

*Галина Валентиновна ТЕЛЕГИНА —
директор Регионального института
международного сотрудничества ТюмГУ,
кандидат филологических наук, доцент*

УДК 316:37.0

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАПАДЕ: «НАЧАЛА», «ИСТОКИ» И НАПРАВЛЕНИЯ

АННОТАЦИЯ. Статья содержит обзор основных традиций и подходов в современной социологии образования в ее англо-американском варианте. В связи с этим рассматриваются некоторые характеристики социологической перспективы изучения образования и динамики социологии образования в общем контексте развития социологии, а также в контексте некоторых других связанных с образованием теоретических дисциплин и образовательной политики.

The author presents an overview of the main trends and approaches in the modern Anglo-Saxon tradition of Sociology of Education, and considers the key features of sociological perspective of education in the context of the development of sociology, as well as other bordering theoretical subjects and educational policy.

В современный период, характеризующийся разнообразными терминами с приставками «пост» и «нео» — «постмодерн», «постиндустриальное общество», «пост-и «неофордизм», «неоконсерватизм», «неолиберализм» и пр., образование рассматривается «правыми» и «левыми» как решающий фактор. Первые видят в нем главное условие обеспечения выживания государств и индивидов в условиях возрастающей в глобальных масштабах экономической конкуренции, вторые — как надежду противостоять всепоглощающей технической рациональности, не оставляющей без своего разрушающего воздействия ни одного уголка «жизненного мира».

Естественно, что в условиях последних трех десятилетий, когда в политическом и экономическом смысле большинство измерений социального мира определяется гибридом неолиберальной и неоконсервативной идеологии, критические теории вынуждены занимать маргинальное положение. Тем не менее, само присутствие радикальных и критических взглядов позволяет, поддерживать открытым тот «зазор» между тотальной экономической рациональностью и «реальностью», оставляющий возможность сохранения главных человеческих ценностей и гуманистической сущности индивида.

Не впадая в идеалистические и релятивистские крайности постмодернизма, невозможно, тем не менее, не признавать, что воздействие теоретических и идеологических дискурсов оказывает существенное влияние на реальные политические и экономические действия. Естественно, такое взаимодействие не является прямым, а чаще всего представляет собой сложный комплекс взаимодействий идей и политических стратегий, в сочетании с мощным влиянием экономического контекста. По сути говоря, старый вопрос «великих нарративов» Маркса, Вебера и Дюркгейма о взаимоотношении теории и практики далек от разрешения и в «эпоху постмодерна». Более того, во времена возрастания потоков символов и информации еще более актуальным становится сохранить способность распознавать реальные социальные, политические, этнические и прочие силы и устремления, стоящие за теми или иными теориями, текстами и иными дискурсами, то есть, по выражению М. Фуко, умение видеть не только «начала», но и «истоки»: причинные связи и формирующие факторы.

Поскольку образованию отводится в последнее время такая стратегическая роль, а в контексте общей глобализации очевидна тенденция конвергенции определенных направлений его развития как в так называемых экономически продвинутых странах, так и в странах с развивающейся экономикой, особую важность приобретает анализ метатеоретического контекста образовательной политики Великобритании, США, Германии, оказывающего существенное влияние на реформирование системы образования в других странах, включая Россию.

Из всего «метатеоретического» контекста образования в трех названных странах, включающего «образование» как учебную и научную дисциплину («Education»), философию образования, «компаративное образование» («Comparative Education») и социологию образования, именно последняя наиболее тесно связана с реальной образовательной политикой и образовательными процессами, приобретающими характер глобальных тенденций. С другой стороны, в отличие, например, от компаративного образования, во многом строящегося на тех же теоретических основаниях, социология образования, по крайней мере, некоторые ее направления, более тесно вписана в общую картину теорий общества.

В задачи данной статьи входит, во-первых, анализ основных характеристик социологической перспективы изучения образования и динамики социологии образования в общем контексте развития социологии, а также в контексте некоторых других связанных с образованием теоретических дисциплин, на примере Великобритании. Кроме того, мы попытаемся обозначить основные традиции и подходы в современной социологии образования и сделать некоторые выводы относительно ее роли в образовательных переменах, политике и планировании.

Развитие социальной теории в области образования, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, в значительной степени отражает все общие течения в социологии. Естественно, «популярность» тех или иных теоретических тенденций постоянно изменяется в связи с различными национальными контекстами и политическими идеологиями. Процесс образования всегда был связан с другими социальными процессами, либо как источник общественной стабильности, либо как источник социального конфликта. Именно поэтому само возникновение социологии образования, как и социологии в целом, тесно соприкасается с главными «нарративами» социальной теории: с именами Маркса, Дюркгейма и Вебера. Все современные направления социологической мысли — функционализм, марксистская и веберовская конфликтные теории, феноменология и социология знания, критическая теория и пр. — пронизаны их идеями.

Социологии образования (СО), как и любой другой социальной дисциплине, трудно дать единое определение. В одной из первых дефиниций в «Энциклопедии образования» (1913) того, что в то время называлось «образовательной социологией», подчеркивался ее методологический характер как «одного из четырех специфических подходов к научному изучению образования, строящему свою философию или общую теорию на детальном наблюдении и анализе». В более поздних попытках ее определения, три четверти века спустя, все чаще отмечается широкая и эклектичная интерпретация этой области. Главным объектом СО считают анализ различных видов образовательной деятельности — их форм и содержания, включенности в более широкие общественные структуры и процессы, а также их воздействие на индивидов и общественные группы [1].

