3
И-21

На правах рукописи

Иванова Виктория Анатольевна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(по материалам англоязычных источников)

Специальность 22.00.01 - теория, методология и история социологии

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата социологических наук

Санкт-Петербург
2008

09-11189
НПБ им К Д Ушинского
РАО

Диссертация выполнена на кафедре социологии государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

Научный руководитель: доктор социологических наук, профессор Осипов Александр Михайлович

Официальные оппоненты: доктор социологических наук, профессор Овсянников Василий Григорьевич

доктор социологических наук, профессор Матвеева Наталья Александровна

Ведущая организация: Институт социально-политических исследований Российской академии наук

Защита состоится «26» сентября 2008 года в 12 часов на заседании Диссертационного совета Д 212.199.15 по защите диссертаций на соискание ученых степеней доктора социологических и педагогических наук при ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» по адресу: 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойка, д. 48, корпус 20, ауд. 307.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке РГПУ им. А. И. Герцена

08 г.

З. Б. Косицын

3
И-21

Общая характеристика работы

Актуальность исследования теоретических направлений современной социологии образования вызвана потребностью в научном осмыслении общественной системы образования, в определении ее роли в процессах социального развития, в выработке научно обоснованных подходов в образовательной политике. Общенаучные проблемы системы образования - ее функции и структура входят в компетенцию социологии, чем и определяется ее методологическая роль в отношении других наук, изучающих образование. Потребности научной и социальной практики ускорили рождение и развитие социологии образования во многих странах.

Эксперименты и реформы образования во многих странах в XX веке совпали с активизацией исследований его разных сторон: дидактики и содержания, социальных и культурных взаимодействий, обусловленности достижений, экономики, менеджмента. Они дали почву новым работам в отрасли, спектр которых был самым широким в США и Европе.

Внимание к теориям социологии образования вызвано тем, что усиление роли образования считается залогом реализации социальных и гуманитарных прав человека; национальные системы образования оказываются в группе факторов, определяющих перспективы мирового соперничества; в геополитическом плане приоритетность образования ускоряет слом социального отчуждения в мире; образовательная политика стала инструментом социального партнерства в ситуации расслоения общества в целях его политической стабильности.

Теоретическое развитие зарубежной социологии образования пока не становилось в России предметом специальных исследований, ее продуктивные разработки и противоречия мало учитываются исследователями образования. Работы о зарубежной социологии образования редки, хотя и представляют большой интерес. Речь не идет о простой экстраполяции научных выводов на российскую систему образования, но сходство тенденций и реалий в развитии ряда зарубежных стран и современной России (социальная дифференциация населения, становление социального партнерства в управлении образованием, диверсификация образовательных программ и др.) побуждает учитывать зарубежный научный опыт.

В России социология образования развивалась позже с меньшим тематическим, концептуальным и методическим разнообразием. Отрыв от зарубежного опыта затруднял понимание предмета и категорий, согласованность исследований и обогащение отраслевой теории. Необоснованные заимствования и интерпретации зарубежных кон-

цепций тормозят развитие отрасли, снижают ее социально-практическую отдачу.

Введение в научный оборот информации о теоретических направлениях зарубежной социологии образования стало импульсом институционализации этой отрасли в России. Например, анализ проблемы функций образования привел к разработке в российской социологии принципиально новой концепции функций института образования. Новизной отмечен анализ динамики социально-групповых взаимодействий в образовании, опирающийся на категории социальных заказов, ожиданий, задач и функций системы образования. Обозначен корпоративный характер учреждений образования. Важным стало изучение механизмов расслоения учащихся и стратификации в системе образования, барьеров и перспектив социального равенства и образовательной политики, однако анализу этого важного внутриотраслевого направления пока не уделено должного внимания в России.

Изучение теоретических направлений зарубежной социологии образования позволит обогатить развитие отечественной социологии образования, полнее реализовать теоретическую и прикладную роль социальных наук в отношении системы образования в России.

Степень разработанности проблемы. Развитие первых теоретических концепций образования в социологии связано с работами ее основоположников (Г. Спенсера, Э. Дюркгейма и М. Вебера). Формирующаяся социология образования переживала бурное теоретическое развитие, диверсификацию направлений и методологических подходов. Этот процесс со второй четверти XX века стал предметом внутриотраслевой теоретической рефлексии и широко освещался в зарубежной печати. Традицией стали интерпретация предшествующего теоретического опыта, ясное позиционирование авторов в окружающем теоретическом контексте, критика и дискуссии.

Во второй половине XIX и начале XX века зарубежные идеи стали входить в научный оборот в России, критически осмысливались и модифицировались в исследованиях образования. Для советских ученых развитие социологии образования за рубежом долго оставались малоизвестным, интерпретировались согласно с принятыми в СССР политико-идеологическими установками, поэтому обзоры зарубежных теорий носят ограниченный характер.

В российской социологии в последние десятилетия накоплен значительный опыт анализа зарубежных теорий (А.О. Бороноев, Ю.Г. Волков, А.В. Воронцов, И.А. Громов, Ю.Н. Давыдов, В.И. Добреньков, Л.Г. Ионин, М.С. Комаров, И.С. Кон, В.П. Култыгин, Г.В. Осипов, Е.В. Осипова, Е.Д. Руткевич, Ж.Т. Тощенко, Ф.Р. Филиппов, А.Ф.

