

# СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ  
ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

Под редакцией **А. М. Осипова**

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом высшего образования  
в качестве учебника и практикума для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по гуманитарным направлениям*

**Книга доступна в электронной библиотеке [biblio-online.ru](http://biblio-online.ru),  
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»**



Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 316.74(075.8)  
ББК 60.56я73  
О-74

**Ответственный редактор:**

**Осипов Александр Михайлович** — профессор, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и религиоведения факультета социальных наук Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

**Рецензенты:**

*Вишневецкий Ю. Р.* — доктор философских наук, профессор Уральского федерального университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина;

*Воронцов А. В.* — доктор философских наук, профессор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

**Осипов, А. М.**

О-74 Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 367 с. — (Серия : Бакалавр и магистр. Академический курс).

ISBN 978-5-534-07474-1

Учебник ориентирован на программы для бакалавров и магистров по направлениям социологии и педагогики и подойдет тем студентам, которые уже освоили курс «Общая социология» и желают углубить свои представления о системе образования, ее проблемах и возможностях их изучения с позиции социологической науки.

Учащиеся смогут овладеть методологией социологического изучения образования, узнают о научно-методических особенностях изучения образования и ознакомятся с социально-практическим потенциалом данной научной отрасли.

Книга включает учебные тексты, дискуссионные вопросы и ситуации, глоссарий.

*Для студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по социологическим и педагогическим направлениям.*

УДК 316.74(075.8)  
ББК 60.56я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-07474-1

© Коллектив авторов, 2018  
© ООО «Издательство Юрайт», 2019

# Оглавление

<b>Авторский коллектив .....</b>	<b>5</b>
<b>Предисловие .....</b>	<b>6</b>
<b>Глава 1. Возникновение и раннее развитие.....</b>	<b>9</b>
1.1. Актуальность социологического подхода к образованию .....	9
1.2. Теоретические и социально-исторические истоки .....	14
1.3. Институционализация социологии образования .....	17
1.4. Распространение новой отрасли науки .....	22
1.5. Утверждение социологической ориентации .....	24
<b>Глава 2. Теоретические направления.....</b>	<b>27</b>
2.1. Многообразие теоретических направлений и моделей .....	27
2.2. Морализм как внетеоретическое направление.....	29
2.3. Институционализм .....	33
2.4. Функционализм.....	36
2.5. Конфликтологические теории .....	45
2.6. Образование в контексте микросоциологии .....	54
2.7. Неклассическая социология образования.....	65
<b>Глава 3. Категории, предмет и структура научной отрасли.....</b>	<b>81</b>
3.1. Ключевые категории в изучении образования .....	81
3.2. Проблема объекта и предмета социологии образования .....	91
3.3. Вопросы учебного процесса в предмете научной отрасли.....	92
3.4. Теоретическая структура социологии образования .....	95
3.5. Потенциал влияния отрасли на другие науки.....	99
<b>Глава 4. Образование как социальная система .....</b>	<b>102</b>
4.1. Становление социально-системного взгляда на образование.....	102
4.2. Образование как социальная система: социологические подходы.....	104
4.3. Структура системы образования .....	106
<b>Глава 5. Функции образования в обществе .....</b>	<b>114</b>
5.1. Соотношение социальных заказов, задач, функций .....	114
5.2. Подходы к определению функций образования .....	117
5.3. Институциональные функции образования .....	120
5.4. Особенности реализации функций образования.....	137
5.5. Взаимодействие образования с социумом .....	141
<b>Глава 6. Самообразование.....</b>	<b>148</b>
6.1. Понятие самообразования .....	148
6.2. Функции и виды самообразования.....	149

6.3. Проблемное поле исследований самообразования .....	151
6.4. Социокультурная динамика и самообразование .....	152
6.5. Информационная эпоха и самообразование .....	155
<b>Глава 7. Образование: социальные различия и неравенство.....</b>	<b>158</b>
7.1. Социальные идеологии о неравенстве в образовании.....	159
7.2. Социальные механизмы расслоения индивидов в образовании.....	162
7.3. Элитарное и элитное образование .....	176
7.4. Пол, гендер и образование .....	179
7.5. Возраст и образование .....	186
<b>Глава 8. Социальные проблемы учительства .....</b>	<b>192</b>
8.1. Учительство как проблема социологии образования .....	192
8.2. Противоречия в социальной природе учительского труда.....	196
8.3. Противоречия профессиональной культуры учительства .....	198
8.4. Проблемы социально-профессионального развития.....	200
<b>Глава 9. Система образования и семья .....</b>	<b>204</b>
9.1. К постановке проблемы .....	204
9.2. Параметры семьи и образовательная карьера.....	206
9.3. Родители как субъект образовательного пространства.....	209
<b>Глава 10. Социология образования в мире .....</b>	<b>214</b>
10.1. Западная Европа.....	214
10.2. Северная Америка.....	225
10.3. Южная и Восточная Европа .....	230
10.4. Азия, Африка, Австралия .....	241
10.5. Социология образования в регионах России .....	254
10.5. Социология образования в регионах России .....	257
10.6. Глобальная социология образования .....	269
<b>Глава 11. Научно-методические проблемы .....</b>	<b>275</b>
11.1. Алгоритм определения исследовательской проблемы .....	276
11.2. Виды исследований .....	284
11.3. Методы сбора первичной информации.....	288
11.4. Проблема надежности собираемой информации .....	297
<b>Глава 12. Социально-практический потенциал .....</b>	<b>308</b>
12.1. Предпосылки социально-практического потенциала.....	308
12.2. Крупнейшее прикладное исследование (доклад Коулмана) .....	311
12.3. Ситуативные аспекты .....	313
12.4. Отраслевые аспекты.....	317
12.5. Цивилизационные аспекты .....	319
<b>Учебно-методические материалы.....</b>	<b>323</b>
<b>Рекомендуемая литература .....</b>	<b>338</b>
<b>Глоссарий .....</b>	<b>339</b>
<b>Библиография.....</b>	<b>353</b>
<b>Новые издания по дисциплине «Социология образования» и смежным дисциплинам .....</b>	<b>367</b>

## Авторский коллектив

**Осипов Александр Михайлович** — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и религиоведения Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (гл. 1—5, 7—9, 10, 11—13);

**Матвеев Вячеслав Викторович** — кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии и билингвального образования Новгородского государственного университета (гл. 11, 13);

**Матвеева Наталья Александровна** — доктор социологических наук, проректор по научной работе и инновационной деятельности, профессор кафедры социологии, политологии и экономики Алтайского государственного педагогического университета (гл. 2, 10—11, 13);

**Осипова Анастасия Александровна** — аспирант Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (гл. 11, 13);

**Рысакова Полина Игоревна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и общественного развития стран Азии и Африки Санкт-Петербургского государственного университета (гл. 2, 10);

**Шуклина Елена Анатольевна** — доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (гл. 6).

## Предисловие

Внимание к образованию со стороны ученых и практиков продиктовано мнением, что образование влияет на будущие поколения, его превращением в предмет соперничества государств. Социология образования сегодня — самая популярная отрасль мировой социологии.

Данный учебник ориентирован на программы для бакалавров и магистров по направлениям социологии и педагогики и исходит из того, что студенты уже освоили курс «Общая социология» и желают углубить свои представления о системе образования, ее проблемах и возможностях их изучения с позиции социологической науки. По словам А. В. Воронцова, время «классической науки», когда ученый не отвечает за полезность своей работы, для социологии образования прошло: все меньше шансов быть услышанными у тех социологов, что не берутся за выработку социальных рекомендаций и их внедрение [Глобальная..., 2015: 5]. Поэтому в учебнике рассмотрен опыт внедрения результатов исследований образования в разных странах, на разных уровнях социальной практики — ситуативном, отраслевом и цивилизационном.

Характерные черты российской социологии образования сегодня — это отсутствие координации исследований, дефицит теоретических и прикладных концепций, способных служить опорой для ее интеграции и практической отдачи. Не велик и масштаб серьезных научных дискуссий социологов по проблемам образования. Заметна неравномерность в разработке многих тем, все еще ждут своих исследователей вопросы образовательной политики, социальной жизни в системе образования, взаимодействия образования с властью и ее разными ветвями и уровнями, сообществом, экономикой, семьей, религией, национальными культурами, влияния образования на здоровье и образ жизни людей.

Отнюдь не все обращения социологов к вопросам образования влияют в социологию образования, вносят вклад в эту науку. Такие обращения к образованию возможны с позиций смежных наук и многих других отраслей социологии — социологии культуры, народонаселения, занятости и т. д. Но к социологии образования следует относить, прежде всего, те работы, которые учитывают ее цели и концепции, критически соотносятся с предыдущим отраслевым опытом, развивают социологические теории образования (подробнее см. гл. 3, 8, 11).

При обсуждении социальных проблем образования важно оставаться на реалистической позиции, взвешенно рассматривая популярные кон-

цепции глобализации или информационного общества. Нельзя подменять разными вариантами этих концепций изучение действительных условий общественной жизни и образования. Как бы ни возрастала роль информации и знания, жизнь общества всегда была и будет основана на синтезе природных, экономических, социальных, культурных и политических предпосылок. Информация и знание, как и образование, подчиняются законам и условиям, утверждаемым общественным строем, и зримый рост автономии индивидов, даже вооруженных новейшими информационными технологиями, сочетается с менее видимыми, но растущими усилиями по контролю потоков информации. Об этом говорят *дело Сноудена* и судьба сайта *WikiLeaks*. Хотя, несомненно, технические возможности создания информации (равно как и ее распределения и потребления) основательно влияют на экономику, власть, культуру, социальные отношения и на само образование.

Все важнее то, как образование влияет на образ жизни, здоровье и экологическое поведение, политическое участие и досуг. Тренды его развития в локальном и глобальном масштабе позволяют *заглянуть в будущее*, обосновывая сценарии для образовательной политики.

