

## **Лекция 6. Исследования в области социологии образования в СССР, России и ПМР.**

### **План.**

1. Социология образования в СССР.
2. Проблемы развития отрасли в России конца XX – начала XXI вв.
3. Социологические исследования в образовательных учреждениях Приднестровья.

Уже в конце XIX в. в России сложилась сильная социологическая школа, велись широкие социологические исследования, в том числе по молодежной тематике и проблемам образования. После 1917 г. социология развивалась очень активно, в исследованиях был ярко выражен социологический подход к образованию, о чем говорят сами названия работ. Интересные повторные исследования были проведены П. Н. Колотинским среди выпускников сначала гимназии (1913 г., 1916 г.), а затем — советской школы (1921 г., 1924 г., 1926 г.). Перспективным было начатое С. Г. Струмилиным изучение экономической эффективности общего и специального образования. Он сформулировал народно-хозяйственные функции образования. В эти годы престиж образования в обществе был высок, как и его социальная эффективность.

В 30-е годы социология была объявлена «вне закона», прекратились и социологические исследования, в том числе по проблемам образования. Самообразование стало рассматриваться лишь с позиции педагогики и психологии как категория психолого-педагогическая, что, естественно, ограничивало возможность глубоких теоретических исследований названных проблем с позиций широкого социального подхода. Образование стало рассматриваться как закрытая система, вне многоуровневых социальных связей с обществом. Это не только на много лет затормозило, отбросило развитие теории, но и нанесло ущерб практике.

К проблемам социологии образования стали возвращаться в 60-е годы. Одними из первых исследователей здесь были В. Н. Гурченко, Ф. Р. Филиппов, В. М. Димов, В. Т. Лисовский, В. Н. Шубкин и др. В настоящее время в стране существует достаточно развернутая сеть исследовательских центров, ведущих разработку проблем социологии образования, в которую все более активно включаются педагогические вузы России.

В период становления социологии образования в начале XX века было не вполне ясно — формируется ли она как новая отрасль социологии, или относится к другим областям научных знаний: педагогике, психологии,

теории управления образованием? Как известно, несколькими десятилетиями позже возник кризис, приведший к почти полному исчезновению отрасли. Кризис был вызван недостаточным вниманием к предмету и категориальному аппарату, теории, центральным проблемам, интеграции отрасли. А какова ситуация в российской социологии образования, каковы ее узловые проблемы и перспективы?

В ее состоянии в 1990-е гг. отмечались:

1. Острый дефицит теоретических и обобщающих работ.
2. Недостаточная интеграция, на фоне которой в ней выделялись внутриотраслевые направления по отдельным проблемам.
3. Политизация многих работ, опиравшихся больше не на исследования, а на правительственно-партийные документы.
4. Отсутствие, если не считать нескольких коротких фрагментов и статей, теоретических обзоров развития отрасли в стране и за рубежом.
5. Очевидная малочисленность исследований проблем образования в контексте социально-экономического и духовного кризиса в стране.
6. Отсутствие достаточной определенности в вопросах предмета отрасли и приоритетов проблематики, категориальном аппарате.
7. Перевес второстепенных проблем над центральными, методологически и концептуально важными, при котором недостаточность теоретических разработок делала менее ясными приоритеты эмпирических поисков, а последние не вели к развитию теории.

Аргументом в пользу приведенной характеристики и сегодня служит, например, тематическая структура сообщений по проблемам образования на II Всероссийском социологическом конгрессе (Москва, 2003 г.). Вот как выглядели ее пропорции по основным тематическим группам (данные в процентах):

- 25 — Ценностные ориентации социальных групп в сфере образования.
- 19 — Философские аспекты образования и его отдельных проблем.
- 15 — Отдельные вопросы в смежных с социологией образования отраслях и науках (маркетинг, менеджмент, преподавание социологии и пр.).
- 13 — Отдельные проблемы социальных отношений и социальных процессов в системе образования,
- 12 — Социальные проблемы образовательных учреждений.
- 11 — Общие и частные аспекты образовательной политики.
- 5 — История, теория, методология социологии образования.

Итак, в тематической структуре сообщений лидировали социально-психологические, философские и педагогико-этические сюжеты. Около трети

сообщений посвящены отдельным социальным проблемам и процессам в образовании, образовательной политике, развитию образовательных учреждений. Системному анализу, теории и методологии социологического изучения образования посвящено лишь каждое двадцатое сообщение.

Проблемы общей эффективности социологии образования как отрасли социологической науки можно рассмотреть в трех взаимосвязанных аспектах.

