

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.3
ББК С51(О)6

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Г. Е. Зборовский

Испытав на себе многообразные методологические влияния: классиков социологии, обеих основных парадигм (макросоциологии и микросоциологии), смежных областей исследования, социология образования окончательно конституировалась как особая, специфическая отрасль знания в 50–60-е гг. XX в. Произошло это раньше других стран в США, как, впрочем, и должно было быть. Именно в американской социологии имело место «противоборство» социологии образования с образовательной социологией, которое завершилось не в пользу последней. Ее сторонники перешли на сторону педагогики, а одно из официальных признаний «победы» было зафиксировано в переименовании «Журнала образовательной социологии» в журнал «Социология образования» (1963). Первым главным редактором нового журнала стал известный теоретик социологии образования Чарльз Бидуэлл.

Вообще же, строго говоря, никакой победы не было. Произошло то, что и должно было произойти – относительно четкое размежевание сфер исследования и деятельности. Представители образовательной социологии сосредоточились на чисто практических вопросах деятельности учебных заведений, содержания образования, взаимодействия конкретных групп в школах, особенно в связи с национально-этническими различиями и противоречиями, существовавшими между ними. Речь шла, в частности, о школах для белого, черного и цветного населения в США, о том, как преодолеть в системе образования существующую дискриминацию школ и школьников из последних двух групп. По существу предметом образовательной социологии стали проблемы и процессы, происходившие в самом образовании. Отсюда – резкое сближение образовательной социологии с педагогикой.

Что касается социологии образования, то, благодаря усилиям ее теоретиков, обративших внимание на проблемы связи учебно-воспитательного процесса в различных типах учебных заведений с широкими социальными преоб-

разованиями, изменениями социально-стратификационного характера, социальной мобильностью и многими другими фундаментальными аспектами жизни общества, возникло предметное поле для иной сферы исследовательской деятельности.

Оно сформировалось, во-первых, в результате стремления социологии образования к усилению теоретического начала в ее построениях, а во-вторых, к выходу на макросоциологическую проблематику. Анализ образования как одного из наиболее фундаментальных факторов развития современного общества стал одним из основных исследовательских направлений рассматриваемой отрасли социологического знания. Конечно, это не означало ухода от изучения внутренних проблем образования, исследования его подсистем и звеньев, учебных заведений и учреждений, а также социальных групп и их взаимодействия в них. Наоборот, оба эти направления социологии образования все более сближались. Впрочем, степень такого сближения зависела от конкретного исследования и социологов, его осуществлявших.

С этой точки зрения, представляет интерес взгляд на проблематику социологии образования, сформулированный в «Словаре социологии», опубликованном британским издательством «Пингвин букс», одним из самых популярных не только в Англии, но и далеко за ее пределами. Авторы «Словаря» считают, что главная задача социологии образования – «изучать распространение образования и его влияние на социальную мобильность и жизненные планы, выявлять различия между социальными классами в образовательной сфере и объяснять их». Кроме того, социология образования призвана «описывать социальные системы в школах и обращать внимание на значение взаимодействий учителя и ученика в образовательной сфере». Это вызвано тем, что социологи образования смотрят на школу как на «средство культурного воспроизводства». Новая задача социологии состоит в том, чтобы «изучать роль школы в воспроизводстве половых стереотипов среди детей». Наконец, социологи должны проводить «эмпирические исследования учительских методов для того, чтобы обнаружить эффективность некоторых из них» [1, с. 235].

В процитированном фрагменте сформулирован широкий подход к задачам и проблемам социологии образования, в котором сочетаются внешние и внутренние, социальные и педагогические, макро- и микросоциологические аспекты его исследования. Это и есть попытка сблизить обе, ранее противопоставлявшиеся, тенденции в развитии социологии образования.

Еще более четко такое стремление заметно в анализе основных линий развития западной, прежде всего, американской социологии образования, предпринятом известными специалистами в этой области Чарльзом Бидуэлом и Ноан Фридкин. По их мнению, объект и предмет социологии образования изначально были эмпирически конкретными, включая в себя учебные заведения, их системы, управление ими, организацию и структурирование, уровни образования, взаимодействия групп в учебных заведениях, социальные роли учителя и администратора и т.д.

Только потом предмет социологии образования стал представлять собой, пишут американские социологи, «анализ образовательной деятельности, ее форм и содержания, ее включения в широкие социальные структуры, ее результата для индивидов и коллективов» [2, с. 449]. Эти же социологи обращают особое внимание еще на одну – центральную – линию анализа: отношения между образованием и социальной стратификацией и мобильностью и проблемы социальной справедливости, возникающие в ходе иерархического распределения образования в современных обществах [3].