В России велика опасность агрессивного бюрократического подхода к управлению образованием. Этот подход, *новый образовательный менеджмент*, порожден неолиберализмом и претендует на универсальность. Он не вникает в специфику управляемой системы и ее социального качества, замыкаясь на *стандартах*, создаваемых в недрах самих бюрократических структур, например, в якобы универсальных *системах управления качеством*. Деятели неолиберальной политики мало волнует, нужны ли знания получают обучающиеся, как долго эти знания сохранятся и повлияют ли на жизнь общества и людей, каково отношение людей к Образованию и Знанию. Но именно социология образования способна отвечать на эти сложные вопросы.

Книга включает учебные тексты, дискуссионные вопросы и ситуации, глоссарий. Работа с учебником в рамках программ бакалавриата и магистратуры по социологии и педагогике способствует формированию ряда общекультурных и профессиональных компетенций.

Основные *цели* курса «Социология образования»:

- усвоение студентами отраслевого статуса и теоретического потенциала современной социологии образования на основании широкого круга отечественных и зарубежных источников;
- овладение методологией социологического изучения образования и концептуальными подходами к раскрытию социальных проблем образования в интересах гуманизации всей системы образования и ее соответствия потребностям человека, общества и государства;
- овладение научно-методическими особенностями изучения образования и ознакомление с социально-практическим потенциалом данной научной отрасли в интересах коррекции индивидуального и организационного поведения, менеджмента в сфере образования и образовательной политики.

### **Задачи** курса «Социология образования»:

- раскрыть сущность, теоретические, научно-методические и практические возможности социологического подхода к образованию;
- дать комплекс знаний современной социологии образования, в том числе по ее истории, парадигмам, ведущим научным школам;
- научить применять социологический подход, его основные концепции к решению отдельных социальных проблем образования и его функционированию как социального института;

В результате изучения курса студенты должны:

#### **знать**

- теоретические положения, характеризующие предмет, категориальный аппарат, структуру и положение социологии образования в корпусе гуманитарного и социально-экономического научного знания;
- особенности социологического подхода к определению образования как социального института и системы, к научному раскрытию отдельных проблем образования и их практическому решению;

#### **уметь**

- использовать основные теоретические положения и методы социологии при решении профессиональных задач в сфере образования;
- участвовать в разработке, обосновании научно-исследовательских и социально-прикладных проектов в сфере образования;
- производить, отбирать, обрабатывать и анализировать данные, характеризующие социальный контекст процессов в сфере образования, состояния системы образования, образовательной политики;

#### **владеть**

- стратегиями и научно-методическими возможностями социологического исследования сферы образования и ее отдельных проблем;
- навыками представления результатов научно-аналитической и исследовательской работы по социальным проблемам образования.

Редактор благодарит коллег за возможность использовать материалы их исследований. В их числе А. Монтанья (Барселона), Х. Белтран (Валенсия), Е. Г. Луковицкая (Великий Новгород), Дж. Х. Баллантайн (Дейтон), В. В. Фурсова (Казань), Л. Г. Титаренко (Минск), Дж. Озга (Оксфорд), В. Миленкова, П. Бояджиева (София), Р. Ринне (Турку), В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Батаева и И. С. Нечитайло (Харьков), Э. Г. Дворкин (Хьюстон), М. Лон (Эдинбург).

*Осинов А. М.*



# Глава 1

## ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАННЕЕ РАЗВИТИЕ

### 1.1. Актуальность социологического подхода к образованию

Социология образования в наиболее общем плане выражает применение социологического подхода к изучению образования, к совершенствованию социальных аспектов его организации, отношений и деятельности в сфере образования. С общенаучной позиции можно назвать ряд причин особого внимания к социологическому изучению образования на глобальном, национальном и локальном уровнях.

Развитие образования усиливает роль социальных факторов в хозяйственной и политической жизни общества, отчасти служа залогом реализации социально-экономических и гуманитарных прав людей. Образовательная политика стала инструментом социального партнерства в интересах политической стабильности в отдельных странах. Национальные системы образования все больше определяют состояние общественного интеллекта и темпы научно-технического прогресса, а вместе с тем и перспективы мирового соперничества.

Анализ социальных аспектов образования, включая и названные выше, а также научное прогнозирование, становится компонентом общественного участия в управлении образованием в передовых странах.

Конкуренция между национальными системами образования, подстегиваемая их коммерциализацией и международными рейтингами, создает новое основание борьбы за концептуальный контроль над этими системами. Признаки такой борьбы, в которую включаются и международные финансовые организации под видом «кредитной помощи», также описаны социологами [В. Томуск, 2002].

В свете сказанного представляются совершенно не случайными попытки в мире поставить под контроль образовательные системы других стран. Старые образцы этой политики известны из опыта метрополий по управлению школьными системами колоний и из постколониальной истории, а новые попытки такого же рода тоже не составляют секрета для социологов, пишущих об образовании как культурном империализме [М. Carnoy, 1974]. Псевдонаучным «прикрытием» таких попыток служат модные идеи глобализации, взаимозависимости, интеграции интеллектуальных ресурсов, прав человека, взаимного признания дипломов, академической мобильности студентов и ученых.

В этом же ключе видятся и новейшие попытки интеграции образовательных систем, в том числе болонский процесс и втягивание России в него с переводом вузов на двухуровневую модель подготовки. Вузы России в силу обязывающего политического решения «сверху» встали на болезненный и, как кажется, бесконечный путь изменения стандартов, учебных планов, образовательных материалов, ломки научных традиций и школ, связей с работодателями [В. А. Садовничий, 2002]. И сегодня, спустя двадцать лет, сложно найти убедительные аргументы целесообразности этой интеграции для качества вузовской подготовки. В России не было проведено специальных исследований, позволяющих судить о последствиях того крупнейшего поворота в развитии системы вузов. Не стала ли такая интеграция инструментом утечки умов из России и постановки ее системы образования в зависимость от внешних связей, при которой забыты приоритеты социальной эффективности этой системы для самой страны, для восполнения ее профессионально-квалификационной структуры? Необходимость научной экспертизы решений образовательной политики подтверждается тем, что некоторые из них противоречат здравому смыслу, влекут за собой существенные общественные потери уже вскоре после начала реализации, оказываются недолговечными и вскоре отменяются, не одобряются обществом и вызывают сопротивление персонала отрасли [А. М. Осипов, 2004].

В интересах господства элит в рыночных странах насаждается мнение о том, что при относительном равенстве образовательных возможностей любое последующее неравенство в достижениях людей зависит уже от них самих — их таланта и старательности. Но Пьер Бурдьё доказал, что образование в рыночном обществе надежно встроено в существующие поля власти. Он призвал похоронить миф о школе как гарантии восходящей мобильности для всех и каждого, возвышения достижимых статусов над приписываемыми [P. Bourdieu, 1996]. Эти выводы многократно подтверждены социологами, в том числе в России [Д. Л. Константиновский, 2008]. В глобальной образовательной сети действуют, по сути, те же механизмы коммерциализации и социальной стратификации, что и в отдельно взятой школе, заранее предопределяющие чьи-то интеллектуальные успехи и чье-то отставание в мире.

Поводом к поиску нового социологического знания о системе образования является устойчивый набор ее болезней: подверженность слабо продуманным реформам, отсталая техническая база, низкий достаток и статус учителя (соответственно, его слабая заинтересованность в результатах труда) и вузовского студенчества, трудности поддержания духа творчества и сотрудничества в образовательных коллективах, низкая закрепляемость учителей в школе, неготовность образования решать сложные, вновь возникающие проблемы (этнокультурной адаптации мигрантов, формирования здорового образа жизни, профориентации и др.), культурный разрыв между поколениями и вакуум ценностей в молодежной среде, низкая востребованность Знания.

Особого внимания заслуживают проблемы образования в связи с отягощенной наследственностью все большей доли детей, с трудностями сельской школы — «черной дыры» для молодых педагогов, с выпадением социально неблагополучных семей и целых этнических групп из сферы воздействия системы образования.

Социологи заметили важную особенность профессионального сознания многих педагогов — романтизм, сменяющийся выгоранием и уходом из профессии. Один из источников этого состояния — романтизация педагогического труда уже на стадии вузовской подготовки при незнании, непонимании социальных функций образования и неготовности столкнуться с реальными противоречиями учительского труда.

Применительно к российским реалиям можно утверждать, что будущие инженеры или врачи в сравнении с учителями лучше подготовлены функционально. Они лучше знают структуру отраслевой организации, свое рабочее место и технологию будущей работы, чем выпускники педагогических факультетов. Начинаящий врач знает не только функциональное строение организма человека, но и функции подразделений больницы, методики объективной диагностики, выбор фармацевтических средств, диеты и режима и многое другое. Сам же процесс лечения отслеживается по объективным показателям, часто обсуждается в группе специалистов разных профилей.

Что же касается школы, то на практике имидж хорошего учителя и успешного образования нередко сводится к умению красиво организовать уроки, правильно строить речь при изложении учебного материала, избегать острых вопросов и конфликтов, «ставить ребенка на место», убеждать и переубеждать в определенных ситуациях. Если хирург никогда не станет замещать стоматолога, делать операцию без предварительного диагноза или нестандартными инструментами, то учитель с легкостью обходится доской и мелом без технических средств обучения, практически без диагностики знаний обучаемых. Стандарты предметных программ на деле нередко противоречат диагностике образовательных результатов и идеям индивидуальной гибкости. Учет логических и межпредметных связей в школе — большая редкость, а в вузах в постсоветское время такой учет вообще не практикуется.

В разработке концепций реформы системы образования их авторы все еще исходят из вопросов соответствия учебных планов и стандартов зарубежным образцам, статистики успеваемости, содержания и методов обучения, полагая возможным их улучшение без осмысления функций, целей и структуры всей системы образования, без ее материально-технического перевооружения, без реального повышения социального статуса учительства, без пересмотра ролевых отношений и положения личности в школе, роли знания и квалификаций в формировании статуса индивида, без сознательного преобразования всего общества в канун новой фазы цивилизационного развития.

