

Лекция 2. Основные социологические подходы к образованию.

План.

- 1.** Проблема многообразия течений в социологических подходах к образованию.
- 2.** Морализм, институционализм и функционализм в контексте социологии образования.
- 3.** Теории конфликта.
- 4.** Основные современные теории в социологии образования.

Существование в социологии образования ряда научных течений объясняется многообразием парадигм в самой социологии, а также ее методологической зависимостью от других дисциплин на ранней стадии.

Важным основанием различий между отдельными направлениями служит нацеленность на проблемы макро-уровня, или, напротив, микро-уровня процессов и проблем образования. Так, по этому основанию в зарубежной литературе обычно всю массу течений объединяют в две группы — структурные теории (занимающиеся преимущественно анализом социальных проблем образования на макро-уровне) и теории взаимодействия (сосредоточенные на микро-уровне изучаемых процессов и проблем).

Другим основанием, проявившимся и в понятийном аппарате, и в обобщающих теоретических схемах, было глубинное размежевание функционализма и теорий конфликта, вылившееся в масштабные социально-идеологические и политические разногласия исследователей образования.

Подходы различаются, но иногда концептуально связаны, служат отправной базой или объектом взаимной критики.

Разнообразие социологических исследований образования приводило и к определенным позитивным результатам в области теории и социальной практики. К их числу относятся следующие теоретические и практические положения:

- перенос теоретических акцентов с категорий «обучение» и «учение» на концепцию «развития личности» благодаря тому, что социологи образования успешно доказали формирующее влияние социального окружения и наличие специфических социальных отношений в образовательной среде;
- открытие и интерпретация значения и функций культуры для целеполагания образовательной деятельности;

- понимание роли социальных изменений в прогрессе общества и их необходимости в социальной организации общественной системы образования;
- раскрытие природы и значения социальных групп и социально-групповых процессов в образовательной практике;
- признание значения и раскрытие механизмов влияния социально—классовых факторов в развитии учащихся и системы образования в целом;
- опровержение мифа о расовом или этническом превосходстве как основе более высоких образовательных достижений;
- активизация социально-организационных связей школы с местным сообществом, стимулирование заинтересованного отношения последнего к развитию системы образования.

Не все течения в социологии образования сегодня удастся рассмотреть одинаково объемно. Это связано отчасти с тем, что далеко не все они достигли своей концептуальной зрелости и достаточно четко оформились. Теоретическая разносторонность или эволюция некоторых ученых подчас объясняет тот факт, что одни и те же авторы, как, например, Джорж Эдгар Пейн, упоминаются при характеристике разных научных, школ.

В зарубежной литературе также теоретическое обобщение не в одинаковой степени затронуло все известные традиции. Некоторые из них в последние десятилетия заметно сужаются, другие, наоборот, усиливают свои позиции или переживают внутреннюю дифференциацию. Ниже рассмотрены те направления, которые составили сильные интеллектуальные традиции в социологии образования, заметно влияют на исследования и практику в сфере образования, в том числе в России.

Морализм

Морализм был широко распространен в отрасли вплоть до середины XX века. Ему были присущи вера в социальный прогресс и в образование как в панацею от социальных бедствий, поиск признания и перспектив отрасли при отсутствии развитой теоретической модели образования. Среди его лидеров были американские ученые — Лестер Франк Уорд, Джон Дьюи, Джордж Эдгар Пейн, Роберт Энгелл.

Уорд, которого называли «американским Аристотелем», видел в образовании «систему распространения на всех членов общества такого знания о мире, которое считается важнейшим», и, очевидно, что образование здесь обозначено шире, чем это делали педагоги или психологи. Пейн отмечал: «Психология не интересуется образованием как инструментом социального усовершенствования. Социология занимается этой проблемой, и

она должна внести свой вклад ... в развитие принципов образовательных процедур, ... которые будут обосновывать предмет, методы и средства, обеспечивающие социальную адаптацию и продвигающие социальный прогресс». С помощью такой логики образовательная психология признавалась нерелевантной развитию образования как общественной системы и выводилась необходимость образовательной социологии.

