

Лекция 3. Образование как социокультурный феномен и социальная система.

План.

1. Образование в контексте различных научных ракурсов освещения.
2. Образование как социальная система. Структура системы образования.
3. Соотношение социальных заказов, задач и функций образования.
4. Функции образования и их реализация.

Сфера образования является полем для ряда смежных научных дисциплин, в которых накопился нежелательный понятийный разнобой, отрицательно сказывающийся и на социологических исследованиях образования. Этот разнобой во многом связан с остаточным влиянием теоретической педагогики, категориальный аппарат и концепции которой долго не вписывались в систему социальных наук. Это касается, в первую очередь, традиционных педагогических трактовок понятий «образование» и «воспитание».

Категория «социализация», достаточно подробно разработанная в социологии, является первичной по отношению к понятию «образование». Процессы социализации реализуются в двух основных формах, спонтанной и целенаправленной. Образование с позиции социологии в наиболее общем виде и определяется как сфера целенаправленного развития личности, в которой процессы социализации приобретают упорядоченные формы, общественно значимые стандарты и ориентиры. Эти формы указывают на институциональную природу и социальную организацию образовательных процессов. Стандарты реализуются в тех знаниях, ценностях, нормах и способах деятельности, что становятся содержанием образования. Ориентирами образования служат ожидаемые результаты, выражающиеся в конкретных социальных ролях, к которым человек готовится в процессе целенаправленной социализации, а также, например, в структуре подготовки и выпуска специалистов в профессиональном образовании.

Сфера образования, в которой одновременно действуют разнообразные социальные институты — школа, семья, средства массовой информации и другие, условно делится на две области — формальное образование и неформальное образование. Дальнейший социологический анализ образования предполагает обращение к проблемам его институционализации, социальному содержанию, организации и функциям, чему посвящены следующие разделы пособия.

При такой интерпретации образования, принятой в целом и в зарубежной социологии, категория «воспитание» неизбежно занимает подчиненное положение, определение которого, вероятно, еще будет предметом дискуссий. Ее дискуссионный характер уже проявился в резкой критике со стороны части педагогов по поводу того, что «...академическая общая педагогика и теперь не знает, из каких частных процессов состоит воспитание... и не дала научного определения воспитанию». Меняются и акценты в ее преобладающей интерпретации от «формирования духовного облика» к «созданию условий для развития личности».

Противоречивость педагогического подхода, проявившегося в основной массе отечественных теоретических работ, к «разработке категорий «образование» и «воспитание» видится, по крайней мере, в следующем.

1. Педагогический подход ограниченно воспринимает содержание целостного феномена социализации, избирательно сосредоточиваясь лишь на ценностной сфере. Из этого феномена и категории «социализация» в педагогическом рассмотрении оказываются выключенными системы норм и образцов деятельности, без которых невозможно представить сами процессы передачи и усвоения ценностей в целостном мире личности (тем более имея в виду целенаправленный характер этих процессов, когда речь идет об образовании).
2. Внутреннее сущностное противоречие заключено в категориальном разделении «воспитания» и «учения» (или «обучения») и попытках построения на такой основе самостоятельных теорий воспитания и теорий обучения. Сущность и структура категории «культура», к которой, как верно замечает В. Я. Нечаев, и сводится содержание формирования и развития личности, не предполагает подобного деления.
3. Педагогика в ее преобладающем виде не располагает ни концептуальными, ни категориальными, ни научно-методическими средствами изучения социальных норм и способов деятельности. Но в последнее время в ней намечаются признаки исследовательского интереса к целостному пониманию и измерению социального в процессах образовательной (учебно-воспитательной) деятельности.
4. Пытаясь обосновать социальные по своей сущности цели, содержание и технологии формирования личности, педагогика сводит объект своего исследования лишь к педагогическому опыту и ситуациям в системах формального образования, да и то, сосредоточивается преимущественно на рафинированных образцах взаимодействий и

опыта, в которых педагог и воспитуемый предстают «в чистом виде», лишенном какой-либо нестандартности.

5. В силу отмеченных выше свойств в педагогическом подходе к образованию и воспитанию утрачивается социально-системное представление. Это представление ограничивается процессом, оно реже включает результат на индивидуальном уровне, не охватывает сложную подсистему общества. Результаты функционирования этой системы не сводятся лишь к духовному миру человека, а объективно распространяются на все сферы жизни общества — социальную, экономическую, культурную и политическую.

В итоге, «к педагогике, наверное, как к никакой другой области, применимы слова о благости намерений, мостящих дорогу в ад». На пути преодоления этих противоречий теория, претендующая на адекватное изучение процессов и проблем формирования личности, должна в полном смысле стать социальной теорией, опереться на весь комплекс социально-научных категорий, методов и методологии. Вряд ли стоит сомневаться в том, что на пути интеграции в систему социальных наук весь облик, содержание и структура такой теории сильно изменится, но сохранится ли тогда ее прежняя академическая автономия в системе наук?

Попытки развития педагогической теории воспитания, оторванной от системы социальных наук, но претендующей на целостность и единоличное лидерство в решении проблем школы, характерны лишь для немногих стран, в том числе России. В других странах подобные попытки были изжиты вместе с остаточным влиянием образовательной социологии уже к середине XX века. Самостоятельная категория «воспитание» в том объеме, который ей придавала советская педагогика, в других странах не прижилась. В свою очередь, в структуре «образования» выделилось «ценностное образование», нацеленное на формирование нравственных норм и ценностей учащихся и обладающее лучшей операциональностью в сравнении с «воспитанием», структура и социальная обусловленность которого так и остаются неизученными в нашей педагогике. Объектом социологии образования служат система образования и информация о ней. Такое определение считается наиболее общим и не вызывает возражений. Однако при его развертывании возникает проблема раскрытия структуры самого объекта, и она оказывается более сложной, малоизученной в отечественной социологии.

Что касается предмета отрасли, то его определение вызывало и вызывает заметные споры.

За рубежом обсуждение этой проблемы началось спустя полвека после зарождения социологии образования. Этому предшествовали более общие

определения, нечетко описывающие предметные границы, строение и приоритеты научной отрасли, а также заведомо узкие трактовки с позиции образовательной социологии. Предмет отрасли сводился к общественному предназначению системы формального образования.

После второй мировой войны за рубежом распространялось «естественное» понимание предмета как применение знания, методик и методов социологии к социально-групповым взаимоотношениям внутри образовательных систем и процессов (Ф. Знанецки, Н. Гросс). Обращалось внимание на отношение между культурами, социальными классами, носителями разных социальных ролей, взаимодействующих в образовании (М. Мид), подчеркивалось значение структуры и функций социальных групп, оказывающих влияние на образовательные системы и процессы. В контексте концепций социальной стратификации акценты ставились на функциях образования в отношении социальной структуры и его взаимодействии с другими социальными институтами (Р. Будон, С. Боулз, Р. Мак-Джи). Неомарксизм ориентировал отрасль на выявление роли школы в увековечении социальных отношений буржуазного общества со всеми его противоречиями и возможностями использования системы образования для культурной подготовки сопротивления трудящихся губительной политике правящего класса (А. Грамши, Л. Альтюссер).

В нашей стране решение вопроса о предмете отрасли было долгое время затруднено политико-идеологическими установками, медленным признанием социальной роли института образования, доминирующим положением академической педагогики в общих вопросах образования, попытками свести отрасль к изучению процессов воспитания и лишить ее права на теоретическое развитие. Большинство социальных исследований образования было рассеяно в периферийной проблематике. В них чаще угадывались интересы педагогики, психологии, этики, а стержневые теоретические вопросы социологии образования, в том числе ее предмет и базовые концепции, оставались без должного внимания.

С учетом дискуссий в отечественной и зарубежной науке можно констатировать, что решение проблемы предмета отрасли состоит в сочетании внимания к двум главным социологическим аспектам образования — его социально-системным и институциональным характеристикам. Образование является, во-первых, относительно самостоятельной подсистемой общества со сложной совокупностью внутренних структур, насыщенных социальными отношениями. Во-вторых, оно рассматривается и как социальный институт с рядом функций в отношении общества, всех его подсистем и уровней социальной организации. Это обеспечивает

преимущество и органичное развитие отрасли в составе социологической науки, четкие взаимоотношения со смежными отраслями социологии и другими социальными науками.

В такое представление предметной области социологии образования органично вписываются любые отдельные социальные проблемы образования, которые нередко порождают относительно самостоятельные направления внутри этой отрасли социологической науки — социология общеобразовательной школы, социология высшего образования, социология учительства, социально-ролевые модели в образовательных системах и другие. Оно позволяет определить место каждой проблемы в едином проблемном поле данной научной отрасли и ответить на вопрос, относится ли конкретная проблема к стержневой или периферийной области или вообще лежит в межпредметной зоне, где с неизбежностью возникает методологическое, концептуальное и методическое взаимодействие со смежными отраслями социального знания.

Теоретическая и социально-практическая отдача отдельных направлений не может быть полной вне общей концепции образования. Эта концепция, с одной стороны, создает методологическую и теоретическую платформу для необходимого взаимодействия внутриотраслевых направлений и, с другой стороны, обеспечивает цельность самой социологии образования и определяет ее отраслевой статус в структуре социологического знания.

Важным поводом для дискуссии о предмете отрасли стал вопрос о том, должна ли она изучать содержание и методическую организацию образовательного процесса. При отрицательном ответе на него подчеркивалось, что учение как процесс, его структура, содержание и методы относятся к прерогативе педагогики и образовательной психологии, но не социологии. С противоположной позиции утверждается, что если учение не включено в предметную область отрасли, то социологическое изучение образования не будет эффективным.

Соотнося эту полемику с опытом развития отрасли за рубежом, нужно заметить, что не случайно в ней одной из главных тем стала стратификация знания в образовании. В отраслевых учебниках помещаются разделы «Социология учебных программ», анализирующие социальное содержание образования.

Вопросы учебного процесса впервые попали в поле зрения зарубежных социологов в 1960-1970-е годы, когда центральной проблемой отрасли стала стратификация знания в системе формального образования. Ей были посвящены монографии и статьи, в названии которых фигурировала

социология учебных программ (the sociology of curriculum). Внимание к учебным программам, особенно в США, обострилось в связи с расовой десегрегацией образования, и сегодня во многом связано с существованием публичных и частных (платных и престижных) школ. Публичные школы действуют по единым учебным программам, опирающимся на рекомендации федеральных органов образования. Частные же школы независимы в построении учебных планов, в выборе учебных материалов, в формулировании требований к учительскому персоналу и к учащимся.

В условиях сильной социально-экономической дифференциации населения у наиболее состоятельной его части возникают возможность и желание финансировать такое образование для своих детей, которое отличалось бы углубленной интеллектуальной подготовкой и особой ценностной направленностью, необходимыми для занятия в будущем наиболее выгодных, влиятельных и престижных социальных позиций в обществе. В результате в элитарных школах складываются и ревностно поддерживаются изысканный архитектурно-пространственный ландшафт, наивысшая техническая оснащенность и полный достаток в вопросах питания и обслуживания детей, особая нравственно-психологическая атмосфера, соответствующая интересам родителей. Учебный процесс ориентирован на развитие у детей особого социально-классового мировоззрения, лидерских, полемических и организаторских навыков, на формирование у будущей социальной элиты обширных гуманитарных и политических знаний. Отношения учителей с учениками строятся на признании незаурядного социального положения последних: к детям обращаются с обязательным «сэр» или «мисс» и на «Вы».