Филиппов и др.). Проработаны подходы к типологии теорий и анализу их потенциала, однако авторы работ редко выделяют отраслевой аспект. Невелик пока круг трудов по зарубежной социологии образования. Он представлен фрагментами работ В.В. Гаврилюк, Е.В. Добреньковой, Г.Е. Зборовского, Д.Л. Константиновского, М.М. Макаровой, В.В. Матвеева, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова, Е.Э. Смирновой, В.В. Тумалева, Ф.Р. Филиппова, А. Хворостова, С.А. Шароновой, Е.А. Шуклиной и др.

Попытки осмыслить концепции зарубежной социологии образования предприняты в России в 1990-х гг. Одна из них составила фрагмент книги А.М. Осипова (1998), сегодня не являющийся достаточно полным. Нет монографий, посвященных развитию этой отрасли за рубежом, публикации часто адаптированы для учебных задач.

Таким образом, существует необходимость изучения направлений зарубежной социологии образования с опорой на оригинальные источники. Их глубокий анализ будет способствовать обогащению информационной базы, выдвижению новых проблем и гипотез, теоретическому развитию российской социологии образования и ее международной интеграции.

Объект диссертационного исследования - совокупность теоретических построений, развитых в зарубежной (прежде всего - англоязычной, американской) социологии образования. Исходный замысел состоит в попытке их обобщения и критического анализа.

Предмет исследования - особенности становления и развития теоретических направлений и основных концепций в зарубежной социологии образования в XX в., обусловленные социально-историческими процессами и взаимодействиями социальных наук.

Цели и задачи исследования. Диссертационная работа нацелена на вопросы институционализации, динамики и состояния теоретических разработок в современной зарубежной социологии образования, определение их теоретического и социально-практического потенциала применительно к решению проблем системы образования.

Эта цель достигается через решение ряда взаимосвязанных **задач**:
- раскрыть социально-исторические, идейные предпосылки институционализации социологии образования, особенности современного этапа ее развития,
- исследовать методологические основания ведущих теоретических направлений и концепций в социологии образования, дать оценку их научного и социально-практического потенциала и их перспектив,

- определить возможные продуктивные концепции, модели и гипотезы в исследовательском аппарате современной зарубежной социологии образования с точки зрения их соответствия задачам социологического изучения актуальных проблем образования в России,
- на основе анализа ведущих концепций зарубежной социологии образования уточнить приоритеты, проблемные области, концептуальные и научно-методические подходы к социологическому изучению системы образования в современном российском обществе.

Для решения поставленных задач в диссертации привлечены следующие **источники**: материалы, отражающие социально-исторические условия возникновения и развития социологии образования за рубежом; теоретические работы зарубежной социологии образования; экспертные интервью с зарубежными и отечественными специалистами социологии образования по ключевым теоретическим проблемам отрасли; материалы о состоянии и функционировании института образования в отдельных странах; данные социологических исследований образования.

Привлеченные источники сгруппированы по теоретическим направлениям и их обзоры приведены в соответствующих разделах работы. Учитывая, что американская литература по социологии образования на сегодняшний день является самой разнообразной и емкой, а развитие этой отрасли в США наиболее показательным, именно им уделено сравнительно большее внимание.

Теоретико-методологическую основу диссертационного исследования составляют труды социологов и социальных теоретиков, в которых утверждается социально-системный взгляд на образование, функционирование и развитие образования полагается в качестве объективного условия воспроизводства и прогресса социума, самореализации социальных субъектов, а социология – в качестве научной дисциплины, развивающей адекватный понятийный аппарат, принципы и концепции изучения образования как социального явления. В круг этих авторов входят О. Конт, Л. Ф. Уорд, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, П. Сорокин, Т. Парсонс, Р. К. Мертон, а также современные ученые Дж. С. Коулмэн, М. Арчер, Дж. Баллантайн, Т. Попкевиц, М. Эппл, Г. Е. Зборовский, Ф. Г. Зиятдинова, А. Ж. Кусжанова, В. Я. Нечаев, А. М. Осипов, М. Н. Руткевич, С. А. Шаронова и др.

Методологическую основу диссертационной работы составили принципы историко-теоретического и сравнительного анализа, опирающиеся на такие методы, как:

1) монографический, основанный на текстуальном анализе трудов зарубежных и отечественных социологов - исследователей образования;

2) системный, состоящий в подходе к теориям как системам логически взаимосвязанных положений методологического и теоретического плана;
3) метод логической реконструкции истории идей и теорий, позволяющий проследить преемственность в развитии теоретических систем и выявить методологические черты ведущих направлений социологии образования.

Применялся анализ литературы и документов, сравнение авторских концептуальных положений по существу поставленных задач. Проведена в 2003-2004 гг. серия экспертных опросов с зарубежными и российскими специалистами социологии образования.

Научная новизна диссертации определяется тем, что в ней
1) выполнен теоретический анализ круга классических и современных зарубежных (англоязычных) трудов по социологии образования;
2) выявлены предпосылки концептуального развития социологии образования и дифференциации ее теоретических направлений;
3) обоснован отраслевой статус социологии образования и ее роль в отношении других дисциплин, изучающих систему образования;
4) уточнены характеристики научного потенциала основных направлений социологии образования и определена их релевантность задачам социально-научного изучения развития и образования в России;
5) уточнены подходы к определению функций образования и механизмов воспроизводства социального неравенства в образовании.

