

Перминова М.С.

Оренбургский государственный университет

E-mail: ms-perminova@rambler.ru

СПЕЦИФИКА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В АНАЛИЗЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы основные теоретические подходы западных и российских социологов к вопросу о роли и месте образования в социальной структуре общества. Рассмотрены проблемы в системе образования и воспитания: доступность образования, неравенство в доступе к получению знаний, бюрократизация университетов. Показаны направления дальнейшего развития системы образования и пути его совершенствования.

Ключевые слова: образование, воспитание, личность, социальный институт.

Образование играет важную роль в социокультурном, экономическом, правовом и экономическом развитии любого общества. Оно неразрывно связано с историей человечества и совершенствованием сознания индивида. Для его развития, придания ему инновационного характера необходимы фундаментальные исследования, ориентированные на выявление и интеграцию новых технологий, на повышение эффективности образовательной деятельности [1, с. 65]. Именно поэтому образование как социальное явление достаточно давно стало объектом изучения со стороны социологии, философии, психологии. К рассмотрению различных аспектов образования применяются как теоретические, так и эмпирические подходы. Важность обучения доказывал еще Сократ в своих беседах с учениками. Идеи античных философов были возрождены и модернизированы в эпоху Возрождения и далее – в 17–18 вв. О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм [2] и многие другие социологи в своих работах не раз обращали внимание на необходимость анализа роли и функции образования в обществе.

О. Конта указывал на тесную связь образования и воспитания, вне которых осуществление принципов позитивизма становится невозможным. По его мнению образование должно быть народным, т. е. должно быть сведено к образованию пролетариата. Одну из глав «Общего обзора позитивизма» он называл «Необходимость в новой системе образования для разрешения социальных проблем». Реформа образования должна заключаться в отказе от католической системы обучения и воспитания, т. к. она больше не отвечала потребностям развития общества. Образование должно стать

в первую очередь всеобщим и общедоступным. В «Духе позитивной философии» французский мыслитель пишет, что «образование имеет своим прямым предназначением всеобщее воспитание, необходимо изменяющее, вопреки всякой противной тенденции, его характер и направление». И далее: «...всеобщее распространение главных приобретений положительного знания назначено теперь... для удовлетворения потребности, уже весьма резко выраженной у широких кругов общества, которое все более и более сознает, что науки вовсе не созданы исключительно для ученых, а существуют преимущественно и главным образом для него самого» [3, с. 711].

Огюст Конт выделял два этапа в системе образования. Первый этап связан с обучением и социализацией именно в семье, с развитием эстетического вкуса, с началом обучения ремеслу. Второй этап требует уже школьного преподавания, в котором большинство родителей смогут принимать только второстепенное участие. Но при этом ребенка нельзя лишать и семейной жизни, поскольку без нее невозможна нравственная эволюция личности. Содержанием второго этапа образования должно стать изучение прежде всего тех шести наук, которым О. Конт уделяет особое внимание в своей классификации. Преподавание должно быть независимым от влияния какой-либо официальной доктрины и правительства.

Дальнейшее развитие социологического подхода к образованию связано с именем известного английского социолога Г. Спенсера. Образование рассматривается Спенсером в рамках анализа профессиональных учреждений как одного из шести выделенных им типов со-

циальных институтов. Назначение образования, как и других институтов, регулирование и поддержание жизни. Учителя должны развивать своих учеников и увеличивать их пригодность для деятельности. С точки зрения социологии значимы идеи Г. Спенсера о практическом характере обучения. Проблематика образования рассматривалась достаточно широко: как «образование интеллектуальное, моральное и физическое». Спенсер ставит проблему содержания образования, соотнося его с различной значимостью разных видов деятельности: прямо или косвенно эта деятельность направлена на самосохранение; воспитание и обучение потомства; выполнение социальных и гражданских обязанностей; досуг и удовлетворение вкусов и чувств. Подчеркивая важность развития самостоятельности учащихся, Спенсер писал: «Что значит обучать? Это значит систематически побуждать учащихся к собственным открытиям». Неэффективным он считал преподавание учащимся материала в готовом виде – «давать чистый результат исследования без всякого ведущего к нему исследования». Столь же резко он критиковал зубрежку, которая ведет к «избытку плохо усвоенных сведений», обременяет и стесняет ум [4, с.10].

