

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЕ
ПАРАДИГМЫ И ТЕОРИИ**

УДК [316.74:37] (075,8)

ББК 60.561.8я 73-1 Ф 95

Фурсова В.В. Ханнанова Д.Х. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования.-М.:Директ-Медиа, 2013.-261с.

ISBN 978-5-4458-3471-7

Электронное изд-во М.:Директ-Медиа, 2013.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел 1. Введение в историю и методологию зарубежной социологии образования	4
Раздел 2. Структуралистская парадигма	23
Раздел 3. Функционалистская парадигма	55
Раздел 4. Феноменологическая парадигма	70
Раздел 5. Радикально-гуманистическая парадигма	89
Раздел 6. Компаративные исследования в социологии образования	94
Раздел 7. Постмодернистские теории образования	119
Раздел 8. Постмодернистский этнокультурный дискурс	134
Вместо заключения	154
Литература	155

ПРЕДИСЛОВИЕ

Образование как социальный феномен является предметом размышлений и исследований на протяжении всей истории общественной мысли. Проблемами образования занимаются философы, историки, психологи, политологи, представители педагогического знания и т.д. Не обошла его и социологическая наука. У социологии свой ракурс в изучении образования, что, вполне понятно, определяется спецификой ее предмета и методов, применяемых для изучения общественных явлений.

Углубление и дифференциация социологического знания не могли не привести, в силу значимости проблем образования для человека и общества, к выделению в его составе отдельной области – социологии образования. Зарубежная, в первую очередь, американско-европейская традиция социологических исследований в сфере образования является на сегодняшний день доминирующей. В силу этого обстоятельства западные социологические теории образовательного процесса, функций образования в обществе, результаты конкретных исследований, получаемые обобщения нуждаются в осмыслении.

В рамках одной работы нет возможности осветить все аспекты зарубежной социологии образования, включающей не только многообразную проблематику, но и свою «географию», поскольку соответствующие исследования не являются исключительной прерогативой Запада. Более того, социология образования – идеологически «нагруженная» научная дисциплина. Образование было и остается не только феноменом культуры, но и фактором политики, поэтому социология не может игнорировать и данный аспект бытия образования. Но это может и должно быть предметом отдельного исследования.

В силу обстоятельств, изложенных выше, мы в своей работе делаем попытку систематизации и анализа различных зарубежных социологических концепций образования, как основ изучения всего многообразия противоречивого образовательного процесса и его статуса в современном обществе. Предметом нашего исследования являются парадигмы и теории

образования, наиболее значимые для социологии образования конструкции высшего уровня, как в ее истории, так и в настоящее время.

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ИСТОРИЮ И МЕТОДОЛОГИЮ ЗАРУБЕЖНОЙ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Как самостоятельная отрасль социологического знания социология образования формируется на рубеже 19-20 веков. В 20 веке определились основные парадигмы и теории социологии образования, о которых и пойдет речь в данной работе. Однако истоки социологии образования - в социальной философии, социальных идеях древности.

Античные мыслители рассматривали такие вопросы, как цели образования и его роль в обществе, влияние социальных факторов на образование, социальное неравенство в образовании, дифференцированный характер обучения и т. д. Эти актуальные и сейчас проблемы отражены в творчестве таких выдающихся философов как Платон, Аристотель, Квинтилиан и др.

В трактате «Государство» Платон, в контексте своей теории «идеального государства», разработал аристократическую концепцию образования. Суть ее в том, что класс правителей-философов должен иметь особое образование и воспитание. Так как правители должны быть высокообразованными и высоконравственными, то и обучать их нужно с помощью комплекса различных дисциплин: философии, этики, права, литературы, истории, математики и т.д. Что касается народа, к которому Платон относился как к «человеческому стаду», то ему достаточно приобщения только к практическим знаниям.

Платон фактически первым в истории европейской культуры представил философски фундированную идею прямой связи власти со знанием, образованностью. В целом система образования должна была обеспечивать оптимальное функционирование государства, стабильность социальной структуры и ее иерархии. Однако Платон был не только теоретиком, но и практиком образования. Он организовал Академию, где претворял в жизнь некоторые аспекты своей теории. В Академии Платона действовал принцип самоуправления; гораздо позднее он возродится в

устройстве школ Нового времени и доживет до наших дней. Ученики вели аскетический образ жизни, размышляли над различными проблемами своего времени, изучали математику, астрономию, философию и другие науки.

Великий греческий философ разработал идею расположения учебных предметов в соответствии с возрастом и способностями учащихся. Он полагал, что таким образом можно решить проблему качества обучения и избежать учебной перегрузки. Что касается методов обучения, то Платон считал, что нет ничего лучше игры, в процессе которой эффективнее усваивается учебный материал. Само же обучение он рекомендовал начинать с семилетнего возраста. Платоновская академия, в которой он одновременно был и учителем, и учеником (учился, общаясь с другими философами и учениками), и главой, просуществовала около 1000 лет и была закрыта в 529 г. императором Юстинианом.

Важная роль в разработке теории образования принадлежит ученику Платона Аристотелю. Он обратил внимание на ряд актуальных проблем в этой области. Аристотель, как и Платон, связывал образование и власть и считал, что от недостаточного внимания государства к образованию страдает государственное управление. Образование народа должно быть государственным, а не частным (семейным) делом, так как родители не всегда могут дать своим детям необходимые знания, а государство заинтересовано в образованных людях и способно обеспечить решение задач образования. Развивая тему общественной значимости и целей образования Аристотель поставил ряд других вопросов. Для чего нужно гражданам обучение: для развития мышления? для развития нравственности? для приспособления к жизни? Трудно ответить на них однозначно и сейчас, так как в принципе затруднителен ответ на вопрос, какие люди важнее обществу - образованные или нравственные, что конкретно ведет к добродетели и к общественному прогрессу.