На защиту выносятся следующие **основные положения**:

1. Начало институционализации социологии образования в качестве отрасли социологической науки в ряде стран относится к рубежу XIX-XX вв. Она отмечена разработкой понятийного аппарата отрасли, определением предмета и базовых теоретических концепций образования, формированием профессионального научного сообщества и особого направления научной литературы в отрасли, достижением ее признания в ряду социальных и гуманитарных наук.

2. Выделение и развитие крупных теоретических направлений в зарубежной социологии образования обусловлено различиями методологических и социально-идейных позиций исследователей и предопределяет современную структуру и состояние научной отрасли.

3. В начале XXI века в зарубежной социологии образования функционализм и теории конфликта в лице их продолжателей, остаются крупнейшими теоретическими традициями из состава структурных теорий. Наряду с ними расширяется спектр и усиливается исследовательский потенциал микросоциологических концепций и качественных методологий.

4. Состояние функционалистской социологии образования характеризуется незавершенностью разработки концепции функций образования. Концепция института образования, связанная с понятием «функция», служит основой интеграции социологии образования и перспективу теоретического развития отрасли, реализации ее социально-практического потенциала.

5. В тематике современных исследований образования приоритет принадлежит социально-организационным структурам и механизмам воспроизводства неравенства, обеспечению социальной интеграции общества и решения глобальных проблем через систему образования.

6. В исследовании социальных проблем образования в современной России учет опыта зарубежной социологии образования является существенным условием более эффективного развития данной научной отрасли, оптимизации ее теоретического развития и повышения ее социально-практической отдачи.

Теоретическая значимость диссертационного исследования определяется тем, что в нем раскрыта структура современной зарубежной социологии образования, основными элементами которой выступают ведущие теоретические направления, в развитии которых проявляются как относительная независимость, так и взаимодействие (дискуссия, взаимная критика, теоретические заимствования). Раскрытие свойств этих направлений позволит точнее определить их теоретический потенциал, достичь корректного и обоснованного характера научно-интеграционных процессов в сфере социологии образования, где по некоторым параметрам эта отрасль отечественной социологии заинтересована в обстоятельном учете зарубежного опыта.

Практическая значимость исследования зарубежных концепций социологии образования состоит в возможности обогащения содержания курсов «Социология образования», «Зарубежная социология», «Философия образования» в системе педагогического и социологического образования, в т. ч. последипломного. Их изучение содействует формированию адекватного социального и профессионального сознания работников образования.

Апробация основных положений исследования осуществлена в 2004-2007 гг. на Герценовских чтениях (РГПУ им. А. И. Герцена, 2007), III и IV межрегиональном теоретическом семинаре «Проблемы социальной теории образования» (НовГУ, 206, 2007), III Всероссийской научной конференции «Сорокинские чтения» (МГУ, 2007), в учебном процессе по дисциплинам «Социология» и «Социология образования» в Новгородском государственном университете. Основные положения диссертации представлены в 10 публикациях.

Структура работы включает введение, две главы из семи параграфов, каждая из которых завершается областью выводов, заключение и список литературы, изложенные на 167 страницах.

Основное содержание работы

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, характеризуется степень научной разработанности проблемы, определены объект и предмет, уточняются цель и задачи исследования, его научная новизна, устанавливаются теоретические и методологические основы работы, формулируются выносимые на защиту положения, раскрывается теоретическая и практическая значимость выполненного диссертационного исследования.

Первая глава диссертации **«Социология образования в современной системе социальных наук»** посвящена предпосылкам и факторам институционализации и развития социологии образования, становления ее методологических основ и роли в отношении других социальных наук.

В первом параграфе **«Институционализация социологии образования как отрасли социологической науки»** понятие «институционализация» применено к процессам, в результате которых данная отрасль социологии обретает нормативные теоретические представления о своем объекте и предмете, категориальный аппарат, ясное положение в составе социологии и взаимосвязи со смежными научными областями. Необходимой чертой институционализации отрасли считается выработка в ней теоретических концепций, отвечающих масштабу и границам ее объекта – образования как социальной системы.

Наличие таких концепций может и должно служить базой предметного единства отрасли, теоретическим основанием для концептуальных моделей эмпирических социологических исследований образования, отправной точкой в дальнейшем теоретическом развитии отрасли (включая процессы образования новых внутриотраслевых направлений и проблемных областей), предпосылкой социально-практического потенциала социологии образования как научной отрасли и его реализации в сфере образовательной политики и организационного управления.

Процесс институционализации социологии образования не был однозначным и однонаправленным ни в плане ее отраслевой принадлежности, ни во временной динамике ее рождения в разных странах. Хронология данного процесса интерпретируется в нашей социологической литературе по-разному.

Высказано мнение, что зарождение социологии образования как

отрасли в составе социологической науки относится к рубежу XIX-XX вв. (А. М. Осипов). Оно встретило возражение Г. Е. Зборовского, основанное на утверждении, что конституирование отрасли можно отсчитывать не раньше, чем с 1920-х годов – времени институционализации эмпирической социологии и ее общественного признания (расцвета Чикагской социологической школы). Аргументы в пользу первого мнения - факты массового издания учебников и широкого распространения учебных курсов по социологии образования в университетах ряда стран, выработка разделяемых представлений о предназначении отрасли, ее методологической роли в отношении других дисциплин, изучающих образование, понятийного аппарата и базовых теоретических концепций. Такими фактами богаты последнее десятилетие XIX века и начало века двадцатого.