Далёко не одинаковым оказывается и то, чему и как учат в публичных и частных школах. Социально-организационная структура частной школы видится исследователям более жесткой, как и контроль над ценностным содержанием учебного процесса. В ней прием на работу осуществляется по более взыскательным критериям, а учебные программы становятся средством социального контроля над учителями как интеллектуалами.

Даже среди публичных школ прослеживается социальная дифференциация в зависимости от их местоположения (богатые или бедные районы). Она происходит, в частности, в США в связи с тем, что бюджет школьных округов опирается поровну на два источника — местные налоги на собственность и фонды штата. Богатые школьные округа обеспечивают больше образовательных программ, привлекают лучших учителей и администраторов.

Противоположность престижным публичным школам являются собой рядовые школы в микрорайонах, заселенных городскими низами и все более массовыми иммигрантскими общинами. В них — сравнительно худшее эстетическое и экологическое окружение, более низкие рейтинги успеваемости и «поступаемости» в колледжи, повышенные уровни преступности. Иными словами, организация, содержание и технологии учебного процесса выполняют определенные социальные функции в отношении учителей, учащихся и родителей последних, служат одним из мощных средств социального контроля, воздействуют на социальную структуру общества. Потому они по праву относятся к компетенции социологии. На основе множества сравнительных исследований школ и учебных потоков разных типов социологи делали вывод, что в формальном образовании (даже в государственных школах) действует более или менее скрытая система, благодаря которой разным социальным группам молодежи передаются далеко не равнозначные объемы знаний и ценностей. Значит, они приобретают заведомо неравный «культурный капитал», получают неодинаковый потенциал социального продвижения. Эта проблема стала стержневой в работах Джеймса Коулмана, Пьера Бурдьё, представителей «критической педагогики».

Не последнюю роль в социальной дифференциации через систему образования играет язык (использование определенных лексических слоев языка и культуры речи), на котором строятся учебные материалы и общение в школе. В работе «Воспроизводство в образовании, обществе и культуре» Бурдьё и Пассерон показали, что противоречие между культурным потенциалом учащихся из низших социальных классов (рабочего класса) и нормативными элементами учебного и коммуникативного процесса в массовой школе становится главным фактором их более низких образовательных достижений, в сравнении с учащимися из среднего класса.

В связи с этим в зарубежных отраслевых учебниках присутствуют разделы, посвященные стратификации знаний. Раздел одного из наиболее полных учебников так и назван «Чему учат в школах: учебная программа и стратификация знания». В нем рассмотрены основы социологии знания, социальная типология учебных программ, формальные и скрытые формы усвоения социальных ролей и знания, источники социального заказа, практические способы социального расслоения учащихся в школе. Один из них — практика разведения учеников по потокам на основании индивидуальной успеваемости (в англ. — *tracking*), близко воспроизводящая структуру социально-экономического расслоения общества. Трекинг отделяет престижные социальные группы от выходцев из подножия

социально-экономической структуры. Учитывая, что система образования в России движется к более глубокому социально-экономическому неравенству, в предметной области социологии образования свое место должны занять вопросы социальной дифференциации субъектов в образовании (по характеру получаемых ими знаний, осваиваемых социальных ролей). Вряд ли можно раскрыть социально-ролевые отношения в образовании без изучения социальных технологий, организационную оболочку которых как раз и составляет методическая структура образовательного процесса. Итак, обращение к социальным аспектам учебного процесса лишь усилит теоретический и социально-практический потенциал социологии образования.

С предложенным выше определением предмета социологии образования становится более очевидной и ее методологическая роль в отношении ряда других научных дисциплин, традиционно изучающих образование — педагогики в целом, философии образования, образовательной культурологии и психологии, теории управления образованием и всех ее разделов (экономических, кадровых и др.).

Функциональная и структурная модели образования, развиваемые социологией, создают для этих дисциплин и отраслей общие ориентиры, помогающие определить действительные границы изучаемых явлений и принципиальные связи внутри них. Чаще всего эти ориентиры указывают на недопустимую узость прежних границ и обозначают новые приоритеты в проблемном поле.

Так, теории воспитания сосредоточивались прежде почти исключительно на процессах формирования личности в школьных ситуациях. Но с принятием социологической концепции образования становится ясно, что построение эффективных моделей (технологий и содержания) воспитания в школе как одном из институтов социализации невозможно без предварительного специального анализа всего комплекса формальных и неформальных процессов, систематически порождаемых семьей, национальной культурой, средствами массовой информации, «уличными» взаимодействиями.

Философия образования не может сводиться лишь к нейтральному философскому описанию педагогических учений ради раскрытия их преемственности или относительной новизны. Ее ключевая роль — в анализе и систематизации тех сторон процесса педагогической мысли, которые приводят ее к очередной утопии или действительному успеху, к выработке рационального мировоззрения и целостного профессионального самосознания в сфере образования.

Социология должна рассматривать развитие системы образования и как объект управления и одно из направлений социальной политики. Совмещение институционального и социально-организационного анализа образования с позиции социологии создает основу для общей постановки проблем эффективности образования, теории и практики управления. И сама теория управления образованием, сегодня отнесенная в классификации научных специальностей к педагогическим наукам, не может игнорировать методологически базовые концепции функций и структуры образования.

Системный подход предполагает изучение образования в плане его целостности, внутренней структуры, всего комплекса внешних связей и в развитии. Категория «система» используется для описания когнитивных и коммуникативных процессов, социальных отношений, для обозначения более широкого социетального контекста проблем образования.

Признаки системного подхода в литературе об образовании усматриваются уже в XIX веке на примере идей взаимосвязи образовательного процесса и окружающей общественной среды, «социального воспитания» (А. Дистервег) и педологии. Педология, будучи междисциплинарной научной областью, ставила задачу изучения целостного ребенка, стремилась использовать теоретические и экспериментальные методы разных наук. В разных странах Европы, и особенно в Германии, развились новые направления в исследовании образования — социальная педагогика и антропософия. С их идеями российские педагоги-гуманисты были знакомы уже в начале XX века.

В России еще в XIX веке возникла идея «естественного воспитания», согласно которой организованное воспитательное воздействие — лишь «дрожжи», способные ускорять целостный процесс развития личности. Под влиянием этой идеи сформировалось течение, получившее название «новой» школы. «Новая» школа придавала главное значение жизни ребенка в семье, миру детских ценностей и интересов. Ей на деле удалось по-новому решить проблему связи организационных факторов формирования личности, но в начале 1920-х годов она подверглась критике как недостаточно революционная. Педология также не обрела теоретической и кадровой базы, не вписалась в советскую организацию образования и угасла в 1930-е гг.

Но в исследованиях образования в Советской России, даже при изоляции от мировой науки, все шире применялись близкие к социологическим методы изучения социальной среды (ими пользовался, например, С. Т. Шацкий при создании в Москве детских городских клубов). Эта же тенденция реализовалась и в ряде исследований, сопровождавших

становление новых образовательных организаций, школьных коммун, которые с современной точки зрения можно назвать социально-образовательными комплексами, поскольку они были прообразами профессионально-учебных, производственно-трудовых, социально-коммуникативных и управленческих моделей «взрослого» общества. Так теоретики педагогики приближались к системному видению социальной среды, в которой протекает формирование личности, и с учетом ее особенностей и системного характера проектировали деятельность школы.

Но с начала 1930-х гг. в связи с политико-идеологическим давлением большинство отечественных специалистов педагогики сосредоточились на категории «воспитание» и ее отражениях в формальных ситуациях государственных учебных заведений. На социальную педагогику был повешен ярлык «буржуазной» и «лженауки», и системное изучение социальной среды в формировании личности оказалось вне советской педагогики. Образование стали сводить к формальным учебно-воспитательным ситуациям, а систему образования — к совокупности учебных заведений.

Одним из показательных последствий ухода педагогов от анализа социально-системного характера образования стали попытки воздействия на дискуссию о развитии школы, на образовательную политику посредством разработки «стратегии развития образования» с позиции педагогической философии образования.

Рассмотрим такие попытки на примере работ теоретика педагогики Б. С. Гершунского. Раскрывая «системные свойства образования», этот автор даже не упоминает общественные потребности, устойчивые связи образования с экономикой, социальной структурой, властью, культурой, которые и придают системный характер образованию. В описании структуры образовательной системы формулируются цели, методы, средства и организационные формы образования, но даже не упоминаются социальные предпосылки этих целей, методов и форм, вытекающие из более общих структур общественной жизни (системы социальных институтов, социальных систем ценностей, социальной природы и типологии организаций и культуры, стратификации знания и др.) . В такой структуре образования нет живых людей.

С позиции подобной философии предложена и «новая парадигма образования», согласно которой в центре его должен быть «человек, сознательно выбирающий индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями». Но эти траектории определяются не только способностями, а и социальным положением

человека в обществе. Целесообразно поставить ряд вопросов: в какой мере возможен сознательный выбор траектории индивидом в возрасте 6 или даже 16 лет? Должно ли общество направлять этот выбор? Сколько будет стоить обществу «сознательный выбор» молодых людей, вообще бросающих учебу? На ком будет ответственность за «вихревые» траектории.

В числе наук, имеющих отношение к выработке стратегии развития образования, с точки зрения Б. С. Гершунского, присутствуют философия и политика образования, но нет социологии. Но если социология не имеет отношения к выработке стратегии развития образования, то в такой стратегии нет социальных проблем — функций, целей, групповых интересов, доступности, общественных затрат и результатов.

Итак, попытки решать общие проблемы образования с позиции педагогики без социально-системного видения объекта совершенно несостоятельны. Спустя почти столетие вслед за Дистервегом в ней вновь звучит призыв признать педагогику в качестве одной из социальных наук и утверждается категория «социальное воспитание». Социально-системный подход проявился в работах педагогической антропологии, а также в работах, где с широких социально-исторических позиций рассматривается система образования и проблема ее реформирования. В них авторам удается анализировать зависимость системы образования от власти, господствующей идеологии, групповых интересов и социальных движений, культурных процессов, а также влияние образования на социальные институты и отношения в обществе.

Проблема образования как системы была поставлена уже в работах конца XIX века, но ее основательное изучение в зарубежной социологии развернулось с середины XX века. Создан и продолжает расти круг работ, нацеленных на внутреннюю структуру и внешние связи образования, на его роль в системе общества и на его динамику как целого (Т. Парсонс, Е. Хоппер, Ф. Кумбс, М. Арчер и др.).