Самая новая и последняя тенденция, как указывают Ч. Бидуэлл и Н. Фридкин, состоит в активизации внимания к проблематике образовательных знаний. Они пишут: «Хотя интерес к отношениям между образованием и социальной стратификацией сохраняется, произошло смещение внимания от институциональных тем к "индивидуально-центрированному" анализу источников образовательных знаний и их распределению в соответствии с унаследованным статусом и социальной мобильностью» [3, с. 450]. Эта констатация крайне важна, ибо показывает стремление западных социологов образования обрести новую нишу, связанную с анализом знания и его социального распределения. По существу это шаг навстречу социологии знания.

Таким образом, ставится вопрос о сближении не только двух основных различающихся линий в социологии образования, но и ее самой с социологией знания. А это уже выход на исследование содержательных характеристик образования, связанных с выявлением специфики «даваемого» и «приобретаемого» знания в ходе учебного процесса.

Названным выше процессам сближения способствовало использование в изучении образования документального метода, социологического наблюдения, письменных и устных опросов, социометрии, метода экспертных оценок, фокусированного группового интервью и др. С другой стороны, исследования образования испытали на себе серьезное влияние теоретических достижений социологии, в первую очередь, парадигмы структурного функционализма. Американский социолог Т. Парсонс, с чьим именем связывают ее появление, сам исследовал школу как разновидность социальной системы и школьный класс как ее подсистему. Он рассматривал структуры школы и класса, функции, распределение и исполнение социальных ролей, статусы, взаимодействие учителя и ученика, напряженные ситуации и конфликты между ними [4, с. 434–455].

Качественный скачок в развитии социологии образования на Западе, прежде всего в США, имевший место в 1960–70-е гг., произошел, как нам кажется, вследствие не только (а, может быть, и не столько) внутринаучных процессов, но и факторов политического и особенно социального порядка. В связи с этим можно назвать, по меньшей мере, три основные причины роста интереса к социологии образования. Все они имеют общесоциальный характер.

Во-первых, это чисто внешняя, по крайней мере, хорошо наблюдавшаяся со стороны причина – зафиксированное отставание США от СССР в освоении космоса (первые спутники Земли и космонавты – советские), что напря-

муо связывалось с порочностью либо провалами западной системы образования. Во-вторых, опаздывающее реагирование систем образования на новые требования НТР, отставание этих систем от потребностей производства и науки. В-третьих, резкая активизация массовых выступлений молодежи, прежде всего студенчества («студенческая революция» 1968 г.), требовавшего демократизации высшей и средней школы. Возникла ситуация «кризиса образования» (Дж. Коулмен, Ф. Кумбс).

Вскоре она стала рассматриваться как не только национальная (для США), но и как мировая [5]. Позднее, в 1985 г., Кумбс публикует еще одну книгу о мировом кризисе в образовании [6]. В связи с постановкой вопроса о мировом кризисе в образовании его проблематика включается в перечень глобальных проблем современности. Это означает, по меньшей мере, три обстоятельства.

Во-первых, решение проблем образования (как и любых глобальных проблем) в одной стране не может не сказаться на общемировой ситуации в этой сфере. Во-вторых, действительно комплексное решение вопросов образования, особенно связанное с выходом его из кризиса, может быть эффективно предпринято только совместными усилиями ряда стран либо даже всеобщими стараниями человечества. В-третьих, образование как глобальная проблема современности должно прочно войти в проблемное поле социологии.

Последнее обстоятельство имеет особое значение в связи с тем, что каждый пятый житель планеты неграмотен, не говоря уже о наличии функциональной неграмотности, которая, как известно, характерна прежде всего для развитых стран, достигших немалых успехов в области образования самых широких слоев населения. Понятно, что социология образования не может уходить от глобальных вопросов ликвидации неграмотности вообще, функциональной в особенности.

Говоря о глобальном значении проблем образования, нельзя забывать о том, что предпосылки и контуры общей мировой ситуации в XXI веке в упомянутой сфере формировались в существовавшей и развивавшейся во второй половине, точнее, последней трети XX столетия, системе образования. В этой связи необходимо иметь в виду реальную угрозу, о которой говорят сегодня социологи образования: страны с неразвитым образованием и низкими расходами на него (к примеру, в большинстве африканских стран расходы на образование в расчете на душу населения в 90–100 раз ниже, чем в США или Канаде) никогда не сумеют вырваться в группу среднеразвитых, тем более высокоразвитых государств.

К слову сказать, над такой, реально прогнозируемой, ситуацией предстоит задуматься и России. Пока она остается одной из наиболее образованных стран мира. Но постоянно низкие расходы государства на образование в течение 90-х гг., снижение их планки ниже минимально необходимого уровня, сочетающееся с выездом из страны сотен тысяч высокообразованных специалистов, превращаются в серьезный негативный фактор, способный отбросить отечественную систему образования далеко назад.