В центре внимания моралистов был процесс социализации и его взаимоотношения с образованием. Ради эффективности этого процесса они отстаивали идеи взаимного приспособления, с одной стороны, учителей и учащихся и, с другой стороны, образовательных структур, что означало замыкание в микро-аспектах образования.

Моралисты считали, что людям принадлежит важная роль в определении темпов социального прогресса, и верили, что ради этого граждане призваны осуществлять изменения в образовании, но изменения только эволюционные. Радикальное или внезапное изменение признавалось нежелательным, поэтому моралисты были против «образовательной революции», которая назревала в индустриальном обществе.

Стремление к практической полезности сочеталось в морализме с идеями из области философии морали. В доказательство полезности социологии представители моралистского подхода нередко выступали с энергичными призывами и давали избыточные обещания, выполнить которые они были не в состоянии по целому ряду конкретно- исторических причин, в первую очередь потому, что теоретические модели социологии лишь начинали развиваться. Отсюда в моралистском подходе возникала «теоретическая мешанина, переносившаяся и на преподавание образовательной социологии».

В связи с теоретико-методологическими чертами моралистского подхода выделяется его жанровое своеобразие — преобладание этических эссе, содержащих чередование апелляций к социальным ценностям и фрагментарных вкраплений данных статистики или выборочных опросов, которые и роднят его с социологией.

Но отмеченные противоречия не умаляют роли представителей морализма в развитии социологии образования. При их активном участии создавались отраслевые кафедры, факультеты, периодические издания, было преодолено господство образовательной психологии в отрасли. Они активно стремились к признанию социальной роли образования, к выяснению функций образования и его организационного строения. В недрах морализма в США в 1920- е годы родилось движение за твердое и окончательное признание новой науки частью именно социологии.

Морализм в зарубежной социологии образования в основном преодолен, но его признаки есть в ряде работ отечественных авторов (Р.Г. Гурова, А.Г. Харчев, Т.Н. Кухтевич, В.С. Собкин). Их характерная черта — опора на педагогическую категорию «воспитание», апелляции в первую очередь к моральным проблемам, попытки ставить и решать частные вопросы формирования личности и организации образования при отсутствии общей теоретической концепции образования и строгой системы категорий.

С учетом того, что социальные науки в СССР были в значительной степени идеологизированы, вполне объясним моралистский оттенок многих публикаций по проблемам воспитания. Их авторы в постановке и рассмотрении проблем не выходили вначале за рамки Морального кодекса строителя коммунизма, затем — ценностей и принципов развитого социализма, ссылаясь на партийные решения как на основу научного подхода, что очевидно из содержания многих монографических изданий, диссертаций, статей 1960-1980-х годов. Многие исследования социальных проблем образования в это время находились под влиянием педагогики, а из социологии брали лишь метод опроса (который, строго говоря, никогда не являлся исключительным достоянием социологической науки). Это искажало и задерживало концептуальное развитие отрасли. Ясно, что такая зависимость была в главном обусловлена достигнутым статусом социологической науки в нашей стране и не может быть преодолена в короткие сроки.

Заметна идейная и теоретическая ограниченность некоторых российских работ, обнаруживающих сходство с морализмом. Она состоит, во-первых, в попытке сведения всего множества социальных проблем образования к кругу формальных взаимодействий и, следовательно, в недооценке институциональной природы и социальной роли образования, и, во-вторых, в попытке обосновать разделение отрасли на независимые части. Такая ограниченность не была свойственна основным зарубежным работам в рамках моралистской традиции.

Институционализм

Институционализм в социологии образования имеет те же истоки, что и структурный функционализм. Он развился в конце XIX и начале XX века и тяготел к органицизму, эволюционизму и социальной антропологии, нося в большей степени теоретический, социально-обобщающий характер. В центре внимания его представителей были взаимовлияния образования и других институтов — экономики, семьи, управления, религии, где образование чаще выступало зависимой переменной, реагирующей на давление извне.