В России, со времени возрождения социологии, проблема образования как системы долго не ставилась в ряд первоочередных, возможно, потому, что ее функционирование до 1990-х гг. в основном устраивало управленцев и исследователей. В связи с недостаточностью соответствующих исследований сегодня ощущается дефицит надежной теоретической информации как в самой социологии образования, так и в других науках, изучающих образование. В качестве преобладающей укоренилась точка зрения, которая отождествляла эту систему, по меткому выражению представителей Московской Академии развития образования, с «разношерстной совокупностью плохо соорганизованных друг с другом образовательных

учреждений». Обращение к анализу лишь учрежденческих структур закрывает возможность постановки и достижения стратегических целей в развитии образования. С этим выводом, возможно, связан новый этап концептуального осмысления российской национальной системы образования на фоне глобальных структурных и социокультурных процессов.

Социологи не отказываются от анализа системы образовательных учреждений, составляющей колоссальное культурное достояние и источник приращения общественного интеллекта страны, но замечание о несводимости системы образования к совокупности ее учреждений принципиально важно в социологии образования.

Г. Е. Зборовский рассматривает образование как систему, выступающую в виде совокупности и взаимосвязи различных образовательных подсистем, а именно: допрофессионального, профессионального, непрофессионального образования; дошкольного, школьного, внешкольного образования; начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования. Образование — «это не только подготовка к жизни, это, прежде всего, сама жизнь с ее особенностями, ... это одна из важнейших сфер и одно из наиболее значительных средств самореализации личности». Образование есть разновидность социума, имеющего самоцельную и самоценную направленность. Такое восприятие образования позволит эффективно решать социальные и инструментальные задачи образования как социального института.

В. Я. Нечаевым предложена схожая схема системы образования, носящая, по сути, уровневый характер.

Своеобразная категоризация образования предлагается в работах Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при Госкомитете РФ по высшему образованию. Образование в них раскрывается через систему определений, отражающих два взаимодополняющих класса оснований — социоцентристских (образование как механизм воспроизводства общественного интеллекта и трансляции культуры) и человекоцентристских (образование как механизм развития человека через общественно организованные системы коммуникаций и деятельности).

В приведенных выше схемах образование может быть структурировано по своему масштабу (от национальной системы — до отдельных образовательных учреждений) и по уровням (от дошкольного образования — до последиplomного). Эти схемы оказываются полезными для решения некоторых проблем управления образованием и отражения его взаимосвязи с

социальной стратификацией общества (поскольку стадии профессионального становления — основные в определении социально-экономического статуса человека и социально-культурной идентификации личности).

Но достаточно ли соответствуют предложенные уровневые схемы пониманию образования как института целенаправленного формирования личности? Создают ли они представление об образовании как социальной системе, служащее ориентиром в ее социологическом изучении? Лишь отчасти, поскольку за их рамками могут остаться многие неформальные (не подпадающие под понятие образовательного учреждения, или образовательной программы того или иного вида, но от этого не менее целенаправленные и влиятельные) формы передачи и усвоения новых знаний, ценностей и навыков, без осмысления которых понять суть процессов социализации в обществе просто невозможно .

Наряду с уровнем подходом к системе можно сформулировать и другие, связанные, например, с типологией социальных субъектов в сфере образования. Активная системообразующая роль в этой сфере может принадлежать обществу, социальным общностям, самой личности. Это выражается в том, что не только общество (используя для этого аппарат государства), но и определенные социальные общности (например, элитные слои, профессиональные и этнические группы, противоправные группировки и т. п.) иногда стремятся к созданию на собственной основе особых образовательных систем, действующих в интересах их воспроизводства и развития.

Отдельно взятая личность, если она в результате успешной социализации освоила способы дальнейшего саморазвития или если она не вписывается в организованные обществом системы образования, может самостоятельно выбирать образовательные пути и средства. В последнем случае речь идет о системе самообразования.

Каждый из приведенных примеров, в которых системообразующая роль принадлежит обществу (государству), социальным общностям или личности, заслуживает изучения в социологии образования.

Структура системы образования отражает устойчивую совокупность элементов, взаимодействие которых обеспечивает институциональное функционирование образования в обществе. Структура этой системы дает развернутое представление об образовании как объекте социального исследования. Для воссоздания такой развернутой картины целесообразно признать, что сфера образования устойчивым образом охватывает группы разнородных элементов. Их присутствие очевидно в большинстве описываемых образовательных ситуаций. Логически каждая из этих групп

образует своеобразную структуру, а вместе они формируют целостную систему образования данного общества.

В начале структурного анализа системы образования обычно выделяют совокупность ее учреждений, учрежденческую структуру. Но образовательные учреждения составляют лишь одну из организационных структур системы образования, и начать анализ целесообразно не с них, а с совокупности таких подсистем, которые являются первичными по отношению к его формальной организационной структуре.

Функциональные подсистемы

Существование и важнейшая роль функциональных подсистем в действии института образования очевидны, если обратиться к структуре современной школы или университета. Помимо чисто учебных подразделений (классов, аудиторий и лабораторий) в отдельном учреждении и системе образования в целом обязательно присутствуют и другие подразделения. Они занимают далеко не последние по важности места, и часто им придается даже большее значение, чем самому учебному процессу (организации познания):

- система финансового и материально-технического обеспечения (включающая капитальное строительство, оснащение учебным оборудованием и т. п.);
- система, отвечающая за разработку научных основ деятельности, в том числе образовательной (отраслевые НИИ, кафедры, методические объединения и т. п.);
- система подготовки кадров и повышения их квалификации (педагогические колледжи, факультеты и вузы, центры повышения педагогического мастерства и т. п.);
- система учебно-воспитательной деятельности (образовательный процесс и его непосредственное оснащение — учебные классы, лаборатории, библиотеки и т. п.);
- система социально-бытового обеспечения, рекреации (рекреативные зоны внутри учреждений, профилактории, детские оздоровительные лагеря и т. п.);
- система социально-культурного развития (центры детского и юношеского творчества, студенческие клубы, отделения внеучебной работы, ведомственные музеи и т. п.);
- общественные (формальные и иные) объединения, участвующие в развитии системы образования (профсоюзы, студенческие союзы, родительские комитеты и т. п.).

В этих подсистемах зачастую вырабатываются нормативы для образовательной (учебно-воспитательной) деятельности и сосредоточены функции контроля над последней. Многие из названных подсистем своеобразно связывают образовательный процесс с внешними институтами и сферами общества (экономикой, техносферой, государственной идеологией, политической культурой, доминантной культурой общества и его субкультурами и т. д.), обеспечивают необходимое проникновение в образовательные процессы ценностей и отношений внешних институтов. Оттого и образовательные процессы и отношения несут на себе сильный отпечаток внешних сил и стереотипов, например, стереотипов бюрократии, культуры быта, гигиены труда и отдыха, технической культуры.

Выделенные выше подсистемы в большинстве своем носят характер формальных организаций. Они имеют внутренние вертикальные и горизонтальные связи, а в совокупности образуют широкую сеть ведомств и учреждений.

Системы образовательных учреждений

Относительно самостоятельную структуру в системе образования представляют образовательные учреждения. Но и они, в свою очередь, структурируются по нескольким основаниям:

- по уровню предоставляемой образовательной подготовки (дошкольные, начальные, средние, высшие, последиplomные и пр.);
- по характеру стандартизации и документирования образовательных достижений (учреждения для вольнослушателей, образование с получением сертификата и т. п.);
- по формам собственности, по ведомственной принадлежности учреждений (частные государственные, муниципальные, общественных объединений);
- по характеру гражданской организации учреждений (открытые, закрытые и т. п.);
- по ведущим предметным направлениям образовательной подготовки (общеобразовательные, специализированные, профессиональные и т. п.);
- по формам организации образовательного процесса (очные, заочные, дистантные и т. п.);
- по типу образовательного развития (коррекционные, для индивидов с ЗПР, общедоступные, элитные, интенсивные);
- «нормальные» и альтернативные (по характеру ведущих культурных концепций и педагогических технологий).

Многообразие типов образовательных учреждений не ограничивается лишь уровневым и отраслевым делениями, которые обычно принимались во внимание социологами. Приведенный выше перечень указывает определенно на то, что типы учреждений существенным образом не только характеризуют положение конкретных образовательных общностей и их представителей в социально-правовой и социально-экономической системе общества, но и отражаются на всей внутренней социальной организации образовательного процесса. Поэтому социальная типология учреждений объективно является важным элементом структуры системы образования.

Функциональные сферы

В отличие от двух приведенных выше видов структур, представленных формальными организациями или учреждениями, в системе образования существуют особые явления деятельностного и процессуального характера, которые чаще всего наблюдаются в синтезе друг с другом, взаимопроникают. Именно поэтому их можно, в рабочем порядке, обозначить как функциональные сферы.

Самостоятельность этих сфер подчас относительна. Они могут не иметь статуса учреждения или каких-либо обособленных форм (например, формы урока). Но в целенаправленной деятельности они логически выделяются и практически учитываются, используются, сочетаются друг с другом в зависимости от условий или в соответствии с целями осуществляемого образования.

К числу основных функциональных сфер образования можно отнести:

- самообразование (инициируемое и организуемое преимущественно самим индивидом) и образование (организуемое учреждением, внешней системой);
- массовое, групповое и индивидуальное образование;
- интеллектуальное, гуманитарное (нравственное, политическое, эстетическое), политехническое (трудовое, профессиональное), естественнонаучное, физическое образование;
- фундаментально-научное и прикладное образование.

В задачу социологии образования может входить изучение социальной обусловленности этих сфер и обеспеченности их необходимыми ресурсами, роли и места этих сфер в организации образовательного процесса, их соответствия целям и средствам передовых образовательных технологий, их реального соотношения в образовательной практике. Так, могут оказаться актуальными вопросы реального соотношения индивидуальных и массовых форм, возраста и объема целесообразной и социально обоснованной специализации (профилизации) внутри общего образования, особенно

применительно к анализу различий между массовым и элитарным образованием.

Социально-образовательные общности

Дифференциация индивидов и групп в системе образования обусловлена всем комплексом социальных (экономических, демографических, культурных и правовых) различий, присутствующих в данном обществе. Основания этой дифференциации широко изучаются в зарубежной социологии. Российские исследования в большей степени затронули отдельные группы: выпускников средних школ, студентов, учителей. На самом деле дифференциация носит более сложный характер, и ее основания обусловлены не только сложившейся в данном обществе системой социального неравенства, но и специфической структурой самой системы образования.

Ведущим критерием для формирования и логического выделения образовательных общностей выступают виды образовательной деятельности и соответствующие им социальные статусы в системе образования. С точки зрения этого критерия в самом общем виде выделяются группы обучаемых и обучающихся. Но это деление всегда было пластичным и в последнее время становится менее однозначным.

В современном обществе учитель сам все в большей степени превращается в учащегося — учащегося на протяжении всей своей профессиональной жизни. Изменяющиеся технологии образования ведут к тому, что школьники и студенты все активнее, вовлекаются в функции обучения, курируя младших, участвуя в учебных научных дискуссиях. Взаимоотношения учителя и ученика становятся все в большей степени опосредованными инфраструктурными и техническими факторами (информационными сетями, библиотеками, лабораторным оборудованием и т. п.).