С начала XX века отмечается в США, Франции и Германии качественно новая фаза - распространение социологии образования «вширь» как профессиональной научной области. Но процесс ее предметного самоопределения, теоретического, концептуального созревания продолжался и в последующие десятилетия. Признаком достигнутой отраслью качественной зрелости можно, по нашему мнению, считать факт возникновения (впервые в США в 1920-е гг.) многочисленной профессиональной ассоциации - «Общества по изучению образовательной социологии». Это и позволяет зарубежным и некоторым российским авторам (А.М. Осипов, В.В. Тумалев, В.В. Матвеев и др.) говорить, что социология образования насчитывает в своем развитии около века.

Вопреки социальной мифологии, отражавшей политическую заинтересованность государства в массовом образовании, в индустриальных странах существовало и сохраняется социальное неравенство в доступе к образованию (по классовым, половым, расовым и этническим признакам). Оно являлось в европейских странах и в Северной Америке дополнительным стимулом в развитии демократически и эгалитарно ориентированных теорий образования, в том числе в области социологии.

Признание социология образования в качестве доктринальной области, призванной определять образовательную политику, раньше других стран произошло именно в США. В начале второй трети XX века центр развития социологии образования сместился в США. В других странах признание авторитета социологии образования и ее закрепление в учебных планах университетов шло медленнее, чем США. Это обстоятельство в параграфе анализируется для лучшего понимания процессов и барьеров в развитии отрасли в России.

В США происходило не только академическое признание социо-

логии образования. Внутри отрасли разворачивался процесс научно-организационного характера: возникали региональные отраслевые ассоциации и творческие группы из числа преподавателей. В 1923 г. возникло Национальное Общество по изучению образовательной социологии, основавшее свой журнал. Внешними факторами, затруднившими становление социологии образования в 1-й четверти XX века, были политическая реакция в Европе и мировая война, признание большей ответственности школы в социальном развитии социума, популярность образовательной психологии как более доступного инструмента решения внутришкольных проблем и мнимой альтернативы социологии образования.

Возник раскол всей обширной области социологических исследований образования, его признаки отмечаются в России. Раскол был преодолен в США лишь в 1950-х годах, когда ведущее положение заняли социологи, но это не привело к отрыву социологии образования от практических забот школы. Во второй половине XX века социология образования стала окончательно признанной частью современной мировой социологии.

Сильные национальные школы социологии образования действуют в Австралии, Великобритании, Германии, Израиле, Индии, Италии, Канаде, Нидерландах, странах Скандинавии и во Франции. В них ведется обширная исследовательская и научно-издательская деятельность в рамках национальных и Международной социологической ассоциации. Соотнося характеристику процессов институционализации зарубежной (американской) социологии образования с реалиями социальных исследований образования в России на протяжении всего новейшего периода, можно придти к выводу о принципиальном сходстве некоторых ведущих тенденций.

Второй параграф посвящен рассмотрению положения социологии образования в ряду наук, изучающих образование. Современная совокупность научных дисциплин, чьи предметные области включают проблематику образования, в последнее время приобретает более упорядоченный характер. В такую совокупность входят педагогика, образовательная (педагогическая) психология, социальная психология образования, образовательная философия, социология образования, экономика образования, образовательный менеджмент.

В характеристике этой совокупности важно отметить разделяемое представление о статусе перечисленных дисциплин. До последнего времени в ней особым оставался статус педагогической науки, которая все в большей степени развивается как одна из социальных наук и сама испытывает активный процесс отраслевой дифференциации.

Отмеченная упорядоченность проявляется в постепенном уточнении и нарастающем взаимном признании предметных областей, изучающих образование. Эта тенденция, затрагивая методологическую сферу всех наук, изучающих образование, сопровождается распространением в них совокупности общенаучных понятий, выступающих как базовые и методологически важные. К их числу относятся «общество как социальная система», «социальная группа», «человек как социальный субъект», «социальная обусловленность», «образование как подсистема общества» и др. В качестве источника общенаучого понятийного аппарата выступает социология. Нарастающая упорядоченность наук, изучающих образование, проявляется в том, что все большее количество частных проблем, получавших прежде освещение обычно с позиции какой-то одной (приоритетной) науки, теперь чаще попадают в поле зрения смежных дисциплин и получают многоаспектное освещение.

Совершенно не случайным, в свете вопроса о системе наук, изучающих образование, видятся попытки развить общие (межотраслевые) теоретические или прикладные подходы. Эти попытки выражаются в обосновании «теории образования» или «эдукологии», имеющих, по замыслу исследователей, парадигмальный и надотраслевой статус. Надотраслевой характер «теории образования» не исчерпывается философским контекстом. Положение социологии образования как отрасли социологической науки в ряду дисциплин, изучающих проблемы образования, определяется ее теоретическим состоянием и потенциалом, которые в значительной степени вытекают из ее методологических характеристик. Они обусловливают не только предметные границы разных наук, изучающих специфические аспекты единого явления, но также возможные теоретические связи социологии образования со смежными дисциплинами. Для оценки такого положения, в параграфе рассмотрены методологические основы зарубежной социологии образования.