В ранний период представители институционализма отождествляли социальные изменения с социальным прогрессом и рассматривали общество по аналогии с организмом. Ранний институционализм коренился в дарвинистской биологии и эволюционистской антропологии и характеризовался тремя положениями: как всякий орган служит нуждам организма, так всякий институт служит нуждам общества; прогресс общества выражается только через прогресс его институтов; стабильность в состоянии института является более желательной, чем быстрое изменение (соответственно, угроза стабильности института считается угрозой обществу). Последнее положение методологически естественно для институционалистов, поскольку изучать институциональные формы во время быстрых социальных изменений оказывается практически невозможно.

Весьма развитая школа институционализма сложилась в Великобритании, где еще в XIX веке кардинал Ньюман, лидер Оксфордского движения, выступал против либерализма в образовании. Главной функцией образования полагалось сохранение традиционной культуры и вовлечение в нее учащихся. Отголоски этой традиционности и теперь заметны в британской высшей школе.

Напротив, в США Абрахам Флекснер, президент Университета Джона Хопкинса, доказывал, что главную функцию образования составляет ведение исследований и преумножение знания. Учебные заведения, сформировавшиеся под воздействием таких теоретических взглядов, по структуре и содержанию обучения были сориентированы на развитие интеллекта, индивидуальных способностей и профессионализма выпускников и в меньшей степени — на культурную преемственность.

С позиции институционализма, образование увеличивает шансы общества на выживание, поскольку прямо не влечет за собой ломку классовой структуры или сдвиги в организации власти, а, значит, сокращает человеческие издержки на пути общественного прогресса.

Институциональный метод усиливал внимание к связям в целых обществах, к анализу исторического развития и культурного содержания действующих в них институтов. Он нацелен на сравнительное изучение институтов внутри отдельного общества и между разными обществами ради раскрытия их универсальных характеристик, а также их положения в социальной организации общества. Институционализм рассматривает институты как «... культурное разрешение проблем коллективной жизни» и использует эмпирические методы для познания того, как общества достигли их нынешнего состояния в попытках приспособления к меняющимся условиям. Следовательно, он исследует «институты в контексте поведения

или социального действия и фиксируется на группах, структурах и социальных нормах, включенных в институты».

Более поздние версии институционализма уделяют основное внимание описательным и кросс-культурным исследованиям, направленным на распознавание «старых» и «новых» функций образования и его учреждений, сходств и различий в их выполнении, хотя с современной точки зрения в такой трактовке функций усматривается их подмена традициями, социальными заказами или схемами отдельных социальных организаций. Именно они впервые рассмотрели исторические прототипы института образования, обнаружив их в структуре семьи.

Ценным представляется то, что в институциональном подходе впервые были ясно обозначены в качестве центральных проблем социологии образования именно те категории, которые помогают воссоздать общенаучную концептуальную модель образования, а именно: выполняемые образованием функции и их динамика, действующие в образовании субъекты, социально-организационная структура образования, роль и доля образования в общественном воспроизводстве, системы используемых образованием санкций, источники сопротивления переменам.

Функции, по мнению представителей институционализма, не являются predetermined, а подвержены флуктуациям в соответствии с потребностями общества. Данное положение выражает методологическую особенность институционализма того периода, который был отмечен быстрыми организационными и технологическими изменениями в системах образования большинства индустриальных стран. Но в нем же усматривается смешение двух групп понятий — функций института и социальных заказов (локальных нравов, традиций, обычаев). Такая подмена основополагающих понятий принципиально затрудняет выработку функциональной и структурной моделей института образования, которая и является теоретической целью социологии образования.

Институциональный анализ не потерял актуальности в 1960-1970-е годы. Для работ в этом русле характерны следующие основные положения:

1. Институты необходимы для социального контроля.
2. Формы, принимаемые институтами в разных сообществах, изменчивы и зависят от локальных и конкретно- исторических моделей культуры.
3. Все институты взаимосвязаны таким образом, что изменения в одном из них вызывают перемены и в других.
4. Институты развиваются в ответ на индивидуальные или общественные потребности, изменение их форм обусловлено изменением потребностей и групповым поведением.

5. Институциональные изменения связаны с процессами длительного исторического характера. Они особенно важны, поскольку институциональные революции резко меняют направление развития всего социума.