Важным этапом в анализе места и роли образования в обществе была теория французского социолога Э. Дюркгейма. Его социологический подход к изучению образования является уникальным. Трактовка проблем образования вытекала из рассмотрения общества как сферы солидарности, сплоченности, согласия, одним из основных средств достижения которых является воспитание. В контексте всей концепции образования воспитание трактуется очень широко, рассматривается как социальный институт и, по сути дела, включает в себя образование. Проблематика воспитания становится у него ядром предметного поля социологии образования, дополняясь идеями социализации молодого поколения, поскольку она осуществляется, по мнению французского ученого, именно через образование. Еще в работе «Самоубийство» Эмиль Дюркгейм рассматривает воспитание «как образ и подобие общества. Оно подражает ему, его воспроизводит, но не создает его. Воспитание бывает здоровым, когда сами народы в здоровом состоянии. Но оно портится вместе с ними и не может измениться

собственной силой. Воспитание может реформироваться лишь тогда, когда реформируется само общество» [5, с. 369–370]. В соответствии со своей общесоциологической концепцией Дюркгейм рассматривает образование и воспитание в тесной связи с потребностями социального развития, общественного разделения труда и достижения органической солидарности в обществе.

У немецкого социолога М. Вебера одно из важных мест в социологической концепции занимает понятие «рационализации». Он противопоставляет тип общественного устройства, называемый традиционным, новому типу, именуемому «рациональным» или «рационалистическим». Задачи и цели существования института образования М. Вебер рассматривает непосредственно в рамках своих представлений о рациональном капиталистическом обществе. Он выделял два основных типа образования. Первый тип ориентирован на воспитание «культурного джентльмена» и предназначенное для подготовки профессиональных специалистов-экспертов. По мнению Вебера, наличие данного типа образования объясняется существованием в обществе традиционных социально престижных групп. Такое образование менее утилитарно и тесно связано с изучением исторического культурного наследия. Второй тип образования – обучение молодежи специальным знаниям и узкопрофессиональным навыкам. Этот тип обусловлен влиянием общественного разделения труда. Основными потребителями рационально подготовленных специалистов в конечном счете являются различные бюрократические структуры [6].

Также он отмечал, что университеты начинают «американизироваться», превращаются в капиталистические академические предприятия, основанные на бюрократических принципах руководства и управления. Неизбежным признаком современности является бюрократизация университетов. Этот процесс, с одной стороны, ведет к рационализации социальной деятельности самих институтов, а с другой стороны, к гибели научного духа традиционных немецких университетов.

Еще одним источником, откуда университету может грозить опасность, по мнению М. Вебера, является политизация академической жизни. Профессора университетов утрачи-

вают свою экономическую независимость, выражавшуюся в изъятии из собственности частных библиотек. В результате возникают сети финансируемых со стороны государства крупных научных библиотек. Отсюда ученый делал выводы относительно реального наличия свободы у научных исследований в немецких университетах XIX – начале XX вв. Высказанные М. Вебером идеи и сегодня оказывают влияние на концептуальный облик многих образовательных теорий в современной российской и зарубежной социологической науке.

Необходимо также отметить и различные подходы к вопросу о роли и места образования в социальной структуре общества. Например, отличительной чертой функционализма является убеждение последователей данного направления в том, что норму для государства составляет консенсус, а конфликт вызывается обесцениванием части общественных ценностей. В функционалистских теориях школы играют критическую роль в социальном сценарии, потому что достижения и прогресс личности базируются скорее на заслугах (достоинствах), чем на привилегиях. К. Дэвис и В. Мур доказывают в своих работах [7, с. 242–249], что неравенство было необходимо для всех обществ, однако, все общества характеризуются эволюционным движением, базирующимся на создании равных образовательных возможностей, наличии критического компонента справедливости и меритократического порядка.