В 60–90-е гг. в западной социологии проводятся многочисленные исследования доступности тех или иных видов и ступеней образования для различных категорий населения и социальных групп. Образование характеризуется как один из основных общественно-селективных факторов, ведущих к социальной мобильности (французские социологи Р. Будон, П. Бурдьё, Ж. Маркевич-Ланьо, А. Танги). Вместе с тем французские ученые считают, что образование в его современном виде скорее выравнивает шансы представителей различных социальных групп и сближает их, чем усиливает социальное неравенство. Неодинаковые возможности, связанные с доступом к образованию, особенно к высшему, пока еще «разводят» элитарные и неэлитарные слои населения (Р. Будон). Однако реформы, осуществляемые в западных странах в сфере образования, общие процессы либерализации и демократизации в конечном счете приведут к преодолению его кризиса. Такова позиция французской школы социологии образования, которую в целом можно назвать умеренно оптимистической.

Что касается развития социологии образования в этот период (60–90-е гг.) в США, то в наиболее интересных работах (У. Бруковера, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Р. и А. Парелиус, К. Перселла, К. Причард, П. Робинсона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана и др.) поднимаются общетеоретические вопросы образования, его связи с социальными процессами (социальной стратификацией и мобильностью, полом, расой, социальным неравенством, религией, культурой, политикой, экономикой и др.). Как нам представляется, в этих работах «прорисовывается» – от 60-х к 70-м, от 70-х к 80-м и далее к 90-м гг. – некая общая тенденция ослабления своеобразного оценочного оптимизма возможностей образования в развитых западных странах и усиления линии, связанной с подчеркиванием его дисфункционального характера. Причем, чем ближе к 90-м гг., тем критические «образовательные» стрелы становятся все более «ядовитыми», отличающимися пессимизмом и неверием в великую освободительную «миссию» этого вида деятельности, порождающего и усиливающего, как считают многие социологи, социальное неравенство [7].

Говоря о развитии социологии образования на Западе, мы хотели бы обратиться к краткой характеристике этого направления, которое дается в лучших и широко распространенных современных учебниках по социологии. Подобный прием редко применяется в наших исследованиях тех или иных проблем, и, как нам кажется, напрасно мы его избегаем.

Во-первых, в таких учебниках (а в рассматриваемых далее нами обязательно присутствует большая глава под названием «Образование») ведущие социологи мира (мы будем анализировать учебники Э. Гидденса, Дж. Машоуниса, Н. Смелзера, опубликованные в 90-е гг. в Великобритании и США) излагают свое видение проблем образования в контексте развития социологии как науки в целом и мировых социальных процессов [8].

Во-вторых, в них показываются особенности развития различных видов образования и его структур, учебного процесса и взаимоотношений в нем социальных групп в ряде стран (как правило, продвинутых в экономическом и со-

циально-политическом отношении), причем чаще всего в плане их сравнения. Здесь речь идет как о школьном, так и о высшем образовании. В качестве стран, системы образования в которых получают конкретное рассмотрение, обычно фигурируют США, Великобритания, Япония, Франция, Россия (в недалеком прошлом Советский Союз).

В-третьих, соответствующие главы в этих учебниках, посвященные анализу образования и его теорий, содержат в себе в сжатом, концентрированном виде лучшие научные достижения исследований данной сферы жизнедеятельности и большой статистический материал. Сами теории образования излагаются в рамках характерных для каждой из них парадигм (будь то функционализм, парадигмы конфликта, обмена либо символический интеракционизм).

В-четвертых, практически в любом зарубежном учебнике социологии, в котором содержатся главы об образовании, последнее анализируется в тесной связи с проблемами социального неравенства, социальной стратификации и мобильности, пола, социализации, культуры, грамотности (прежде всего функциональной), средств массовой информации.

В выводах, которые делаются авторами учебников в результате анализа проблем образования, наиболее часто фигурируют следующие суждения.

1. Образование – это главный социальный институт для передачи знаний и умений, равно как и культурных норм и ценностей, молодым людям. Если в доиндустриальных обществах существовало, в основном, неформальное образование в рамках семьи, то в индустриальных развиваются его формальные системы. В целом же, возникновение и распространение образования тесно связано с ростом потребностей прежде всего в грамотной и дисциплинированной рабочей силе.

2. Основными факторами, способствовавшими расширению системы образования в индустриальном обществе, стали: промышленная революция, успехи в развитии технологии, влияние общества (народа) на принятие правительственных решений, формирование заинтересованных в развитии образования социальных групп, стремившихся с его помощью сохранить и увеличить богатство, власть, статус, престиж.