Одна из самых больших и неожиданных «загадок» менеджмента системы образования скрыта в ответе на вопрос о том, кто и на каком

основании определяет набор предметов и содержание конкретных знаний и стандартов. Существует ли концептуальное, обсужденное с экспертным сообществом или успешно апробированное обоснование изменений в стандартах и программах? Кто берет на себя такую ответственность в России и в должной ли мере при этом учтены сложные потребности государства, общества и людей?

Многолетний опыт внедрения «сверху» плохо апробированных тестов ЕГЭ, частые изменения правил зачисления в образовательные программы, вызывающие недоумение специалистов комплекты заданий федеральных предметных тестирований для вузов, противоречивые процедуры аттестации вузов и конкурсов на получение грантов на научные исследования — все это является результатом некачественной работы чиновников и лишней раз подтверждает наличие массы узких мест в нынешнем управлении системой образования.

Большинство перечисленных выше проблем образования — не педагогические, а социальные. Их осмысление невозможно вне рамок социологических понятий, концепций и методов, а практическое решение связано не с педагогическими инновациями, а с изменением в целом комплексе условий. Среди них — положение системы образования в обществе, ее структура и показатели эффективности, принципы ресурсного обеспечения, социальный статус педагога и уровень его жизни, уровень социологической культуры в системе образования, ценностные ориентации групп учащихся и персонала, каналы формирования социального запроса к образованию, дисбаланс ответственности, видов нагрузок и их оплаты («бумажный вал», внеклассная работа и проч.) с преобладающей опорой на неформальные отношения в педколлективах. Есть, конечно, сложные педагогические и психологические проблемы, но они больше относятся к уровню методической организации и профессионализма в образовательной деятельности и, в конечном счете, тоже вряд ли разрешимы в сугубо педагогическом контексте.

Итак, педагогические факторы — не единственные в оценке проблем и перспектив образования. Наибольшая их часть входит в предмет социологии образования. И эта отрасль социологии, как показывает новейшая история в ряде стран, включая Россию, оказывается «неудобной» для тех деятелей образовательной политики, которые привержены кулуарным и сугубо бюрократическим подходам.

Социология образования необходима практикам и администраторам образования, так как придает им особые возможности. Познавательные возможности, открываемые социологией образования, в главном сводятся к следующему.

Социология образования дает более полное видение личности, образования и их действительного положения в обществе и локальном сообществе. Она позволяет любому заинтересованному практику или исследователю обрести лучший баланс в понимании человеческого поведения, чем это возможно в рамках педагогики, образовательной психологии или философии образования. Тем самым социология образова-

ния позволяет работникам образования избавиться от «профессиональной слепоты» в сложных социальных взаимодействиях, делает их более способными к расширению своего опыта, к распознаванию и пониманию разных субкультур, сталкивающихся в сфере образования. Она ослабит ложные социальные стереотипы и ярлыки, во власти которых оказывается персонал отрасли. Социология образования поможет работнику образования лучше адаптироваться в непривычной социальной среде, отличающейся от условий его собственной социализации.

Социология образования усиливает научно-аналитический потенциал работников образования, сталкивающихся с нарастающим объемом исследований молодежной среды, функционирования семьи, этнических структур, развития самой системы образования. Поэтому работники образования должны обладать некоторой компетентностью в научной работе. Они заинтересованы в ведении статистического учета и анализа разноплановых исследовательских материалов, объем которых растет по ряду причин, связанных:

- с поступательной интеграцией наук, изучающих образование;
- с признанием сложной взаимозависимости образования со всеми другими сферами и институтами общества;
- с вариативностью образовательных программ и их направленностью на интересы разных групп, зависимостью от социальных факторов, требующих учета в деятельности работников образования.

Вне социологии освоение подобной информации невозможно.

Социология образования необходима и для практической деятельности в системе образования. Она дает лучшее видение разных социальных статусов, ролей и ролевых ожиданий, встречающихся внутри системы образования. Значит, она может придать работникам большую толерантность в отношении ролевых определений других людей. Знание того факта, что разные группы педагогов и учащихся вынашивают в отношении себя и в отношении окружающих неодинаковые ожидания, проясняет и помогает улучшить взаимодействие внутри учреждения. Это важно для профессиональной адаптации педагогов, помогает избегать конфликтов и психологических травм в образовании.

Руководители системы образования могут благодаря обращению к социологии распознать социальные силы, прямо или косвенно влияющие на процессы образования. Самим администраторам такое влияние лишь кажется ясным и понятным, на деле они чаще опираются на свою интуицию, но остаются в неведении относительно реального набора и соотношения этих сил, которые они стремятся привлечь на свою сторону или, наоборот, заблокировать. Так, из-за позиции самонадеянных руководителей система образования оказывается в положении полуслепого, идущего в потемках по сложному пути.

Чье влияние на процессы социализации сильнее: семьи, одноклассников, учителей, приятелей или других элементов среды? Еще полтора века назад Уильям Т. Харрис утверждал, что школа по своему формирующему влиянию уступает другим институтам образования — семье, церкви, сообществу и государству [цит. по: А. Barcan, 1993: 21]. Изме-

нилась ли ситуация в XXI в.? Вероятно, это заслуживает изучения. Как спланировать учебные и внеучебные мероприятия и ролевое участие детей в них, чтобы образовательный эффект был наилучшим? Администраторы и учителя не имеют четкой картины этих факторов, а она обладает динамизмом и качественным своеобразием на уровне поселений, школ, классов и даже отдельных ученических группировок.

Знание характера социальной структуры локального сообщества, образцов поведения и ценностей социальных групп может смягчить процессы изменений, вносимых системой образования в общество. Конечно, не стоит недооценивать богатый опыт или развитую интуицию отдельного работника или менеджера, но можно ли ограничиться только личным опытом или интуицией в сложных управленческих ситуациях, касающихся крупных социальных систем и множества (подчас — тысяч и даже миллионов) людей? Ошибки опыта или интуиции, как известно из новейшей истории российского образования, выливались в дорогостоящие и трагические по своим последствиям авантюры образовательной политики. А подлинное богатство опыта состоит в его универсальности и упорядоченности, возможности оперативного приложения к разным ситуациям. Упорядоченность опыта достигается путем его концептуализации, преломления сквозь определенную теорию. И это вновь указывает на значимость социологии образования как наиболее общей основы накопления информации и опыта.

Социология образования вместе со смежными отраслями знания (философией и историей образования, экономикой образования) может помочь определить, какие решения в образовательной политике будут эффективны, а какие нет. Если образовательная психология помогает в оптимизации индивидуальной образовательной деятельности, философия образования — в оценке идей и концепций образования, а экономика образования — в выработке наилучших экономических моделей для образовательных систем, то социология образования — в оптимизации группового поведения и институциональных взаимодействий. Она необходима в определении целей и объектов воздействия, в определении того образа социального поведения, который должен стать результатом образовательной программы.

Социология помогает установить диагнозы противоречий и нерешенных проблем в системе образования, источники «болезненных состояний» этой системы, вскрывать пробелы управленческого опыта и определять ответственные за ошибки звенья управления. Вероятно, поэтому многие чиновники отрасли обычно воздерживаются от обращения к возможностям социологии образования.

## **1.2. Теоретические и социально-исторические истоки**

Социология образования насчитывает в своем развитии уже более века. Ее возникновению предшествовали тенденции в трудах мыслителей Древней Греции и Римской империи, проявившиеся с большей



определенностью в ряде исторических, образовательных, философских и социальных теорий XVII—XIX вв., содержащих важные идеи:

- признание значимости социальной среды при объяснении индивидуальных психологических и культурных различий людей;
- вера в то, что личностные качества человека могут быть исправлены контролируруемыми средствами среды;
- видение всеобщего образования как средства возвышения потребностей и социального прогресса, «усовершенствования» человека.

Ни один из крупных социальных мыслителей Европы не прошел мимо проблем образования. Оно оказывалось в центре внимания ученых в эпоху Просвещения. В конце XIX в. вновь назрела дискуссия о сущностной роли знания, основные вопросы которой были поставлены классиком позитивистской философии и социологии Гербертом Спенсером в серии статей, позже изданных в одной книге **«Образование: интеллектуальное, моральное и физическое»** (1912). Спенсер доказывал, что образование является средством обеспечения эффективного контроля над жизнью человека. Он поставил проблему сравнительной ценности разных систем передачи знания, для решения которой предлагал *естественный метод образования*. Этот метод основывался на идее преодоления диктата государства и на развитии свободной и целесообразной системы образования, которая только и может стать по-настоящему питательной и продолжаться на протяжении всей жизни человека.

Внимание к вопросам образования усилилось накануне XX в. под влиянием объективных факторов, в числе которых были: смещение приоритетов в экономике от аграрного сектора к индустриальному; миграция из сельской местности в города и рост потребности предприятий в персонале, обученном работе с машинами; массовые состояния социальной дезадаптации в связи с ломками социальных структур под влиянием рыночных отношений и урбанизации.

Вопрос о доступе к образованию оказался в центре социальной борьбы и научных дискуссий в индустриальных странах. В итоге была признана общественная целесообразность массового образования, активизировались исследования школы [Ю. Р. Вишневский, 2014].

Социология образования впервые проявилась в ряде работ конца XIX в. Лестер Франк Уорд в завершающей главе своей книги **«Динамическая социология»** отстаивал особую роль школы в трансформации общества и призывал к ее социологическому изучению [L.-F. Ward, 1883].

Рождение социологии образования как отрасли социологии в большой мере связано с трудами Эмиля Дюркгейма. Будучи профессором педагогики, он интересовался связями социальных институтов, взаимозависимостью их функций и структур. В Университете Бордо и в Сорбонне в Париже Дюркгейм читал для учителей циклы социологических лекций об образовании, изданные позже в виде серии книг и сборников [Durkheim, 1922; 1925; Э. Дюркгейм, 1995], благодаря

которым Дюркгейма стали называть первым теоретиком социологии образования. В серии лекций «**Общество и образование**» он отмечал, что экономика и политика зависят от образования, готовящего индивидов к определенным ролям в обществе. В работе «**Моральное образование**» Дюркгейм говорил о функциях школы в обществе, главная из которых — передача и упрочение моральных ценностей, служащих основой социального порядка [Э. Дюркгейм, 1996].