Дихотомическое деление образовательных общностей по рассмотренному выше признаку становится недостаточным с учетом процессов социализации системы образования, расширения ее институциональных связей и вовлечения в ее деятельность других субъектов, формально не относящихся к обучаемым или обучающим. Так, в зарубежных социальных исследованиях образования особо выделяют категорию «образовательное сообщество», которая охватывает не только обучаемых и обучающихся, но все заинтересованные группы, так или иначе непосредственно воздействующие на развитие образования. Среди них — немало лидеров общественного мнения, родительский актив, специфические группы семей, попечительские советы и бизнес-окружение, деятели средств

массовой информации, освещающих проблемы образования и доносящих их до общественного мнения и др.

В образовательных процессах взаимодействуют главным образом социально-демографические и социально-профессиональные общности.

Более, устойчивую статусную структуру образуют профессиональные общности, которые давно и с разных сторон изучаются в зарубежной социологии образования. В общественной системе образования, как и в любой бюрократической организации, формальная функциональная деятельность индивидов во многом обусловлена именно иерархической организацией позиций, занимаемых индивидами.

Профессиональные общности дифференцируются по ряду взаимосвязанных оснований:

- по должностным позициям (начальники — подчиненные, основные — вспомогательные, и т. д.),
- по специальным профессиональным направлениям (физики, гуманитарии, биологи и прочие предметные специализации),
- по уровням квалификации (академики, профессора, доценты, ассистенты и т. д.),
- по их положению в отраслевой и уровневой структуре системы образования (включенности в образовательные учреждения различных типов).

Социально-демографические признаки также служат важным основанием формирования образовательных общностей. Чтобы убедиться в этом, достаточно отметить несколько фактов:

- глобальную концентрацию высших уровней формального образования в городах,
- поголовное вовлечение молодежи в формальное образование,
- значительную зависимость профессионально-должностного статуса в системе образования от возраста и пола,
- устойчивость тенденции феминизации педагогических кадров.

Ценностно-содержательная структура образования дает представление о реальном содержании интеллектуальных, профессиональных и социальных ценностей, транслируемых или развиваемых в системе образования. Ее элементы просматриваются не только в наборах стандартизированных когнитивных комплексов и академических предметов учебных планов, но и в реальном ценностном содержании учебного процесса, которое, в силу индивидуального характера профессиональной деятельности преподавателя, может выходить за рамки стандартов.

Анализ ценностного содержания образования дает возможность идентификации социально-культурных типов, воспроизводимых в системе образования. Данная проблематика получила довольно основательное развитие в зарубежной социологии образования в связи с установлением того факта, что различия в качестве образовательной подготовки учащихся в меньшей степени обусловлены уровнем финансирования учебных учреждений и в большей степени — характером первичной культурной среды и социальной организации образовательного процесса.

Технологическая структура образования охватывает совокупность используемых образовательных технологий, имея в виду многообразие конкретных методических подходов, специальных методик, технических средств и социально-организационных технологий осуществления образовательного процесса. Анализ этой структуры не заменяет дидактическую организацию образовательного процесса, изучаемую педагогикой и образовательной психологией, но выражает социальный аспект этой организации. В современной социологии образования он наиболее актуален в связи со сравнительным изучением эффективности разных типов учреждений (например, массовых и элитных) и форм образования, их дифференциации в плане используемых образовательных технологий.

Итак, структура системы образования определяется соотношением функциональных подсистем и сфер образования, взаимосвязанной сетью образовательных учреждений, характером и взаимодействием социально-образовательных общностей, а также ценностным содержанием и способами образовательной деятельности.

Нельзя сказать, что все перечисленные аспекты анализа являются в равной степени привычными для специалистов социологии образования. Известно, что более разработанными являются статистические параметры движения социально-демографических и социально-экономических групп в образовательном пространстве. Больше внимания в последнее время уделяется социологическому осмыслению некоторых подсистем формального образования (дошкольного, среднего, профессионального и др.), проблем престижа групп в образовании.

В гораздо меньшей степени осмыслены социологами другие структуры и компоненты образовательной сферы, в частности, состав и взаимоотношения должностных и профессионально-квалификационных групп, их положение во властной структуре образовательных учреждений.

Социологи пока недостаточно уделили внимания каналам и механизмам влияния; оказываемого на образование (его содержание и структуру) «внешними» и «внутренними» по отношению к нему группами.

Значительны эвристические возможности исследований, нацеленных на пересечение выделенных выше групп элементов. Так, в последнее время социологи приближаются к осмыслению образовательного учреждения как корпорации. Признание и вскрытие корпоративного характера образовательного учреждения, например, университета, позволяет анализировать расхождение интересов учреждения как социальной организации, с одной стороны, и сообщества, в котором она действует. Кроме того, удастся вскрыть слоевую структуру корпоративного персонала и факторы поведения разных слоев, и подразделений корпорации на фоне «единых» задач корпорации и обстоятельств конкретной конкурентной среды, что особенно актуально ввиду развития рыночных и конкурентных отношений в сфере образования.

Социальное структурирование системы образования позволяет точнее изучать характер инноваций и социальных движений в сфере образования. Иногда, из-за недостаточности социально-аналитических данных, создается впечатление, что источником динамики в системе образования являются лишь верховные органы (Министерство и его подразделения). Если это не вполне так, то кто, какие группы людей способны быть инициаторами или проводниками социального заказа в системе формального образования? Представляют несомненный научный и практический интерес и другие вопросы, решение которых возможно лишь с учетом структуры образования как социальной системы:

- какова природа и технологии неформального образования (самообразования, семейного образования или массового, осуществляемого с помощью СМИ)?
- каковы каналы реализации социального заказа в сфере образования?
- кто и в связи с какими социальными интересами диктует стандарты федерального, регионального или местного компонентов содержания образования?
- насколько осознаны, приняты социально-образовательными общностями конкретные инновации в образовании?

На эти вопросы, традиционные для западной социологии образования, предстоит искать ответы российским социологам. Лишь после этого удастся понять, какие социальные силы и как направляют развитие системы образования.

Проблема функций образования входит в центр отраслевой теории и прямо связана с управлением образовательными системами. Возрастание значимости управления образованием обусловлено следующими обстоятельствами.

1. Образование — крупнейшая подсистема современных обществ, тесно связанная со всеми его институтами, социально-экономическими слоями и многочисленными профессиональными и культурными общностями.
2. На развитие системы образования выделяются крупные ресурсы, сопоставимые со стратегическими расходами государств. Столь же велики и ожидания общества по поводу отдачи от образования.

Критика общественной системы образования обычно возникает в связи с массовыми требованиями и оценками, выходящими на проблему темпов развития или безопасности страны. В свое оправдание руководители утверждают, что образование удовлетворяло главные потребности общества: для индустриализации — политехническая школа, для обороны — главенство точных наук в школе, для рыночной экономики — массовая подготовка экономистов. Многие требования к образованию предписываются Законом, но и они пересматриваются.

В чем же, если не в законах и не в массовых требованиях к системе образования, заключены надежные ориентиры управления ею?

В проблеме социальных оснований управления образованием социолог сталкивается с тремя категориями: функции, задачи и социальные заказы. Исходя из концепции социального института, эффективное управление образованием достигается соответствием объективным функциям образования, то есть комплекса его объективных связей с другими подсистемами общества, а также с учетом его внутренней структуры. Образование как институт характеризуется особой системой функций, ориентированных на определенные общественные потребности. Выполнение этих функций способствует, с одной стороны, поддержанию целостности и развитию общества и, с другой стороны, воспроизводству самого института образования.

Эти потребности, трансформируясь через социальные интересы общества и групп, доводятся тем или иным способом до сведения системы образования и так приобретают форму социальных заказов. Например, одной из функций образования, как будет показано ниже, является воспроизводство профессионально-образовательного состава населения. Социальный заказ воспринимается системой образования как более или менее внятное пожелание социального субъекта относительно особенностей подготовки.

Социальные заказы на образование многоплановы, как и спектр социальных интересов и источники заказа, которыми могут служить и государственные, и территориальные, и групповые, и индивидуальные интересы. Но в этом многообразии выделяется ведущий заказ, выражающий либо интегральный интерес, либо интерес доминантных групп. Именно ведущий заказ, сформулированный в понятиях данных групп, служит ориентиром для практического руководства системой образования и при определенных условиях переводится в статус задачи, формализованной в виде законов, уставов образовательных учреждений, должностных инструкций, образовательных стандартов и учебных планов.

Ведущий заказ, под выполнение которого готовится любая реформа образования, весьма изменчив, меняется раз в 15-20 лет, и длина этого цикла уменьшается. Ведущий заказ не воспроизводит весь спектр функций образования, а потому рано или поздно пересматривается. Так рождалась реформационная чехарда в образовании (и не только в нашей стране). Она усиливалась тем, что бюрократия переусердствовала в выполнении ведущего заказа и упускала из виду важные стороны образования. Например, колоссальные затраты и усилия направлялись на экспериментальное внедрение ЕГЭ, а экономическое положение работников образования и, следовательно, их мотивация не улучшались.

Ведущий заказ к образованию, как видно из истории, чаще выступал в педоценстринтском (ориентированном на формирование личности) и единичном образе, соотносимом с какой-либо одной стороной формирования личности.

Разные субъекты по-разному определяют для себя функциональность образования. Отдельные учреждения попадают в противоречивую ситуацию: ведущему заказу может противоречить конфигурация других заказов, поскольку функции этих учреждений оказываются в пересечении интересов разных субъектов — государства, работодателей, преподавателей, родителей учащихся и т. д.

В ситуации недостаточной определенности ведущего социального заказа теоретики педагогики допускают, что государственный заказ образованию «может строиться только на общих принципах и ориентирах», и что установление «конкретных целей и задач воспитания — сфера самоопределения самих педагогических коллективов, учителей, воспитателей». Предложен и новый термин — «педагогический самозаказ». Близок к нему тезис из «философии современной школы»: «Педагогический коллектив, учащиеся и их родители должны выбрать оптимальную модель развития школы и построить на ее основе целостный образовательный

процесс». В таких предложениях по сути звучит отказ от научного управления образованием.

Управление образованием нацелено на его формально-организационные стороны (стандарты, учебные планы) и экономические показатели. Из сферы управления, вопреки декларациям, по сути, выпадает формирование личности, эффективность передачи социального опыта, долгосрочные последствия образования. В социологии эта проблема отразилась в понятии «смещения целей», суть которого в бюрократической трансформации целей института, увеличении дистанции между общественными потребностями и организационными целями.

Какие же стороны системы образования должны удерживаться во внимании всегда, а не только на период очередной реформы? Каковы объективные функции образования в обществе, обеспечивать выполнение которых призвано государство в лице руководителей системы образования?

Сегодня управление российским государственным образованием исходит из двух оснований: объема выделяемых средств и провозглашенного «поворота образования к человеку». Но эти основания не составляют достаточной базы для научного управления. Слабость ресурсного обеспечения вызывает институциональные возмущения внутри системы образования (столкновения разных уровней и подсистем), а поворот к личности достигает такого угла, что образование подчас оказывается повернутым спиной к обществу и к его потребностям.