3. В рамках парадигмы конфликта образование рассматривается как система, пронизанная серьезными противоречиями и борьбой различных групп, вовлеченных в эту систему. В ней наблюдается косвенная дискриминация учащихся из низших классов. Современное образование лишь подчеркивает и подтверждает существование социального, прежде всего экономического неравенства, но мало изменяет реальное положение вещей.

4. С другой стороны, в рамках парадигмы структурного функционализма образование характеризуется как фактор, способствующий успешной социализации и социальной интеграции, сохранению основных культурных ценностей и осуществлению социального контроля, реализации благотворных социальных перемен. Образование – это капиталовложение, которое принесет в будущем вознаграждение и человеку, и обществу в целом.

5. Существует тесная связь между достижениями в образовании, его уровнем и успехами в работе. Однако на последние могут влиять и иные, помимо образования, факторы: классовая принадлежность, социально-экономический статус родителей, пол и др. Тем не менее наиболее сильное воздействие чаще всего оказывает образование.

6. В конце XX века распространение образования в мире имело глубоко дифференцированный характер. До сих пор существуют страны, в которых не принято даже всеобщее начальное образование, а абсолютное число неграмотных людей в мире скорее растет, чем уменьшается. Функциональная неграмотность (определяемая как недостаток умений чтения, письма, счета для удовлетворения повседневных потребностей) – одно из характерных явлений не только для слаборазвитых, но и передовых стран.

7. Современная ситуация в образовании прежде всего развитых стран воспринимается значительной частью населения критически, некоторыми людьми – как кризисная. Особенно это касается государственного школьного образования, которое характеризуется засильем бюрократизма, широко распространенной пассивностью учащихся и часто высоким уровнем преступности.

В 1970–90-е гг. в западной социологии наблюдается рост интереса к проблемам непрерывного образования. Почти ежегодно собираются международные конференции и семинары по вопросам образования взрослых (вначале его определяли как образование в свободное время). Влияние здесь оказало изучение эффективности различных форм переподготовки и повышения квалификации работников, которые тесно связаны с системой непрерывного образования, включены в нее. Развитие непрерывного образования, составной частью которого стало совершенствование постпрофессиональной подготовки и переподготовки, растущий интерес к этой проблематике со стороны социологии стали отражением объективных процессов убыстряющегося устаревания полученного людьми профессионального образования и необходимости регулярного обновления знаний, используемых в профессии.

С другой стороны, усилившийся интерес к непрерывному образованию был вызван общими тенденциями сокращения продолжительности рабочего времени (рабочего дня, рабочей недели), увеличения размеров свободного времени (в том числе досуга), поисками путей нового времяпрепровождения. Среди последних все большую популярность приобретали занятия, связанные с различными формами образовательной деятельности.

Образование из локального с точки зрения его пространственно-временной характеристики вида деятельности (когда люди учились лишь в школе и профессиональном учебном заведении, после чего к учебе уже не обращались) стало превращаться в универсальное на протяжении всей активной жизнедеятельности человека занятие, включенное в реальный процесс его повседневного (или «регулярного») бытия. Для достижения этой цели, помощи человеку в реализации его образовательных потребностей понадобилось создание институционализированного непрерывного образования с соответствующими цен-

трами, учреждениями, организациями, персоналом, оборудованием, техническим оснащением и т.д. Возникла целая «индустрия» непрерывного образования.

Его особенность, как это отмечалось социологами уже в 70–80-е гг., заключалась в тесной связи с содержанием и характером использования свободного времени, прежде всего осуществлением такой его функции как развитие личности. Если функции отдыха и развлечения были связаны, в основном, с досуговой деятельностью, то развитие личности – с образованием и самообразованием. Последнее занимает виднейшее место в структуре образовательной деятельности и также вызывает растущий интерес со стороны социологов.

Социология образования все чаще поворачивается лицом к анализу характерных для этой сферы общемировых тенденций и обращается к новому ракурсу исследований – выявлению действующих и перспективных парадигм образования. Верно утверждать, что социология образования испытала на себе все основные проявления мультипарадигмальности социологической науки в целом. А. М. Осипов доказывает, что основными теоретическими традициями и парадигмами, в рамках которых происходило развитие социологии образования, были: моралистский подход, институционализм, функционализм и неофункционализм, концепции конфликта [9, с. 35–71]. Эта точка зрения совпадает с принятыми в западной социологической литературе оценками основных направлений развития исследований в области образования [10]. Однако такой подход к парадигмам образования с позиции социологии, очевидно, не является единственным.