По Аристотелю, личность человека определяется природой и обучением, на что огромное влияние оказывает социальная среда. Стагирит считал, что цель образования в первую очередь в формировании нравственной личности, так как без нравственности человек становится диким, самым вредным и опасным из всех созданий, ибо он, обладая умом, может пользоваться им для самых отвратительных целей (для войны, разрушения культуры и т.д.). Поэтому Аристотель предлагал, прежде всего, **воспитывать** учеников. Взгляды Аристотеля, важность поставленных им проблем не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Вызывает также интерес учение древнеримского педагога-практика Квинтилиана. Он разработал методику обучения детей различным наукам, выступая против чрезмерной их перегрузки учебными материалами. Например, Квинтилиан говорил, что учащихся нельзя обременять чрезмерными занятиями, так как у них может появиться отвращение к науке. Впечатления раннего детства, по его мнению, остаются в памяти

навсегда, поэтому именно к первому учителю должны предъявляться особые требования. Анализируя человеческую природу, Квинтилиан приходит к выводу, что лень и нежелание учиться происходят не от природы, а от неправильного обучения. Следовательно, к каждому ребенку нужно применять индивидуальный подход в соответствии с его способностями. Например, одни ученики нуждаются в поощрении и наказании, другие не выносят повелительного тона; одних наказание подавляет, а у других повышается активность. Поэтому, нельзя навязывать ученику того, к чему у него нет призвания и предрасположенности. Дети с ограниченными способностями хорошо усвоят такое учение, которое им по силам. К одаренным же детям надо применять другой подход: постоянно повышать уровень их знаний. Но при обучении необходимо соблюдать меру, так как при перегрузке появляется отвращение к учебе, а при послаблении – праздность. Всегда необходим отдых, так как стремление к учению заключается в воле, которая не терпит насилия. С помощью насилия невозможно заставить ребенка учиться. Наказания, побои негативно действуют на процесс обучения. Этими идеями Квинтилиан во многом предвосхитил современную систему обучения, сделав шаг вперед на пути к ее гуманизации.

Квинтилиан также предъявлял строгие требования к личности учителя, который должен учитывать способности своих учеников, быть кротким и ласковым, находиться в откровенных отношениях с учащимися, воздерживаться от вспыльчивости и гнева из-за боязни нарушить справедливость, избегать обидных насмешек, охотно отвечать на все, даже наивные вопросы своих учеников. Учитель обязан владеть принципами обучения, чтобы уметь правильно интерпретировать уровень способностей детей и потом постепенно, шаг за шагом поднимать их на высоту знания. Чем образованнее учитель, тем эффективнее будет процесс обучения, как для сильных, так и для слабых учеников, как для трудолюбивых, так и ленивых. Квинтилиан большое внимание уделял, в первую очередь, школьному образованию. Он считал, что вне школы детям грозит испорченность нравов, поскольку они будут ограничены в возможности приобретения социального опыта. Поэтому домашнее обучение необходимо совмещать с частным и государственным школьным образованием.

В средние века оригинальные идеи относительно построения системы образования высказал Ибн-Сина (Авиценна). Он отмечал, что целью образования является всестороннее развитие личности, приступать же к обучению необходимо с шести лет. Дети должны учиться в школах, так как это способствует развитию их способностей и убыстряет процесс обучения. Для того чтобы ориентировать учащихся на будущую профессию, учитель, начиная с первых этапов обучения, должен обратить внимание на способности детей и их предпочтения, наблюдать за поведением ребенка, замечать его специфические наклонности. Авиценна сформулировал идею учебной и профессиональной ориентации. Он считал, что между

экономическими потребностями общества и образованием существует непосредственная связь. Полагая, что каждый ученик имеет свои индивидуальные способности, Авиценна предлагал специализацию на последних этапах обучения. Ученик с помощью учителя должен сам выбрать свою будущую профессию с целью интеграции в социально-экономическую и культурную жизнь общества. Особое внимание Авиценна уделял подготовке учителей. Он считал, что учитель не только проводник знаний, но и пример нравственного поведения, транслятор культурных ценностей данного общества. Он должен быть умным, религиозным, опытным в обучении, достойным, спокойным, не склонным к легкомыслию, не жестким или скучным, а наоборот, добрым и понимающим, добродетельным, опрятным и корректным.

В эпоху Возрождения, с ее мировоззренческой и культурной ориентацией на человека, провозглашались идеалы гуманизма, свободы мысли и народного просвещения. Одним из видных фигур этого времени был идейный вдохновитель Реформации М.Лютер, который внес свой вклад в теорию образования. Также как и Квинтилиан, он считал, что домашнее образование следует дополнять школьным, так как это способствует процветанию общественной и государственной жизни. Школа способна обогатить учащихся такими всесторонними знаниями и таким опытом, каких не в состоянии дать ни одна семья. Лютер первым провозгласил обязательную систему обучения, поныне существующую во многих странах мира. Он утверждал, что государство обязано принуждать подданных к обучению своих детей. Если родители бедны, то церковь и государство обязаны им помогать. Характеризуя средневековые школы, Лютер отмечал, что они представляли собой тюрьмы, ад, прежние учителя – тираны и палачи, которые секли детей без меры и пощады, заставляя их учиться. По его мнению, хорошие учителя никогда не будут прибегать к подобным методам - они должны учить честно и добросовестно, с любовью и охотой.

