In T. Good (Ed.), 21st century education : A reference handbook. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. – P. 299-308.
- [10] Webb, D. Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’ / Darren Webb // Cambridge Journal of Education. – Vol. 40, No. 4. – 2010. – P. 327-339.
- [11] Whitty, G. Sociology and school knowledge : curriculum theory, research and politics. – London : Methuen, 1985. – 207p.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] Burd'ye, P. Passron Zh.-K. Reproduction : elements of the theory of education / [trans. N.A. Shmatko]; Moscow School of Social and Economic Sciences. – М. : Enlightenment, 2007. – 267 p.
- [2] Manheim, K. Diagnosis of our time / Trans. from German and English. – М. : Jurist, 1994. – 693 p.
- [3] Telegina, G.V. Sociology of Education in the West : “beginning”, “origins” and directions // Bulletin of Tyumen State University. – 2004. – #4. – P. 8-20.
- [4] Sharonova, S.A. From the history of sociology of education abroad : a review. – 2004 / URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharonova.pdf>
- [5] Dewey, J. The school and society. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1915. – 210 p.
- [6] Durkheim and Modern Education / Ed. by G. Walford and W.S.F. Pickering. – London and New York : Routledge, 1998. – 217 p.

- [7] Gajardo, M. Ivan Illich (1926 –) // Prospects : the quarterly review of comparative education. – Vol. XXIII, no. 3/4. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education, 1993. – 711-720 p.
- [8] Parsons, T. The school class as a social system : Some of its functions in American society // Harvard Educational Review. A Special Issue : Sociology and Education. – Vol. 29 (4). – Fall : 1959. – P. 297-318.
- [9] Saha, L. Sociology of education. In T. Good (Ed.), 21st century education : A reference handbook. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. – P. 299-308.
- [10] Webb, D. Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’ / Darren Webb // Cambridge Journal of Education. – Vol. 40, No. 4. – 2010. – P. 327-339.
- [11] Whitty, G. Sociology and school knowledge : curriculum theory, research and politics. – London : Methuen, 1985. – 207p.

### **European Primary Education and Sociology: the Crossing Points**

**O.B. Yarova**

**Abstract.** The article analyzes the sociological concepts of the 20<sup>th</sup> century which focus on education and its role in society. Functional and utilitarian approaches, critical theory and theory of interaction continue to influence education policy and coordinate the development of European schooling in the 21<sup>st</sup> century. Among the general problems of educational systems sociologists pay particular attention to such issues as ensuring of equal access to quality primary education, prevention of early selection, matching the structure and contents of primary curriculum with individual characteristics of students (age, gender, culture, social status), implementation of inclusion at primary school, student – teacher relationship.

**Keywords:** *sociology of education, concept, functionalism, utilitarianism, critical pedagogy, theory of interaction, European primary education*