Говоря о социологических проблемах образования на Западе во второй половине XX столетия и перспективах их изучения, мы не можем не поставить аналогичные вопросы в отношении отечественных исследований в этой отрасли знания. Они развернулись в нашей стране со второй половины 60-х гг. Читателю наверняка известно, что, в отличие от западной социологии, которая развивалась непрерывно, в Советском Союзе в период культа личности И. В. Сталина (конец 20-х – 50-е гг.) социология была запрещена как «буржуазная лженаука», как «служанка империализма». Только с конца 50-х – начала 60-х гг. началось ее медленное возрождение, происходившее также не в самых благоприятных условиях господства авторитарного режима и партийной диктатуры.

В первой половине 60-х гг. осуществлялись как эмпирические, так и теоретические социологические исследования образования, чему способствовало быстрое развитие процессов в этой сфере жизни. В начале 60-х гг. на уровне партийных и государственных решений было объявлено о переходе к всеобщему среднему образованию, а в 1972 г. – о завершении этого перехода.

Массовость среднего образования дала большой приток подростков в старшие классы [11], она означала по существу качественный скачок в развитии не только школы, но и всей системы образования в стране. Быстро увеличился контингент профессионально-технических училищ, техникумов и ву-

зов, росли конкурсы. Образованность (точнее, наличие документа, подтверждавшего ее) по своим статусным характеристикам могла сравниться с самыми престижными достижениями в обществе в целом, в жизни отдельных людей, в особенности. Это был удачный фон для возникновения социологии образования. Определяется ее предметная зона, формулируются наиболее важные задачи и проблемы исследования. Изучение образования становится особым направлением в социологии.

Одна из первых трактовок предмета этого направления принадлежала Л. Н. Когану, доказывавшему, что социология должна изучать, в первую очередь, соотношение между системой образования и общественными потребностями [12, с. 4–5]. Иная точка зрения обосновывалась в работах В. Н. Турченко, который доказывал, что предмет социологии образования – изучение связей между образованием, наукой и производством [13, с. 11–12]. Несколько ранее В. Н. Турченко писал: «...социология образования имеет предметом своего рассмотрения системы и подсистемы (элементы) образования в их целостности и совокупности (общественных) отношений» [14, с. 10].

На протяжении 80-х – начала 90-х гг. в отечественной социологии доминировало понимание предмета социологии образования, сформулированное в работах Ф. Р. Филиппова. По его мнению, социология образования – это «специальная социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой» [15, с. 27–28]. Спустя десять лет в словаре «Современная западная социология» Ф. Р. Филиппов уточнил предметную зону социологии образования, определив ее так: «Социология образования – отрасль социологии, изучающая систему образования как социальный институт, ее взаимодействие с обществом (производством, социально-классовой структурой, идеологией, политикой, моралью и т.д.)» [16, с. 231].

В представленной позиции был сформулирован до этого не применявшийся в отечественной социологии институциональный подход к изучению образования. Он оказался достаточно эффективным и содержал в себе хорошие перспективы исследования образования, что подтвердилось, в дальнейшем, в ходе его изучения.

Наряду с институциональными характеристиками в предметной зоне социологии образования акцентировались его личностные аспекты. Такая позиция принадлежала И. Я. Писаренко, считавшему, что социология образования – это «отрасль социологической науки, в рамках которой изучаются образовательный процесс, механизм овладения людьми накопленными наукой и социальной практикой знаниями и обобщенным опытом, передача этих знаний через социальный институт образования и просвещения... Предметом социологии образования является реальный процесс интеллектуальной социализации личности, овладения ею знаниями о природе и обществе, приобретения социального опыта на основе научных знаний, формирования интеллекту-

ального потенциала, необходимого для гармоничного и всестороннего развития личности» [17, с. 419].

Что касается эмпирических исследований образования, которых проводилось достаточно много в 60–80-е гг., то на их основе утверждалось: социология способна изучать самые разнообразные конкретные проблемы совершенствования этой сферы жизнедеятельности. На материалах исследований делались выводы, в соответствии с которыми было очевидно, что приоритет принадлежал признанию прежде всего общественного характера и социального значения образования. Его индивидуально-личностная ценность, выступающая доминантной характеристикой образования как вида деятельности, окзывалась во «втором эшелоне» выводов и заключений проводившихся исследований.

В плане выявления проблем, стоявших перед социологией образования, представляет интерес точка зрения Л. Н. Когана, сформулированная им в начале 90-х гг.: «Социология образования призвана дать ответ на следующие вопросы: 1) в какой мере существующая система образования удовлетворяет общественные потребности в образованных, подготовленных людях, в том числе в специалистах в разных отраслях народного хозяйства; 2) в какой степени эта система удовлетворяет потребности и интересы самих обучающихся; 3) что является стимулом образования: практические, инструментальные нужды или же превращение потребности в знаниях в самоцель личности; 4) влияние образования на все системы общественной жизни; 5) перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи всех элементов этой системы» [18, с. 72–73].