Приведенные выше основания недостаточны для полноценного управления общественной системой образования, поскольку они являются временными, «пожарными», вытекают из идеологии индивидуализма, ориентированы на внешние условия (ресурсы), а не на комплекс функций образования в обществе.

Функциональная модель образования важна для социального управления. Она позволила бы перевести целеполагание из области спонтанных социальных взаимодействий в плоскость научного анализа.

В исследовательском и социально-прикладном плане определение функций образования послужит выработке более универсальной системы показателей влияния образования на общество. Учитывая, что сегодня такая система отсутствует, нельзя осуществлять сравнительный анализ функционирования образования ни во временной динамике, ни на региональном или национальном уровнях. Лишь вслед за определением функций предстоит понять, насколько адекватны сложившиеся в системе образования внутренние структуры.

Функциональная модель образования важна и для общенаучного определения сущности образования и разработки категориального аппарата его исследования разными отраслями социальных наук, предметные поля и приоритетная проблематика которых, возможно, обретут новые, более системные очертания благодаря ясному видению функций института образования.

Но в определении функций образования заметна разноголосица, которой способствуют три обстоятельства.

Во-первых, социальная отдача образования в значительной степени отложена во времени. Общество и сама система образования оказываются долгосрочными заложниками управленческих решений и образовательной политики.

Во-вторых, в связи с этим оказываются менее отчетливыми критерии этой результативности и, следовательно, расширяются возможности толкования и целеполагания в отношении системы образования.

В-третьих, оценка значимости разных сторон образовательных процессов и целеполагание в образовании обусловлены групповыми интересами, которые могут не совпадать и порождать конфликт в принятии решений.

Подход к рассмотрению функций или задач образования в разных научных дисциплинах зависит от характера их предмета и развитости их проблемного поля. Так, в советской педагогике определение этих задач концентрировалось вокруг проблемы формирования личности и стремилось установить некоторый набор требуемых качеств и направлений образования.

В зарубежной литературе, например, рассматриваются приоритетные задачи образования в связи с развитием людских ресурсов и поступательным развитием общества. Приводимые обычно перечни посвящены целеполаганию, но не обоснованию функций образования как института.

Для ясности вопроса о соотношении задач и функций образования надо признать, что задачи есть публично и документально оформленные заказы, продукт социального осмысления и акцентирования тех или иных его функций.

Если педагогической науке свойственно обсуждать именно задачи образования (школы) сообразно мировоззрению деятелей школы, то в социологии принято рассматривать общественные и социальные функции образования. Последние предполагают выделение его особых функций в отношении социальной структуры общества. На самом деле образование обнаруживает объективные и устойчивые функциональные взаимосвязи не

только с социальной структурой, но и со всеми подсистемами общества — экономикой, политикой, культурой.

Функциональный анализ образования как института возможен лишь на основе Достаточно большой по объему и разносторонней информации о состоянии внутренней структуры системы образования и ее взаимодействиях с внешними системами. Он предполагает рассмотрение института образования в его динамике, соотносимой с этапами развития целостной общественной системы.

Особенностью раннего периода социологии образования были лишь подчеркивание общественного значения образования и призыв к изучению его функций. С прагматических позиций речь велась об общественном предназначении образования в конкретном государстве в конкретную эпоху. Это предназначение вначале формулировалось в предельно широком социально-историческом смысле, который приписывал образованию лишь функцию передачи культуры в обществе от старших поколений к младшим. В таком подходе прослеживалась антропологическая традиция внутри социологии.

С углублением представлений о предмете социологии и социальном строении общества постепенно углубляется и понимание функций образования. Оно рассматривается уже не как инструмент передачи культуры, но как «влияние, оказываемое взрослыми поколениями на тех, кто еще не готовы к социальной жизни» (Дюркгейм). В этом влиянии воплощается трансляция определенного типа культуры (одобряемого государством), а значит, и организованная социализация и социальный контроль над молодежью. Это определение указывало и на такие функции образования, как подготовка индивидов к их будущему социальному статусу, поддержание связи между личностью и обществом, обеспечение целостности общества. Последняя предполагает наличие у граждан сходных качеств, развитие которых и должно обеспечить образование.

Дюркгейм дифференцировал требуемые качества на физические, интеллектуальные и моральные, имея в виду, что их комбинации и содержание варьируют в зависимости от требований политического строя и социальных групп. И хотя эта интерпретация была скорее проявлением социологической интуиции, а не итогом систематического анализа, она придавала направленность понятию функций образования и могла служить источником для постановки, целого ряда исследовательских проблем в социологии образования.

В США в начале XX века на фоне пугающих последствий массовой иммиграции, классовых и расовых столкновений главная функция

общественного образования виделась не иначе, как в американизации молодежи.

Иногда при рассмотрении роли образования в обществе действительное смешивается с желаемым. Примером является следующий перечень: «Социальные функции образования — передача накопленных человечеством знаний, преемственность социального опыта и в целом духовная преемственность поколений, социализация личности, накопление ею интеллектуального, нравственного и физического развития, трудоустройство выпускников учебных заведений». Эта трактовка имеет педагогическое происхождение, иначе вряд ли объяснить явную неполноту перечня и приписывание к числу функций даже трудоустройства выпускников. Перечисленные функции принадлежат и другим социальным институтам — семье, культуре, всем формам общественного сознания, то есть институциональная определенность образования утрачивается.

Ф.Р. Филиппов указывал, что воздействие системы образования направлено на все основные сферы социалистического общества. Но в приведенных им положениях очевиден сильный политико-идеологический подтекст, необоснованное суждение об «опережающем» развитии системы образования и неоправданное сужение объема функций.

Некоторые современные трактовки функций образования повторяют старые, традиционные для функционалистской социологии формулировки, давно опровергнутые в отраслевой теории за рубежом. Формулирование функций часто не сопровождается их анализом⁹⁰, что может свидетельствовать о дефиците научной аргументации.

В плане цивилизационного развития ученые утверждают, что образование становится все в большей степени фактором, объективно диктующим темпы прогресса страны и цивилизации.

Встречаются попытки рассмотреть и воспитание в качестве социального института, но предлагаемые формулировки его функций являются слишком общими и противоречивыми.

Рассмотренные выше попытки выделения и анализа функций образования чаще передают не функции, а насущные или перспективные задачи системы образования в контексте определенной социологической теории. Во многих из них недостаточно выражена институциональная специфика образования, и потому они не могут служить основой концептуальной модели в его социологическом изучении. Они чаще ориентированы на проблему духовного развития и в меньшей степени затрагивают важные связи образования с производственной сферой, властью,

социальной структурой. Возникает необходимость более широкого социального анализа функций института образования.

Функции образования в обществе в целом лежат в русле функций культуры, поскольку образование является одним из институтов сферы культуры. Они носят объективный и системный характер в силу трех обстоятельств.

Во-первых, функции образования реализуются сложной, многоуровневой и разветвленной сетью формальных организаций, имеющих давние, устойчивые социально-исторические связи как друг с другом, так и с внешними институтами (семьей, наукой, культурой, производством).

Во-вторых, функции образования находятся под социальным, государственным контролем в той мере, в которой общество или группы вырабатывают и одобряют более или менее целостную концепцию сети образовательных организаций, обеспечивают ресурсы для ее развития.

В-третьих, эти функции распространяются на все без исключения уровни общественной жизни (индивидуальный, социально-групповой, социетальный).

Взаимодействия системы образования с другими институтами носят двусторонний характер. Она реагирует на динамику других институтов, изменяя свою структуру или содержание в соответствии с изменяющимися условиями. Это реагирование носит также функциональный характер, но, как замечали еще классики, является чаще всего запаздывающим.

Воздействие образования на другие подсистемы и институты общества теперь предстоит рассмотреть с применением понятия «функция». Функциональная модель образования не должна страдать излишним лаконизмом. Все ее элементы должны быть совместимы с категориальным аппаратом социологии и, кроме того, выступать конструктивной базой для эмпирически измеряемых показателей функционирования образования, охватывающих своей совокупностью все реалии этого института.

Исходя из системного характера функций образования, можно обозначить эти функции как наиболее устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития. Приводимые положения вытекают из социально-философского и социально-исторического анализа, социологических наблюдений. Отчасти они повторяют или развивают положения, сформулированные ранее социологами, и являются продуктом критического очищения от концептуальных или идеологических штампов, переосмысления социальной сущности образования. Функции отделены от задач, то есть характеризуют социально-исторические универсалии системы образования как института.

Некоторые функции образования временно оказываются в латентном состоянии, по ним не возникает социального заказа, и они не становятся предметом специального научного анализа или социально-практического освоения, не переводятся в плоскость задач системы образования.

В особых социально-исторических обстоятельствах общество, доминирующие социальные группы или организации целенаправленно акцентируют некоторые функции, добиваясь их перевода в статус задач образования. Значит, реализация функций опосредована социальным целеполаганием и, строго говоря, социальной структурой и идеологией данного общества (целеполаганием в экономике, политике, социальном развитии и культуре).

Функции образования специфически проявляются в отношении социальных субъектов разных уровней — общества, групп, индивидов.

Функции образования в экономической сфере

Формирование профессионально-квалификационного состава населения.

Данная функция системы образования имеет две основные грани, может быть рассмотрена в плане количественных и качественных характеристик.

С количественной точки зрения общественная система образования отвечает за формирование профессионально-образовательного состава населения. Система формального образования воздействует на эту профессионально-квалификационную структуру тем, что обеспечивает квалификационное воспроизводство профессиональных отрядов и слоев. Но такое воспроизводство на практике не бывает идеальным. Система образования, в силу институциональной и организационной инерции или ошибок управления, может вести к перепроизводству отдельных отрядов профессионалов. Перепроизводство — негативное явление в социальной и экономической сферах жизни общества.

Противоположная тенденция выражается в том, что система образования недопроизводит специалистов некоторых профессий или квалификаций. В таком случае усиливается приток в профессию людей без соответствующей подготовки, входит в массовую практику обучение профессии на рабочем месте (не дающее базовых теоретических знаний и творческих навыков).

Обе тенденции негативно влияют на социально-профессиональную структуру общества. Их наиболее наглядные последствия — эрозия профессиональной культуры, «размывание» квалификационного состава профессиональных групп, принижении профессиональной ответственности,

распространении непрофессиональные критериев в оценивании работников и их социальном продвижении.

Вторая, качественная сторона этой же функции обеспечивает формирование производственных качеств работников. Она осуществляется преимущественно учреждениями профессионального, образования, которые обеспечивают воспроизводство квалификационного состава работников. Но производственные качества могут развиваться в трудовой допрофессиональной или непрофессиональной деятельности. Нельзя недооценивать роль общеобразовательной подготовки, во многом формирующей творческий потенциал будущего работника. Согласно статистике, производительность труда и инновационная активность работника повышается с ростом его образования.

Под влиянием соответствующих ожиданий в концепции обязательного образования и образовательной политике возобладали «интеллектуализм» — стремление передать учащимся большой объем знаний основ точных наук (математики, физики, химии) в ущерб гуманитарному образованию.