Таким образом, с точки зрения функционализма образование рассматривает проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний, учитывает индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, но не учитывает факторов, оказывающих влияние на процесс мобильности молодого поколения. Речь идет о тех случаях, когда учащиеся имели равные возможности, однако, наличие низкого уровня социального и культурного капитала могло послужить тормозом на пути их карьерного роста, в связи с чем им требовалось больше усилий и времени на достижение цели.

В западной науке теории функционализма противопоставляется теория конфликта. В статье Ф. Пинкуса говорится о двух версиях конфликта: марксистской и веберовской. В марксистской критике функционализма не отрицают-

ся взаимоотношения между школой и обществом, а лишь подчеркивается, что они базируются на неравенстве и классовом господстве [8]. Начиная с середины 1980-х годов, большинство марксистов, исследующих проблемы образования, которых можно было назвать «теоретиками воспроизводства» подчеркивали в своих работах то, что школам присуще функция воспроизводства неравенства при капитализме. Другая группа ученых, называемая «теоретиками сопротивления», доказывает, что в большинстве случаев студенты и преподаватели могут сопротивляться попыткам школы удержать детей из бедных слоев населения, представителей рабочего класса и национальных меньшинств на более низкой ступени социальной структуры общества.

Другим важным направлением, в котором рассматривается роль и место образования в обществе, является структурализм. Ярким представителем структурализма является П. Бурдьё, который занимался исследованием структур французского общества, которое сохраняло успехи высокоинтеллектуальных студентов, выходцев из среднего класса, в статусно высших институтах. Опираясь на работы Э. Дюркгейма, он изучал как общество понимает, что такое «думающий» и «недумающий», как оно отличает высшие знания от каждодневных знаний. Пьер Бурдьё полагал, что различия и неравенства в обществе используются в виде разновидностей культурного кода. Этот код воспроизводит такие социальные различия как общественный класс посредством особого рода культурных отличий. Исходя из этого, институты образования могут рассматриваться как структуры, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории [9, с. 35–52]. Таким образом, основным достижением теории структурализма стала теория кода, которая позволила классифицировать те элементы социальной структуры, которые не поддавались классификации ранее.

Для представителей критической социологии, образование личности не ограничено системой формального образования. Это сложный социокультурный процесс. Чем больше исследователи выявляют его многоплановость и разнообразие, тем отчетливее выделяются и становятся видимыми зоны социального напряжения. Так, М. Янг выделяет следующие виды

напряжений: появляющиеся при увеличении различий между отдельными секторами в пределах системы образования; возникающие между общими потребностями самой системы образования и ее обширной социальной ролью; отражающие конфликты образовательных требований различных социальных групп [8]. В анализе этих зон напряжения социология образования предстает как субдисциплина развития. Такая позиция формулирует критический инструментальный анализ образования и шире трактует его роль в процессе воспроизводства индустриального общества, определяет идеологическую роль государственного образования и функцию социальной селекции. Однако, двойная рефлексия научного знания и реальности, свойственная критической социологии образования, не дает ответов на возникающие вопросы об актуальных проблемах института образования. В рамках данного направления можно оценить опыт прошлого, констатировать настоящее, но трудно спрогнозировать будущее развитие.

Следует отметить, что проблемы образования и воспитания рассматривались не только в работах западных социологов, но и в работах русских исследователей в различные периоды. Возникновению отечественной социологии как самостоятельной области научного знания предшествовал подготовительный этап, который совпал с формированием двух мировоззренческих ориентаций – западной и славянофильской, оказавших заметное влияние на российскую общественную мысль.