По мнению известного американского социолога образования М. Эппла, невозможно представить исчерпывающее описание современного состояния социологии образования. Во-первых, она, как и любая другая сфера культурной и общественной деятельности, находится в постоянной динамике и включает многочисленные и разнообразные течения, взгляды, перспективы, то пересекающиеся, то

расходящиеся, все время подвижные и изменяющиеся. Во-вторых, то, что принято считать «социологией образования» само по себе конструкт. Границы, проводимые между ней и другими дисциплинами, интерпретация того, что следует относить к социологии образования, а что — нет, во многом определяются политическими действиями тех, кто обладает властью и влиянием задавать контекст и легитимизировать социологические исследования [2]. Отражая общие тенденции того, что называют «поворотом к постмодернизму», в социологии образования все более проявляется междисциплинарный подход, происходит стирание и размывание ее границ с другими гуманитарными направлениями: философией, политическими науками, географией, социальной психологией, компаративным образованием, экономическими и управленческими теориями.

Одна из доминирующих тем дискурса в социологии образования как в социологии XIX в., так и в целом ряде современных исследований — это тема роли образования в осуществлении общественного контроля. Дюркгейм, которого принято считать «отцом социологии образования», рассматривал образование главным образом как механизм создания «идеального гражданина» для общества и считал его инструментом социальной интеграции и средством передачи ценностей и знаний от одного поколения к другому. Маркс видел в образовании способ навязывания доминирующей идеологии членам общества, в частности, рабочему классу, с тем, чтобы они принимали существующее положение и не подвергали его сомнению. Во многих современных исследованиях тема образования как способа социального контроля разворачивается в форме исследования вопросов социализации в школе, процессов, происходящих в учебных классах, социальных аспектов образовательных программ и пр.

Другая тема образовательного дискурса, проходящая через многие исследования, — это изучение образования как средства создания жизненных возможностей, или как способа воспроизводства неравенства в обществе. На протяжении нескольких последних десятилетий ведутся горячие дискуссии по поводу этих двух подходов к роли образования, особенно относительно проблем социального неравенства. В этой связи изучаются вопросы, связанные с социальной стратификацией, такие, как связь образования и социальной мобильности, социального статуса и способов его достижения, образования и государственного развития и т.п.

В 1940-е – 1950-е гг., в период становления так называемого государства общественного благосостояния в ряде западных стран, преобладающей темой академических дебатов была проблема «равенства возможностей», включающая вопросы социального класса, меритократии, тестирования уровня интеллекта и пр. В 1980-е гг., с приходом к власти «новых правых» в лице М. Тэтчер в Великобритании и Р. Рейгана в США, эта тематика была отчасти вытеснена дискурсом «выбора» и индивидуализма и связанных с ним дискуссий по поводу социальной диверсификации, государственных образовательных программ [3].

Становление социологии образования в контексте смежных дисциплин

Хотя утверждение социологии образования как направления исследования и самостоятельной дисциплины во многом определялось конкретным временным и культурным контекстом той или иной страны, можно, тем не менее, наблюдать определенные общие особенности. На ранних этапах своего развития, в период с 1920-х по 1940-е гг., социология образования занимала маргинальное положение как по отношению к основному направлению социологии, так и по отношению к педагогике и практике образования. Социологи считали изучение школ и образовательных процессов недостойным их интереса, тогда как деятели образования считали исследования социологов абстрактными и оторванными от школьной реальности. Особенно такое положение было характерно для Великобритании и

США. Сам предмет социологии образования в университетах имел явную «педагогическую», то есть идеологическую, нормативную и дескриптивную направленность и противоречил в целом присущему тогда «научному» и «объективному» подходу в общей социологии. В целом эта дисциплина страдала бедностью в плане теоретического наполнения и отражала, скорее, узкие интересы школьных педагогов, чем более широкие подходы общих социологических теорий. С другой стороны, она не играла существенной роли в подготовке учителей или реформировании образования. То же самое можно было сказать и о состоянии в других англоязычных странах, таких, как Австралия и Новая Зеландия, а также в Германии и ряде других европейских странах [4]. Исключением в этом смысле можно считать Францию, где благодаря работам и практической деятельности Э. Дюркгейма, социология образования институировалась раньше, чем в других европейских странах.

Если в предвоенные и первые послевоенные годы в США, Великобритании и практически во всех европейских странах, за исключением Франции, еще трудно говорить о «макросоциологии образования», и социология образования занимает маргинальное положение среди прочих подходов к образованию, начиная с 1960-х гг. ситуация начинает коренным образом изменяться. К середине 1980-х СО становится, по мнению многих, одной из наиболее популярных и продуктивных направлений внутри социологии. Причины этого оживления связаны с рядом теоретических и методологических изменений, происходящих с 1960-х гг. Прежде чем перейти к рассмотрению этих изменений, имеет смысл обратиться к особенностям формирования контекста связанных с образованием предметных областей на примере Великобритании.