В образовательной политике особое значение придавалось достижению статистического соответствия между формально-квалификационными характеристиками должностей, рабочих мест, созданных в экономике, и квалификационным составом трудоспособного населения и занятых работников. На практике, однако, такое соответствие не всегда достижимо. Считается, что некоторое превышение образовательного уровня работника над требованиями рабочего места играет положительную роль. Но это же превышение может усиливать противоречие между притязаниями обладателя «избыточного» образования и ожиданиями окружающих его людей, вести к конфликту. Оба аспекта заслуживают внимания с теоретической и социально-практической точек зрения.

Формирование потребительских стандартов населения

Влияние образования на экономическую сферу выходит за рамки производственных аспектов, касается процессов потребления благ (информации, культурных ценностей, природных ресурсов) и, как следствие, сказывается на социальном развитии. Эта функция всегда была свойственна образованию, достаточно вспомнить библейские заповеди об умеренности потребления или предписания русского Домостроя. Эта же функция определяет во многом содержание неформального трудового образования, протекающего в семье.

Система образования может привносить в социальные, материальные и духовные потребности научно обоснованные и рациональные стандарты. Тем самым она содействует становлению ресурсосберегающей экономики,

стабильной и благоприятной среды человека. Но в условиях рыночной экономики такая функция образования противостоит коммерческим интересам бизнеса.

Примерами формирования рациональных потребительских стандартов через систему образования служит введение учебных курсов по вопросам природоохраны, валеологии, социальной экологии, здорового питания, личной гигиены, безопасности жизнедеятельности, прав граждан и потребителей и др.

Привлечение экономических ресурсов для целей системы образования

Система образования — один из крупных потребителей общественных ресурсов. Она привлекает и расходует экономические (материальные, финансовые и др.) ресурсы, без чего ее функционирование почти невозможно. Источники таких ресурсов различны, от госбюджета до частных инвестиций и платных услуг, но они указывают на конкретный характер зависимости системы образования от других социальных институтов и взаимосвязей с социумом.

Функция привлечения ресурсов неизбежно отражается на содержании и формах образования, и в этом отражении проявляется взаимосвязь функций и целостность системы образования в данном обществе. Так, опора преимущественно на госбюджет порождает тенденцию унификации, а экономическая ориентация образования на деловые круги, на спонсорские средства ведет к усилению автономии образовательных структур в вопросах содержания и технологии их деятельности. С переводом школ на местный бюджет активизировалась разработка в содержании образования регионального и местного компонента.

Внутреннее распределение экономических ресурсов

Система образования в лице соответствующих органов - управлений (Министерства, региональных комитетов образования, ассоциаций и т. п.) распределяет привлеченные средства между регионами, внутренними подсистемами, учреждениями, подразделениями, должностями. В результате распределения обеспечиваются ресурсами разные направления, в т. ч. вне образовательного процесса (поддержка коммерческих, исследовательских и иных структур, служб безопасности, хозяйственная помощь учащимся или сотрудникам, содействие подшефным и ветеранам, благоустройстве детских площадок, организация детского отдыха и пр.).

Распределение способно усиливать социальное неравенство (в условиях социального развития) из-за того, что некоторые подсистемы образования недополучают нужные ресурсы. Так, детские сады при переводе

их на местный бюджет могут закрываться или оказываются не в состоянии поддерживать должный уровень дошкольного образования. Дети, лишенные дошкольной подготовки, в последующем часто не способны осваивать образовательные программы начальной школы и переводятся в классы коррекции. Вряд ли нужно комментировать личностные и социальные последствия такой ситуации.

Система образования способна модифицировать внутренние критерии экономического стимулирования и вносить такие поправки в систему оплаты труда своего персонала (или социальной поддержки учащихся), которые могут повлечь изменение социально-экономического статуса работников (учащихся).

Распределение экономических ресурсов в значительной степени обусловлено характером социальной организации образовательных учреждений или их сети. Социальная обусловленность распределения оказывается даже более существенной, чем экономическая, ведь в образовательной деятельности экономические критерии не имеют прямого применения за редкими исключениями. На первый план чаще выдвинуты критерии, являющиеся нормативным продуктом группового соглашения определенных профессиональных групп данной отрасли. Нередко система образования в таком распределении действует как бы вопреки здравому смыслу. К примеру, система педагогического образования в СССР выпускала учителей в заведомо завышенных объемах, и это, возможно, в экономическом плане сдерживало целенаправленный рост доходов учителей, решение их жилищных проблем, техническое перевооружение школы.

С точки зрения социологии, возникает вопрос о том, какие социальные механизмы действуют в распределении экономических ресурсов в системе образования. Какие статусные группы в системе образования оказывают решающее влияние на эти механизмы? Эти вопросы являются центральными для социологического понимания закономерностей развития системы образования.

Социальные функции системы образования

Гомогенизация общества через организованную социализацию индивидов

Функция гомогенизации была впервые специально рассмотрена Дюркгеймом. Она обеспечивает устойчивое преобладание единой системы социальных норм при организационной поддержке со стороны организаций (учреждений) и образовательных общностей.

Формирование и воспроизводство образовательных общностей

В сфере образования всегда происходит формирование и воспроизводство образовательных общностей, в которых индивиды связаны практической включенностью в образовательные процессы и особым ценностным отношением к образованию. Такие общности складываются внутри сферы образования и вокруг нее, их примерами служат разнообразные профессиональные, родительские, ученические и др. общности, которые так или иначе, прямо или косвенно участвуют в осуществлении, обеспечении или направлении образовательной деятельности. Они занимают свое место в социальной структуре общества.

Активизация социальных перемещений

Активизация социальных перемещений — все более зримая функция образования по мере того, как в социальной структуре все большее количество достижимых статусов оказывается в зависимости от формально-квалификационных характеристик (то есть, во многом — от образовательных достижений) индивидов.

Образование стало одним из массовых каналов социальных перемещений, как правило, ведущих индивидов к более сложным видам труда, более высоким доходам и престижу. Но реальным началом этого процесса было утверждение системы государственной сертификации в разных видах профессиональной деятельности и становление соответствующих образовательных структур.

В разных странах начало этого процесса датировано разными эпохами. В России его характерным началом были реформы Петра I, повлекшие возникновение системы профессионального обучения и номинальное установление образовательного ценза для занятия должностей в технических отраслях и на государственной службе. Образовательный ценз все больше стал вытеснять те статусные признаки, которые носили наследуемый или приписываемый характер.

Социальные перемещения через каналы образования — одна из главных предпосылок становления более открытой социально-классовой структуры общества, его движения к эгалитарным ценностям и нормам социальной жизни, к смягчению или даже стиранию неблагоприятных различий в условиях социального развития разных групп людей. Таково было реальное влияние образования на процессы в социально-классовой структуре советского общества, когда пополнение квалифицированных отрядов физического и умственного труда обеспечивалось в значительной мере именно за счет восходящих перемещений. Кадровое формирование

корпуса ИТР и гуманитарной интеллигенции обеспечивалось на две трети за счет выходцев из рабочих и крестьянских семей.

Но абсолютизировать восходящее направление социальных перемещений, связанных с образованием, нельзя. В известных условиях достижение наивысшей научной квалификации (степени доктора наук) означает в экономическом плане лишь незначительное превышение над официальным порогом нищеты.

Образование не только помогает социально-профессиональным перемещениям. Оно также обуславливает перемещения индивидов в социально-демографической структуре (системе расселения и семейно-брачной структуре).

Массовая молодежная образовательная миграция ведет к концентрации населения в городах и реже — к распределению выпускников в сельскую местность, в военные гарнизонные городки и поселки. Образование влияет на формирование брачных установок личности и семейно-брачного статуса, что проявляется в высокой частоте браков между представителями одной профессии или образовательного слоя (например, между учителями и кадровыми военными, между врачами, между студентами одних и тех же специальностей).

Социальная селекция

В системе формального образования на определенных ее уровнях так или иначе осуществляется разведение индивидов по образовательным потокам (видам, направлениям, специализациям образовательной подготовки). Такое разведение является отчасти объективно обусловленным тем, что общественное производство и многие сферы общественной жизни требуют усиленной подготовки по отдельным профессиям и квалификациям.

В современной американской социологии образования авторы иногда образно уподобляют механизм и процесс такого разведения людей по образовательным потокам (tracking) действию автомата-монетоприемника. В нем имеются прорезы разных размеров и конфигураций, от индивидуального соответствия которым и зависит, якобы, попадание человека в тот или иной поток.

В качестве формального обоснования трэкинга служат характер и уровень интеллектуальных способностей, проявленные ребенком в образовательном процессе. Для их выявления используются разнообразные системы учебных тестов, но для зачисления в определенные потоки также используется и практика личных рекомендаций, выдаваемых педагогами, родственниками или спонсорами. Но учебные тесты всегда характеризуются определенным культурным контекстом, действительное отношение к

которому зависит от соотношения доминантной культуры (на которой и построены тесты) и культурных особенностей среды первичной социализации. Чем больше дистанция между этими социально-культурными типами, тем меньше вероятность успешно справиться с тестом.

Специальные исследования позволили доказать, что социально-культурные особенности учащихся отражаются и в неодинаковом внимании к ним со стороны учителей. Больше внимания и поощрений от учителя в среднем достается тем, кто лучше вписывается в требования доминантной культуры, им же отводятся и более престижные роли в коллективе. То есть культурные различия оказываются одним из факторов того, насколько быстро проявятся и успешно разовьются способности учащихся в системе формального образования, насколько интеллектуальный и личностный профиль учащегося будет соответствовать предъявляемым стандартам. Кроме того, в особо престижных направлениях образовательной подготовки решающим условием становится способность платить за дорогостоящее обучение. Поэтому не удивительно, что чаще всего попадание индивида в определенный образовательный поток обусловлено социальным или экономическим положением ребенка, чаще — его родителей.

Воспроизводство социальных групп и слоев, принадлежность к которым обусловлена образовательными сертификатами

Школа (система формального образования) дает индивидам неодинаковое содержание подготовки. Она обеспечивает развитие у индивидов способностей и навыков, соответствующих особым социальным и профессиональным функциям и ролям. Это развитие подтверждается выдачей сертификатов установленного образца, обладание которыми является условием занятия соответствующих мест в системах разделения труда и социальной стратификации, действующих в обществе. Только обладая подобным документом можно войти в состав определенных социальных групп (формальных или неформальных).

Замещение родителей, социальная поддержка учащихся

Социальная поддержка обучаемых, большинство из которых находятся в детском или подростковом возрасте, была и остается функцией образования. Если на протяжении многих веков она была продолжением традиционной опеки старших над младшими, то в последующем больше связана с ориентацией общества на создание равного доступа к образованию для выходцев из разных слоев общества. Эта поддержка оказывается на сравнительно длительный период пребывания их в стенах образовательного учреждения. Ради нее создаются специализированные организационные и ролевые структуры, в большей или меньшей степени напоминающие (или

целенаправленно воспроизводящие) домашнюю обстановку — питание, общение и развлечение, спальни, медицинское обслуживание, игровые помещения, территории для подвижных занятий вне помещений и пр. В выполнении этой функции образование, в особенности допрофессиональная школа, воспроизводит ролевую дифференциацию полов, присущую семье: обучаемые теснее взаимодействуют с женщинами, хотя именно мужчинам принадлежит большинство руководящих должностей в системе образования.