Развернувшаяся в середине XIX в. острая полемика между западниками и славянофилами коснулась вопросов образования и воспитания. В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Т.Н. Грановский, К.Д. Кавелин, Н.П. Огарев и многие другие приветствовали западноевропейскую систему образования, критиковали сословно-крепостнические традиции воспитания и обучения в России, защищали право личности на самореализацию в этой сфере. Они считали, что решение вопросов воспитания является первоочередной задачей. Славянофилы, напротив, основой народного, национального воспитания в России считали православную религиозность, нравственность и любовь к ближнему. Так, А.С. Хомяков на основе изучения системы образования в странах Западной Европы

(Германии, Англии, Франции, Испании) и их национальных культур пришел к выводу, что главным источником российского просвещения должно быть православие [10, с. 163].

К концу XIX в. для социологической мысли в России, также как и на Западе, было характерно господство позитивистских идей. Их влияние сказалось и на анализе проблем воспитания и образования. Одним из наиболее ярких представителей позитивизма в русской социологии был М.М. Ковалевский. Его научное наследие представляет огромный практический и теоретический интерес как для современной социологической науки в целом, так и для социологии образования в частности. М.М. Ковалевский был активным сторонником идей просвещения, образования и науки. Ему принадлежит важная роль в утверждении демократических начал в развитии образования в России, в частности, во введении обязательного бесплатного начального образования. Одним из главных условий развития образования в России является снятие всяких ограничений, препятствий и запретов для желающих учиться «ввиду их пола, происхождения и вероисповедания» [2, с. 25].

В рамках позитивизма сложилось несколько направлений исследований, в которых также ставились и обсуждались проблемы образования и воспитания. К ним можно отнести психологическое направление (Н.И. Кареев, Н.К. Михайловский, С.Н. Южаков) и натурализм в различных его формах (Н.Я. Данилевский, Л.И. Мечников, П.Ф. Лилиенфельд и др.). Так, по мнению Н.И. Кареева, главной целью образования должна быть подготовка образованных людей с широким кругозором и знаниями прежде всего в области высшего образования. Ясно, что не все, кто заканчивает университет, продолжают профессионально заниматься научной деятельностью. Однако после окончания университетов образованными людьми должны стать все. Поэтому образование в высшем учебном заведении должно носить общий характер. Необходимо избегать слишком ранней специализации слушателей. Затрагивая проблему специализации в процессе образования, Н.И. Кареев отмечал, что она необходима, однако ранняя специализация может повлечь за собой не столько положительные, сколько отрицательные последствия.

Существует целый ряд общеобразовательных дисциплин, которые нельзя исключать из программы, т. к. они имеют решающее значение для всей последующей профессиональной деятельности человека [2, с. 127].

Анализируя творчество Н.И. Кареева, мы видим, что проблемы целей и задач образования, специализации в образовании не утратили своей актуальности в наши дни. Учеными, политическими и общественными деятелями, педагогами сегодня активно дискутируется вопрос о пропорциях специализации и универсализации в высшем образовании.

В начале XX в. для российской социологии ведущим направлением становится неопозитивизм, представители которого занимались в первую очередь исследованием социального поведения, социальных связей и взаимодействий. Одним из наиболее ярких представителей неопозитивизма в начале XX в. был российский социолог П.А. Сорокин. Важнейшая социологическая концепция раскрыта в его книге «Социальная мобильность», посвященная анализу и изложению основ теории социальной стратификации и социальной мобильности в обществе. Сорокин сводит все многообразие к трем основным формам: экономической, политической, профессиональной. Социальная мобильность является нормальным и естественным состоянием общества. В качестве каналов социальной циркуляции выступают семья, школа, церковь, армия, всевозможные экономические, политические и профессиональные организации. Так, характеризуя в этом плане школу, он пишет: «В обществе, где школы доступны всем его членам, школьная система представляет собой «социальный лифт», движущийся с самого низа общества до самых верхов. В обществах, где привилегированные школы доступны только высшим слоям населения, школьная система представляет собой лифт, движущийся только по верхним этажам социального здания, перевозящий вверх и вниз только жильцов верхних этажей. Однако даже в таких обществах некоторым индивидам из низших слоев все-таки удавалось проникнуть в этот школьный лифт и благодаря ему возвыситься».