Как видно из приведенного перечня проблем образования, требующих своего исследования, в этот период (начало 90-х гг.) происходит постепенная смена приоритетов. Необходимость учета общественных потребностей в образовании дополняется признанием значимости изучения и удовлетворения потребностей людей, его получающих. Отметим к слову, что предложенный перечень проблем оказался следствием концептуального подхода Л. Н. Когана к социологии образования, согласно которому ее исходным пунктом является изучение состояния потребностей людей в овладении знаниями [18, с. 75].

Среди проблем, получивших признание как крайне значимых для исследования образования, в конце 80-х гг. на первое место стали выходить те, что были связаны с повышением его качества и социальной эффективности. Например, среди них была проблема изучения качества подготовки специалистов для учебных заведений (на уровне предъявляемых к ним социальных требований). Понятно, почему это произошло. Завершился количественный «образовательный бум». Народное хозяйство переживало серьезный кризис и спад, одной из причин которого считался невысокий профессионализм значительной части работников, считавшийся следствием недостаточного качества подготовки специалистов.

В связи с определенной информационной свободой и гласностью, появившимися в начале 90-х гг., возникла возможность изучения общественного

мнения различных социальных групп по наиболее актуальным вопросам развития образования. Строго говоря, именно на этом строится отработка эффективно функционирующей системы обратной связи в цепи «органы управления – социальные общности» с целью изучения мнения последних о принятых или подготавливаемых управленческих решениях в области образования. Сейчас выявление такой обратной связи становится особенно актуальным, поскольку 90-е годы были отмечены калейдоскопическими изменениями, происходившими в управленческих структурах образования (слияния и разделения министерств, быстрые смены министров, каждый из которых только успевал заявить о своих реформаторских наклонностях, в крайнем случае – начать их реализовывать).

Наряду с названной выше проблематикой, охватившей отдельные сферы, стороны и аспекты образования как социального института, как системы, как процесса, существуют конкретные вопросы, которыми, с точки зрения социологии образования, могут и должны заниматься социологи в учебных заведениях. Это изучение (вместе с психологами) социально-психологического климата в учебном заведении в целом и порознь в коллективах учащихся (студентов) и педагогов, выявление характера социального самочувствия тех и других, взаимоотношений между ними, анализ ценностных (в том числе профессиональных) ориентаций учащихся и педагогических работников, их жизненных планов, свободного времени тех и других, бюджета их времени, проявлений социальной активности и т.д.

Названные и иные проблемы возникают и существуют постоянно и требуют своего изучения, знания и совершенствования целого ряда сторон жизни учебного заведения. Некоторые из них для него могут оказаться более важными, другие – не столь значимыми. Определение их актуальности, своеобразной иерархии по степени значимости – прерогатива не только социолога, но администрации, совета коллектива, руководства общественных организаций.

Вместе с тем могут возникать проблемы, требующие немедленного изучения. Это прежде всего различные конфликты. На социолога возлагается сложная задача изучения их природы, характера, мнения конфликтующих сторон, выявления возможностей преодоления противоречий. Конечно, оптимальным достижением социолога было бы предвидение конфликта, выявление возможностей его возникновения задолго до стадии предельного обострения отношений и снятие причин, которые могли бы привести к нему. Социолог может видеть вызревание конфликта благодаря регулярному изучению мнения учащихся (студентов) и педагогических работников по ряду вопросов жизни учебного заведения и взаимоотношений между социальными общностями, а также внутри них. Быть в гуще жизни учебного заведения, слушать ее напряженный пульс, первому заметить начинающиеся перебои – задача не менее важная, чем умение подготовить и провести социологическое исследование, касающееся конфликтной ситуации.

Работа социолога в учебном заведении имеет не только исследовательский характер, но и подчас приобретает практическую окраску. Она может

быть, к примеру, связана с деятельностью по профессиональной и социальной ориентации молодежи школы, лицея, колледжа, вуза. Возможно проведение консультационной работы, которая еще не заняла своего достойного места в жизни учебного заведения. Между тем социолог-консультант, просто советчик подростков, способен снять целый ряд напряжений в их жизни, в деятельности коллектива. Консультационная работа может быть реализована и в отношении педагогического персонала.