Функции образования в сфере культуры

В социально-культурной сфере образованию принадлежит, несомненно, центральная роль в сравнении с другими институтами культуры. Характеризуя его функции в отношении культуры в целом, большинство социальных философов и социологов, как и столетие назад, указывают, что образование обеспечивает передачу культуры младшим поколениям и в определенном смысле воспроизводит культуру. Это утверждение, на наш взгляд, справедливо лишь в глобальном аспекте, не представляющем интереса для целей практического управления национальной системой образования.

Если рассмотреть культурные функции образования с позиции индивида, то окажется, что ему, в лучшем случае, передается лишь некоторая часть национальной и минимальная часть мировой культуры. Невозможно свести все пласты и отрасли культуры к объему нескольких адаптированных учебных дисциплин и соответствующих им учебников. Вернее признать, что через общеобразовательную школу индивиду преимущественно передаются основные элементы той культуры, которую зарубежные социологи называют стержневой культурой данного общества (*the core culture*) или доминантной культурой.

Социальные параметры трансляции культуры через образование традиционно составляют главную проблематику в социологии образования. Как установили в результате специальных эмпирических исследований некоторые авторитетные авторы (П. Бурдье, Дж. Коулман и др.), образование также воспроизводит и всю гамму социально- культурных различий в обществе, то есть культурных различий между представителями разных социальных групп.

Воспроизводство определенных социальных типов культуры

Воспроизводство определенных социальных типов культуры (этнических, исторических, локальных, региональных, групповых) и их составляющих — систем ценностей, норм и способов деятельности, — ведущая функция образования в сфере культуры. Через профессиональную и высшую школу в более развернутом и полном виде передается и

профессиональная культура во всем многообразии ее типов. Профессиональная школа в этом контексте придает профессиональному знанию свойство технологичности. Образование преобразует профессиональный опыт в конструктивные формы, благодаря которым становится возможным его систематизировать, по-новому компоновать, транслировать и накапливать во все возрастающих объемах.

При высокой технологичности профессионального знания процессы его передачи становятся все более динамичными, массовыми, открытыми. Благодаря системе образования реально сокращается социальное время, затрачиваемое на освоение профессиональной культуры. Это же условие ускоряет и развитие самой профессиональной культуры. В пестром мире профессий лишь благодаря обретению такой технологичности профессиональное знание может успешно накапливаться и транслироваться к тем социальным общностям, которые стремятся к его освоению. Тем самым образование объективно способствует становлению более открытой социальной структуры, превращает профессиональную культуру в предмет международного обмена.

Одним из проявлений этой же функции является и воспроизводство школьной субкультуры (вузовской, академической и пр.), исследование которой с 1950-х гг. составляет важную часть проблемного поля социологии образования.

Образовательные общности, в отличие от других, являются одновозрастными. Вероятно, что и культурный конфликт поколений, являющийся неотъемлемой приметой нашего времени, связан с этой особенностью. Система образования, охватывая главным образом молодежь, оказывается питомником субкультуры, органичной частью и системообразующей ценностью которой стал непрерывный процесс обновления интеллекта и навыков деятельности.

Основная повседневная деятельность учащегося, его статус и формальное оценивание в микросреде как раз и обусловлены динамикой обновления интеллекта и развития навыков. Это обновление (усложнение деятельности от класса к классу с каждым новым годом обучения) и становится главной частью и принципом школы. Старшие же поколения практически исключены из процессов организованного обновления интеллекта, поскольку и общественная система образования еще не приобрела необходимого свойства непрерывности. Ценность этого обновления не свойственна большинству старших, поскольку не предполагается характером их общественно-трудовой деятельности.

Таким образом, межпоколенные противоречия в культуре связаны не только с различиями в образе жизни или традициях, но в большей степени со сквозной установкой на обновление интеллекта как ведущего вида деятельности молодых и ценности школьной субкультуры.

Инновации в сфере культуры

Представители функционалистской социологии образования первыми указали на то, что образование не только воспроизводит элементы культуры, но и осуществляет инновации в сфере культуры. Эта функция — диалектическая противоположность функции воспроизводства социально-культурных типов. В широком социально-историческом смысле образование поддерживает культурные инновации, но в конкретно-историческом плане встречается и прямо противоположное движение — противодействие образования отдельным инновациям.

Социологический подход позволяет существенно уточнить социальную сущность культурной инновации через образования. У этой функции существуют две взаимосвязанные предпосылки — культурная и социальная. С точки зрения первой из них, общественная система образования транслирует лишь некоторую часть инноваций, достигнутых в сфере науки, искусства, права, религии и других институтов культуры. Для этого она отбирает и облекает эти избранные инновации (нормы, информацию, технологии, ценности и т. п.) в формы учебных материалов, наполняя ими содержание учебного процесса.

Та избирательность, с которой в образовании осуществляется отбор и трансляция инноваций, указывает на социальный характер организации образования и на его конкретно-исторические взаимосвязи с другими социальными институтами или социальными группами. Как правило, получают поддержку те инновации, которые в целом лежат в русле «стержневой культуры» и не представляют опасности для целостности данной социальной организации (или стабильности ее управленческой структуры). В отношении других инноваций система образования может служить своеобразным заслоном, препятствующим их дальнейшему распространению в обществе. В этом проявляется нетождественность культурных интересов разных социальных групп и, следовательно, социальная обусловленность инновационного функционирования образования.

Формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета, отраслей и социальных технологий интеллектуальной деятельности)

Данная функция включает в себя некоторые положения, сформулированные еще во времена Дюркгейма: образование распространяет и воспроизводит комплексы существенных знаний через процесс учения, прививает индивидам познавательные навыки (интеллектуальные технологии). Она, по-видимому, соответствует собственной закономерности развития института образования, которая выражается в непрерывной интеграции учреждений и процессов формального образования. Общественная система образования, начиная с момента ее зарождения, все в большей степени сама превращается в сложный, многоотраслевой комплекс, главным предназначением которого является не просто передача знаний, но воспроизводство общественного интеллекта.

Существенные знания, как было показано выше, уже практически нигде не сохраняются в виде отдельных фактов, а приобретают формы относительно целостных и самостоятельных когнитивных комплексов (школьных предметов, академических и научных дисциплин, профессионально-квалификационных стандартов). Благодаря этому они становятся более технологичными, удобными для накопления, стандартизации и контроля, хранения и передачи, интеграции с другими когнитивными комплексами.

Частным примером этой функции являются процессы концентрации, воспроизводства и развития образовательных технологий. Само образование и есть одна из социальных технологий интеллектуальной деятельности. Ее центральными процессами являются отбор и дидактическая организация информации для учебного процесса, контроль над выполнением образовательных стандартов. Данная функция имеет социальную обусловленность уже потому, что такой отбор осуществляется практически каждым работником индивидуально на основе его социальных, профессиональных и культурных ориентаций, но формально отбор регламентируется самой организацией образования и контролируется его управленческой структурой. Функция реализуется в директивном характере стандартов содержания учебной информации и форм ее организации (методическом и дидактическом обеспечении).

Все большее количество исследователей высказывает мнение, что именно эта функция сыграет ключевую роль в темпах цивилизационного прогресса в ближайшем будущем и что уже сегодня она превращается в один из ведущих факторов международного соперничества. Транснационализация образования становится одним из новейших средств геополитики.

Подтверждением правоты такого мнения можно считать попытки крупнейших индустриальных государств установить контроль над развитием

образовательных комплексов в разных зонах мира посредством передачи в другие страны своих образовательных технологий или специальной разработки моделей образовательных систем для других стран.

В таком случае в образовании и в общественном интеллекте, если рассуждать шире, возникает и утверждается технологическая зависимость реципиента (получателя образовательных технологий) от донора (их разработчика и распространителя). Технологическая зависимость в образовании является, как можно предположить, даже более глубокой в сравнении с технологической зависимостью в материальном производстве, поскольку может вносить изменения в «элементную базу» общественного интеллекта, в функционирование национальной культуры, в формирование количественных и качественных показателей профессиональной структуры, в правовую и политическую культуру страны - реципиента. Эта зависимость, как и технологическая зависимость в материальном производстве, при прочих равных условиях обеспечивает гарантированное опережение и превосходство донора в качественных показателях общественного интеллекта и, кроме того, она может служить непосредственным источником прибыли для страны-донора, например, в виде оплаты за обучение иностранцев.

Передача образовательных технологий может осуществляться в форме студенческого или научного обмена, в интеграции стандартов образования, а также в форме целевой разработки моделей образовательных систем (или моделей их реформирования) для возможных стран-потребителей. Подобные целевые разработки нередко осуществляются на средства правительств или международных организаций, а их потребителями становились многие молодые государства.

Но даже страны, имеющие давние традиции в развитии собственных систем образования, могут попасть в число реципиентов и, таким образом, оказаться в интеллектуальной зависимости. Это становится тем более вероятным в периоды экономических или политических кризисов, когда государство и общество отчасти утрачивают контроль над концептуальным развитием образования или не в состоянии обеспечивать систему образования необходимыми ей кадровыми, техническими, информационными или технологическими ресурсами.

Не стоит строить иллюзий насчет взаимовыгодного характера транснационализации образования, поскольку она, применительно к зависимым странам, сопровождается ослаблением их культурных традиций, национальных научных школ, «утечкой мозгов», утверждением

информационной зависимости и внешнего контроля над каналами новой и ценной информации, усилением потребительской ориентации в ущерб творческой в сфере интеллектуальной деятельности.

Транснационализация образования, протекающая в русле капиталистической глобализации, лишь сопровождает процессы транснационализации капиталов и поддерживает их, облегчая проникновение и господство капитала и капиталократии в новых странах, на новых рынках, в новых сферах развития общественного интеллекта. Современные зарубежные исследования обращают все чаще внимание на «обескровливающий» характер политики транснациональных корпораций и, в частности, банков в сфере профессионального образования.

Функции образования в социально- политической сфере

Формирование личности всегда составляет один из жизненно важных интересов государства и социальных групп. Обязательным компонентом содержания в любой системе образования являются основополагающие ценности и нормы правового и политического поведения. Этот компонент выступает в виде курсов права, иногда — уроков Конституции страны, но чаще связан (в той мере, в которой образование контролируется государством) с характеристиками политической культуры социальных групп, диктующих конкретные направления и средства экономического и социального развития в данном обществе. Поэтому система образования выполняет функции в социально-политической сфере.

Привитие образовательным общностям приемлемых правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни

Данная функция характерна именно для формального, государственного образования, но также проявляется и в сфере неформального образования.

Если в системе образования подчас и находят неформальное или даже формальное одобрение отдельные альтернативные типы культуры или культурные стили, то вряд ли есть примеры, когда бы институт образования не противодействовал социально-правовым или социально- политическим девиациям.