До сравнительно недавнего времени «образование» (Education) не являлось одним из специальных предметов преподавания в британских университетах. Причиной привлечения к нему особого внимания как объекту исследования и преподавания стало интенсивное развитие массового образования, явившегося, в свою очередь, результатом процессов индустриализации и урбанизации. Главной особенностью «образования» как университетской дисциплины в то время была сугубо практическая направленность, что сближало его с такими «прикладными» предметами, как медицина или инженерное дело. Сам предмет носил достаточно неопределенный характер и пересекался с целым рядом других предметов. Роль преподавания сводилась, как правило, к практической подготовке учителей начального и среднего звена, а роль профессора — к администрированию. Это не оставляло места для серьезных исследований с целью формирования целостного восприятия сущности предмета.

Ситуация начала изменяться примерно с конца 50-х гг. В основе перемен лежали, во-первых, стремительное расширение системы образовательных учреждений и рост числа обучающихся и учителей. Второй причиной послужило открытие институтов образования фактически во всех главных университетах страны. Все это потребовало, во-первых, расширения и подготовки контингента профессиональных преподавателей по теории и практики образования и, во-вторых, позволило создать определенную базу для научных исследований. В процессе развития содержания и форм преподавания «Образования» как специальности выделяют четыре основных периода. Если первая фаза становления образовательных дисциплин в Великобритании характеризуется развитием истории образования и психологии как «фоновых» областей, с общим контекстом «гербартианства», с его позитивным и оптимистичным взглядом на возможности образования в формировании личности, на втором этапе на смену идеологии Гербарта приходит так называемая экспериментальная педагогика. В рамках этого направления, определяемого в терминах биологического детерминизма, особое значение прида-

ется тестированию интеллектуальных способностей и связанных с ним всевозможных статистических процедур. Этот период развития образовательного междисциплинарного контекста охватывает временной отрезок между двумя мировыми войнами и связан с периодом экономического застоя. В целом преобладает идеалистический, с биологическим уклоном, индивидуалистский подход. Если в области психологии обучения на этом этапе происходит определенное развитие, в целом в плане теории и практики обучения преподавателей не происходит больших изменений, и для серьезных обобщений и исследований по-прежнему не находится места.

Главные перемены начинаются в конце 40-х – начале 50-х гг., когда сменяется руководство Институтом образования Лондонского университета, и на смену П. Нанну приходит Ф. Кларк. В этот период все более широко осознается социальная функция образования и происходит поворот к социологическому аспекту образования как системы. Идеи Ф. Кларка, изложенные им в значимой в то время работе «Образование и социальные перемены» («Education and Social Change»), представляли собой первый социально-исторический анализ в области образования и послужили основой многочисленных исследований в этом направлении в 60-е гг. Критикуя разрыв ранних исследований в области теории образования с социальным контекстом, Ф. Кларк подчеркивал, что теория и практика гораздо более значительно обусловлены социальными и экономическими воздействиями. Подвергнув критике пассивную позицию теоретиков и деятелей образования, принимающих как данность существующие образовательные структуры и процессы, он в качестве главных функций истории образования и начинающей утверждаться социологии образования провозгласил необходимость раскрытия действительно-го состояния образования, выявления реальных отношений и конфликтов участников образовательного процесса и общественных структур, скрывающихся за риторикой современного дискурса. В работе Кларка, во многом под влиянием К. Маннхейма, которого он пригласил для работы в Институте образования в военный период, впервые была четко сформулирована функция образования как социального «инжиниринга». Этот подход в 60-е гг. активно реализовался лейбористским правительством, при поддержке и содействии нового поколения социологов, главным образом, выпускников Лондонского Института образования и учеников и последователей К. Маннхейма.

Поскольку в послевоенный период, особенно в 1950-е – 1960-е гг., в Великобритании и в других экономически развитых странах в Европе и в Америке образование начинает рассматриваться как стратегически важный институт для проведения преобразований, одной из главных задач СО становится обеспечение теоретического обоснования и практической методологии образовательной реформы, решения вопросов равенства и социальной мобильности. Этот период в социологии образования, характеризуемый преобладанием методологии и отсутствием общей теории, иногда называют «политической арифметикой» [5]. Лишь с середины 1960-х – начала 1970-х гг. происходят существенные изменения, способствующие качественному развитию дисциплины и так называемой новой социологии образования.

Новая социология образования

Отношение между социологией образования и образованием как академическими дисциплинами и как интеллектуальными традициями изначально не было простым. Фактически так называемая новая социология сама по себе возникла как критическая реакция на доминирующее в послевоенные годы «образование», как комплекс методических и педагогических приемов. Она выражала стремление выдвинуть альтернативу преобладающему в то время натурализму. В «образова-

тельной социологии», отражающей традицию «политической арифметики», он проявляется в квантитативной ориентации исследований, основанных на сопоставительных и экспериментальных методиках, претендующих на «объективность», «научность» и выведение «закономерностей» относительно человеческого поведения и социального взаимодействия. Возникновение новой социологии образования, тяготеющей к интерпретативной традиции, не означало полного вытеснения позитивистских методов, хотя и придало им иную политическую ориентацию.