Первый аспект реализуется в эмпирических исследованиях. Они — источник новой информации, важной для текущих оценок, выявления проблем и тенденций в развитии образования, принятия оперативных, а подчас и долговременных управленческих решений. Второй аспект выражается в состоянии социологической теории образования, при успешном развитии которой становится возможной сопоставимость исследований, конструктивное накопление отраслевого знания и его интеграция в общую социологическую теорию. Третий аспект касается социально-практической отдачи социологии образования, ведь от любого исследования ожидают практически полезных выводов и рекомендаций.

Становление российской социологии образования, по сути, только начинается и происходит в противоречивых условиях. Рассмотрим их последовательно в соответствии с обозначенными аспектами.

В российской социологии образования, начиная с 1960-х годов, нарастает объем эмпирических исследований, но его характерными чертами остаются тематическая фрагментарность, слабая сопоставимость и неопределенная теоретическая результативность.

Отмеченные черты объясняются несколькими причинами. Первая причина состоит в остаточной зависимости многих отраслевых исследований от педагогики, ее категориального аппарата и интересов. Деление образования на обучение и воспитание, несостоятельность которого уже доказана в философии и социологии, все еще бытует во многих работах социологов и особенно часто — в документах о развитии образования. Встречаются апелляции к категории «воспитание», приписывание неких значений проблемам воспитания, без должной операционализации и эмпирической интерпретации.

Наряду с остаточной зависимостью от педагогики существенное значение имело и то, что в самой социологии образования проблема системности образования вначале была лишь намечена, а должное понимание обретала медленно. Пока в 1970-1980-х гг. действие отечественной системы образования в целом устраивало управленцев и теоретиков, они сосредоточивали свое внимание на процессе и результате

образования (в том числе и в плане количественного и качественного воспроизводства трудовых ресурсов). Лишь во второй половине 1980-х гг. социально-системный характер образования был более определенно обозначен социологами, но все еще не становился предметом комплексных исследований. Уместно вспомнить, что подобная ситуация в первой половине XX века привела к кризису, дискредитации и почти полному исчезновению отрасли в США. Учитывая адекватность ситуационного развития, важно обратиться к основным категориям социологии образования.

Многозначность терминов «образование» и «воспитание», укоренившаяся в советской и российской педагогике, отчасти переносится и на социологическую дискуссию. Если принять «воспитание» в трактовке Российской социологической энциклопедии (процесс целенаправленного, систематического формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями), то оно оказывается включенным в образование, выражает личностный уровень образовательного процесса и одну из плоскостей функционирования образования как социального института.

В русле педагогической традиции часть социологов все еще рассматривает образование лишь как процесс и результат, а не как сложную, иерархически организованную подсистему общества. На этой традиции зиждется один из двух обширных потоков эмпирических исследований, пытающийся зафиксировать личностные характеристики «воспитуемых». Замыкание в проблематике ценностей и ценностных ориентаций значит разрыв с деятельностным подходом к формированию личности и социально-системным подходом к образованию. В социологическом видении образовательный процесс не завершается в качестве подготовки индивида. Спектр функций образования оказывается шире, чем социализация личности, охватывает все сферы жизнедеятельности общества — экономику, социальную структуру и мобильность, мировоззрение и идеологию, культуру и политику (обзору функций посвящен раздел 6 пособия).

Вторая причина кризиса эмпирических исследований связана с идущей от догматизированных категорий марксизма ориентацией на взаимосвязь образования и социальной структуры (главным образом — социально-классовой и социально-профессиональной). Ф.Р. Филиппов назвал эту проблематику «экстраспективной», однако и она в работах 1960-1990-х гг. затронула далеко не все внешние связи системы образования. В ней также доминировали интересы педагогики, ведь анализ ограничивался детским и молодежным возрастом, а объектом изучения были учреждения формального образования, жизненные планы и ценностные ориентации старшеклассников,

реже — студентов. В границах этого тематического русла социология не вскрыла и не могла вскрыть социально-системный характер, строение и социальные механизмы развития образования ни в масштабе его собственной организационной вертикали, ни в плане институциональных связей и функций.

Вопреки этим двум тематическим линиям в исследованиях все сильнее намечался интерес социологов к новым направлениям: проблематике учительства, школьного образования и его субъектов (Ф.Г. Зиятдинова, В.В. Тумалев, Е.Э. Смирнова, В.Ф. Курлов), образу жизни учащихся (В.Т. Лисовский), общественному мнению (Ф.Э. Шереги, А.А. Овсянников), самообразованию (Е.А. Шуклина) и др. Перечень направлений и авторов представлен здесь выборочно и не претендует на полноту. Но некоторые труды оказались настолько обстоятельны и весомы теоретически, что не уступают зарубежным разработкам в аналогичных темах.