Французский философ и моралист 16в. М. Монтень был врагом догматизма, формализма и педантизма, свойственных школе его времени. Он считал, что цель образования - формировать самостоятельность, деятельность, умения, знания. Родители не могут сами заниматься образованием детей, так как они от естественной любви становятся слишком малодушными и снисходительными. Школа должна взять эти функции на себя, одновременно не перегружая учеников избытком информации, так как при изучении обильного материала ум становится невосприимчивым к самостоятельному мышлению. Во всем необходима мера.

Эпоха Просвещения, с ее идеями господства разума и знаний, науки, ориентациями на принципы справедливости и свободы, роль просвещения людей в избавлении от присущих обществу пороков, связанных с невежеством, не могла, само собой, обойти проблем образования и воспитания.

На заре этой эпохи огромный вклад в теорию образования внес чешский ученый 17в. Я. Коменский. Кроме исключительного по своему историческому и культурному значению педагогического творчества, ему принадлежат выдающиеся идеи в области социологии образования. Например, идеи о всеобщем государственном образовании и о международной организации образования. Он выдвинул идею о праве образования для всех, независимо от социального происхождения. Он считал, что не только дети богатых и знатных рождаются для престижных должностей, но и бедным должна быть открыта дорога к хорошей работе с помощью получения доступного для всех образования, которое должно быть равным для всех. Независимо не только от социального происхождения, но и от религии, расы. Оно должно распространяться на все народы, какими бы слаборазвитыми они ни были. Коменский, в логике гуманистической просвещенческой традиции был противником принуждения и насилия в обучении. Он считал, что метод устрашения самый нерациональный, так как конечная цель образования состоит в том, чтобы привести ученика к добровольному и сознательному выполнению своих обязанностей, к чему никогда не приведет трость или розга. Чешский мыслитель отмечал, что родители не должны жалеть денег на обучение детей. Лучше вложить их в образование, чем покупать земли, золото, драгоценности, игрушки, и другие предметы, так как глупый или порочный человек никогда не обретет счастья в обществе, какое бы огромное наследство ему не оставили, тогда как мудрый и добрый человек всегда будет и почтенным, и счастливым.

Значителен вклад в теорию образования французского мыслителя 18в. М. Кондорсе. Проводя различие между образованием, состоящим из совокупности нравственности и различных наук и обучением, понятым как процесс формирования культурных ценностей, он призывает расширить образование и сделать его обязательным для всех. Образование должно стать государственным делом, в то время как обучение может быть делом частным. В государственных учреждениях религиозная практика недопустима. Государство должно дать индивидуальным верованиям абсолютную свободу самовыражения.

Кондорсе разработал концепцию государственного образования, включающего в себя четыре ступени.

Первая ступень – элементарная или начальная, поскольку на этом этапе обучают началам знаний (чтению, письму, счету и естествознанию). Она обязательна для всех в течение 4 лет.

Вторая ступень – средняя школа с трехлетним обучением. Здесь учат грамматике, истории, географии, иностранным языкам, ремеслам, праву и математике.

Третья ступень – специальное образование. Ученики должны выбирать учебные курсы в соответствии со своими способностями и профессиональной ориентацией.

Четвертая ступень – лицей (высшее образование).

Обучение на всех ступенях должно быть бесплатным. Все равны в получении образования.

Кондорсе во многом предвосхитил современную систему образования. Эта модель, по сути дела, реализуется на практике во многих странах.

Демократическую концепцию образования развивал известный немецкий педагог Ф. Дистервег. Он выдвинул идеи свободного, равного образования без всяких привилегий и социальных ограничений. Каждый имеет право развивать свои способности и индивидуальные склонности, что должно быть обеспечено государством и различными социальными институтами. С принципом свободы соотносится принцип равенства, который состоит в том, что общество должно гарантировать образование для всех без исключения людей. Сословная школа должна быть упразднена и вместо нее создана единая всеобщая школа, одинаково доступная всем детям.

Основной задачей государства Дистервег считал просвещение народа, так как именно образование будет способствовать улучшению его положения, его самоопределению и освобождению. Основной целью общего образования является воспитание человека, а не члена определенного класса. Именно Дистервегу принадлежит знаменитое высказывание о том, что, прежде всего, следует воспитать человека, а потом уже заботится о его занятии, профессии или социальном положении. Именно воспитание позволит ему достойно проявить себя в жизни. Вместе с тем необходимо уделять внимание учебным планам, в которых определяющее значение должно иметь не нагромождение знаний, а самое необходимое, что пригодится в дальнейшей жизни. Дистервег выступал за повышение социального статуса учителей начальной школы, так как именно первый учитель может вызвать либо интерес к знаниям, либо навсегда отвлечь ребенка от учебы. Подобные взгляды, как мы отмечали ранее, принадлежали римлянину Квинтилиану.

Согласно Дистервегу, учитель должен быть прежде всего педагогом, подготовленным профессионалом и получать хорошую заработную плату. Дистервег выступал за отделение школы от церкви, настаивая на том, чтобы школы инспектировали соответствующие специалисты. Считая труд учителей самым важным в обществе, он настаивал на принятии государственных мер по обеспечению материальной поддержке учителей ; призывал учителей к созданию их собственных организаций, с помощью которых они могли бы отстаивать свои интересы, работать над самообразованием и, тем самым, способствовать прогрессу народного просвещения. Дистервег разработал следующие принципы национальной образовательной политики:

Во-первых, отделение школы от церкви и превращение ее в государственное учреждение, которое должно финансироваться и поддерживаться со стороны государства.

Во-вторых, создание единой системы образования, начиная с раннего детства сада вплоть до университета.