К методологическим основаниям современной социологии образования в широком смысле относятся достигнутое понимание ее объекта, состояние предметной области и понятийного аппарата, выработанные и в целом разделяемые в ней представления об общих принципах социологического исследования образования. Хотя эти основания в содержательном плане не являются однозначными, анализ процессов их формирования позволил объяснить динамику институционализации отрасли, дифференциацию и состояние основных теоретических направлений. В параграфе также рассмотрены основные возможности теоретического и практического применения социологической теории в смежных научных и практических областях образования (педагоги-

ке, педагогической психологии, философии образования, управлении образованием).

Вторая глава **«Анализ теоретических моделей зарубежной социологии образования»** включает пять параграфов, нацеленных на отдельные направления развития отрасли. Особо рассмотрена проблема сохраняющегося многообразия направлений и их дальнейшая дифференциация. Его природа во 2-й половине XX в. отличается от ситуации, характерной для начала века, когда оно было связано с научно-отраслевыми корнями первых энтузиастов социологии.

Со второй половины XX века в общем плане существование в социологии образования одновременно целого ряда относительно самостоятельных теоретических направлений в большей степени объясняется многообразием парадигм в самой социологии, их нацеленность на проблемы макро-уровня или, напротив, микро-уровня процессов и проблем образования. По этому критерию массу течений объединяют в две группы -- структурные теории и теории взаимодействия. Другое основание - размежевание функционализма и теорий конфликта, сопровождавшиеся социально-идеологическими и политическими разногласиями исследователей образования.

Не все направления в зарубежной социологии образования сегодня удается рассмотреть одинаково объемно. Далеко не все они достигли концептуальной зрелости. Предпосылкой неравномерной теоретической рефлексии стало широкое (в т. ч. в географическом плане) распространения отрасли в большинстве стран Европы, Азии, Америки, в Австралии, рост объемов научной литературы, доступ к которой возможен часто лишь на коммерческой основе. Распространение имеет и методологический контекст: новые модели отрасли создавались и развиваются на методологических стыках с другими областями. Возникает проблема идентификации, определения места, соотношения новых теоретических моделей с предметным (проблемным) полем самой социологии.

Удается дифференцировать направления и представляющие их модели, приняв за основание дифференциации масштаб концепции (микро-, макро-). При смещении к микро-уровню в научно-методическом аппарате усиливается роль *качественной* методологии.

В зарубежной литературе направления отрасли затронуты анализом не в одинаковой степени. В следующих параграфах рассмотрены основные направления, породившие сильные традиции и оказывающие влияние на исследования и практику в сфере образования. Их идентификация полезна для оценки состояния и перспектив социологии образования в России, осмысления ее динамики в нашей стране.

Первый параграф **«Морализм как раннее направление социологии образования»** рассматривает область, не получившую однозначной и разделяемой оценки в зарубежной и российской научной литературе. На это направление в США указывают некоторые авторы (К. Причард и Т. Бакстон), другие же (Дж. Баллантайн) не выделяют его. А. М. Осипов и В. В. Тумалев пишут о признаках морализма в отечественных публикациях на социологические темы образования, связывая его с влиянием теоретической педагогики на социальные исследованиях образования и недостаточным развитием общей и отраслевой социологической теории.

Неоднозначность оценок морализма вытекает из того, что его представители не составили особой концепции в отрасли, в отличие от других известных направлений (функционализма, институционализма, теории конфликта). Но независимо от этого выделение морализма целесообразно. Морализм составил неизбежную стадию в теоретическом развитии социологии образования в США, и ее анализ важен для выработки более целостной картины теоретического развития социологии образования.

Морализм, даже при отсутствии в нем собственного теоретического продукта, обладает комплексом относительно устойчивых методологических и научно-методических признаков, которые могут воспроизводиться и поддерживаться длительное время в контексте социальных исследований образования в разных странах и в разное время. Общей предпосылкой такого воспроизводства может выступать недостаточный достигнутый уровень социально-научной культуры исследований образования, который не может быть преодолен в короткие сроки. Этим, прежде всего, и можно объяснить признаки морализма в некоторых современных российских социальных исследованиях образования.

Среди лидеров морализма в США были Л. Ф. Уорд, Дж. Дьюи, Дж. Э. Пейн, Р. К. Энгелл. Морализм был в ней в основном преодолен к середине XX века. Но признаки морализма есть в российских работах. Их характерные черты – опора на категорию «воспитание», апелляция к моральным проблемам, решение вопросов формирования личности и организации образования при отсутствии социально-научной концепции образования и системы совместимых понятий, сведение множества проблем образования к кругу взаимодействий «воспитатель - ученик». Они вытекают из недооценки социально-системной целостности общества, институциональной природы и функций образования, социальных отношений в образовании. Отсюда - отставание выдвигаемых научных проблем от темпа реального социального развития в образовании и обществе.