На базе богатого эмпирического материала П.А. Сорокин делает вывод, что в любом обществе социальная мобильность индивидов осуществляется не по воле случая, а по необходи-

мости, и при этом строго контролируется разнообразными институтами. При этом доказывает, что «школа, профессиональные организации выступают не только средствами образования и перемещения людей, но помимо этих функций они выполняют функции социальной селекции и распространения индивидов внутри социального здания» [11, с. 423]. Рассмотренная П.А. Сорокиным идея образования как одного из важнейших каналов социальной мобильности представляет ценность и сегодня. По прошествии времени идеи П.А. Сорокина оказались достаточно реалистичными и находят свое воплощение в тенденциях развития системы образования в современной России.

Таким образом, для анализа проблем воспитания и образования в российской социологической мысли конца XIX – начала XX в. было характерно заимствование западного опыта, идей классиков социологической мысли, таких как О.Конт, Г. Спенсер, К. Маркс, М. Вебер и др. В рамках классического этапа развития российской социологии получают особое звучание проблемы доступности образования, соотношения в нем гуманитарного и естественно-технического компонентов, роли семьи и общественных учреждений в образовании и воспитании. В конце XIX в. в России сложилась сильная социологическая школа, велись масштабные социологические исследования, в том числе и по проблемам образования молодежи. После 1917 г. социология в нашей стране еще активно развивалась. В исследованиях был ярко выражен социологический подход к образованию. Но уже 30-е годы XX в. социология была объявлена лженаукой, прекратились все социологические исследования, в том числе и по проблемам образования. Само образование стало рассматриваться лишь с позиции педагогики и психологии как психолого-педагогическая категория, что, безусловно, ограничивало возможность теоретических исследований. Образование стало закрытой системой вне многоуровневых социальных связей с обществом. Такое положение в науке не только тормозило развитие теории, но и нанесло ущерб практике.

К проблемам социологии образования в нашей стране вновь стали возвращаться только в 60-е годы XX в. Одними из первых исследователей в этой области были Г.А. Чередниченко, В.И. Артемов, Н.А. Аитов, В.Т. Лисовский,

В.Н. Шубкин, Д.Л. Константиновский. В настоящее время в стране существует достаточно развернутая сеть исследовательских центров, ведущих разработку проблем социологии образования. Современные теории и подходы к образованию можно условно разделить на четыре подхода. Нужно особо подчеркнуть условность данного выделения, поскольку подходы определяются лишь приоритетами и ракурсами рассмотрения образования, и в целом между ними отсутствует противоречивость.

К первому подходу можно отнести работы А.С. Запесоцкого, В.Г. Кинелева, Н.С. Розова. Авторы делают акцент на мировоззренческих аспектах образования. Образование рассматривается как одно из средств решения глобальных проблем человечества, как фактор устойчивого развития общества. Как правило, речь идет об экологизации, гуманизации, фундаментализации содержания высшего образования, его ориентированности на формирование в сознании специалиста целостной картины мира, осознание ведущей роли человека в глобальных процессах и собственной ответственности за будущее цивилизации.

Второй подход основан на стремлении обеспечить подготовку специалиста, который отвечал бы всем требованиям современного уровня развития производства, науки и общества. Здесь в фокус анализа ученых попадают вопросы преодоления узкопрофильной подготовки специалиста, необходимости развития способностей, творческого мышления, профессионально значимых личностных качеств, позволяющих решать исследовательские, производственные, управленческие и другие задачи на производстве. В центре внимания находится взаимосвязь ожиданий предстоящей профессиональной деятельности с функциональными характеристиками субъектов этой деятельности.