В результате, как отмечал Дистервег, при непосредственной поддержке со стороны государства будет осуществляться общечеловеческое право - право на образование, без которого подлинно человеческая, основанная на высокой морали жизнь на благо общества была бы невозможной. Без образования не может быть речи о выполнении ни гражданского, ни человеческого долга по отношению к семье и к обществу в целом.

Можно сделать вывод, что в трудах многих мыслителей прошлого ставились актуальные проблемы образования: гуманизм, индивидуальный подход, качество обучения, всеобщность, равенство, свобода, прогрессивность, ответственность государства за образование, отсутствие дискриминации по социальному, религиозному, этническому признакам и многие другие. Эти мыслители сфокусировали внимание на социальной значимости образования, его значении для эффективного функционирования власти, системы управления, шире – общества в целом. Вместе с тем сказанное означает, что постепенно в самом научном знании об обществе, социальных отношениях складывались предпосылки социологии образования. Решающее воздействие здесь имело, естественно, возникновение социологии как науки со своими предметом и методами. Эволюция социологии, в свою очередь, привела в конце 19 – начале 20 вв. к институализации ее новой отрасли – социологии образования, первоначально существовавшей в качестве университетской дисциплины. Этому способствовали и общественные потребности. Многие ученые, политики, предприниматели сознавали, что для совершенствования общественного прогресса, необходимо совершенствование сферы образования, что невозможно без использования научных методов.

Пионерами в разработке различных учебных курсов по данной проблематике были американские ученые.¹ В 1898 году Э. Росс уже читал курс «Социология для учителей», в 1901 году Д. Снедден – курс «Образование и общество», в 1902 году Дж. Холл начинает читать «Социологию образования», Г. Сузалло начинает преподавать с 1907 года «Образовательную социологию». В 1914 году в шестнадцати американских вузах преподавался курс «Образовательная социология». В начале XX века в США было создано Национальное общество по разработке образовательной социологии, которое имело многочисленные печатные издания в этой области.

Огромное влияние на развитие американской социологии образования оказал Л. Уорд. В работе «Динамическая социология», он впервые поставил задачу изучения образования как устойчивого социального явления. Уорд считал, что с помощью образования и воспитания можно воздействовать на

¹ Prichard K., Buxton T. Concept and Theories in Sociology of Education. - N.Y., 1988 - P.13-24.

природу человека, поэтому отдельные индивиды и общество в целом могут быть нравственно исправлены через систему образования, что является основным условием социального прогресса. Образование должно быть бесплатным и обязательным.

В начале 20 века оформляются или закладываются основания ряда подходов к проблеме образования в рамках социологии образования, оказавших значимое воздействие на становление данной отрасли социологической науки и характер обсуждения проблем образования с позиций социологии. Остановимся вкратце на узловых моментах основных подходов в социологии образования.

В первой половине 20 века в социологии образования доминирует **моралистский** подход, представители которого утверждали, что образование может решить все социальные проблемы. Его основателем считается Д.Пейн. С 20-х годов он возглавлял кафедру социологии образования в Нью-Йоркском университете. В 1923г. Пейн основал Национальное общество по изучению образовательной социологии, был создателем «Журнала образовательной социологии», ему принадлежит заслуга в академическом признании социологии образования и отстаивании ее практической ценности. В 1928г. он публикует фундаментальную работу «Принципы образовательной социологии».

Пейн считал, что социология образования должна опираться на объективные данные социологических исследований и отойти от образовательной психологии и педагогики. Он анализировал социальные группы, конфликты и процессы в сфере образования, которые обеспечиваются культурное равновесие в обществе, т.е. фактически уточнял при этом предметную область социологии образования. Наиболее важными функциями образования, по его мнению, являются: ассимиляция традиций, развитие новых социальных моделей, творчество¹. Пейн также внес вклад и в становление функционалистской традиции.

Другой подход, также сложившийся в США – **институциональный** - представлен, в первую очередь, творчеством Дж. Дьюи. Институционализм занимался изучением образования как социального института, взаимодействием его с другими социальными институтами. Институты зависят от конкретно-исторических условий общества, все они взаимосвязаны друг с другом, изменения в одних из них неизбежно влекут за собой изменения в других. Институты развиваются в соответствии с потребностями общества. Одной из первых работ этого направления считается «Школа и общество» Дж.Дьюи, в которой он дал институциональный анализ образования, то есть показал взаимосвязь института образования с другими социальными институтами². В этой работе он также поставил проблемы индивидуального подхода к обучению, что

¹ Payne G. Principles of Educational Sociology- N.Y., 1928. - P.242-255.

² Sirjamaki J. Education as a social institution //On Education: Sociological Perspectives.- N.Y, 1967. - P.65-67.

способствует развитию способностей детей. Большое внимание он уделяет личности учителя, который должен создать в классе такую атмосферу, которая разовьет творческие способности и социальные качества учащегося. Образование, по мнению Дьюи, - основное средство социального прогресса. Основной функцией системы образования является развитие практических навыков у учащихся. Школа призвана приносить пользу для практической жизни – учащиеся должны научиться готовить еду, шить, стирать, владеть инструментами. Именно вокруг трудовой деятельности такого плана должно строиться обучение письму, чтению, математике и т.д.

В своей работе «Демократия и образование» Дьюи отмечает уникальность и неповторимость жизненного опыта ребенка, необходимость творческого подхода к обучению. Образование, по его мнению, представляет собой процесс приобретения жизненного опыта и знания. Недостатки образования отражают недостатки общества, которые можно исправить, лишь борясь за демократизацию самого общества. Образование нельзя рассматривать отдельно от политики.