В 1899 г. Джон Дьюи выпустил книгу «**Школа и общество**» [Дж. Дьюи, 1924], без ссылки на которую и сегодня обходится редкая работа в зарубежной социологии образования.

Важной научной предпосылкой новых обращений к проблематике образования стала концепция *социального прогресса*, популярность которой возросла в Европе в первой половине XIX в. и вскоре перекинулась за океан. В целом же рубеж XIX—XX вв. ознаменовался целой серией крупных работ европейских и американских антропологов, философов, педагогов, психологов и социологов, вплотную приступивших к социальному осмыслению образования не столько на основе интерпретации античной классики, сколько на основе изучения самого человеческого поведения. Среди них заслуживают упоминания Герман Росс, Пауль Бергеманн, Макс Рем, Леопольд фон Визе, Рудольф Штайнер, Отто Вильманн, Пауль Герхарт Наторп, Герберт Спенсер, Габриэль Тард, Люсьен Леви-Брюль, Шарль Блондель, Франклин Генри Гиддингс, Чарльз Хортон Кули, Альбион Вудбери Смолл, Эдвард Олсуорт Росс, Уильям Грэм Самнер, Джеймс Марк Болдуин, Уолтер Байет, Джордж Герберт Мид, Уильям Джеймс и другие ученые.

Рост интереса к социальным аспектам образования был обусловлен активными общественными выступлениями позитивистски ориентированных деятелей науки и высшей школы во многих странах Европы и США, а также быстрыми процессами социальной дезинтеграции в Европе и в США. Наряду с этим внутри самой школьной практики под давлением экономических и политических требований назревали важные изменения. Но почти одновременно, правда, в иных обстоятельствах и с иными намерениями, нарождалось и усиливалось внимание к социальным вопросам образования в Японии и Китае.

В большинстве стран, переживавших бурную индустриализацию и рост городов на рубеже XIX—XX вв., в то время существовали сравнительно слабые и даже количественно недостаточные системы общественных школ. Они целенаправленно создавались и контролировались государством и Церковью, в первую очередь, как средство политической консолидации граждан и, иногда, как это было в XIX в. в Германии, во имя целей *возрождения нации*. Не случайно столь популярна была фраза, что «франко-прусская война выиграна прусским учителем».

Признание общественной целесообразности массового образования, финансируемого государством, в индустриальных странах состоялось в основном XIX в. и было обусловлено внешними проблемами власти. В основе признания такой целесообразности лежали, по мнению аме-



риканских исследователей, пять социальных мифов: миф о ценности личности; миф о нации как обществе, слагаемом из личностей; миф о закономерности прогресса; миф о социализации ребенка как ключе к формированию характера взрослого человека; миф о государстве как защитнике нации и гаранте прогресса [F. O. Ramirez, J. Boli, 1987].

Массовая школа была рассчитана на 4—5 лет обучения и доступна для городской бедноты. В сельской местности преобладали 2—3-годичные приходские школы без стандартных программ, создаваемые и контролируемые местными церковными общинами. Наряду с массовой школой существовал узкий круг частных и дорогостоящих учебных заведений для детей состоятельных семейств, после которых лишь и открывался путь в колледжи и университеты, а также к высокостатусным видам труда (например, государственной службе).

Вопреки социальной мифологии, сопровождавшей политическую заинтересованность государства в массовом образовании, все же существовало очевидное неравенство в доступе к образованию по классовым, половым, расовым и этническим признакам. Это неравенство было одним из вопросов социальной борьбы в европейских странах.

Такая борьба была особенно острой в США на фоне пугающего притока иммигрантов. Прагматическая философия лидеров США второй половины XIX в. была созвучна идеям о социальной миссии общественной школы и давала поддержку их теоретическому развитию. Самыми разными, в том числе господствующими, слоями населения развитие массового доступа к образованию стало рассматриваться как средство социального умиротворения, обеспечения в обществе политической стабильности и демократии, а также подготовки квалифицированной рабочей силы для бурно растущей промышленности.

Вслед за таким признанием перед педагогами и общественностью возникали вопросы: кому и как должны служить школа и образование в целом, чьи и какие ценности и стандарты они будут передавать молодежи? Ясно, что эти вопросы не могли не породить противостояние разных властных, классовых, национальных, профессиональных, религиозных, культурных, философских и, тем более, научных интересов в любой стране. И это противостояние сопровождает развитие социологии образования в современном обществе, влияя так или иначе и на тематические предпочтения ученых, и на методологию проводимых исследований, и на характер общественной отдачи научной отрасли на разных отрезках ее истории и в разных странах.

### **1.3. Институционализация социологии образования**

Для понимания факторов развития, приоритетов и перспектив социологии образования недостаточно лишь описать знаковые события ее зарождения. Важно иметь в виду то, что темпы развития и общественная отдача этой науки были неодинаковыми в разных странах

и в разное время, а сама она испытывала кризисы и подчас на годы и десятилетия «исчезала» с горизонта социальных наук, как ныне в России.

Объяснение неравномерности развития социологии образования предполагает обращение к понятию *институционализация* и системному описанию тех процессов, в результате которых эта отрасль социологии «поднимается на ноги» и становится способной к выполнению своих институциональных функций в обществе, обретает относительно ясные и разделяемые большинством ее специалистов теоретические представления, понятийный аппарат, собственное положение в составе социологии и взаимосвязи со смежными науками, дает практическую отдачу. Институционализация не означает теоретического единодушия и ослабления дискуссионного и творческого характера научной деятельности. Институционализация, по сути, означает, что данная наука больше не является уделом выдающихся ученых — лишь энтузиастов и одиночек, а что она превратилась в профессию, востребованную обществом.

Систематизация данных на примере целой группы стран разной направленности и уровня социально-экономического развития указывает на совокупность четырех характеристик, определяющую ее устойчивость и темпы поступательного развития социологии образования [Глобальная..., 2012]. Эти характеристики можно представить в виде специфических, необходимых и взаимосвязанных форм ее потенциала. Эти виды потенциала, накапливаясь и упорядочиваясь, создают собственные структуры и основание для интеграции и развития данной науки (научной отрасли) как института. В число таких видов входят:

- 1) наличие предмета и объекта, корпуса отраслевых теорий;
- 2) особая, качественно определенная позиция отрасли в научном пространстве, раскрываемая через сопоставление предметных областей с общей социологией, смежными науками и их отраслями;
- 3) деятельность организованного профессионального сообщества специалистов научной отрасли;
- 4) социально-практическая отдача отрасли, подтвержденная включенностью социологии образования в механизмы образовательной политики разных уровней (в том числе регионального, локального), входящей в компетенцию как государства, так и бизнеса.

Ниже рассмотрим четыре упомянутых вида потенциала, накапливаемых в ходе институционализации социологией образования.

1. Институционализация науки означает выработку в ней корпуса теорий, соответствующих масштабу и границам ее объекта (образования как социальной системы) и призванных служить основанием для:

- предметной целостности отрасли и ее включенности в более общую архитектуру социологического знания;
- профессиональной подготовки кадров данной науки, способных к развитию ее теории и поддержанию диалога в научном пространстве;
- методологии эмпирических исследований образования;
- теоретического развития отрасли, включая формирование новых концепций, внутриотраслевых направлений и проблемных областей;

— практической отдаче отрасли в политике и менеджменте.

Корпус отраслевых теорий первоначально возникал на основе социологического позитивизма и его влиятельных направлений — функционализма, институционализма и конфликтологической парадигмы. Краеугольными стали представления Г. Спенсера об образовании как социальном институте, имманентно присущем строению общества, идеи Э. Дюркгейма о гомогенизации и дифференциации социальных ролей и статусов как институциональных функциях школы, К. Маркса о школе как инструменте классового господства, теории социального действия М. Вебера. В совокупности этих представлений содержались теоретические и эмпирические доказательства наличия социальных отношений в любых образовательных процессах, функциональных связей образования с другими сферами общества, столкновения классовых и этнических культур и стереотипов на всех уровнях образования, социального неравенства учащихся. Все это — крайне важные идеи, привлечшие внимание общественности, ученых и политиков. Этот корпус позже пополнялся идеями символического интеракционизма, социальной природы знания и его стратификации, культурного империализма, речевых кодов, репродукции и микросоциологии [Зарубежная..., 2014], фактически отображая в социологии образования почти весь теоретический спектр современной социологии.

Стержневую роль в теоретическом потенциале научной отрасли играют теории, придающие ей концептуальный каркас и родство с материнской наукой — социологией. Эти теории посвящены таким научно-практическим проблемам, которые оказываются *пороговыми* для дальнейшего развития всей отрасли. Одной из таких проблем является определение институциональных функций образования [Зарубежная..., 2014. С. 221—290; А. М. Осипов, В. А. Иванова, 2016]. Решение пороговых проблем создает в науке платформу для развития и реализации ее социально-практического потенциала и доказательства ее общественной нужности, а также для ее теоретической интеграции и поддержания целостности. Опора на такие решения способствует лучшей совместимости исследований и конструктивности научного знания.

2. Социологи образования не замыкались в границах изучаемого объекта, в данном случае — образования, а добивались встраивания ключевых идей отрасли в более общую систему научного знания. Более того, они настаивали на практическом утверждении гуманистических основ и справедливости в системе образования, концептуально вторгаясь в сферы философских трактовок школы, обоснования организации и методик обучения, оптимизации психологической среды, экономической эффективности, образовательной политики, что ускорило признание за социологией образования особого места в научном пространстве. Социологию образования уже в середине XX в. не могли игнорировать и прочие области социологии (культуры, семьи, молодежи и другие), и смежные области других наук, изучающих образование (философия, педагогика, психология, менеджмент).