Критика натурализма как эмпирико-аналитической традиции в социологии образования особенно активно начинает развиваться в начале 1970-х гг. Поворотным моментом в возникновении новой социологии образования считается конференция Британской Социологической Ассоциации в 1970 г., которая оформила сущность нового подхода, сочетающего такие антипозитивистские направления, как символический интеракционизм, феноменологию, этнометодологию, марксистскую социологию и социологию знания. Наиболее важной переменной стал отход от квантитативных методик и обращение к качественному анализу внутришкольного взаимодействия, языка и образовательных программ. Знание, его определение, контроль и способы передачи обучающимся становятся главным объектом интереса и анализа.

Теории, применяемые во все более укрепляющей свои позиции социологии образования, так же, как и в социологии вообще, как правило, сосредоточиваются на одном или нескольких из трех уровней человеческой деятельности. На микроуровне их объектом являются проблемы индивидуального действия, при этом общество и его институты рассматриваются как контексты, вызывающие, ограничивающие, интерпретирующие или направляющие индивидуальные действия. По отношению к образованию это проявляется в интересе к проблемам формирования общественного сознания, возникновения различных форм взаимодействия и значения, дифференциации и приобретения социальных ролей, к изучению вопросов лидерства и индивидуального влияния.

Теории промежуточного, или мезоуровня, в основном сконцентрированы на исследовании институтов и общественных организаций, социальных групп и структур, исследуя такие феномены, как развитие авторитета и власти, принятие решений, понятия работы и социальной карьеры, профессиональной идентичности, воздействие различных программ и политических решений на систему и процесс образования. Проблематика социологии образования при этом тесно смыкается с социологией организации и социологией занятости.

Так называемые макротеории рассматривают вопросы общественного порядка, социальной стратификации и природы взаимодействия между общественными институтами, отношения между социальной деятельностью и физическими, историческими, культурными, политическими и экономическими силами, формирующими общество.

Акцент на прикладном характере социологических исследований образования, особенно в традиции «образовательной социологии», не способствовал развитию серьезных теоретических подходов на микро- и мезоуровнях. Лишь на макроуровне существует и развивается устойчивый интерес к теоретическим подходам.

Образование и современные социальные макротеории: основные парадигмы

Современные социальные макротеории, оказывающие существенное влияние на теоретический дискурс, образовательную политику и реальные процессы в образовании, в основном, относятся к четырем достаточно условным направлениям, которые нестрого можно назвать парадигмами, — *функциональный и утилитарный подходы*, критические теории, описываемые иногда как *теории конфликтов*, и *теории взаимодействия* [6]. Эти четыре общие «парадигмы», естествен-

но, включают в себя множество конкурирующих между собой теорий и, как отмечалось, находятся в постоянном процессе развития и взаимодействия.

Типичным проявлением *функционального* подхода является анализ образования с точки зрения его функций для общества, таких как поддержание и трансмиссия культуры, инноваций социальной стратификации и пр. Структурная дифференциация, предполагается, порождает потребности в тех или иных структурах, способствующих более эффективной интеграции индивидов в более сложные системы. Образование при этом развивается в соответствии с требованиями этой более обширной системы, а именно: обеспечивая профессиональную подготовку, оценку и квалификацию индивидов, включающихся в экономику. Одновременно оно выполняет функцию социализации, то есть способствует приобщению их к существующей гражданской культуре и включению в общество. Пиком влияния функциональных теорий в образовании считаются 1960-е и начало 1970-х гг., после чего оживление конфликтной социологии способствовало критике и ослаблению позиций функционализма, по крайней мере, в теоретическом плане. Тем не менее, хотя в теории он часто выступает в роли «пугала», на мезоуровне, то есть на уровне организационного анализа и он, по сути, выступает как доминирующее направление в учебных программах, в административной практике и образовательной политике. Более того, функциональный анализ часто в значительной степени смешан с утилитаризмом, в результате чего возник новый способ концептуализации функционирования образования в обществе, активно используемый современными неолиберальными и неоконсервативными политическими силами.

Утилитаризм, строящийся на ряде теоретических посылок А. Смита, таких как принцип полезности и принцип стремления к «максимизации ресурсов» в обмене с другими участниками, применительно к образованию был интегрирован в ряд социологических подходов — «теория обмена», «теория рационального выбора», «теория человеческого капитала» и пр. Хотя эти теории не проникли достаточно глубоко в теорию образования, они, вместе с функциональными подходами, постоянно находят место в концептуальных и политических положениях, выдвигаемых теоретиками и политиками с экономической ориентацией. На макроуровне общества в целом рассматриваются как «инвестирующие» в образование для улучшения ресурсов «человеческого капитала» с целью повышения общей производительности и экономического роста. В связи со сменой идеологической парадигмы в 1970-е – 1980-е гг. акцент в дискуссиях в рамках утилитарной теории сдвинулся от обсуждения уровня эффективности инвестиций в образование в сторону анализа индивидуального и группового поведения в принятии решений, примером чего может быть так называемая теория общественного выбора. Примеры ее приложения в образовательной практике самые разнообразные — «десегрегация» школ, введение образовательных ваучеров, планы «родительского выбора» школ и прочие меры неолиберального толка, которые должны были способствовать развитию логики участия и принятия решений, а также формирования общественных представлений об эффективности и результативности школьного обеспечения.