В последние годы точка зрения о том, что социология образования может и должна заниматься вопросами учебного процесса, получила свое подтверждение в отдельных исследованиях. Здесь, в первую очередь, нужно специально сказать о работах В. Я. Нечаева и А. М. Осипова [19; 20]. Возникает вопрос: чем же тогда должна заниматься педагогика? Законами, принципами, механизмами, технологиями учения? Как следует из названной работы В. Я. Нечаева, оказывается, и они должны исследоваться социологией образования [19, с. 9–17]. Не означает ли приведенный подход распрямления социологии образования в педагогике и растворения социологического подхода к образованию в педагогическом? Если социология образования должна исследовать учебный процесс и его структуру, учебный план, учебную программу, технологию учебного процесса, методики обучения, как отмечается упомянутыми выше авторами, что тогда будет изучать педагогика? Если в предмет социологии образования включается структурный анализ сферы образования, что тогда составляет предметную зону педагогической науки? Суть проблемы, видимо, в том, что, имея общий объект исследования – образование, каждая отрасль знания, занимающаяся его изучением, обладает собственным, специфическим предметом, на основе раскрытия которого и возникают различающиеся подходы: педагогический, философский, экономический, психологический, социологический и др.

Остановимся на рассмотрении позиции А. М. Осипова. Он использует для аргументации своих положений большое количество зарубежных материалов в области социологии образования, в чем безусловная ценность названной выше книги. В результате такого анализа и обобщения опыта развития российского образования А. М. Осипов приходит к следующему выводу: «...в предметной области социологии образования свое место должны занять вопросы социальной дифференциации субъектов сферы образования по характеру получаемых ими знаний и осваиваемых ими социальных ролей, то есть социологические аспекты учебного процесса (включая характер технического обеспечения, планирования и методики учения, отношения внутри школьной организации и др.)» [20, с. 131].

Вместе с тем, необходимо отметить, что в свое определение предмета социологии образования, приводимое на следующей странице книги, автор не включает обозначенные выше многообразные аспекты учебного процесса. Воспроизведем это определение: «...предмет социологии образования составляют социологические проблемы структуры и функций образования как общественной подсистемы, а также ее взаимосвязей и взаимодействия с процессами

ми общественной жизни» [20, с. 132]. Нет ли определенного противоречия между приведенными выше суждениями А. М. Осипова и его трактовкой предмета социологии образования?

Говоря о сложившихся в социологии подходах к изучению образования, нельзя не коснуться новых, формулируемых в самое последнее время. Такая попытка была недавно предпринята В. Я. Нечаевым [21]. Говоря о необходимости исследовать образование в социальном контексте, он вначале констатирует наличие двух, уже имевших место, подходов в рамках такого анализа. Это социокультурный и институциональный подходы. Но, по мнению В. Я. Нечаева, их недостаточно для выявления механизмов становления и функционирования образования как социального института. Новый подход, предназначенный для достижения этой цели, назван им социокоммуникативным. К сожалению, его суть в четкой и лаконичной форме в статье не раскрывается. Вероятно, читателю предлагается сделать это самому.

Попробуем сформулировать основные положения социокоммуникативного подхода к образованию. В. Я. Нечаев утверждает, что если к анализу образования подходить с позиций символического интеракционизма, социолингвистики, семантики, семиотики и иных современных направлений социальной мысли, то его можно рассматривать с помощью социокода – понятия, объясняющего, как в различных цивилизациях осуществляется трансляция накопленного опыта (без чего образование осмыслить просто невозможно). Поскольку социокод существует в разных формах, постольку образование на каждом новом этапе своего развития последовательно приобретает разные формы (в традиционном обществе оно осуществляется через институты подмастерья и духовного наставничества, затем на смену им приходит школа с полидисциплинарным обучением и т.д.).

Следовательно, в рамках социокоммуникативного подхода образование рассматривается как сложный культурно-исторический процесс, «в ходе которого мозаично, тонкими напластованиями шла эволюция культурных форм преемственности опыта» [21, с. 90]. Почему же такой подход к образованию называется социокоммуникативным (акцент на вторую часть слова)? Потому что, объясняет автор, переход от одного этапа институционального развития образования к другому происходит каждый раз через новые средства коммуникации и информационного взаимодействия (язык, письменный текст, информация как средство коммуникации).

В конце рассматриваемой статьи В. Я. Нечаев делает вывод: «Актуализация в анализе образования как социального института социокоммуникативного подхода значительно упрочивает позиции социологии образования... В целом социокоммуникативный подход может способствовать существенному обогащению теоретических аспектов социологии образования» [21].

Возможно, автор прав в приведенных выше утверждениях. Нам, однако, представляется, что для этого нужны серьезные дополнительные аргументы. Социология образования – не та отрасль социологического знания (да и есть ли вообще-то «те» отрасли), где можно обойтись общей теорией, не рассчитан-

ной изначально на то, чтобы быть проверенной, заложенной в практику конкретных исследований.