Путь социологии образования к обоснованию своего предмета был непрост. Она встречала недопонимание со стороны других научных сообществ, как было в США, вначале воспринималась как «гадкий утенок» и наталкивалась на сопротивление специалистов образовательной психологии [D. A. Hansen, 1967; А. М. Осипов, 2006]. В СССР и России наиболее «некомфортабельные» отношения социологии образования в окружающем научном пространстве были и сохраняются с представителями теорий воспитания и педагогической психологии, чьи концептуальные основы, корпоративные и репутационные интересы она вольно или невольно подвергала сомнению [А. М. Осипов, В. В. Тумалев, 2004].

3. Если краеугольные идеи научной отрасли, как правило, являются продуктом выдающихся теоретиков социологии, то детализация этих идей и доведение их до состояния более целостных теоретических описаний не может быть уделом одиночек, а становятся результатом работы научных школ, исследовательских коллективов, профессионального научно-отраслевого сообщества. Важнейшим качественным признаком такого сообщества является не простое наличие некоторой массы ученых, позиционирующих себя как социологи образования, а способность сообщества к самоорганизации и координации, его реальное влияние на исследовательскую повестку.

Такие школы и коллективы формируются постепенно и благодаря организационным формам, расширяющим круг носителей тех или иных теорий. В истории социологии образования такими формами служили локальные по своему характеру лекционные курсы (Э. Дюркгейма в Сорбонне, Париж) и теоретические семинары под руководством видных ученых (семинар Ф. Знанецки в Познани, Польша), более массовые по числу заинтересованных читателей издания — книги и журналы (такие, как «Журнал образовательной социологии» под редакцией Дж. Э. Пейна в США) и научные ассоциации. Но все же главной формой служит вузовское обучение в сочетании с постдипломными программами подготовки ученых (аспирантура, докторантура), а наилучшим является сочетание этих форм. При этом ясно, что для подготовки новых специалистов социологии образования требуются масса опытных кадров ученых, развитое содержание образовательных материалов (учебники, монографии, возможности практики и т. п.).

Научно-отраслевое сообщество социологов образования в России формально не зафиксировано, не имеет публичной самоорганизации, а масса специалистов, выступающих с позиции социологии образования, не обладает полномочиями в организации или экспертизе научных исследований, не пользуется заметным влиянием общественного мнения и СМИ, не воспроизводится в системе высшего профессионального образования в сколько-нибудь заметном объеме.

Вузы России не готовят социологов образования. В университетах нет ни одной кафедры или департамента социологии образования. Курс «Социология образования» в программах подготовки педагогов

или социологов предлагается лишь примерно в десяти вузах страны и нередко отсутствует именно там, где работают ведущие ученые. Научное сообщество проявляется эпизодически в форме секций научных форумов с непостоянным персональным составом. Лишь единожды, в 2009 г. Институт социологии РАН и Российское общество социологов провели Всероссийскую социологическую конференцию *«Общество и образование»* с участием специалистов из многих регионов страны. В большинстве национальных ассоциаций социологии образования стало нормой плановое проведение ежегодных конференций с решением организационных вопросов и выборами руководящего состава, а помимо того, и тематических конференций. В России же такая практика не развита.

4. Важным параметром институционализации социологии образования, с учетом признаваемых функций социологической науки в обществе, следует считать ее социально-практическую отдачу, влияние на образовательную политику, проводимую государством, сообществами и бизнес-кругами. В процессе институционализации научная отрасль должна выработать убедительные подходы к эффективной организации образовательной политики на разных уровнях управления.

Данный параметр институционализации оказывается значимым и для рассмотренных выше видов потенциала научной отрасли, поскольку включенность в образовательную политику, авторитет научно-отраслевого сообщества для деятелей этой политики и общественности служат предпосылками присутствия социологии образования в спектре вузовской и последиplomной подготовки ученых в той мере, в какой власть или бизнес-круги, предоставляющие системе образования ресурсы, оказываются восприимчивыми к социологическому дискурсу и тому социально-политическому направлению развития образования, которое обосновывает научная отрасль. Ясно, что эти подходы не могут внедряться без социологической культуры управленческих кадров в системе образования (особенно топ-менеджмента), без их способности вычленять социальные факторы развития образования, тем более, что многие из этих факторов предстают как управляемые переменные.

В разных странах институционализация социологии образования протекала неравномерно. Обретение ею основных элементов своего потенциала (корпуса теорий, профессионального сообщества, упорядоченного места в системе социальных наук) в одних случаях укладывалось в два-три десятилетия (как в США, Австралии, Болгарии и Польше), в других растягивалось на полвека (как в Бразилии, Испании, Финляндии) или даже на столетие (как во Франции и России) [Глобальная..., 2012]. Такая неравномерность заставляет обратить внимание на степень устойчивости в воспроизводстве элементов потенциала, без чего невозможно объяснить случаи хронологических обрывов при сравнении ее разных национальных научных школ.

Зрелые состояния институционализации социологии образования, включая влияние на образовательную политику, отмечены в США, Япо-

нии, Китае, Испании, Великобритании, Израиле, Канаде, Австралии, Малайзии и ряде других стран. Например, в США подготовка социологов образования в магистратуре и аспирантуре ведется в тридцати университетах, в странах Евросоюза — в 124 университетах. Особо следовало бы отметить прогресс социологии образования в Финляндии, где только в Центре изучения непрерывного образования (CELE, Университет Турку) проходят подготовку около ста аспирантов. Благодаря эффективным исследованиям и воздействию на общественную полемику финские социологи добились коррекции государственной образовательной политики и законодательства в этой сфере [А. М. Осипов, 2017. С. 141—142]. Это служит поводом к наращиванию усилий по теоретической рефлексии, оживлению и координации научного сообщества, укоренению социологии образования среди вузовских программ и научных специальностей в России [В. А. Иванова и др., 2013. С. 101—103].

Смысл изучения институционализации науки не в датировке ее возникновения, не в признании ее незавершенного или завершенного характера, а в критической оценке состояния отдельных видов ее потенциала, барьеров и противоречий институциональной функциональности социологии образования. Без такой оценки значимость вопроса о датировке возникновения науки (научной отрасли) во многом отпадает.

Рассматривая названные выше элементы потенциала, можно утверждать, что в России за полвека социология образования достигла прогресса лишь в двух из них. Она добилась, во-первых, прояснения и признания своей позиции в окружающем научном пространстве (что подтверждается содержанием нормативных социологических текстов — учебников, пособий и монографий) и, во-вторых, успеха в развитии корпуса своих базовых теорий благодаря интеграции в мировое научное пространство и выработке новых оригинальных концепций.

## 1.4. Распространение новой отрасли науки

Особый интерес ученых к сфере образования рождался одновременно в нескольких странах, вместе с рождением самой социологии. И в этом важную роль часто играли представители социальной философии и этики, деятели образования, педагоги и психологи.

В это время границы предмета самой социологии еще не были твердо определены. Как новое направление, дающее оригинальные методы и средства для объяснения социально болезненных процессов и проблем школы, социология неизбежно манила к себе общественных деятелей, учителей, администраторов школ, исследователей. Но немаловажным оказывалось то, что большинство их получали прежде базовую подготовку в любых других науках, кроме социологии, а высшее социологическое образование было лишь в стадии становления.

Распространение социального знания об образовании шло быстро. Во Франции у истоков научной отрасли стоял Эмиль Дюркгейм.



В Германии особый толчок развитию этой науки дали работы Макса Вебера и тех ученых, которые заложили основы социальной педагогики. Заслугой Вебера считается разработка проблем взаимодействия социальных институтов и теории бюрократии, на основе которых только и стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы. Именно в Германии в 1920—1930 гг. была проделана работа, от которой во многом зависел будущий рост социологии образования. Но с приходом Гитлера к власти в Германии центр развития социологии образования надолго сместился из Европы на американскую сцену. Другие европейские страны медленнее, чем США, признавали предмет этой науки в учебных планах своих университетов.

Особенно популярной социология образования становилась в США. Один из руководителей системы образования США Уильям Т. Харрис в 1892 г. утверждал, что философия образования, то есть деятельность по выдвиганию целей и обоснованию общественного смысла образования, невозможна без основательной опоры на социологию [Цит. по: *D. Smith*, 1917. P. 763]. Американское Социологическое Общество старалось в своих официальных изданиях убедить работников образования в важности признания школы не просто как места, где происходит передача знаний, но как социального процесса, организация и процедуры которого требуют социологического обоснования.

Сами американские социологи объясняют особое внимание к социальным аспектам образования в США и более быстрое развитие новой отрасли тремя главными обстоятельствами:

- государство здесь было в большей степени заинтересовано в развитии свободного общественного образования;
- американцев отличает особая вера в ценность образования как главного средства демократического общественного устройства;
- промышленные круги США, в сравнении с деловыми людьми других государств, чаще оказывались впереди в осознании роли научно-технического прогресса и содействовали его ускорению, делали большие инвестиции в систему образования [Н. Lee, 1928; М. Трой, 1972].

Как свидетельствуют авторы одной из обзорных работ [К. Prichard, Т. Vuxton, 1988. P. 13—14], многими пионерами этой науки курсы по социологии образования вводились в программы подготовки учителей в американских университетах и колледжах. В Стэнфордском университете в 1898 г. Эдвард О. Росс начал читать курс «Социология для учителей», а с 1901 г. там же Дэвид Снедден предлагал курс «Образование и общество». В Университете Кларка в 1902 г. Дж. Стэнли Холл читал «Социологию образования». В Колумбийском университете Генри Сузалло ввел с 1907 г. «Образовательную социологию».

К 1914 г. в США уже 16 высших учебных заведений предлагали курсы, называемые «Образовательная социология», а в 1916 г. Колумбийский Учительский колледж создал отделение образовательной социологии под руководством Д. Снеддена. Первый учебник по социологии образования был написан Уолтером Смитом и Дэвидом Снедденом с пози-

ций концепции «социального образования» и издан в 1917 г. К 1920 г. уже 194 колледжа в США предлагали курсы в этой области. В США возникло «*Национальное Общество по изучению образовательной социологии*», которое уже в 1920-е гг. издало три своих ежегодника. Его первый лидер Джордж Эдгар Пейн был главным редактором издания Общества — «*Журнала образовательной социологии*».