Образование в институциональном контексте рассматривается как часть более широкого социального процесса, что становится возможным на основе обобщения динамических характеристик школы как социальной системы и, в перспективе, позволяет выявить закономерности ее развития и выйти за рамки педагогических или психологических оценок ее проблем. «Окружающая обстановка образования выходит далеко за рамки контекста межличностных отношений в классе. Наиболее важным является институциональное окружение... Школы не могут быть поняты в отрыве от влияющих на них социальных сил, в отрыве от исторической борьбы, соперничества и соединения, из которых и возникает нынешний характер школ. Образовательные структуры, таким образом, не являются автономными, а являются историческим продуктом борьбы ценностей среди доминантных институциональных групп». Каждое явление из сферы образования получает институциональное объяснение. Например, забастовки учителей принимаются как один из показателей длинной цепи процессов профессионализации части работников образования.

Сходство с институциональным подходом есть в ряде отечественных исследований образования: В.Н. Турченко, Э.Д. Днепров, В.Г. Пряниковой и З.И. Равкина. Однако они вынужденно ограничены описательным характером, отсутствием общих методологических схем изучаемой социальной системы — института образования. Хотя популярность институционального подхода в отрасли уже не столь велика ввиду быстрых институциональных изменений, его основные методы оказываются весьма продуктивными в построении социологической теории образования.

Функционализм

Функционализм определяет образование как социальный институт общества и его ведущую функцию — как поддержание связи между личностью и обществом ради целостности последнего. Многие видные социологи ставили перед отраслью типично функционалистские задачи: изучать передачу знания, морали и поведенческих норм, служащую поддержанию порядка и равновесия в обществе; объяснить социальные формы, природу групп и процессов в образовании.

В рамках структурно-функционального анализа разрабатывалась универсальная схема, раскрывающая структуру социальных систем. В ней институт образования, будучи одним из основных элементов социальной

структуры, обеспечивает воспроизводство модели системы (Т. Парсонс). Были выделены функции образования, в том числе явные и скрытые, феномены дисфункции, сетевого баланса и функциональных альтернатив (Р. Мертон), рассмотрены передача и увековечение доминантной культуры (Р. Дрибин). Это помогло понять на макро- и микроуровне механизмы выполнения образованием особых интересов социальных классов или организаций, а также его роль в динамике приписываемых и достижимых статусов.

В известных работах Парсонса по проблемам образования критики обнаруживают следующие недостатки: (1) ролевая структура в образовании показана как нечто данное, а социальные статусы как преимущественно достижимые; (2) не придано должное значение возникновению и закреплению приписываемых статусов и механизмам социальной селекции в образовании; (3) признание единства стартовых возможностей детей на основе средних уровней финансирования школ и характера программ является ошибочным и недооценивает, в частности, селективные свойства дошкольной социализации; (4) размеры учебной группы и формальные нормы не исключают использование учителями партикулярных критериев при распределении ролей и оценивании учащихся.

Особую остроту дискуссиям придали исследования наследуемых способностей детей из разных социальных групп, в связи с их школьной успеваемостью (А. Дженсен). Делался вывод, что успеваемость мало зависит от качества IQ-тестов: 80% вариаций успехов детей объясняется генетическими факторами, неподконтрольными школе, и лишь 20% — условиями социальной микросреды. Этим отрицалась сама возможность использования школы для уменьшения неравенства и движения к эгалитарному обществу, давалась почва теориям репродукции и новым обвинениям данного подхода в консерватизме.

Структурно-функциональный анализ, по мнению критиков, был сосредоточен на макроуровневых проблемах общества и организаций, не вдавался в процессы на микроуровне, например, в социальные взаимодействия и динамику в учебном классе. Его сторонникам не удалось выявить разнообразие и конфликт интересов и идеологий в социально неоднородном обществе, когда каждая группа вырабатывает свою позицию в отношении задач и методов школы. В структурно-функциональном анализе не рассматривались вопросы содержания образования и социальные роли учащихся и учителей в системе образования. Он служил оправданию лишь медленных и планируемых изменений, подчас не отражая реальных проблем и конфликтов в обществе. По мнению теоретиков конфликта, структурно-

функциональный анализ не отвечал задаче развития социологии образования, поскольку был ориентирован на идеи равновесия и сохранения «статуса кво», не свойственные природе образования.