И все же спектр развиваемых направлений выглядит бедно. В зарубежных трудах по социологии образования находят место вопросы истории и методологии отрасли, социальной стратификации знания, институциональные взаимосвязи образования (с семьей, церковью, политической властью, бизнесом и т. д.), социально-классовые, этнокультурные, поселенческие, тендерные и возрастные аспекты, социальная типология образовательных систем, социально-ролевые модели в образовании, образовательная политика и многое другое.

Противовес «экстраспективному» подходу обозначился в ряде работ В.Я. Нечаева. Он призвал поставить в центр внимания процесс учения и выступил за то, чтобы считать социологию образования внутренней частью социологии воспитания, а последнюю — частью социологии культуры. Баланс «внешней» и «внутренней» проблематики необходим, но не формально-количественный, а концептуальный, выражающийся в их обоюдной опоре на разделяемую социологическую концепцию системы образования.

Третья причина состоит в недостаточной определенности предмета социологии образования, проявляющейся в основной массе отраслевых публикаций. Ее следствием было то, что замыслы многих исследований были далеки от целей отрасли — построения социологической теории образования и обеспечения преемственности последней с общей социологической теорией.

Таков методологический контекст состояния эмпирических исследований в российской социологии образования.

Теоретическая и социально-практическая отдача отдельных направлений и эмпирических исследований в целом не может быть полной вне общей концепции образования. Эта концепция должна, с одной стороны, создать методологическую и теоретическую платформу для необходимого взаимодействия внутриотраслевых направлений и конкретных исследований и, с другой стороны, обеспечить цельность самой социологии образования и фиксировать ее отраслевой статус в общей структуре социологического знания.

Будучи теорией среднего уровня, социология образования призвана развить социально-теоретическую модель системы образования. Подобные модели, устанавливающие реальные взаимосвязи института образования с другими подсистемами общества, должны органично вписываться в социологическую теорию общества, цивилизации и обогащать последнюю. В основе такой совместимости — методологическое единство предмета отрасли с предметом и методом социологической науки, их преемственность, благодаря которой только и возможно восхождение от теории среднего уровня к теории общества и, наоборот, эффективная организация эмпирических исследований с учетом потребностей не только социальной практики, но и приоритетов отраслевой теории.

В исходной точке построения отраслевая теория опирается на базовые категории социологии, такие как социальная система, социальный институт. Именно они способны образовать теоретический каркас, который обеспечит предметное единство и преемственность отрасли внутри социологической науки, теоретическую конструктивность отрасли. Эти же категории организуют проблемное поле отрасли, обозначают ее центр и стержневые вопросы, в связи с которыми может развиваться периферийная проблематика и междисциплинарные исследования на стыке с другими отраслями социологии, со смежными социальными науками.

Центральную проблематику социологии образования составляют функции системы образования в обществе (и, значит, взаимосвязи с другими его подсистемами), особенности социальной организации системы образования, социальные взаимодействия в сфере образования. Центральная проблематика определяет фундамент и архитектуру всей отрасли. Она создает основу, на которой только и возможен вклад эмпирических разработок в отраслевую теорию. В нее может вписаться и анализ социального контекста, содержания образования (впрочем, как и всех других видов деятельности в системе образования).

По мере «обрастания» отраслевого каркаса теоретическим материалом постепенно формируются подотрасли и частные социологические теории. В

зарубежной социологии образования уже на протяжении многих лет они развиваются по ряду проблем образования: его социальной истории и институциональной природе, школьному и профессиональному образованию, учительству, взаимосвязям образования с другими институтами и социальной структурой общества, его социокультурной динамике, кросс-культурным аспектам, социальной детерминации его содержания и стратификации знания.

Крайне важно, чтобы подотрасли в своем развитии сохраняли родовую связь с базовыми теоретическими концепциями отрасли, не подменяли их собою. Предстоит преодолевать в нашей социологии образования такое состояние, при котором приоритетом пользуются частные (подотраслевые) теории или направления, лежащие далеко от центра проблемного поля, на стыках со смежными отраслями социологии или другими социальными науками.

Заполнение объема в «центре» проблемного поля будет происходить постепенно, по мере общего накопления фактов и теории в подотраслях. Но проявляется, замыкание внутри периферийных направлений, неготовность социологов развивать базовые теоретические концепции отрасли, соответствующие ее предмету. Это ведет к тому, что при всем многообразии эмпирических и теоретических разработок почти единственное, что их роднит — это апелляция к образованию и социологии при отсутствии социологической концепции образования.