Многие ученые и практики встречали социологию образования с энтузиазмом. Но наряду с энтузиазмом бывало и иное отношение. Поскольку категории социологии позволяли апеллировать к понятиям социально-экономического положения класса, к классовым ценностям и интересам, к вопросам господства и подчинения, равенства, справедливости, социальной эффективности целой системы образования и отдельных учреждений, то ее находки могли быть истолкованы как опасные для существующего социального порядка в целом, для сложившейся организации образования или системы руководства в отдельном учреждении, для традиций в *своей* науке.

С ростом числа высших учебных заведений важными казались теоретическое обоснование или, наоборот, критика их старых и новых моделей, особенно американских, отличавшихся от университетов Старого Света. Эта проблема вовлекала ученых в дискуссию, которая проходила на уровне социально-философского и социально-исторического анализа и обобщения. Для подтверждения своих позиций участники дискуссий старались привлекать социологические данные.

Острота социальных проблем образования рождала у некоторых ученых и администраторов стремление поставить новую область знания под свое влияние, установить ее задачи так, чтобы их выполнением она помогала и не мешала. Такое отношение встречается и сегодня.

## **1.5. Утверждение социологической ориентации**

Внешними факторами, затруднившими становление социологии образования, были: политическая реакция в Европе и мировая война; вынужденное признание большей ответственности школы в социальном развитии социума и личности; рост популярности образовательной психологии как более предпочтительного инструмента решения внутришкольных проблем и альтернативы социологии образования.

Администраторы и учителя школ чувствовали себя уютнее с предметом психология и поддерживали ее развитие и преобладание над социологией образования. Через психологию и свойственные ей измерения и тестирования они имели дело с отдельным ребенком. Социология вводила педагогов и чиновников системы образования в проблематику отношений школы и учителей с разными общественными группами, ставила вопросы эффективности ее управленческих структур и методов, ролей, общественно значимых показателей результативности, отдачи школьного процесса и т. п. Это было равноценно признанию за школой



большей социальной ответственности, чем просто передача знаний, и оказывалось значительно сложнее, хлопотнее, а подчас и опаснее для сохранения должности [К. Prichard, T. Buxton, 1988. P. 15—16].

Но были и внутренние причины кризиса в научной отрасли. Многие энтузиасты социальных исследований школы вышли из педагогики и психологии, не имели базовой подготовки в социологии и часто некорректно применяли ее категории и методы. В связи с этим и с недостаточной определенностью предмета и парадигм самой социологии ее новая отрасль нередко воспринималась многими как «гадкий утенок». Мало внимания уделялось теоретическим основам (методологии, категориальному аппарату, социологическим концепциям образования), исследования рассеивались по узким и пограничным проблемам.

Произошел раскол отрасли на два течения: **образовательную социологию**, тяготеющую к нуждам школ, и **социологию образования**, нацеленную на развитие целостной социологической концепции образования, внутри которых был ряд мелких [К. Prichard, T. Buxton, 1988. С. 18].

Раскол выражался в попытке сторонников **образовательной социологии** разделить предмет отрасли на две независимые части: **внутреннюю** (проблемы школ), относимую к компетенции педагогики, и **внешнюю** (взаимодействие образования с обществом), относимую к компетенции социологии. Такая же позиция в 1980-е гг. была выражена Р. Г. Гуровой и поддержана Ф. Р. Филипповым, в то время лидером социологии образования в СССР [Р. Г. Гурова, 1981. С. 70; Ф. Р. Филиппов, 1994].

Большинство профессиональных социологов, в частности в США, отвергали подобный раздел предметной области, поскольку он разрушал теоретический потенциал отрасли. Исследование **внутренних** проблем образования — ролевых структур и социальных отношений не может быть продуктивным без соотнесения с его общей социологической концепцией. В свою очередь, и **внешняя** проблематика не поддается исследованию в отрыве от **внутренней**, так как глубокий анализ функций образования в социальной системе общества требует рассмотрения того, как эти функции осуществляются через внутренние организационные механизмы, ролевое поведение и содержание образования.

Благодаря приходу в отрасль авторитетных социологов и теоретическим дискуссиям, целенаправленно развиваемым многими научными журналами, все более утверждалась социологическая трактовка ее предмета. Были найдены формы развития и взаимодействия разных уровней и тематических зон, сочетающие практические интересы системы образования с теоретическим развитием научной отрасли в составе социологии. В США сторонники социологической ориентации постепенно установили свой контроль над научной областью к концу 1950-х гг., и ее новое состояние выразилось в 1963 г. в переименовании официального издания «**Журнала образовательной социологии**» в «**Социологию образования**», издаваемого поныне. Под новым названием журнал перешел от вопросов образовательной морали и сугубо

школьных проблем к организации дискуссий о методах и результатах исследований, обсуждению социальных функций образования в разных его секторах на основе статистических данных и специальных исследований. Но спор о природе и целях этой науки не прекращался.

Ведущее положение социологов в своей области ни в коем случае не должно было привести к отрыву социологии образования от практических забот школы, а опасение возможностью такого отрыва высказывалось [J. E. Jensen, 1965. P. 1—13]. Было и опасение того, что социология образования при полном контроле социологов станет в меньшей степени способной даже к решению собственных вопросов и развитию внутриотраслевых интересов [W. Taylor, 1966; D. Swift, 1969].

Интеграция научной отрасли, преодоление раскола и обеспечение ее целостности и поступательного развития в США стали возможными в главном благодаря двум обстоятельствам. Первое состояло в открытии массы отраслевых периодических изданий, позволяющих достаточно широко публиковать материалы исследований независимо от принадлежности к тому или иному направлению, а также агентств, помогающих поддержанию связей и дискуссии между учеными. Это предотвратило изоляцию, замыкание, дало широкие возможности для теоретического диалога и обсуждения исследований. Второе — в признании того, что ученый, претендующий на карьеру или защиту диссертации в области социологии образования, должен сочетать в достаточной степени зрелый собственный педагогический опыт, практическую ориентацию в вопросах системы образования с профессиональной социологической подготовкой, что в совокупности и предотвращает поверхностное отношение к проблемам образования и некорректное обращение к методам и категориям социального исследования.

Сложные процессы, напоминая ситуацию в зарубежной социологии образования, отмечаются в социальных исследованиях образования в России. Они подробнее рассмотрены в следующих главах учебника. Системе образования, школе предстоит выбрать надежные ориентиры среди интересов государства, нации, региона и множества разных групп дифференцирующегося общества и направить содержание и технологии образования на удовлетворение их особых потребностей. Ввиду столь сложных задач нельзя недооценивать роль социологических исследований.

## Глава 2

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ

### 2.1. Многообразие теоретических направлений и моделей

Существование в социологии образования целого ряда научных течений и моделей объясняется многообразием методологических подходов и парадигм в самой социологии, а также ее методологической зависимостью от других наук, особенно на ранней стадии ее развития.

До середины XX в. развитие социологии в основном укладывалось в рамки национальных научно-отраслевых школ. Но с развитием глобальных процессов в науке отраслевые парадигмы и теории стали достоянием глобальной социологии образования, вошли как неотъемлемые части в ее ресурсы, в контекст международных научных обменов. Ниже мы рассмотрим ведущие теоретические направления, которые проявили свою устойчивость, воспроизводились на протяжении десятилетий, оказывали и продолжают оказывать влияние на процессы концептуализации в социологии образования.

Многообразие течений социальных наук ныне существенно отличается от ситуации, характерной для XIX в. Прежде такое многообразие было связано с профессиональной подготовкой первых энтузиастов социологии, чей научный менталитет нередко коренился в других областях — психологии, биологии, правоведении, экономических теориях, историографии и т. п. Но со второй половины XX в. существование в социологии образования одновременно целого ряда научных направлений уже больше объясняется многообразием парадигм в самой социологии и меньше — ее остаточной методологической зависимостью от других наук, таких, как педагогика или психология.

Одним из критериев различий между теоретическими направлениями или моделями служит их нацеленность на проблемы макроуровня, или, напротив, микроуровня. По данному критерию всю массу отраслевых теорий объединяют в две группы — *структурные теории* (занимающиеся анализом проблем образования на макроуровне, в масштабе общества) и *теории взаимодействия* (сосредоточенные на микроуровне изучаемых процессов и проблем, в локальном и межличностном аспектах). Одновременно возникает дифференциация преобладающих методов: при смещении к микроуровню в научно-методическом аппа-

рате и теоретическом содержании отмечается усиление *качественной* методологии и, соответственно, сокращение *количественной* методологии, связанной с известными статистическими методами и более характерной для макроуровневых концепций социологии образования.

Другим основанием, проявившимся и в понятийном аппарате, и в теоретических схемах, оказывается социально-ценностный водораздел, приводящий к глубинному размежеванию функционализма и теорий конфликта и вылившийся в масштабные социально-идеологические и политические разногласия исследователей образования. Как будет показано ниже, функционализм ссылается на историческую универсальность и целесообразность социального неравенства для поддержания состоятельности систем и индивидов. Теоретики конфликта, напротив, ставят в центр внимания ценность справедливости и вскрывают ложность формального равенства, основанного на данных якобы объективных тестирований и «свободном выборе» образовательных возможностей. Состояние этих двух течений социологии в значительной мере обусловлено поддержанием их взаимной критики, и такое противоборство не ограничивалось идейными спорами и «войной публикаций», а переносилось в область образовательной политики как отдельных государств, так и мировых социально-политических систем (системы капитализма и системы социализма). Образовательная политика в каждой из названных зон глобального мира приобретала под влиянием соответствующих теорий более унифицированный характер. Это размежевание остается не преодоленным [D. L. Levinson et al., 2002].

Теоретические модели в социологии образования различаются, но иногда концептуально связаны и служат объектом взаимной критики.