«Марксистские» и «неомарксистские» теории образования

Одним из главных оппонентов по отношению к названным двум теориям выступает так называемая *теория конфликтов*, включающая разнообразные критические взгляды. Все их объединяет исходная посылка о том, что процесс и система образования определяются неравным распределением ресурсов в обществе. Такой подход применяется как относительно самой сущности образования в целом, так и к различным его проблемам, например, для анализа распределения ролей государ-

ства и местных властей, трудовых отношений, классового, этнического и расового неравенства, конфликтов между преподавателями и студентами, распределения результатов образования и стратификации учащихся. Несмотря на то, что тем или иным «конфликтным теориям» в социологии образования трудно приклеить конкретные ярлыки, тем не менее, можно сказать, что все они располагаются между двумя интеллектуальными полюсами: теорией Маркса, с одной стороны, и веберинской традицией — с другой.

«Марксистские» теории образования, как правило, опосредованы европейскими адаптациями Маркса, особенно в работах А. Грамши и Л. Альтуссера. И тот, и другой особый акцент ставили на влиянии идеологии и ее трансмиссии в утверждении и воспроизводстве классовых капиталистических отношений, при этом Грамши придает гораздо большее значение автономности идеологии и роли интеллектуалов в обществе. По его мнению, интеллектуальные слои формулируют доминирующую культуру в терминах сложных идеологий, скрывающих и затемняющих истинные отношения между символами и властью. В результате они производят знания, логику и идеи гегемонического характера, представляющие собой тонкое обоснование системы доминирования. Неудивительно, как считает Грамши, что школы, будучи влиятельными репрессивными силами в обществе, становятся аренами материальных конфликтов между силами и отношениями производства.

Эти две интерпретации Маркса европейскими социологами получили значительное развитие в теоретических кругах США в 1970–1980-х гг. в двух типах радикальных теорий, основанных на идеях Альтуссера и Грамши и некоторых понятиях и идеях социологии знания. В центре теорий первого типа — понятие так называемой скрытой программы (*hidden curriculum*), теорий второго направления — содержание формального образования, его учебных программ и курсов (*curriculum*). В соответствии с основным тезисом представителей «социологии скрытой программы», основанной на «теории социального воспроизводства», школа имплицитным образом воспитывает качества и отношения, необходимые для поддержания капиталистической классовой системы. Первоначально и наиболее эксплицитно эти идеи были изложены Альтуссером, различавшим два основных способа политического воспроизводства: посредством силы — через репрессивный государственный аппарат и через идеологический государственный аппарат, в котором образованию он отводил решающую роль. По его мнению, ребенок, проходя через систему обучения, практически полностью идеологически формируется для занятия того или иного положения в общественной структуре, при этом механизм такого воздействия замаскирован и скрыт «правлящей идеологией школьной среды, ... представляющей школу как нейтральное окружение, свободное от идеологии» [7]. Наиболее известными последователями этих идей являются С. Боулз и Х. Гинтис [8], которые особо подчеркивают соответствие между материальными отношениями производства в капиталистическом обществе и надстроечными процессами, идущими в школьной системе. По их мнению, школьный класс зеркально отражает рабочее место, в плане внешней оценки труда, необходимости подчинения правилам и авторитету, пунктуальности и пр. Например, авторитарная школьная структура соответствует иерархии корпоративной организационной структуры, а система оценок — системе материального поощрения. Таким образом, «скрытая» программа школы состоит в подготовке учеников из разных социальных слоев к занятию соответствующей профессиональной ниши, воспроизводя, тем самым, классовую структуру капиталистического общества [9].

Теория социального воспроизводства, особенно популярная в 1970-е гг., подверглась резкой критике со стороны более поздних представителей критического направления в теории образования, например, А. Жиро [10].

Второе активно развивающееся направление связано с проекцией критической теории на сферу образования и обычно ассоциируется с именами П. Фрейра, И. Иллича, М. Эппла, А. Жиро. Начало применения критической теории как направления социологии образования связывают с концом 1970-х гг. Особенно на этом раннем этапе и в 1980-е гг. во многих работах этого направления особо подчеркивается и исследуется содержание учебного знания, то есть официальной учебной программы (*explicit curriculum*), в воспроизводстве и формировании культуры и сознания.

М. Эппл, скорее, близок позиции Грамши, чем Альтуссера, утверждая, что не существует простого соответствия между материальной инфраструктурой и надстройкой [11], [12], [13], [14], [15]. Хотя экономика оказывает влияние на процессы, происходящие в школе, это влияние тонко и опосредованно. Несмотря на то, что учебные тексты, программы, педагогика и прочие аспекты образовательной системы работают на воспроизводство классовых отношений, в силу своей самостоятельности как культурных институтов они сами становятся аренами конфликтов, порождаемыми сложными отношениями между базисом и надстройкой. Большинство его работ посвящено исследованию того, как неоконсервативная и неолиберальная идеология и тактика реализуются через содержание образовательных программ и учебного знания и образовательную политику в целом. Своей задачей он считает показ того, каким образом посредством образовательной политики обеспечивается диспропорциональное распределение специально отобранного знания, дифференцированного для доминирующих или подчиненных социальных групп, и каковы последствия процессов, происходящих в образовании, для общества, культуры и политики. Хотя взгляды М. Эппла, в силу их некоторой идеологической эклектичности, трудно свести к той или иной теоретической школе, он, тем не менее, достаточно очевидно представляет франкфуртское направление критической теории.