Дьюи – основоположник экспериментальных методов обучения. В своей практике эксперименталисты стремятся создать творческую атмосферу, при которой учащиеся не остаются пассивными, не скучают, не мучаются, не занимаются бесполезным запоминанием, а размышляют над важными для них проблемами. Дьюи также основатель прогрессивного направления в обучении, которое в дальнейшем широко распространилось в США и европейских странах.

Следующий подход, сформировавшийся в социологии образования – **конфликтный** - восходит к классической марксистской традиции. К. Маркс не оставил специальных трудов по социологии образования, но последующие представители данного направления, в частности, теоретики структуралистской парадигмы, во многом опираются на его методологию.

К.Маркс считал, что в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Он отмечал, что капитализм не дает разным классам одинакового доступа к образованию, а всеобщее отчуждение усугубляет социальное неравенство. В капиталистическом обществе не может существовать эффективной и справедливой системы образования, поскольку повсеместно воспроизводящееся отчуждение проявляется и в системе образования. Этим можно объяснить, например, профессиональный саботаж учителей, утечку кадров, нежелание учиться и т.д. Капитализм не дает возможности для самореализации личности и, тем более, не обеспечивает «равенство возможностей» у представителей различных классов общества. В обществе, утверждал Маркс, постоянно идет борьба между имущими и неимущим. Богатые имеют различные привилегии, включая доступ к лучшему образованию, используют принудительную власть и собственность

для управления обществом и манипулируют неимущими, не допуская их до высшего образования. Важную роль здесь играет буржуазное государство.

В теории Маркса государство, являясь инструментом господствующего класса, выступает соответствующим регулятором образовательной системы. В работе «Классовая борьба во Франции» он отмечает, что государство есть машина подавления, централизованная власть с соответствующим аппаратом насилия. Классический марксизм не разделяет концепцию нейтрального государства и утверждает, что оно является репрессивной и подавляющей силой, защищающей интересы господствующего класса буржуазии в борьбе против пролетариата, обеспечивающей получение прибавочной стоимости посредством эксплуатации наемного труда. Именно государство создает препятствия для получения образования представителям неимущих классов. При этом Маркс не против общественного, а против буржуазного государственного образования. В «Манифесте Коммунистической партии» Маркс и Энгельс выступают за свободное образование детей в общественных школах. В настоящее время эта точка зрения развивается представителями не только структуралистской, но и радикально-гуманистической парадигмы.

Однако, несмотря на авторитет Маркса в социологии, формирование конфликтного подхода связано преимущественно с именем М. Вебера, которого называют символом конфликтной теории. В своих трудах Вебер затронул ряд проблем, социологии образования.¹ В общетеоретическом плане он исходил из того, что властные отношения формируют базисную структуру общества, и что личностный статус идентифицируется с позицией в группе, а бюрократия и взаимодействие статусов в социальном пространстве имеют первостепенное значение для общества. Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему. Веберовский целостный подход сочетает изучение макрообразовательной организации с интерпретативным рассмотрением того, что вызывает та или иная определенная ситуация и того, как можно интерпретировать данную ситуацию. Внутренним содержанием школы является культурный статус. Вебер отмечает, что этот статус усиливается через деятельность школы и порождает «аутсайдеров», не имеющих возможность достигнуть успеха. Его теория связана с конфликтом, господством, борьбой за власть, богатство, статус в обществе. Борющиеся группы различаются по своему особому культурному статусу, непосредственно связанному с определенной позицией в социальной иерархии. Образование используется статусными группами, как средство достижения поставленных целей, для военного,

¹ Weber M. Essayas in sociology. –N.Y.:Oxford University press, 1946.-P.25-32.

политического и других видов контроля, а также эксплуатации трудящихся со стороны элиты.

В трудах Вебера приводятся примеры кросскультурного анализа достижений в образовании от доиндустриального общества до настоящего времени, показывается роль образования в различных обществах и у различных народов. В доиндустриальные времена образование служит первичной цели дифференциации, приучая народ быть пригодным к жизни, определяя его положение в обществе. С периода индустриального общества образование влияет на мобильность членов общества. Вебер описывает процесс развития общества по направлению к рациональной организации, подчеркивая, что одной из характеристик современной бюрократии (одно из ключевых понятий веберовской социологии) является определенный стиль руководства. В своей статье «Рационализация образования и обучения» Вебер отмечает, что рациональное образование развивает «специализирующийся» тип человека, в противоположность прежнему «культивирующемуся».

В рамках конфликтного подхода интересна концепция Т. Веблена, где дана характеристика праздного класса (в работе «Теория праздного класса»), который имеет привилегии в образовании. В книге «Высшее образование в Америке» он отмечал, что представители бизнеса контролируют образование и выступал против коррупции в образовании и монополизации знания бизнесменами¹.

Концепции классиков социологической науки заложили основы теории конфликта, которая активно развивается и в настоящее время. Большинство ученых рассматривают массовое образование как орудие капиталистического общества, посредством которого осуществляется социальная селекция. Они считают, что образовательные учреждения злоупотребляют своей властью. Учащиеся испытывают в связи с этим неудовлетворенность, стараются покинуть школу, которая ими рассматривается как насильственная и унижающая достоинство.

Главным в деятельности школы является обучение особым культурным статусам как внутри, так и вне учебного класса. Образовательные требования, необходимые для выполнения будущих профессиональных обязанностей, формируют ценности определенных групп обществ и формируют уважение к этим ценностям. Конфликтная теория подтверждает очевидность того, что различия между культурными статусами основываются на классовых и этнических различиях. При этом образование рассматривается как механизм социальной селекции. Теоретики этого направления изучают также то, как передаваемое знание влияет на уровень сопротивления школьников контролю школы. Конфликтный подход рассматривает связь системы образования с изменяющимися статусными, культурными и другими ресурсами. Он может быть

¹ Veblen T. The Higher Learning in America. – Stanford, 1918. - P.47-59.