Второй параграф **«Институционализм в социологии образования»** затрагивает одно из важных направлений отрасли (Дьюи, Сирьямаки, Корвин). Институционализм в ней развился в начале XX века и тяготел к органицизму, эволюционизму и социальной антропологии, нося теоретический и социально-обобщающий характер. Он отразился на становлении моделей образовательных учреждений в Великобритании и США, где типы вузов формировались под влиянием дискуссии об институциональной миссии образования и о его взаимовлиянии с бизнесом, локальным сообществом, семьей, церковью, системой власти. Образование выступало в ней зависимой переменной.

В институциональном подходе были обозначены в качестве центральных проблем социологии образования именно те категории, которые могут воссоздать общенаучную модель образования. В их числе - выполняемые образованием функции и их динамика, субъекты и структура образования и его роль в общественном воспроизводстве, система используемых образованием санкций, источники сопротивления переменам. Функциям приписывается изменчивость, и этим смешиваются две группы понятий: институциональных функций и социальных заказов к системе образования, локальных нравов, традиций, обычаев, нередко имеющих устойчивый характер. Такая подмена базовых понятий затрудняет или делает невозможной выработку функциональной и структурной моделей института образования, которая и является теоретической целью социологии образования.

В параграфе рассматриваются критерии выделения институциональных функций образования. Институциональный анализ не потерял актуальности в зарубежной науке и в 1970-е гг. Сходство с ним есть в ряде работ отечественных авторов (В. Н. Турченко, Э. Д. Днепрова, В. Г. Пряниковой, З. И. Равкина), но они часто ограничены описательным характером, отсутствием общих методологических схем системы образования. Популярность этого подхода в начале XXI века уже не столь велика, как в 1960-х годах, но его идеи и методы созвучны целям построения социологической теории образования.

В третьем параграфе **«Функционалистские концепции социологии образования»** анализируется динамика теоретических взглядов, относящихся к этой популярной и влиятельной парадигме. Школа почти сразу стала благодатным примером для развития функционалистской социологии образования. В параграфе анализируются идеи Дюркгейма, придавшие социологической теории образования общие контуры, разделяемые цели и категориальный аппарат. Главной фигурой функционализма в США в до 1950-х гг. был Пейн, считавший, что через развитие функциональной концепции будут синтезированы дос-

тижения всех других течений в социологии образования.

Функционализм в 1930-1940-е гг. стал ареной поиска в структуре общественной системы тех институтов и организаций, которые отвечают за выполнение тех или иных функций в обществе и, тем самым, обеспечивают его стабильность. Одновременно разрабатывался структурно-функциональный анализ (Т. Парсонс), стремившийся к универсальному раскрытию структуры социальных систем. В ней институт образования, будучи одним из элементов структуры, обеспечивает воспроизводство модели системы. Рассмотрены фазы в развитии концепции Парсонса, гипотетические функции школы (академическая, дистрибутивная, экономическая и политической социализации), анализируется ее социально-либеральная аргументация.

Ценной стороной стало выделение явных и скрытых функций образования (Р. Мертон), что заставило социологов анализировать проблемы образования в контексте «явное - скрытое» и послужило импульсом в развитии противоположного направления (критической социологии, критической теории образования). Обращение к явным и скрытым функциям помогло понять механизмы воспроизводства приписываемых и достижимых статусов и выполнения образованием интересов господствующих классов. Важной стала разработка функции передачи культуры через систему образования (Р. Дрибен).

Острую дискуссию породили работы о наследовании интеллекта (А. Дженсен), содержавшие доказательства *автономии* некоторых видов социального неравенства и, следовательно, невозможности их преодоления силами школьной системы.

В функционализме был не в полной мере реализован эвристический потенциал категории «функция», играющей ключевую роль в социологической интерпретации образования и в поиске социально-практических решений. Эта же проблема остается нерешенной в неофункционализме (К. Бейли, М. Файа, Н. Луман, М. Арчер, Дж. Александер, П. Коломи).

Четвертый параграф **«Конфликтологические концепции в социологии образования»** посвящен широкому направлению в отрасли, проявившему наибольшее тематическое и научно-методическое разнообразие социологических исследований образования. В истории конфликтного подхода первым теоретиком называют К. Маркса, признавая методологическую преемственность современной социально-научной критики с марксизмом. Маркс не оставил крупных трудов по образованию, но его идеи (отчуждения, классовой борьбы, взаимосвязи социальных идей с экономическими интересами) стали основанием крупного теоретического направления в отрасли. В его рамках в пер-

вой половине XX в. были раскрыты интегративные последствия конфликта (Г. Зиммель), механизмы контроля образования со стороны бизнеса (Т. Веблен), влияние элит на воспроизводство идеологии в обществе (К. Мангейм).

Теоретики конфликта рассматривают систему образования как арену конфликта и постоянного социального изменения. Они считают недостаток согласия по поводу целей, ценностей и норм свидетельством многоуровнего конфликта между индивидами, образовательными учреждениями и обществом. Структура системы образования видится своеобразным продуктом конфликта.

Основа конфликта в образовании - социальное неравенство, воспроизводимое в обществе. Неравенство независимо от того, связано оно с объективными или субъективными причинами, означает неравное распределение власти и создание системы принуждения, действующей в явных или скрытых формах в образовании. Ее проявлением является трэкинг на основании результатов тестирований, который, по сути, воспроизводит в образовании социально-экономическую стратификацию буржуазных обществ. Источники напряженности и конфликтов лежат в природе процессов социализации, в неадекватности содержания и структуры образования его целям, ведущей к конфликту между учащимися и школьным истэблишментом. Учащиеся получают, прежде всего, традиционное знание, недостаточное для успеха в будущих социальных ролях.