Несмотря на популярность функционалистского подхода, приходится констатировать, что в нем пока далеко не в полной мере реализован теоретический и эмпирический потенциал категории «функция», играющей ключевую роль в социологической интерпретации образования и поиске социально-практических решений в этой области.

С 1970-х годов развивались неофункционалистские теории социальной энтропии (К. Бейли), адаптации (М. Файа), теория систем (Н. Луман), сравнительно-исторический анализ образовательных систем (М. Арчер), теория дифференциации (Дж. Александер, П. Коломи). Неофункционализм тогда представлял одно из крупных течений в зарубежной социологии образования. Ему противостояло критическое направление, в центре которого - теории конфликта.

Теории конфликта

Теории конфликта в социологии образования коренятся в идее Карла Маркса об отчуждении и обусловленности образовательных теорий экономическими интересами, носящими взаимно конфликтный характер в антагонистическом обществе. Марксизм доказывает, что в буржуазном обществе правящие классы используют систему образования для достижения своих социальных интересов. Они стремятся увековечить свой статус с помощью элитарной школы и контролировать массы, ограничивая доступ к образованию. В противостоянии имущих и неимущих по поводу власти, богатства и влияния в обществе имущие прибегают к манипулированию содержанием и формами образования ради поддержания своего господства, поэтому теоретики конфликта считают изменения в структуре власти необходимыми для решения проблем образования.

Большой вклад в развитие данной научной традиции внесли Макс Вебер (изучение влияния властных отношений и групповых интересов на системы образования), Георг Зиммель (раскрытие интегративных последствий конфликта) и Торстейн Веблен (анализ механизма коррупции в образовании и монополизации знания бизнесменами). В работах Карла Маннгейма обсуждались усилия правящих групп по приоритетному развитию элитарного образования, обеспечивающего особую подготовку выходцев из элиты и их культурное и политическое господство, а также контроль над массовым образованием, с помощью которого воспроизводится «частичная идеология», не позволяющая ее носителям составить альтернативу элите в общественно—политической сфере. Во второй

половине XX века марксистскую теорию конфликта применительно к образованию изложили в своих работах Дж. Карабель, А. Хэлси, С. Боулз и Г. Джинтис.

Сторонники радикальной ветви этого течения видели в школе, с одной стороны, инструмент репрессии, используемый элитой ради упрочения своего господства, с другой — потенциальное орудие борьбы против правящих групп во имя решительных институциональных изменений (Б. Фишер). Сторонники плюралистического направления (Дьюи, Уоллер) допускали целесообразность лишь осторожного преодоления социальной несправедливости через коррекцию содержания и форм образования.

Функционализм не смог объяснить изменения, происходившие в обществах в конце 1960-х годов, и теория конфликта стала ведущей в отрасли. Ее главными темами были критика функционализма и источники конфликта в образовании (ролевые позиции учителей, принципы финансирования, неравенство возможностей, предвзятость деления учащихся на потоки в интересах элиты и среднего класса, школа как инструмент власти, несоответствие содержания образования целям социализации), концентрация власти в руках немногих при отсутствии четких критериев оценивания, внутренняя и внешняя борьба за контроль и власть, конфликт между поколениями и субкультурами.

Конфликты в образовании отчасти предопределяют институциональную конфликтность общества. Образование как преимущественно консервативная сила прививает молодежи отношения, ценности, верования и нормы, присущие господствующему социальному порядку, поэтому конфликт, разрешаемый в нем, несет позитивные социальные результаты. Подобные идеи развиты в неомарксизме (А. Грамши, Л. Альтюссер), в критической педагогике (Г. Джинтис, Г. Гирокс), в педагогике подавленных (Паоло Фрейре), в политэкономии образования (М. Эппл), вскрывающих роль системы образования в увековечении капитализму, и возможности ее использования в подготовке культурного сопротивления трудящихся политике правящего класса.