В рамках критической теории социальные преобразования рассматриваются с позиций самосознания подчиненных, или «угнетенных», социальных групп. Одним из известных выразителей подобных взглядов является Паоло Фрейр, утверждающий, что одной из важных задач образования должно быть «порождение надежды». Выступая против функциональных и утилитаристских подходов к образованию, П. Фрейр подчеркивает, что истинное «освобождение», то есть процесс гуманизации, нельзя рассматривать как еще одно «материальное вложение» в человека. Это, прежде всего, диалог и практика, то есть, действие и размышление человека о мире с целью его преобразования, основанное на личном опыте [16].

А. Жиро [17], [18] также развивает линию Грамши о том, что, хотя школа — действительно подавляющая система, она, тем не менее, имеет определенную степень автономии. Таким образом, существует одновременно противоречие и соответствие между школой, с одной стороны, и социокультурным устройством, с другой. В ранних работах А. Жиро особенно отчетливо прослеживается влияние таких представителей франкфуртской школы, как М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе и Ю. Хабермас. Критикуя доминирование контролирующей и дегуманизирующей ментальности, порождаемой инструментальным разумом, Жиро, однако, считает, что образование — это не только площадка для культурного воспроизводства, служащая для усиления позиций тех, кто уже имеет привилегированное положение в обществе. В отличие от сторонников теории культурного воспроизводства, как консервативных, так и прогрессивных, которых он обвиняет в механистичности, детерминизме и «обессиливающем пессимизме», он рассматривает школы как арены сопротивления, культурной борьбы, действия, вызова культурной гегемонии, подавляющей, маргинализирующей и угнетающей многочисленные слои населения. По его мнению, школы — это, скорее, площадки культурного производства, чем воспроизводства, способные усиливать позиции и эман-

сипировать как социальные группы, так и отдельных индивидов, в справедливом и плюралистическом обществе. В действительности кризис образования представляет собой кризис самой демократии, и любая попытка понять посягательства на общественный характер средней и высшей школы не может не учитывать неолиберальное наступление на все прочие общественные сферы, вытесняемые логикой рынка. Таким образом, он отстаивает «критическую», или «радикальную», педагогику как форму культурной политики. Как и П. Фрейр, он считает, что и «критическая педагогика» и все что происходит в системе образования выходит далеко за рамки собственно школы, поскольку является важнейшим фактором формирования активной гражданской позиции. Любая жизнеспособная теория в русле радикальной педагогики должна не только заниматься вопросами содержания образования и повседневной школьной практики, она должна также выявлять и подчеркивать институциональные ограничения и рассматривать образование в широком социальном контексте.

Как и в «марксистских» теориях, в подходах, более близких веберинской традиции, также рассматриваются вопросы «воспроизводства» школами классовой системы и то, как культурные идеи или идеология встроены в это воспроизводство. Тем не менее, очевиден сдвиг акцента на проблемы конкуренции между «статусными» или «социальными» группами за отличия, престиж и культурный капитал. Именно такая конкуренция рассматривается как главная арена конфликта. Наиболее явно веберинская позиция в теории конфликтов представлена во взглядах Р. Коллинза, для которого школы — не столько «аппарат» капиталистического класса, сколько инструмент поддержания культурных различий между индивидами. В противоположность функциональным объяснениям Коллинз считает, что расширение системы образования, особенно высшего, очень слабо связано с реальными потребностями общества в профессиональном смысле, а в большей степени отражает конкуренцию статусных групп за положение и престиж. Результатом такой гонки за образовательными отличиями — дипломами и степенями — происходит их девальвация, то есть они обесцениваются как для конкурирующих групп, так и для работодателей. Реакцией на это является поиск новых знаков образовательного преимущества (*credentials*), еще более способствующий взлету инфляционного цикла в погоне за признаками культурного капитала, в результате чего система образования в экономически развитых странах превращается в механизм обеспечения доступа к классовым позициям [19].

Несколько иная интерпретация веберинской традиции представлена в работах П. Бурдьё. С точки зрения Бурдьё, динамику образования следует понимать в терминах более общих стратификационных процессов, в которых неравномерно распределены различные типы «капитала»: экономического (деньги, вещи), социального (положение, связи, групповая принадлежность), культурного (умения, образовательные степени, вкусы, речь) и символического (коды легитимизации). Социальная или классовая позиция определена как общим количеством всех видов «капитала», так и их конфигурацией. Каждому «классу» или подклассу присуща определенная «культура», или «среда существования» (*habitat*), а именно: в значительной степени бессознательные представления, предпочтения, выборы и образы поведения членов данной среды с данной конфигурацией и уровнем экономического, социального, культурного и символического капитала. Дети в том или ином «хабитате» воспринимают те или иные виды «капитала» от своих родителей и среды, с тем чтобы в дальнейшем использовать их для получения образовательных уровней и степеней и далее «обменивать» накопленные виды капитала на его другие типы. Таким образом, показатели образования становятся ключевым средством конвертации одного вида капитала в другой, для получения работы, связей, денег, престижа, того или иного жизненного стиля, речи, ле-

гитимности, принадлежности к определенной статусной группе, что в целом обеспечивает классовую принадлежность [20]. Таким образом, не только класс сам по себе состоит из сложного сочетания различных типов капитала, но и сами процессы классового воспроизводства имеют очень тонкий и непрямой характер, действуя через «хабитат» и образовательные структуры. Все это свидетельствует о том, что не существует тесной синхронизации и соответствия между отношениями экономического производства и образовательными процессами [21].