использован для объяснения тех ситуаций, в которых возникают конфликты, однако ряд критиков считает, что взаимосвязь между конфликтами и капитализмом не всегда является столь очевидной.

Конфликтный подход нашел отражение и получил дальнейшее развитие в структуралистской и радикально-гуманистической парадигмах, сформированных в 60-е годы 20 века. Согласно этим парадигмам, совокупность культурного капитала определяется статусным положением индивида. При этом семья и школа различаются по совокупности культурного капитала, который они передают ребенку. Для элиты школьная подготовка представляет возможность получения большего культурного капитала, чем для детей из бедных семей.

Функционалистский подход. Его представители считают семью, церковь, **образование** главными социальными институтами, транслирующими культурные ценности. Ярким представителем этого направления является Э. Дюркгейм. В своих работах «Образование и социология» и «Моральное образование» он определяет образование как одну из форм коллективного сознания, из поколения в поколение передающую культурные нормы. Дюркгейм рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций образования, считая основной из них – поддержание связей между личностью и социумом. Дюркгейм выдвинул следующие теоретические положения, имеющие принципиальный характер:

- Образование это социальный институт.
- Образование как социальный институт зависит от конкретно-исторических условий общественного развития.
- Различные социальные факторы, а также формы коллективного сознания оказывают решающее влияние на образование.
- Социально-экономические изменения в обществе влекут за собой изменения в образовании.
- Образование непосредственно зависит от потребностей общества.
- Изменения в школьной организации и методах обучения зависят от типа общества. При переходе от традиционного к индустриальному обществу происходит углубление индивидуализации и дифференциации в обучении.
- Цель образования как социального института – привитие учащимся таких моральных качеств, которые требуются в данном типе общества.
- Образование представляет собой процесс социализации молодого поколения.
- Общество должно заботиться о том, чтобы учителя являлись проводниками социальных ценностей с целью воспитания молодых людей как приемлимых членов общества¹.

Показывая влияние социально-экономических условий на процесс образования, Дюркгейм отмечал, что если состояние социальной среды

¹ Дюркгейм Э. Социология образования. - М.:ИНТОР,1996.

ориентирует общественное сознание на ценности аскетизма, физическое воспитание будет отброшено, неизбежно отойдет на второй план. Это, например, имело место в школах средневековья.

В соответствии с общественным сознанием одно и то же воспитание, полагал Дюркгейм, будет пониматься по-разному. В Спарте цель физического воспитания состояла главным образом в том, чтобы закалять организм до изнеможения; в Афинах оно было способом совершенствования тел, приятных для глаза; во времена рыцарства от него требовалось подготовить ловких и гибких воинов; в наши дни задача физического воспитания не более чем гигиеническая. Таким образом, даже те качества, которые на первый взгляд кажутся крайне желательными, индивид приобретает тогда, когда общество предлагает ему это сделать, и таким способом, каким оно ему это предписывает. Дюркгейм отмечает, что в обществе конформизма проповедуются одни ценности, а в обществе индивидуализма – другие, и это непосредственно влияет на образование.

Цель образования, по мнению Дюркгейма – пробудить и развить в человеке физические, интеллектуальные и моральные качества, которые требует от него как общество в целом, так и та специфическая среда, к которой индивид причастен. В работе «Образование и социология» он отмечает, что преобразование обучения – непосредственная задача преподавателей, которые должны постоянно совершенствоваться. Весь учебно-воспитательный процесс зависит от установок учителя и от отношений между учителями и учениками. Именно учитель может привить учащемуся высокие нравственные представления, без чего процесс обучения будет нежизнеспособным – поэтому каждое слово и каждый жест учителя должны быть продуманы вплоть до мелочей. Дюркгейм вводит понятие «школьная среда», подразумевая под ней влияние школы на социальное и гражданское воспитание учащегося, и предлагает найти середину между попустительством, с одной стороны, и злоупотреблением властью, с другой. Именно школьная среда уникальна в том смысле, что там ребенок может приобрести мировоззрение и соответствующие социальные качества. Именно здесь на ребенка оказывается влияние, которое ничто не заменит. Преподавателям же помогут труды социологов, так как преодолеть пережитки и рутину могут только опыт и приобретенные знания. В целом Дюркгейм укрепил основания социологии образования, оказал влияние на ее дальнейшее развитие. Многие идеи Дюркгейма были в дальнейшем использованы Т. Парсонсом, Р. Мертоном, П.Бурдьё и Ж.-К. Пассероном в их анализе функций института образования.

К представителям функционалистского подхода следует также отнести К. Манхейма и П. Сорокина. Развивая в ряде отношений учение Дюркгейма, Манхейм обосновывал влияние социальных факторов на образование. Он отмечал, что каждый учитель должен давать учащемуся знания о том обществе, в котором он живет. Поэтому идеальная модель обучения – это объяснение истории жизни данного индивида и анализ

воздействующих на него социальных факторов. Такое обучение является интегральным. Во-первых, в силу интеграции школы с деятельностью других общественных институтов, во-вторых, в силу соответствия целостности личности. «Тенденция к интеграции, - писал Манхейм, - достигает высшей точки тогда, когда мы не только на практике, но и в теории ясно признаем, что образование – это всего лишь один из многих социальных факторов, воздействующих на поведение человека и, хотим мы этого или нет, всегда служит социальным целям и сознательно направлено на формирование определенных типов личности».