Теории взаимодействия обрели в социологии образования особую популярность в период после Второй Мировой войны. Они нацелены на социально-психологические аспекты образования, и взаимодействия между группами учащихся, преподавателей, администраторов, на взаимосвязь между установками, ценностями, социоэкономическим статусом учащегося, с одной стороны, и его учебными достижениями, с другой. В рамках этого широкого подхода оказываются несколько следующих теорий.

Теория навешивания ярлыков отражает практику приписывания учащимся тех или иных ярлыков со стороны приятелей и учителей. Эти ярлыки («зубрила», «книжный червь», «умница», «лентяй», «директорский любимчик» и др.) преследуют учащихся и влияют на их учебу. Негативные ярлыки особенно вредят самосознанию учащихся.

Теория обмена изучает учебные взаимодействия в плане затрат и вознаграждений, которые участники взвешивают перед тем, как принять то или иное решение, например, бросить учебу или все-таки выучить и сдать предмет на «отлично». Эти решения, как правило, связаны с социально-классовым статусом учащегося.

С 1980-х гг. социологи образования предпринимают попытки интегрировать теории, относящиеся к микро-уровню исследований образования, со структурными теориями макро-уровня. Примерами таких попыток служат интерпретивные исследования образования (*interpretive studies*). Они часто используют этнографические методы в изучении культуры как системы значений, связывающей социальную структуру и человеческое поведение. Использование таких методов заставляет исследователей работать и даже жить непосредственно в изучаемой среде. Важное положение теории состоит в том, что учащиеся не просто проходят через систему образования, формирующую их опыт, но и активно влияют на образовательную среду.

Многие исследования показывали, например, что учащиеся из рабочих семей и этнических меньшинств добиваются меньших успехов в сравнении с учащимися из среднего класса и преобладающих этнических групп. С позиции макро-уровневой теории репродукции (С. Боулз, Г. Гинтис, П. Бурдье и Ж.-К. Пассерон) эта ситуация выражает контроль капиталистов над способом производства, отчуждающим учащихся из рабочего класса. Школы уподобляются заводским сборочным линиям, где лучшее образование предоставляется детям элиты, поощряемым к самостоятельной работе и принятию решений для последующего занятия места на вершине социально-классовой иерархии. А учащихся из рабочих семей помещают в учебные потоки, которые учат покорности и следованию внешним правилам. Правда, эта теория не раскрывала процессы за рамками интересов капиталистов.

Бурдье и Пассерон полагали, что связи между экономическими структурами, школой, учащимися и учителями опосредованы именно элементами культуры. Учащиеся приносят в школу свой социальный класс в виде навыков, манер, стилей одежды и общения, образцов речи. Комплекс этих признаков составляет культурный капитал, которым разные социальные

классы обладают в неодинаковой степени и который предопределяет успех обучения

Теория кодов, предложенная британским ученым Б. Бернштейном, также пыталась увязать микро-уровень и макро-уровень анализа образования. Эта Теория сосредоточена на том, как люди приходят к пониманию системы значений в культуре. Рассматривая системы значений сквозь призму языка, Бернштейн обнаружил свойственные социальным классам речевые коды, присутствующие в содержании общения, учебных программах и методах обучения и участвующие в воспроизводстве социальной структуры общества.

Теории сопротивления (П. УИЛЛИС, Дж. Маклиэд) рассматривают то, как культура опосредует влияние социоэкономических структур на образ жизни и карьеру учащихся. Их авторы приходят к выводу, что отдельные группы учащихся не поддаются структурному влиянию капиталистической системы и своим избирательным поведением в сфере образования не только сопротивляются контролю господствующих групп и практике навешивания ярлыков, но и способны изменять характер образовательной среды.

Общий обзор подходов в социологии образования показывает, насколько обширным является круг проблем, от решения которых зависит оценка современных процессов в системе образования и выработка ориентиров для ее развития. Прямая экстраполяция выводов, полученных в зарубежных исследованиях, на ситуацию в отечественной системе образования вряд ли допустима, но эти исследования дают немало плодотворных теоретических и научно-методических идей для постановки исследовательских проблем, для формирования профессионального сознания работников образования, для дальнейшего развития социологии образования и образовательной политики в нашей стране.