Координирующую роль в теоретическом развитии социологии образования призваны сыграть академические, федеральные исследовательские структуры, принявшие на себя одноименное название. Но их кадровое состояние сегодня может вызывать серьезные сомнения. Обеспокоенность по поводу теоретического состояния отрасли и многие ценные инициативы чаще возникает в провинции, и подтверждение этому — развитие крупных научных школ и даже периодических изданий.

Пока же остается констатировать, что в целом явно недостаточно прикладывается усилий к разработке, теоретической и эмпирической апробации концепции функций института образования. В ряде социологических работ обнаруживается путаница в подходах к самому понятию функция, курьезы вроде того, что «образовательный процесс должен быть ориентирован на социальный заказ общества». Умозрительно обнаруживаются «новые функции в соответствии с запросами индивида и общества» или ослабление значения социально-дифференцирующей функции образования в условиях перехода к рыночным отношениям.

Противопоставляются некие социетальные и социальные функции образования без ясного наименования хотя бы одной из них.

Если внимательнее приглядеться к опыту западной социологии образования, то станет очевидным, что, несмотря на доминантное положение функционализма на протяжении ряда десятилетий, в отрасли так и осталась незавершенной разработка концепции функций образования. Возможно, сказалось широкое осуждение функционалистской социологии за социальный консерватизм, но, так или иначе, теоретический и социально-практический потенциал категории функция применительно к институту образования остался пока не реализованным. Но именно исследование функций образования в обществе поможет выработать научное представление о критериях эффективности образования, основания для оптимизации организационной (функциональной) структуры и содержания образования.

Простейшим, «лежащим на поверхности» примером приложения функциональной модели образования к анализу его организационной структуры является оценка функций системы профессионального образования. Признав, что одной из функций является воспроизводство профессионально-квалификационного состава населения, мы одновременно убеждаемся, что в системе профессионального образования не развиты подразделения, ответственные за подобную функцию и обеспечивающие максимальное приближение структуры выпускаемых специалистов к структуре рабочих мест в экономике страны, за систематическое изучение потребностей сферы занятости. Если же, наоборот, профессиональное образование вынужденно ориентируется на заведомо несостоятельный, пусть и платежеспособный социальный заказ (популярность профессий среди населения), то тем самым в последующем усиливаются диспропорции в сфере занятости.

При незнании или игнорировании функций образования руководство системы ориентируется на «внешние» показатели, и признаком этого является создание в системе образования подразделений, ответственных за стандартизацию, бюрократически понимаемое качество образования, аттестацию кадров, но не за научный анализ образовательных потребностей общества и местного сообщества. Так руководство системы идет по пути проб и ошибок, прожектерства, вопреки предостережениям со стороны лидеров академической науки, социологов, многих специалистов образования на местах.

Концепция функций образования может и должна быть принципиально открытой для взаимодействия с теоретическими конструктами других



подотраслей и направлений изучения образования, если, конечно, последние вписываются в систему социально-научных категорий. Обращение к проблеме функций вовсе не означает замыкания исследователя в функционалистском подходе и присущих ему особенностях, часто подвергавшихся критике.

Особой проблемой социологии образования в ближайшее время становится анализ состоятельности так называемых «классических» парадигм в приложении к образованию. Тезисы «неклассической» социологии и, в частности, социологического витализма оказываются созвучны приоритетам развития образования и российской цивилизации<sup>49</sup>. Социальная теория, развиваемая в рамках классических парадигм, не смогла удержать от катастрофического расслоения и раскола мировое сообщество, не обеспечила целостного понимания человека и общества, законов их устойчивого развития. Потому анализ жизненных сил человека и общества становится все более насущной задачей, требующей создания теории синтетического типа, в том числе в отношении такого сложного объекта как система образования.

Но исчезает ли с этим полностью ценность той парадигмы, которая самой своей терминологией обнаруживает родство с «классической» традицией и ориентирована на понимание функционального и системного характера образования? Вряд ли. В аналитической и практической плоскости она остается важным инструментом для рационального познания и общественного воздействия на социальную организацию и содержание образования.

Даже в сложной теоретической ситуации социология образования должна стремиться к социально-практической отдаче. Она зависит от тематической направленности исследований, и если последняя страдает излишним академизмом или уводит отрасль в периферийную проблематику, то вряд ли социология образования обретет голос, который будет услышан политиками и топ-менеджерами образования.