Таким образом, основное различие между конфликтными теориями в социологии образования, которые мы условно обозначили как «марксистские» и «веберианские», состоит в оценке степени соответствия, или отражения, и воспроизводства процессами и структурой образования отношений к средствам производства. Если для авторов, близких традициям Грамши и Альтуссера, существует относительно тесная связь между суб- и суперструктурой, даже если это опосредовано в определенной степени автономными культурными и идеологическими силами, то для социологов веберианской традиции класс сам по себе — это многоаспектное понятие, включающее гораздо больше, чем лишь отношения производства. Образование поэтому в такой же степени создает и поддерживает классовые отношения через систему образовательных отличий и степеней, в какой оно само контролируется классовыми интересами.

При всем различии акцентов в тех или иных теориях конфликтов, все они, так или иначе, пытаются исследовать, каким образом распределение власти, статуса и ресурсов в обществе в целом поддерживается или воспроизводится, либо подрывается и перераспределяется, через образование, поскольку школа опосредует распределение жизненных возможностей в современном капиталистическом обществе.

Интеракционистские теории образования

Если функциональные и конфликтные теории главным образом сосредоточены на макроуровне анализа, то есть на взаимодействии образования и общества, теории символического взаимодействия больше внимания уделяют микро- и мезоуровням, а именно, исследованию индивидуального поведения в образовательных контекстах. В этом направлении можно различить три основные традиции. Одна из них основана Дж. Мидом и С. Моррисом и была вновь возрождена в 1990-е гг. в виде теории символического взаимодействия и ролевой теории. Вторая, вдохновленная поздними работами Дюркгейма, развилась либо в лингвистику и структурализм, либо теорию ритуального взаимодействия. И, наконец, третье направление стало результатом социологической адаптации А. Шютцем феноменологического проекта Э. Гуссерля, вылившись в современную феноменологию и этнометодологию [22]. На практике границы между этими тремя традициями часто размыты, кроме того, в ряде случаев они смешаны с функциональными подходами и конфликтным теоретизированием.

Одним из направлений, развивающихся в 1960-е – 1970-е гг. на «микроуровне» анализа, было исследование Б. Бернштейном [23], [24], [25] языковых кодов и их роли в процессе образования, а также способов оценки, классификации и контроля знания в различных типах педагогических процессов. Взгляды Б. Бернштейна, который считается одним из влиятельных современных теоретиков в области образования, основаны, главным образом, на «квазиструктуралистских идеях с марксистским уклоном», к которым он добавляет некоторые элементы гофмановского анализа, отражая идущую от Дюркгейма драматургическую линию [26]. Наиболее известна его идея различения «ограниченного» (*restricted*) и «сложного» (*elaborated*) лингвистических кодов. «Ограниченные» коды действуют таким образом, что большая часть значения и контекста высказываний остается имплицитной, не высказанной, тогда как «сложные» коды «работают» так, что контекст,

значение и намерения высказываний представлены в эксплицитной и универсальной форме. Поскольку школы ориентируются на «сложные» коды и поскольку дети из среднего и высшего классов, как правило, так же владеют этими кодами, учащиеся из более низких социальных уровней оказываются в менее выгодном положении, поскольку они склонны и более привычны к «ограниченным» кодам.

Другое направление, характеризуемое как *«интеракционистская феноменология»*, на общем теоретическом уровне развивается в конструкционистской теории П. Бергера и Т. Лукмана, в этнометодологии и ее ветви — конврсационном анализе. В приложении к образовательным процессам, эта феноменологическая версия теории взаимодействия интерпретирует как социальные конструкты сущности, обычно рассматриваемые в виде «объективных реальностей» — знание, истина, способности, интеллект и пр. С точки зрения этого подхода, образование построено на одностороннем взгляде на знание, предполагающем, что академическое, абстрактное знание занимает более высокое положение, чем повседневное, основанное на здравом смысле. Таким образом, дифференцирование учащихся в школах строится не столько на их фактических способностях, сколько на искусственно сконструированной основе, при этом кажущаяся «рациональность» систем оценки в образовании не более, чем навязывание обучающимся одной определенной формы знания.

Итак, социологическое теоретизирование по поводу образования, в основном, отражает разнообразные теоретические интерпретации общества, так или иначе преломляющиеся по отношению к проблемам образования на разных уровнях абстракции. Как и социология в целом в том виде, в котором она существует сегодня, представляет собой «агломерат дисциплин, возникших как совершенно несвязанных и независимых друг от друга» [27], так и социология образования объединяет самые различные и часто противоречащие друг другу подходы. Социология образования, таким образом, имеет свою собственную «социологию», свои специфические условия формирования, накладывающие ограничения и диктующие условия развития исследований и теорий [28]. Как уже было сказано, развитие общей социологии и социологии образования отражает и реагирует на перемены в обществе, хотя вряд ли взаимодействие академических исследований с политической средой имеет прямой и однозначный характер. В свою очередь, те или иные результаты и теоретические выводы социологической теории в той или иной степени функционируют в политическом контексте и находят применение в качестве «научного обоснования» в политических, управленческих и социальных программах, при этом достаточно часто они используются в качестве «дымовой завесы» для прикрытия реальной сущности политических действий. Социология образования, как и общая социология, постоянно испытывает ту же самую трудность — преследовать две противоречивых цели: с одной стороны, «выполнять общественно полезную работу», с другой — «объяснить мир». Эти две цели, по мнению Т. Адорно, становятся все более несовместимыми [29].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Saha, L. J. Sociology of Education: Overview // The International Encyclopedia of Education / Ed. by Husen, T., Postlethwaite, T. N. et al. Oxford, etc.: Pergamon Press, 1995. Vol. 10. 5597 P.
2. Apple, M. Power. Meaning and Identity: critical sociology of education in the United States // British Journal of Sociology of Education. 1996. Vol. 17. №2. 125 P.
3. McKenzie, J. Changing Education: a Sociology of Education since 1944. Essex: Pearson Education Limited, 2001. P. 44.
4. Chisholm, Lynne. A singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education // British Journal of Sociology of Education. 1996. Vol. 17. № 2. P. 201.