Разнообразие социологических исследований образования вело к позитивным результатам, в числе которых следующие положения:

- перенос акцентов с категорий «обучение» и «учение» на концепцию «развития личности» благодаря тому, что социологи образования доказали формирующее влияние социального окружения и наличие специфических социальных отношений в образовательной среде;
- открытие и интерпретация значения и функций культуры для целеполагания в образовательной деятельности;
- понимание роли социальных изменений в прогрессе общества и их необходимости в организации общественной системы образования;
- раскрытие природы и значения социальных групп и социально-групповых процессов в образовательной практике;
- признание и раскрытие механизмов влияния социально-классовых факторов в развитии учащихся и системы образования в целом;
- опровержение мифа о расовом или этническом превосходстве как основе более высоких образовательных достижений;
- активизация социально-организационных связей школы с местным сообществом, стимулирование заинтересованного отношения последнего к развитию системы образования;

— поддержание критического, дискуссионного фона в теоретическом пространстве социологии образования, который стимулирует методологическую ясность и доказательность новых разработок в отрасли.

Не все течения в социологии образования сегодня удастся рассмотреть одинаково объемно. Это связано с тем, что далеко не все они достигли концептуальной зрелости и четко оформились. Данное обстоятельство особенно характерно для современной российской социологии образования, в которой не сложилась традиция самоидентификации авторов с определенными теоретическими направлениями.

Концептуальная разносторонность или эволюция некоторых ученых подчас объясняется тем фактом, что одни и те же авторы, например, такие, как Джордж Эдгар Пейн, оставили важный след в разных теоретических моделях.

В зарубежной литературе теоретическое обобщение не в равной мере затронуло разные известные традиции и парадигмы. Некоторые из этих традиций в последнее время заметно сужаются, другие усиливают свои позиции или переживают внутреннюю дифференциацию. Ниже рассмотрены те направления, которые составили сильные интеллектуальные традиции в социологии образования и оказывают заметное влияние на исследования и практику в сфере образования в мире, в том числе в России. Эти направления, зарождавшиеся первоначально в одной или нескольких странах (как правило, в США и Западной Европе), сохраняются, демонстрируя внутреннюю преэминентность и способность к воспроизводству в разных уголках мира, в том числе в новейших условиях глобализации науки и информационных потоков.

## 2.2. Морализм как внетеоретическое направление

На присутствие морализма в американской социологии образования указали в своей работе Кеннет Причард и Томас Бакстон [К. Prichard, T. Vuxton, 1988]. Само название *морализм* возникло из того обстоятельства, что в массе американских публикаций первой половины XX в. часто присутствовали патетические призывы к решению отдельных моральных проблем общества и школы — справедливости, взаимного уважения, достоинства личности, равенства всех от рождения — при игнорировании социально-системной природы образования и взаимосвязанного характера всех его противоречий. Такие публикации рождали иллюзии возможного решения частных проблем образования за счет конкретных исследований и практических усилий в сообществе.

Позже специалисты отмечали доминирование морализма в России [А. М. Осипов, В. В. Тумалев, 2004. С. 121—122], объясняя это влиянием теоретической педагогики и психологии на исследования образования, подменой научных понятий и предметных областей, непоследовательным применением социологической методологии в таких исследованиях.

Ведущие представители морализма не оставили после себя развернутой теоретической модели, в отличие от других известных внутриотраслевых направлений, но составили неизбежную стадию в развитии научной отрасли в ряде стран, и ее анализ важен для целостной картины социологии образования в мире, в том числе для оценки российского спектра социальных исследований образования.

Морализм как ветвь исследований образования обнаруживается в США, России, Финляндии, Германии, Украине, ЮАР, Японии [Глобальная..., 2012]. Моралисты верили в образование как в панацею от любых социальных бедствий и искали признания отрасли в совокупности других наук. В США заметной чертой морализма была «атака» на образовательную психологию как на главного «конкурента» в сфере исследований образования. Образовательная психология ко времени возникновения социологии успела утвердиться прочнее и служила вызовом образовательной социологии. Если бы образовательная психология была способна в должной мере объяснить процессы образования, как доказывали ее сторонники, то оказалась бы под вопросом целесообразность развития социологии образования. Рассматривая эту конкуренцию, Пейн писал: «Психология не интересуется образованием как инструментом социального усовершенствования. Социология занимается этой проблемой, и она должна внести свой вклад <...> в развитие принципов образовательных процедур <...>, которые будут обосновывать предмет, методы и средства, обеспечивающие социальную адаптацию и продвигающие социальный прогресс» [J. E. Payne, 1928. P. 242]. С такой логикой доказывалась необходимость образовательной социологии.

Пейн признан в качестве самого видного деятеля американской социологии образования 1920—1930-х гг. и моралистского направления внутри нее. Благодаря ему со второй половины 1920-х гг. Университет штата Нью-Йорк (в г. Олбани, столице штата), где Пейн возглавлял кафедру социологии образования, стал ведущим центром в этой научной отрасли. Он же основал *«Национальное Общество по изучению образовательной социологии»* и в 1928 г. начал издавать *«Журнал образовательной социологии»*. Работа журнала была важна для создания лучшего баланса в системе образовательных наук и преодоления в ней господства образовательной психологии. Пейну принадлежит заслуга достижения академического признания социологии образования в США. Его работам характерно предельное внимание именно к научному обоснованию всех выводов и рекомендаций по итогам исследований образования и к опоре на методы социологии. Вместе с тем, Пейну и его коллегам не удалось представить сколько-нибудь крупное исследование на таком уровне, к которому он стремился сам и призывал других.

В центре внимания моралистов был процесс социализации и его взаимоотношения с образованием. Ради эффективности этого процесса они отстаивали идеи взаимного приспособления, с одной стороны, учи-



телей и учащихся и, с другой стороны, приспособления школьных структур, что означало замыкание в микро-аспектах образования. Моралисты считали, что люди сами определяют темпы социального прогресса, и призывали граждан осуществлять изменения в образовании, но изменения только эволюционные. Радикальное или внезапное изменение признавалось нежелательным, моралисты были против образовательной революции, назревавшей в индустриальном обществе.

Стремление к практической полезности сочеталось в морализме с идеями из области философии морали. В его недрах в США в 1920-е гг. возникло движение за признание новой науки частью именно социологии. Формировались в связи с этим и более радикальные взгляды. К примеру, Роберт Энгелл считал необходимым вообще избавить социологию образования от прикладной применимости и утверждал, что для социологов «школа выглядит как источник информации, а не как вещь, на которую следует воздействовать» [R. C. Angell, 1928. P. 411]. Можно предположить, что такая установка отчасти удерживала от излишней поспешности в управленческих решениях и открывала простор более социологически ориентированным и более теоретическим подходам.

В ранний период социологии образования границы между ее внутренними течениями были нечеткими, в связи с чем многие ученые смещались из одного течения в другое. Это характерно и для Пейна, чьи работы по сумме признаков относятся к морализму, но содержат признание социальной роли образования и толкали к более точному научному выяснению функций института образования и его организационного строения, то есть означают смещение к функционализму.

В морализме проявилось жанровое своеобразие — преобладание теоретических и этических эссе, в которых чередуются апелляции к социальным ценностям и вкрапления данных статистики или выборочных опросов, что и служит признаком его родства с социологией. Но отмеченные противоречия не умаляют роли морализма на раннем этапе развития социологии образования. Его представители активно способствовали созданию отраслевых кафедр, факультетов, журналов и учебников, преодолевали господство образовательной психологии в отрасли, стремились к признанию социальной роли образования.

Морализм в зарубежной социологии образования в основном преодолен, но его признаки есть в работах отечественных авторов: Р. Г. Гуровой, А. Г. Харчева, Т. Н. Кухтевич, В. С. Собкина. Их черты — некритическая опора на педагогическую категорию *воспитание* без ее строгой социально-научной операционализации, апелляция к моральным проблемам, стремление ставить и решать вопросы формирования личности или организации образования при отсутствии общей концепции образования и системы социально-научных категорий.

С учетом того, что социальные науки в СССР были в большой мере под влиянием политической идеологии, объясним моралистский оттенок многих публикаций по проблемам воспитания. Их авторы в процессе постановки и в рассмотрении проблем образования не выходили

вначале за рамки *Морального кодекса строителя коммунизма*, затем — принципов развитого социализма и, наконец, гласности и демократии в эпоху перестройки, ссылаясь на партийные решения как на основу научного подхода, что очевидно из содержания многих монографических изданий, диссертаций и статей 1960—1990-х гг.

Одновременно исследования социальных проблем образования находились под влиянием педагогики и психологии, а из социологии брали лишь метод опроса, что искажало и задерживало концептуальное и научно-методическое развитие отрасли. Так, действующий в структуре Российской академии образования *Институт социологии образования* (ранее — *Центр*) уже больше двух десятилетий укомплектован психологами и ведет исследования с позиции педагогической психологии, чем откровенно подменяется суть научных понятий и предметных областей. Такая зависимость обусловлена, с одной стороны, достигнутым статусом социологии образования, с другой — экспансивным и в научном плане безответственным поведением лидеров академической педагогики и педагогической психологии, имеющих отношение к упомянутому Институту. Ясно, что такая ситуация в нашей стране не может быть преодолена в короткие сроки.

Заметна идейная и теоретическая ограниченность некоторых российских работ, обнаруживающих сходство с морализмом. Эта ограниченность состоит, во-первых, в сведении множества социальных проблем образования к кругу формальных взаимодействий *воспитатель — ученик* и, следовательно, в недооценке социально-системной целостности общества, институциональной природы образования, и, во-вторых, в попытке обосновать разделение научной отрасли на независимые части. Подобная ограниченность не была свойственна основным зарубежным работам в рамках моралистской традиции.

Характерными чертами морализма в России оказываются отставание выдвигаемых научных проблем от темпа реального социального развития в образовании и обществе, неспособность решать задачи прогностического и практического характера. Такое отставание — следствие замыкания в частных вопросах «воспитания» при отсутствии у авторов концепции и масштабного видения образования и общества.