Манхейм определил свое представление о социологическом подходе к образованию. Он, по мнению Манхейма, состоит в следующем:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.
2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.
3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.
4. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти методы разрабатываются не изолированно, а являются частью общего развития «социальной технологии». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда оно будет рассматриваться его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроле будут оказывать воздействие на образование в стенах учебных заведений.
5. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем становится очевиднее, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласуются с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. В наше время лишь взаимодействуя с ними, можно контролировать социальные явления, которые в противном случае, дезорганизуют жизнь общества¹.

Функционалистский подход был углублен П.Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутрипрофессиональную, а также условия,

¹ Манхейм К. Диагноз нашего времени. - М., 1994.

которые являются определяющими для нее в любом обществе: во-первых, важность обладания профессией для выживания и функционирования группы в целом; во-вторых, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Социально значимыми профессиями всегда являются те, которые связаны с функциями организации и контроля группы. Успешное выполнение этих функций требует более высокого уровня интеллекта, чем для любой физической работы рутинного характера. Таким образом, в любом обществе более профессиональная работа заключается в осуществлении функций организации и контроля и в наличии более высокого уровня интеллекта, необходимого для ее выполнения, в большей привлекательности группы и в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии. Подтверждение этого тезиса состоит в том, что внизу социальной лестницы всегда находились люди, занимающиеся неквалифицированным физическим трудом, низкооплачиваемые работники, в то время как наверху социальной лестницы всегда находились люди с высоким уровнем интеллекта и образования. Это вожди, лидеры, врачеватели, священники, жрецы, военные, управленцы, ученые, политики, изобретатели, предприниматели¹. Таким образом, Сорокин видит прямую зависимость престижа профессии от социальных условий общества, уровня образования различных социальных групп.

Наиболее существенными достижениями функционализма в целом являются следующие: анализ общества как системы, социальных функций и взаимосвязей различных элементов системы, функциональных зависимостей между элементами общественной системы. В этой связи представители данного направления рассматривают в рамках социологии образования различные функции образования в отношении общества как целого, в отношении индивида, подсистем внутри целостной системы образования. Функционалистам также принадлежит заслуга в выявлении явных (обучение) и скрытых (социальная селекция) функций института образования, что позволяет изучить возможность доступа к нему различных социальных групп.

Генетический подход в социологии образования. Он во многом опирается на идеи социал-дарвинизма, органицизма, мальтузианства, социально-антропологического пессимизма. Его представители исходят из того, что люди рождаются с различными способностями, поэтому в обществе осуществляется постоянная борьба за существование, причем выживают наиболее сильнейшие: наделенные лучшими интеллектуальными способностями, капиталом, властью, а остальные, не имеющие подобных возможностей, пополняют низший класс.

Люди сами виноваты в своем плачевном существовании, и им нечего жаловаться на жизнь. Низшему классу не надо оказывать никакой помощи, а от избытка населения спасают различные бедствия, эпидемии, войны.

¹Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992. - С.353-372.

Неграмотные, бедные люди рожают больше детей, чем образованные, и, тем самым, постоянно воспроизводят бедность. Отсюда следует вывод о благости самоубийств и войн, который можно встретить у Мальтуса и неомальтузианцев. Помощь низшему классу со стороны правительства приносит только вред, так как он и дальше будет воспроизводить «тупых» детей и «моральных уродов».

Представители расово-антропологической школы считали, что высшие расы имеют более высокий уровень интеллекта, чем низшие. Доказывалось постоянное превосходство высших классов над другими с помощью соответствующих психологических тестов. Так Ф. Гальтон считал, что общественные преграды не могут помешать высокоразвитому интеллекту достичь высокого положения в обществе¹. Следовательно, неравенство обусловлено не социальными условиями, а умственными способностями индивидов. Гальтон измерял окружность головных уборов людей, считая, что таким образом можно выявить уровень их интеллекта. На основании подобных умозаключений он разработал теорию иерархии человеческих пород, доказывая умственное превосходство одних людей над другими. В дальнейшем эту теорию подтверждали результаты тестов по определению интеллекта, которые систематически показывали низкие баллы у представителей низших социальных классов и этнических меньшинств. С. Мортон считал национальные меньшинства, особенно выходцев из Азии и Африки, умственно отсталыми по сравнению с европейцами, так как их мозг меньше по объему. Подобные исследования были проведены и Ч. Ломброзо, построившим на основании анализа черт лица теорию преступных типов.

Британский ученый С. Берг, считал, что интеллект напрямую зависит от классовой принадлежности. Он указывал, что интеллект есть внутренне присущая и неизменная на протяжении жизни характеристика человека; что природа, а не воспитание определяют судьбу каждого. Люди бедны потому, что их родители оказываются менее интеллектуальными. Различия между социальными классами в образовательных достижениях - следствие наследуемого интеллекта. Поэтому не случайно, что дети высших классов имеют по тестам более высокие индексы интеллекта².

В 1969 году профессор А. Дженсен опубликовал известную статью в «Гарвардском образовательном обозрении»³. В ней он указывает на то, что индивидуальные различия в интеллекте определяются генетически. При этом каждый социальный класс или раса имеют генетические различия. Дженсен отмечает, что черные американцы имеют меньший интеллект, чем белые,

¹ Гальтон Ф. Наследственность таланта: ее законы и последствия. - М., 1996. - С. 37-40.

² Burt C., Howard M. Class differences in general intelligence // British Journal of statistical psychology. - 1969. - №12.

³ Jencen A. How much can be boost IQ and Scholastic achievement? // Harvard educational review, 1969. - №39. - P.111-123.