Представленный выше новый подход В. Я. Нечаева позволяет по-иному рассмотреть этапы развития образования как социального института, его историю. Является ли он «существенным обогащением» теоретического уровня социологии образования, как полагает автор социокommunikативного подхода? Именно это и предстоит доказать в ходе дальнейших исследований.

Подведем итог. В течение второй половины XX века социология образования испытала на себе несколько переориентаций и метаморфоз. Первая из них (60–70-е гг.) оказалась связанной с теоретико-социологическим анализом образовательных процессов и стремлением осмыслить в его рамках накопленный (подчас достаточно большой) эмпирический материал. Это была переориентация социологии образования с рассмотрения чисто внутренних процессов, происходящих в нем, на выявление его связи с широкими социальными тенденциями изменения социальной структуры и социальной стратификации общества, развития производства, социализации личности, взаимодействия социальных общностей.

Вторая метаморфоза (70–80-е гг.) означала возникновение в социологии ряда подходов к образованию и стремление исследовать и характеризовать его в рамках некоторых парадигм. Среди подходов следует отметить, в первую очередь, системный, деятельностный и особенно институциональный, среди парадигм – структурный функционализм и теорию конфликта.

Третья метаморфоза (80–90-е гг.) коснулась переориентации социологии образования (точнее, ее отдельных представителей) с монодисциплинарного подхода на полидисциплинарное его исследование, которое осуществлялось бы с позиций и педагогики, и философии образования, и экономики образования, и психологии образования, и, наконец, социологии образования и которое означало бы, по существу, распределение каждой из них.

Сейчас можно предположить, что социология находится на пороге очередной метаморфозы, означающей поворот к изучению содержания образования, в качестве которого могут быть рассмотрены: знание и отношение к нему со стороны различных субъектов образовательного процесса; их социальное взаимодействие в этом процессе; изменяющееся соотношение образования и самообразования и т.д. Новая метаморфоза в социологическом анализе образования предполагает активизацию его парадигмального (точнее, полипарадигмального) рассмотрения. Однако эта проблема требует специального исследования.

Литература

1. The Penguin Dictionary of Sociology. L., 1988.
2. Bidwell Ch. E., Friedkin N. E. The Sociology of Education // Handbook of Sociology. Ed. by N. J. Smelser. Newbury Park, California. 1988.
3. Ibidem.

4. Parsons T. The School as a Social System: Some of its Functions in American Society // Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education. N. Y., 1961.
5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. М., 1970.
6. Coombs Ph. The World Crisis in Education: the view from eighties. N. Y.; Oxford, 1985.
7. Brookover W. B., Gottlieb D. A. Sociology of Education. N. Y., 1964; Ballantine J. H. The Sociology of Education. N. Y., 1989; Coleman J. S. and others. Equality of Educational Opportunity. Washington, 1966; Coleman J. S., Hoffer T. Public and Private High Schools: The Impact of Communities. N. Y., 1987; Jensen J. E. Educational Sociology. N. Y., 1965; Parelius R., Parelius A. The Sociology of Education. N. Y., 1987; Persell C. Education and Inequality: The Roots and Results of Stratification in America's School. N. Y., 1977; Prichard K. W., Buxton T. H. Concepts and Theories in Sociology of Education. N. Y., 1988; Robinson P. Perspectives on the Sociology of Education. Boston, 1981; Sewell W. H., Featherman D. L. Schooling and Achievement in American Society. N. Y., 1976.
8. Гидденс Э. Социология. М., 1999. С. 392–421; Macionis J. Sociology. New Jersey, 1991. P. 425–449; Смелзер Н. Социология. М., 1994. С. 427–459.
9. Осипов А. М. Общество и образование. Новгород. 1998.
10. Ch. E. Bidwell, N. E. Friedkin. The Sociology of Education // Handbook of Sociology. Ed by N. J. Smelser. Newbury Park, California, 1988.
11. Константиновский Д. А., Хохлушкина Ф. А. Формирование социального поведения молодежи в сфере образования // Социол. журн. 1998. №№ 3–4.
12. Коган А. Н. Общее и специальное образование как предмет социологического исследования // Проблемы общего образования трудящихся промышленных предприятий Урала. Свердловск, 1969.
13. Турченко В. Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. М., 1973.
14. Турченко В. Н. Социология и система образования // Социол. и экон. пробл. образования. Новосибирск, 1969.
15. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М., 1980.
16. Современная западная социология. М., 1990.
17. Писаренко И. Я. Социология образования // Социол. слов. Минск, 1991.
18. Коган А. Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992.
19. Нечаев В. Я. Социология образования. М., 1992.
20. Осипов А. М. Общество и образование. Новгород, 1998.
21. Нечаев В. Я. Новые подходы в социологии образования // Социол. исслед. 1999. № 11.

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект № 00–03–00250