Третий подход характеризуется рассмотрением образования с точки зрения культуры, средств ее трансляции, сохранения и развития. Совершенствование образования связывается с широкой гуманитарной подготовкой и образовательной средой как неспецифической воспитательной составляющей педагогического процесса. Одним из центральных здесь является

понятие образованности, представляющего человека не только с широким кругозором, но и умеющего ориентироваться в сложных проблемах современной культуры, способного осмыслить свое место в мире.

Основной идеей работ четвертого подхода является признание развития личности основной целью образования. Образование имеет прямое отношение к происходящим как в мире, так и в отдельных регионах экономическим, политическим, нравственно-этическим, культурным и иным процессам. Все они в своей основе обусловлены человеческим фактором, а само формирование человека происходит преимущественно в системе образования [12, с. 2178]. Развитие личности понимается как наращивание человеческого потенциала, становление ценностно-смысловой системы регуляции профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, повышение уровня субъектности как способности превращать свою жизнь в предмет практического преобразования. В контексте этих идей актуализируются вопросы психологической поддержки личностного развития студентов, организации специальной воспитательной деятельности, направленной на творческое саморазвитие студентов, гуманизации всей образовательной системы вуза.

При всем многообразии теоретических подходов в отечественной и западной социологии к анализу проблем образования, можно убедиться, что они тесно переплетаются между собой. И хотя границы между рассмотренными направлениями прозрачны, они все же существуют, а тенденции, выявленные представителями этих направлений, отражают те или иные стороны реальности и актуальны до сих пор.

Подвергаясь влиянию современных глобализационных процессов мирового масштаба общество реагирует на это трансформацией социальных институтов, переосмыслением их роли и места в социальной структуре общества, одним из которых выступает институт образования. Тенденции развития и особенности функционирования данного института должны и дальше быть объектом изучения со стороны социологии.

14.03.2014

Список литературы:

1. Хаджаров, М. Х. Наука и образование в формировании духовного мира и самореализации личности / М. Х. Хаджаров, И. А. Беляев, У. И. Грызова и др. // Философско-социологические проблемы общества, науки и образования: коллективная монография. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – С. 65.
2. Дюркгейм, Э. Социология образования. – М.: Канон, 1996. – 217 с.
3. Конт, О. Дух позитивной философии. Курс положительной философии. Общий обзор позитивизма. Система позитивной политики / Западно-европейская социология XIX века: Тексты / под. ред. В. И. Добренкова. – М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1996. – С. 711.
4. Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – С. 10.
5. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд / Э. Дюркгейм. – М.: Мысль, 1994. – С. 369–370.
6. Вебер, М. Избранные произведения: Пер. с нем. / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
7. Davis, K. Some Principles of Stratifications / K. Davis // American Sociological Review. – 1945. – 10 (2). – P. 242–249.
8. Sociology of Education / Editors D. Levinson, H. Cookson, A. Sadovnik. – New York: Routledge-Falmer. – 2002.
9. Бурдьё, П. Социология политики / П. Бурдьё. – М.: Socio-Logos, 1994. – С. 35–52.
10. Хомяков, А.С. Об общественном воспитании в России / Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / А.С. Хомяков. – М.: Педагогика, 1987. – С. 163–164.
11. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М.: Политиздат, 1992. – С. 396.
12. Хаджаров, М. Х. Личностное измерение бытия образования / М.Х. Хаджаров // «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – Материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПУ «Университет», 2014. – 4014 с.

Сведения об авторе:

Перминова Мария Сергеевна, старший преподаватель кафедры философии науки и социологии
Оренбургского государственного университета, кандидат социологических наук

460018, г. Оренбург, пр-т Победы 13, ауд. 20814, тел. (3532) 372585, e-mail: ms-perminova@rambler.ru