09-11189

В отрасли выделились течения с разной степенью социального радикализма. Первое – прагматическое (плюралистическое) делает вывод о необходимости осторожного преодолении существующей социальной несправедливости в образовании и обществе (Дж. Дьюи, У. Уоллер, Р. Коллинз, П. Бурдье, К. Керр, А. Шор). Другое видит в образовании, в основном, инструмент репрессии, используемый правящим классом ради сохранения господствующего порядка (Л. Алтуссер, С. Боулз, Г. Гинтис, М. Эппл, Г. Жирокс, Дж. Спринг). Третье, вбирающее и марксистскую ветвь, полагает образование потенциальным инструментом борьбы против правящей группы, за восстановление прав простых людей (А. Грамши, М. Карной, П. Фрейре, Н. Пауланзас, Ф. Пинкус).

Социальный пафос состоит в признании трагического характера той ситуации, в которой беднота и ущемленные группы смиряются со своей неудачей в системе продвижения и даже поддерживают эту систему финансовыми средствами и признанием ценностей, увековечиваемых в интересах элиты. Игнорирование такого характера социальных отношений в системе образования и ее положения в обществе является антинаучным. Тем более, что социальный конфликт несет и по-

НПБ им К Д Ушинского
РАО

зитивные функции.

Теоретики конфликта изучают процессы концентрации власти в руках немногих внутри образовательного учреждения. В этих процессах усматривается фактор, образующий статусную структуру индивидов в системе формального образования. В связи с тем, что критерии образования зачастую не имеют объективных показателей и их интерпретация разными субъектами не однозначна, в организации власти заложен главный фактор гибкости и эффективности современного образования.

Теоретической вершиной конфликтного подхода считается анализ связи между системой власти в образовании и социальными изменениями. Среди других социальных институтов именно образование рассматривается как наиболее эффективный проводник социального изменения.

Выделяются три направления, исследуемые в контексте теорий репродукции, в которые включена система общественного образования (экономическая, культурная, политико-идеологическая). Марксистская литература, в ответ на упреки в «классовом редукционизме», расширила спектр своего внимания, охватив все основные аспекты социального неравенства – гендерного, расового, поселенческого. Наметились сдвиг от теорий репродукции, переосмысление роли класса капиталистов в развитии систем образования.

В российской литературе встречаются упрощенные прочтения социологии конфликта в проблематике образования. Богатый концептуальный и научно-методический потенциал этого направления зарубежной социологии образования мало учитывается в российских исследования. Он может быть творчески использован в исследованиях и оптимизации мультикультурных ситуаций, предотвращении социального расслоения через систему образования, совершенствовании управлением образования на уровне государственной политики и конкретной организации и других социальных проблем образования.

Завершающий пятый параграф **«Образование в контексте микросоциологии»** анализирует новые подходы, относящиеся преимущественно к микроуровню. Они возникали в межпредметных областях (на стыке с психологией и ее отдельными областями – психологией культуры, общения, педагогикой, социолингвистикой и др.) и были связаны с идеями Дж. Г. Мида. В них выразилась неудовлетворенность части исследователей функционалистскими теориями и теориями конфликта, а также научно-прикладная направленность.

Новые подходы получили обобщенное название «теории взаимодействия» и нацелены на культурно-психологические и социально-

психологические аспекты и взаимодействия между группами в образовании, на взаимосвязь между установками, ценностями, социоэкономическим статусом учащегося, с одной стороны, и его учебными достижениями, с другой. Развилась теория «навешивания ярлыков» (Р. Рист, Х. Гоулднер, Л. Фрост, Б. Суоднер, С. Любек и др.), которая хорошо известна в российской психологии, но совершенно безосновательно не учитывается в социологическом анализе образования.

Другая концепция изучает учебные взаимодействия в плане *затрат* и *вознаграждений* (теория обмена), которые участники взвешивают перед принятием того или иного решения. Эти решения находятся в сложной связи с социально-классовым статусом учащегося и постоянно практикуемой системой стимулов и санкций. Рутинный процесс выставления оценок или учительских комментариев в школьной действительности противоречиво воспринимается разными категориями учащихся и их родителей, превращается в фактор границ и барьеров в школьном пространстве и его малых группах. Теория обмена дает повод исследователям и практикам образования по-новому ставить и решать проблему процедур и формализации оценивания образовательных достижений и организации всей образовательной деятельности индивидов.

С 1980-х гг. социологи пытаются интегрировать теории микроуровня и макро-уровня в интерпретативных исследованиях, с опорой на этнографические методы в изучении культуры как системы значений, связывающей социальную структуру и человеческое поведение. «Теория кодов» (Б. Бернштейн) стремится увязать микро-уровень и макро-уровень анализа образования в изучении того, как люди приходят к пониманию системы значений и обнаружила присущие социальным классам *речевые коды* в содержании общения, в учебных программах и образовательных материалах, в методах обучения и учебных коммуникациях, что объективно ведет к разрыву коммуникаций.