В литературе в значительном количестве были и теперь еще появляются работы, выражающие тягу к обсуждению проблем воспитания с неупорядоченным использованием терминов, имеющих якобы социологическое происхождение. Одним из примеров служит учебное пособие Н. В. Гольцовой по *педагогической социологии*, представленной как «феномен 20 столетия, детище российской научно-педагогической мысли», основы которой «заложили отечественные педагоги, психологи, физиологи, просветители — представители педагогики среды <...> в 20-е гг.» [Н. В. Гольцова, 2006]. Педагогическая социология является феноменом XX столетия и детищем российской науки разве что в процитированной выше версии. В ряде стран ученые закладывали основы подобного подхода ранее, чем в России [Глобальная..., 2012;



Ю. Р. Вишневский, 2014]. Позиция Н. В. Гольцовой вряд ли является социологической, а контекст ее работы (дефицит операционализации и эмпирической интерпретации понятий, отсутствие увязки проблем школы с ее социальной организацией и социальным окружением) отстает от уровня, достигнутого даже в морализме к середине XX в.

### 2.3. Институционализм

Институционализм в социологии образования имеет те же истоки, что и структурный функционализм. Разработки концепций института основаны на идеях Г. Спенсера и У. Самнера. Институционализм развился на рубеже XIX—XX вв. и тяготел к органицизму, эволюционизму и социальной антропологии, нося чаще теоретический и социально-обобщающий характер [J. Dewey, 1899]. В ранний период его представители отождествляли социальные изменения с прогрессом и рассматривали общество по аналогии с организмом. В центре внимания были взаимовлияния образования и других институтов — экономики, семьи, управления, религии, где образование обычно выступало зависимой переменной, реагирующей на давление извне [J. Sirjamaki, 1967]. Ученые находили исторические прототипы образования в структуре семьи.

Первой работой этого течения была книга Джона Дьюи «*Школа и общество*». Ранний институционализм коренился в дарвинистской биологии и эволюционистской антропологии, опирался на три идеи:

- как всякий орган служит нуждам организма, так всякий институт служит нуждам общества;
- прогресс общества выражается только через прогресс его институтов, то есть развитие их организационных структур и функций;
- стабильность в состоянии института более желательна, чем быстрое изменение (угроза стабильности института есть угроза обществу).

Последнее положение методологически естественно для институционалистов, поскольку эмпирически изучать институциональные формы образования (даже в рамках школьных систем) во время быстрых социальных изменений оказывается практически невозможно.

Внутри институционализма сталкивались подчас полярные точки зрения на социальное предназначение образования, что отражалось на становлении моделей образовательных учреждений. Школа институционализма сложилась в Великобритании, где в XIX в. Джон Генри Ньюман возглавил *Оксфордское движение*, выступавшее против либерализма в образовании и пользовавшееся заметным влиянием в политической среде. Главной функцией образования считалось сохранение традиционной культуры и вовлечение в нее учащихся. Отголоски этой традиционности и теперь заметны в высшей школе Великобритании.

Напротив, в США Абрахам Флекснер доказывал, что функциями образования являются ведение исследований и приумножение зна-

ния. Университеты, формировавшиеся под воздействием таких взглядов, по структуре и содержанию обучения ориентировались на развитие интеллекта, индивидуальных способностей и профессионализма выпускников и в меньшей степени — на культурную преемственность.

В первой половине XX в. в большинстве индустриальных государств протекал процесс становления светской системы общественного образования, одной из главных тем стали взаимосвязи религии и образования. Внимание уделялось взаимному влиянию образования и бизнеса, образования и локального сообщества, образования и семьи.

Образование увеличивает шансы общества на выживание, не влечет за собой ломку классовой структуры или сдвиги в организации власти, а значит, сокращает издержки на пути общественного прогресса.

Институциональный метод усиливал внимание социологов к связям внутренних структур в целых обществах, к анализу исторического развития и культурного содержания действующих в них институтов. Он был нацелен на сравнительное изучение институтов как внутри отдельного общества, так и между разными обществами ради раскрытия универсальных характеристик этих институтов и их положения и роли в социальной организации общества.

Институционализм рассматривает институты как «культурное разрешение проблем коллективной жизни» и использует эмпирические методы для познания того, как современные общества достигли их нынешнего состояния в попытках приспособления к меняющимся условиям. Следовательно, он исследует «институты в контексте поведения или социального действия и фиксируется на группах, структурах и социальных нормах, включенных в институты» [J. Sirjamaki, 1967. С. 65].

Более поздние версии институционализма уделяют основное внимание описательным и кросс-культурным исследованиям, направленным на распознавание различий и сходств в образовательных структурах и практиках, взаимному влиянию образования и других институтов общества — экономики, семьи, власти, религии.

В институциональном подходе были обозначены в качестве центральных проблем социологии образования именно те социально-теоретические категории, которые помогают воссоздать общенаучную концептуальную модель образования. В числе этих категорий — выполняемые образованием институциональные функции и их динамика, действующие субъекты, организационная структура образования, роль образования в общественном воспроизводстве, система используемых образованием санкций, источники сопротивления переменам.

Но функции, по мнению представителей институционализма, не являются predetermined, а подвержены флуктуациям в соответствии с потребностями общества [В. Е. Mercer, Н. С. Covey, 1980]. Данное положение следует отметить особо. Оно выражает методологическую особенность институционализма в социологии образования, весьма характерную для того социального времени, которое отмечено

сравнительно быстрыми организационными и технологическими изменениями в общественной системе образования в большинстве стран.

В этом положении, по нашему мнению, усматривается смешение двух групп понятий: во-первых, функций института, отражающих сущностные потребности общества, и, во-вторых, сопутствующих этим сущностным потребностям социальных заказов к системе образования, локальных нравов, традиций, обычаев, нередко имеющих многообразный и устойчивый характер. Такая подмена основополагающих понятий затрудняет или делает невозможной выработку функциональной и структурной моделей института образования, которые составляют важные теоретические цели социологии образования.

Институциональная роль образования в обществе раскрывается с применением понятия **функция**. Исходя из системного характера функций образования, обоснованного в работах ряда социологов, можно обозначить функции как устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития.

Институциональный анализ образования оказывается возможным на основе разносторонней информации о функционировании и структуре системы образования. Он предполагает не только рассмотрение института образования в динамике, но и систематизацию функций образования. Такая систематизация в зарубежной социологии не вышла за рамки известных концепций Парсонса и Мертона. Ниже мы попытаемся упорядочить критерии определения функций института образования, что важно ввиду активизации внимания к проблеме функций (универсальных констант) института образования и полемики по поводу эффективности руководства системой образования. Такое упорядочение важно для доведения исследований образования до комплексных эмпирических измерений процессов его функционирования.

Институциональный анализ не потерял актуальности в 1960—1970-е гг. Для работ в этом русле характерны следующие положения.

1. Институты необходимы для осуществления целенаправленной социализации и эффективного социального контроля в обществе.

2. Формы, принимаемые институтами, изменчивы и зависят от локальных конкретно-исторических моделей культуры.

3. Все институты взаимосвязаны таким образом, что изменения в одном из них вызывают перемены и в других.

4. Институты развиваются в ответ на индивидуальные или общественные потребности, и изменение институциональных форм обусловлено изменением потребностей и групповым поведением.

5. Институциональные изменения связаны с процессами длительного социально-исторического характера. Эти изменения особенно важны и ответственны, поскольку институциональные революции резко меняют направление развития всего социума [R. G. Cozwin, 1965].

Образование в институциональном контексте рассматривается как часть более широкого социального процесса, что становится возможным на основе обобщения динамических характеристик школы как

социальной системы и в перспективе позволяет выявить закономерности ее развития и выйти за рамки педагогических или психологических оценок ее проблем. «Окружающая обстановка образования выходит далеко за рамки контекста межличностных отношений в классе. Наиболее важным является институциональное окружение. Школы не могут быть поняты в отрыве от влияющих на них социальных сил, в отрыве от исторической борьбы, соперничества и соединения, из которых и возникает нынешний характер школ. Образовательные структуры, таким образом, не являются автономными, а являются историческим продуктом борьбы ценностей среди доминантных институциональных групп» [R. G. Corwin, 1965. P. 69]. Каждое явление из сферы образования получает институциональное объяснение. Например, забастовки учителей воспринимаются как один из показателей длинной цепи процессов профессионализации части работников образования.

Институциональную модель иногда необоснованно отождествляют со структурным функционализмом. Различие между ними состоит в единицах анализа. Для структурного функционализма главной единицей анализа являлась социальная система, для институционализма — институт как относительно устойчивая и одновременно динамичная система норм, статусов и ролей, связанных между собой какой-либо социальной потребностью. В институциональном подходе поведение человека видится как проявление социальных потребностей и ценностей, тогда как представитель структурного функционализма видит в поведении человека ожидаемую реакцию на его положение в системе, состоящей из взаимосвязанных позиций или ролей.

Сходство с институциональным подходом есть в ряде отечественных исследований, в работах В. Н. Турченко, Э. Д. Днепровы, В. Г. Пряниковой и З. И. Равкина. Однако они вынужденно ограничены описательным характером, отсутствием общих методологических схем изучаемой социальной системы — института образования.

Популярность институционального подхода в отрасли в начале XI в. не столь велика, как в 1960—1970-е гг. Но ввиду быстрых институциональных изменений, переживаемых обществом в связи с научно-технической революцией и социальными трансформациями, основные идеи и методы институционализма кажутся созвучными целям построения общей социологической теории образования.

## 2.4. Функционализм

Функционализм в социологии образования заслуживает особенно подробного анализа. Он возник как отражение наиболее популярной в первой половине XX в. методологии, заимствующей язык и некоторые аналогии (конечно, не в буквальном плане) из биологии. Согласно ей, общества, как и живые организмы, состоят из объективно необходимых и взаимосвязанных частей, каждая из которых выполняет некую