В качестве возможного пути интеграции усилий социологов образования из разных регионов страны следует практиковать заблаговременное создание временных экспертных групп по конкретным ключевым проблемам модернизации российского образования в рамках профессиональных социологических сообществ — Российского общества социологов или Российской социологической ассоциации, с дискуссией и открытой публикацией ее итоговых материалов.

Практическая актуальность социологии образования несомненна уже в понятиях образовательной политики, в ее языке, ставшем слишком

привычным даже для теоретиков. Этот язык перетекает в стандарты образования и законодательные нормы, в законные и подзаконные акты государственной и местной образовательной политики. На каких смысловых основаниях выделены основное, общее и дополнительное образование — термины, отразившиеся на образовательных правах и возможностях десятков миллионов людей. Они заслуживают первоочередного социально-научного осмысления.

Например, при анализе понятия «дополнительное образование» возникает вопрос: дополнительное к чему? К основному, формально установленному кем-то стандарту? Но это основное само находится в постоянной динамике, и нельзя не видеть, что узаконение категории «дополнительное образование» ограничивает возможности человека в важнейших сторонах личностного развития, расчленяет это развитие, нарушает общепризнанный принцип непрерывности образования.

Внимания социологов заслуживают социальные аспекты модернизации российского образования, конкретные социальные механизмы и программы преобразований в жизни всех ступеней российской школы. В документах о модернизации провозглашаются здоровые социальные ценности: качество, эффективность и доступность образования. Но насколько мероприятия образовательной политики отвечают этим ценностям, какова социальная цена их осуществления — вот самые актуальные вопросы исследований. В противном случае отечественная система образования останется в роли догоняющего, заложницей кабинетных реформаторов, будет платить по счетам собственных бюрократических и корпоративных интересов, на которых и строятся кабинетные прожекты в русле радикально-рыночной трансформации национальной системы образования. А социология образования останется безгласным свидетелем происходящего. Проиллюстрируем это на нескольких примерах.

Нельзя не заметить углубления социальной дифференциации общеобразовательной школы. Оно выражается в расслоении типов школ по уровням концентрации в них бедноты и элиты, в снижении доступности качественного общего образования для ущемленных в экономическом отношении слоев. При этом все больше утрачивается институциональный смысл школы, состоящий в развитии у молодежи необходимых социальных качеств. Эти качества подменяются узким набором школьных предметов. «Профилизация», охватившая школы и практически насильно замыкающая учащегося в каком-либо специализированном потоке, превращает учебный процесс — в гонку, учителя — в урокодателя, управление школой — в контроль над поступаемостью в вузы, а саму школу — в ступеньку на

подступах к вузу. Социологам предстоит изучать эти процессы и выяснить, насколько они отвечают целям российского образования?

Один из плацдармов нового эксперимента — система высшего образования, которая в последнее десятилетие развивается в условиях фетишизации вузовского диплома и которой навязывается виртуальный конкурс по итогам ЕГЭ в масштабе страны. С социологической точки зрения представляют первостепенный интерес вопросы:

- каково социальное качество предметного и творческого содержания тестов, являющихся основой виртуального конкурса?
- каковы долгосрочные социально-экономические и политические последствия и общественная цена этого эксперимента?
- улучшит ли виртуальный конкурс ситуацию в главных направлениях и приоритетах модернизации образования?

Социологический анализ позволяет отрицательно ответить на последний вопрос. Виртуальный конкурс в вузы лишь ухудшит ситуацию в области профессиональной ориентации старшеклассников, абитуриентов и студентов, не сделает престижные виды подготовки более доступными для большинства молодежи, не приведет к повышению качества подготовки и общей эффективности системы образования.

Стремясь к сокращению бюджетных расходов государства, Правительство России наметило деление государственных вузов на две категории по источнику финансирования (федеральному или региональному). Если такое деление осуществится, то подавляющее большинство государственных вузов, действующих на благо далеко не самых платежеспособных слоев населения, окажется перед лицом организационного распада. Но социологические исследования образования так и не создали системы аргументов, способной убедительно противостоять такой перспективе — этим не занимались ни в академических центрах, ни в провинции, что вновь указывает на слабость координации и выбора исследовательских приоритетов в научной отрасли.

Итак, отечественная социология образования сталкивается с серьезными трудностями, и они не могут быть преодолены быстро, без кропотливой теоретической и научно-организационной работы. Но глобальные вызовы времени и потребности страны не оставляют иной альтернативы, кроме настойчивого поиска в области теории и социально-практической отдачи, на пользу отечественной системы образования, науки и общества.