5. Brown, P., Halsey, A. H., Lauder H., Wells, A. S. *The Transformation of Education and Society: An Introduction // Education: Culture, Economy, Society*. Ed. By Halsey, Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. Oxford/N. Y.: OUP, 1999. P. 37.
6. Turner, J. H., Mitchell, D. *Contemporary Sociological Theories of Education // The International Encyclopedia of Education / Ed by Husen, T., Postlethwaite, T. N. et al. Oxford, etc.: Pergamon Press, 1995. Vol. 2. P. 1064.*
7. Althusser, L. *Ideology and Ideological State Apparatuses // Lenin and Philosophy and Other Essays/ Ed. By L. Althusser. London: New Left Books, 1971. P. 156.*
8. Bowles, Samuel. *Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor. Power and Ideology in Education / Ed. by J. Karabel and A. H. Halsey. OUP. New York, 1977. P. 137-152.*
9. Gordon, D. *Marxist Approaches to Curriculum // The International Encyclopedia of Education / Ed by Husen, T., Postlethwaite, T. N. et al. Oxford, etc.: Pergamon Press, 1989. Suppl. Vol. 1. P. 559.*
10. Morrison, K. *Henry Giroux // Fifty Modern Thinkers on Education / Ed. by Palmer. London & N. Y.: Routledge, 2001. P. 280.*
11. Apple, Michael. *Education and Power. Boston/London: Routledge & Kegan Ltd, 1982. 213 p.*
12. Apple, M. *Cultural Politics and Education. Buckingham: OUP, 1996. 149 p.*
13. Apple, M. *What Postmodernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge // Education: Culture, Economy, Society / Ed. By Halsey, Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. Oxford/ N. Y.: OUP, 1999. P. 594-604.*
14. Apple, M. W. *Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education // Comparative Education. 2001. Vol. 37. № 4. P. 409-423.*
15. Apple, M. W. *Educating the «Right» Way: markets, standards, and inequality. UK: Routledge, 2001. 306 p.*
16. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth, UK/Ringwood, Australia: Penguin Education, 1974. 153 p.*
17. Giroux, H. A. *Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodrnism and Feminism // Education: Culture, Economy, Society / Ed. By Halsey, Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. Oxford/N. Y.: OUP, 1999. P. 113-129.*
18. Giroux, H. A. *Neoliberalism, Corporate Culture and the Promise of Higher education: The University as a Democratic Public Sphere // Harward Educational Review. 2002. Vol. 72. № 4. P. 425-463.*
19. Collins, R. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification // Power and Ideology in Education / Ed. by J. Karabel & A. H. Halsey. N. Y: OUP, 1977. P. 118-136.*
20. Bourdieu, P. *The Forms of Capital // Education: Culture, Economy, Society / Ed. by Halsey, Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. Oxford / N. Y.: OUP, 1999. P. 53-54.*
21. Bourdieu, P. *Language and Symbolic Power // Education: Culture, Economy, Society / Ed. by Halsey, Lauder, H., Brown, P., Wells, A. S. Oxford / N. Y.: OUP, 1999. P. 55.*
22. *История теоретической социологии / Ред. Давыдов Ю. Н. М.: Изд-во «Канон»+ ОИ «Реабилитация», 2000. С. 256-257.*
23. Bernstein, B. *Class Pedagogies: Visible and Invisible // Power and Ideology in Education / Ed. by J. Karabel and A. H. Halsey. N. Y.: OUP, 1977. P. 511-534.*
24. Bernstein, B. *Social Class, Language and Socialisation // Power and Ideology in Education / Ed. by J. Karabel and A. H. Halse. N. Y.: OUP Oxford, 1977. P. 473-487.*
25. Bernstein, B. *A Critique of the Concept of 'Compensatory Education'. Harmondsworth, UK/Ringwood, Australia: Penguin Books, 1970. P. 110-121.*
26. Turner, J. H., Mitchell, D., *op. cit.* P. 1071.
27. Adorno, T. W. *Introduction to Sociology. Cambridge: Polity Press, 2002. P. 5.*
28. Ball, S. J. *The Sociology of Education: A disputational account // The Routledge Falmer Reader of Education / Ed. by Ball, S. J. London: The Routledge Falmer, 2004. P. 2.*
29. Adorno, T. W., *op cit.* P. 3.