«Теория сопротивления», относимая к марксистской традиции, рассматривают то, как культура опосредует влияние социоэкономических структур на образ жизни и карьеру учащихся (П. Уиллис). Отступая от теории репродукции, она вскрывает активную позицию, методы и содержание сопротивления со стороны учащихся из подножия социально-классовой иерархии в отношении идеологического потока, организуемого школой (М. Эппл), а также опровергает тезис о пассивном и слепом участии учителей в воспроизводстве капиталистического порядка. Сопротивление выражается в открытом или скрываемом неуважения к учителям, в анти-интеллектуальных установках, в провоцировании формальных конфликтов, в политической радикализации части молодежи, в формировании поколения критически на-

строенной интеллигенции. Опорой сопротивляющихся служат семья и референтные группы, но результаты борьбы противоречивы и для школы, и для самих сопротивляющихся.

В **Заключении** диссертации подведены общие итоги выполненного исследования и сформулированы его основные выводы, притом что каждая глава работы содержит более детальное описание результатов анализа.

Анализ зарубежных концепций дает целый ряд плодотворных тематических и научно-методических идей для развития социологии образования и образовательной политики в России.

Достижение ясности предметной области и приоритетов проблемного поля остается актуальной задачей в современной российской социологии образования, служит предпосылкой ее поступательного теоретического развития и социально-практической отдачи этой отрасли социологии.

Взаимообусловленность культуры и образования, проявляющаяся и на эмпирическом уровне, заслуживает приоритетного внимания.

Высказанная в зарубежной социологии идея о ключевом значении социальной организации системы образования нуждается в уточнении применительно к реалиям российского образования, его разных уровней и сегментов, может служить импульсом более обоснованной и эффективной образовательной политики.

Выделение категории «функция» и смежных с нею, применительно к анализу системы образования, может стать отправной точкой в построении более целостной социально-научной концепции образования, способной выступить основанием теоретической интеграции и практической нацеленности всей отрасли и важным ориентиром в развитии исследований с позиции других научных дисциплин, изучающих систему образования.

Достигнутое в российской социологии образования обобщение зарубежных исследований проблемы неравенства в образовании позволило сформулировать представления о социальных механизмах расслоения индивидов и групп в системах формального образования. Их дальнейшая интерпретация и верификация применительно к конкретным уровням и секторам системы образования в России отвечает национальным приоритетам в сфере образования.

Является важным для российской науки и практики изучение социальных взаимодействий системы образования с локальным сообществом, выработка концепции оптимизации таких взаимодействий в контексте конкретных элементов системы и субъектов сообщества.

Сформулированные в диссертации оценки взаимосвязи зарубеж-

ных концепций с приоритетами развития отечественной социологии образования и образовательной политики не исчерпывают всего спектра актуальных проблем отраслевой теории и практики. Они могут быть детализированы в дальнейшем анализе, не ограниченном англоязычными источниками. Критический и позитивный опыт анализа теоретических направлений, предпринятый в данной диссертационной работе, может оказаться полезным в этой перспективе.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. **Иванова, В.А. Социальное неравенство в отечественном высшем образовании: постановка проблемы [Текст]. // *Высшее образование в России*, 2007. - № 1. - С. 145 - 150.**
2. **Иванова, В.А. Анализ зарубежных теорий в отечественной социологии образования [Текст] // *Социология образования*, 2008. - №7. - С. 78 - 84.**
3. **Иванова, В.А. Теории конфликта в современной социологии образования [Текст] / В.А. Иванова, А.М. Осипов // *Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*, 2005. - № 31. - С. 71 - 73 (0,5 / 0,3).**
4. Иванова, В. А. Современная марксистская социология о системе образования [Текст] // *Общество и образование*. Научный, информационно-аналитический журнал. 2006. №5(40). С. 57-59.
5. Иванова, В. А. Формирование социологии образования [Текст] / В.А. Иванова, А.М. Осипов // Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - С. 7 – 29 (1,4 / 0,7).
6. Иванова, В.А. Теоретические модели в социологии образования [Текст] / В.А. Иванова, А.М. Осипов // Осипов А.М. Социология образования: Очерки теории. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - С. 30 – 86 (3,6 / 1,8).
7. Иванова, В. А. Институционализация социологии образования и ее положение в системе социальных наук [Текст] // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования НовГУ. Выпуск 9. - Великий Новгород: НовГУ, 2007. - С. 27 - 29.
8. Иванова, В. А. Социальное неравенство в образовании: теоретические концепции и перспективы формирования системы партнерства [Текст] // Социальное партнерство в образовании / под ред. П.Н. Карстанье, А.М. Осипова. - Великий Новгород: НовГУ, 2008. - С. 41 - 50.
9. Иванова, В.А. Участие институтов гражданского общества в образовательной политике как научная проблема. В сб.: Социальное

партнерство в образовании / под ред. П.Н. Карстанье, А.М. Осипова. - Великий Новгород: НовГУ, 2008. - С. 51 - 55.

10. Иванова, В.А. Зарубежная социология образования. Учебное пособие [Текст] / под ред. В.В. Матвеева. - Великий Новгород: НовГУ, 2008. – 136 с.

Изд. лиц. ЛР № 020815 от 21.09.98.
Подписано в печать 25.06.08 г. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ № 193.

Издательско-полиграфический центр
Новгородского государственного университета
Имени Ярослава Мудрого.
173003, Великий Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41.