Именно из-за важности этой функции образование нередко называют реальным инструментом политического господства. Не случайно любой политический строй начинает с того, что «борется» за школу или создает «новую» школу. Осознание этой функции неизбежно приводит к идеологизации содержания формального образования. В этом смысле

формальное образование обеспечивает и другую, близкую по содержанию функцию.

Поощрение законопослушного правового и политического поведения, воспроизводство государственной (ведущей) идеологии

Социальные группы, являющиеся носителями альтернативных политических и правовых идеологий, стремятся либо учредить альтернативную школу, либо внести в существующее образование собственные системы правовых и политических ценностей. Как было показано выше, школа становилась объектом социальных движений и даже политической борьбы в тех исторических ситуациях, когда стабильность политического режима оказывалась под определяющим влиянием правового сознания масс.

В этом смысле можно утверждать, что в системе образования не существует идеологического вакуума, она практически не бывает в этом отношении стерильной. В содержании социальных знаний, транслируемых в школе, так или иначе, представлены ценности, отражающие теоретический уровень политического сознания групп, то есть идеологию.

В формальном образовании практически всегда утверждается идеологический контроль в той или иной форме. Он может выступать в форме школьных или вузовских парткомов, или, как ни странно, в установках на «деполитизацию» или «деидеологизацию», служащих лишь вытеснению прежней ведущей идеологии. В действительности вряд ли когда-либо возможно установить тотальный идеологический контроль над каждым из работников образования и над коммуникациями даже в школьном пространстве или добиться абсолютной идеологической нейтральности образовательных материалов.

Формирование приемлемых комплексов правовых ценностей, норм и способов поведения населения, по сути, направлено на создание предпосылок для организационной интеграции общества (или социальных групп), то есть на поддержание внутренней целостности системы.

Содействие патриотизму

В условиях национально-государственной организации обществ необходимой функцией образования становится формирование национально-политических ориентаций населения.

Эти ориентации в формально-образовательном контексте сводятся в кодекс гражданина, выражают ожидания государства в отношении индивида, служат предпосылками сохранения и развития всякого национально-государственного сообщества во внешнем политико-идеологическом и геополитическом пространстве. Формирование патриотизма осуществляется

целенаправленно, но кроме этого и сам национальный тип культуры накладывает свой отпечаток на содержание образования, выделяя в нем совокупность ценностей, которые подчеркивают специфические интересы данного этноса. Причем национально-политические интересы могут иметь не меньшее значение, чем социальная гомогенность во внутреннем политико-правовом пространстве. Подчеркнутая важность содействия патриотизму — неотъемлемая черта большинства государственных систем школьного образования.

Особенности реализации функций

Дюркгейм утверждал, что мы можем отметить множество примеров того, что эволюция образования весьма существенно отстает от эволюции общества в целом. Новые идеи могут распространяться в обществе, нисколько не задевая направлений и методов системы образования. Но объяснить изменения в образовании всегда можно лишь в том смысле, что они являются признаком и результатом действительных социальных изменений.

Такое отставание не является печальным уделом одной лишь системы образования. Оно составляет лишь одно из направлений отставания культуры, отмечаемого многими философами и социологами. Понятие «культурного отставания» (the cultural lag), сформулированное в 1940 годы Уильямом Ф. Огборном, в полной мере применимо к эволюции образования и на пороге нового столетия, хотя многие государства ставили и ставят задачу опережающего развития национальных систем образования, пытаются подойти к ее решению.

В 1980 годы Джеймс С. Коулман замечал, что в США федеральное правительство в течение почти десятилетия ведет исследования и эксперименты в школах, но, несмотря на резкий рост технической оснащенности, за данный период американские школы стали только хуже.

Важным аспектом анализа «отставания» является определение соотношения формального (точнее, формализованного) и неформального образования. На протяжении столетий общество имело возможность убедиться в том, что неформальное образование оказывалось всегда сильнее, то есть школа (в широком смысле) была не в состоянии переломить результат внешкольной социализации, когда стержневые ценностные и нормативные доминанты внешкольной среды расходились с целями школы. Но были и иные промежутки социально-исторического развития, когда школа и идеологическая, внешняя культурная среда в значительной степени характеризовались единообразием. Таким был, например, период коллективистской ориентации в развитии советского и российского

общества, когда школа действовала преимущественно параллельно, однонаправленно с другими социальными институтами.

Абсолютизировать «запаздывающее» развитие системы образования все же нельзя. По отдельным показателям некоторые подсистемы образования способны опережать или, по крайней мере, идти в ногу с общественным прогрессом (например, с техническим прогрессом). Но это становится возможным только благодаря исключительно детальной разработке структуры взаимодействия и даже слияния тех зон профессионального образования и сферы науки, которые реально определяют технический прогресс и составляют предмет наивысшей заинтересованности государственных или деловых структур.

Время после Второй мировой войны отмечено непрерывным ростом государственных и совокупных финансовых вложений в систему образования, активными поисками наилучших форм организационного строения образования и образовательных технологий. Объем научной информации в 1960-1970 годы удваивался каждые 5-7 лет, а с начала 1990 годов такое удвоение происходит ежегодно.

Развитые страны повысили за последние 10-15 лет потенциал инфраструктуры образования (способность принять определенное число обучаемых во всех уровнях образования) и его социальную доступность — в 1,5-2 раза.

По основанию к денежному выражению валового национального продукта, как наиболее распространенному показателю, ежегодные затраты на массовое образование в США, Канаде, Западной Европе, Японии и новых индустриальных странах составляют не менее 10%, в бюджетных ассигнованиях передовых стран — 12-14%, и увеличиваются в 2-3 раза благодаря финансированию из местного бюджета.

По опубликованным данным, корпорации, являющиеся мировыми лидерами в сложных видах индустриальных и информационных технологий, расходуют только на повышение квалификации своего персонала (то есть фактически на цели образования) до 30 процентов прибыли. Однако такие примеры являются пока лишь исключением из правила.

В Российской Федерации законодательно установленный показатель отчислений на сферу образования в 10% не выполнен за последние годы ни разу, а бюджетное финансирование не достигало даже 2%, покрывая от четверти до половины и без того урезанных потребностей.

Если в недавнем прошлом речь шла о кризисе образования, имея в виду кризис роста, развития, то ныне есть веские основания говорить об угрозе катастрофы "национального образования". Дети необоснованно и в большом

количестве отчисляются из школ; их доступ к образованию искусственно ограничивается. Свыше 10 тысяч петербургских подростков закончили только начальную школу. В целом же по России школу бросили 1,5 миллиона учеников.

Не получает должного финансирования и обновления учебно-лабораторная, техническая и научно-исследовательская база муниципальных (государственных) образовательных учреждений.

Формирующийся рынок образовательных услуг больше проявляет себя как деструктивная сила. Дополнительное образование и организация досуга разрушаются, оплата их услуг не по карману большинству родителей. И доступ в эту область образования оказывается все более дифференцированным по социально-экономическим признакам.

В такой ситуации система образования, продолжая в силу своего огромного потенциала выполнять по инерции ряд своих позитивных функций, может постепенно превратиться в фактор, обостряющий социальные отношения, тормозящий общественное развитие. Кризисные аспекты функционирования образования в России пока не стали предметом глубокого социологического изучения, и это затруднит любые попытки общего вывода системы образования из кризиса.

В большинстве своем процессы образования не составляют непосредственного предмета сверхвысокой и высокой прибыли даже в частном секторе образования. И это, вероятно, служит причиной того, что опережающее развитие образования реализовано пока лишь в немногих узких направлениях.

Если же говорить об остальных характеристиках образования как социального института, то их состояние даже в наиболее развитых странах пока не позволяет решать целый ряд задач, таких, как:

- обеспечение гибкого соответствия системы образования потребностям профессионально-квалификационной структуры населения или рынка рабочей силы;
- обеспечение гармоничного взаимодействия национальных культур и интересов разных этнических общностей;
- развитие индивидуальных интеллектуальных, творческих способностей;
- преодоление стратифицирующего воздействия системы формального образования на обучаемых, воспроизводящего экономическую стратификацию, или же основанного на меритократических принципах;
- формирование базового экологического сознания личности

Внутренние противоречия систем образования государств, приводимых обычно в качестве образцов для подражания, свидетельствуют, что даже эти системы отстают от потребностей развития общества, а, возможно, и задерживают его. Нельзя недооценивать и глобальные тенденции, говорящие о глубоком системном кризисе цивилизации, в том числе ее «западной» ветви, призывы к утверждению заведомо отсталых образцов которой имеют влияние в России.

Вступление в качественно новый тип цивилизационного развития с учетом все более влиятельных глобальных ресурсных, технологических и социокультурных факторов видится в сознательном переходе к новой парадигме развития социума и его образовательной подсистемы, в планомерном создании образовательного общества. Именно так изображается решение проблемы «отставания» в работах ряда теоретиков, в том числе с позиции «неклассической» социологии.

Противоречивость движения России к образовательному обществу связана с рядом чрезвычайных обстоятельств, как бы отодвигающих проблемы образования на задний план.

Означает ли это, что феномен «отставания» образования в целостной общественной системе является в своем роде функциональным и непреодолимым? Каковы вероятные последствия этого и способы их смягчения?

В связи с этим вопросом в социологии образования возникает триединая задача: (1) определить с учетом объективных функций и реального состояния системы долгосрочные целесообразные инновационные действия по совершенствованию структуры института образования, (2) выяснить, какие компоненты образовательной системы оказываются более устойчивыми против необходимых инноваций, (3) какие меры воздействия на них (организационные, экономические, технические, культурные или их сочетания) являются оптимальными для обеспечения опережающего развития системы формального образования.

Эта задача пока не решена теоретически. Но уже сегодня ясно, что наряду с нехваткой финансовых средств и внимания местного и образовательного сообщества к проблемам школы, ее опережающее развитие сдерживается также состоянием формальных и неформальных организаций (статусных структур) внутри самой школы, включая и ее педагогический персонал.

Эволюция образовательных систем, несмотря на запаздывание, продолжается как бы естественным путем. Наглядны следующие два ее примера.

Развитие политических систем в сторону расширения объема прав и социальных гарантий, признание ценности науки продолжает изменять систему образования и делает их состояние предметом социально-политических интересов и взаимодействий. Содержание образовательных процессов диктуется интересами тех групп, которые активно проявляют себя в социально-политической сфере (государство и его органы, локальные, этнические, социально-классовые общности). Так развитие системы образования отражает динамику правовой системы и структуру политического процесса в современном обществе.

Возникновение крупной Промышленности вызвало к жизни новые элементы общественного образования — массовое профессиональное обучение и трудовое воспитание. И сегодня каждый новый вид производства порождает новые профессии и, соответственно, новые направления образовательной подготовки. Научно-технический прогресс обрел в середине XX века революционный и перманентный характер, и это совершенно по-новому поставило перед системой образования вопросы ее зависимости от науки и производства.

Таким образом, налицо функциональная зависимость системы образования от ряда базисных и надстроечных подсистем общества. Эта зависимость в отечественной социологии образования представляет одну из недостаточно разработанных проблем, с теоретическим решением которой удастся по-настоящему глубоко раскрыть природу и динамику образования как социального института.