ирландцы меньший, чем англичане, британские рабочие меньший, чем средний класс. В Англии аналогичные аргументы были приведены в работе профессора Х. Эспека «Раса, интеллект и образование».

Академические дебаты вокруг понятия «расового и генетического превосходства» приобрели особое значение, когда нацисты использовали это наследие для узаконивания геноцида. Л. Хадсон отмечает, что после Второй мировой войны эти идеи использовались для оправдания режима апартеида в Южной Африке и в южных штатах США, для узаконивания социальных репрессий по отношению к «черным» и «цветным».

Следует заметить, что современные социологи в большинстве относятся с недоверием к этим теориям, указывают на их опасное влияние на политику. Несправедливый характер «I-Q» тестирования охарактеризовал Л. Комен в книге «Наука и политика «I-Q»». Он указывал, что данное тестирование способствует угнетению бедных и расовых меньшинств, а также иммигрантов, являясь политическим по своему характеру, создает препятствия для подлинной науки. При этом страдают прежде всего бедняки и этнические меньшинства, которые в глазах общественного мнения предстают людьми с ограниченными способностями.

В 1950 - 1960 -е годы некоторые исследователи критиковали применение психометрических тестов. В то же время, многие из них считали, что психометрическое тестирование является важным инструментом поиска образовательных ресурсов и источником определения образовательных возможностей и достижений. Кроме того, социологами обращается внимание и на другие факторы, кроме врожденных способностей, влияющие на уровень интеллекта. Среди них важное место принадлежит культуре. То есть различия между индивидами определяются не только врожденными способностями, но и «культурными различиями». Д. Риан, в своей работе «IQ» – иллюзия объективности» указывает, что наследственность определяет только потенциальные способности личности, которые превращаются в реальные индивидуальные характеристики под влиянием иных, социальных факторов.

В целом, генетический подход рассматривает социальное неравенство в образовании и в карьере реально существующим и естественным явлением, так как судьба каждого человека фактически predetermined от рождения.

Подытоживая рассмотрение основных подходов в социологии образования следует сказать, что классики социологии и их последователи в разной степени обосновали зависимость образования от конкретного типа общества, от культурно-исторических условий различных стран, вскрыли взаимосвязь образования с другими общественными сферами: экономикой, политикой, социальной структурой, духовной сферой, в том числе, с традициями, обычаями, религией, нравами, а также естественными причинами. Вместе с тем они довольно убедительно показали, что нельзя изучать образование вне культурно-исторического контекста, не учитывая

влияния на него множества социальных факторов. Тем самым был сделан существенный вклад в социологию образования.

Наряду с основными подходами к проблемам образования в зарубежной социологии образования традиционно выделяются ее парадигмы как более устойчивые и систематизированные теоретические и методологические «образцы» знания, разделяемые значительной частью научного сообщества.

Согласно мнению зарубежных социологов, можно выделить следующие основания для выделения парадигм социологии образования.

1. **Онтология.** Эта категория относится к миру предметов, явлений, ситуаций, на которых держится знание. Так в социологии задаются вопросами относительно реальности социальных явлений (группы, социального класса, статуса, института). В этой связи существуют два основных подхода. Один из них – номинализм, опирающийся на концепцию искусственно сконструированного мира, а другой – реализм, основывающийся на утверждении, что все социальные явления реально существуют и их необходимо рассматривать как «вещи». В одном случае применяется аналитико-индуктивный метод, который предполагает изучение части общего, так как социальные структуры более глобального порядка не что иное, как конструкции духа, которые вообще не имеют никакой конкретной реальности. Другой метод обоснования – синтетико-дедуктивный, который объясняет отдельные явления, исходя из целого. Считается, что невозможно объяснить какое-либо социальное явление, не проанализировав социетальные общественные изменения, например, зависимость образования от конкретно-исторических условий данного общества. Это реалистическая позиция.

2. **Эпистемология.** Это принципы объяснения той или иной теории. Например, с точки зрения позитивизма, можно исследовать причинно-следственные связи, вскрывать закономерности различных явлений, не вдаваясь в субъективный мир человека, который познать невозможно. Основные постулаты позитивизма следующие: а) в социальном мире только наблюдаемые факты могут быть научно проанализированы; б) субъективная область, интуитивное сознание, чувства не поддаются науке. Феноменология же предполагает изучение внутреннего мира как субъективной реальности. Для того, чтобы его познать, нужно жить в нем и понимать его.

3. **Концепция «Человеческой природы».** В ее трактовке сложилось два основных подхода. Детерминизм утверждает, что действия социального актора определены окружающей социальной средой. Например, решение действующего лица покинуть школу, определено его социально-классовой принадлежностью. Волюнтаризм же предполагает, что актер сам определяет свои поступки.

4. **Методы исследования.** Качественные исследования, основанные на изучении повседневной жизни, анализ случаев, сюжетов из жизни, изучение личных дел, применение глубинного интервью, а также количественные методы, которые применяются в традиционной социологии.

5. Концепция общества. Социальная реальность может быть объяснена либо в порядке, равновесии, в консенсусе, сплоченности, в интеграции, либо в противоречиях, конфликтах, изменениях. В связи с этим в социологии можно выделить две основные точки зрения: одна характеризуется отношением к обществу как к стабильному агрегату, а другая - как к постоянно изменяющемуся. Первая находит свое выражение в функционализме и сводится к следующим положениям:

- все общество относительно постоянно и его структура стабильна;
- все общество интегрировано и структурировано;
- каждый элемент общества осуществляет свои функции, которые способствуют постоянству системы;
- социальная структура основывается на ценностях, разделяемых членами общества.

Вторая - радикальная социология, например, марксистская и неомарксистская, объясняют социальную реальность в терминах конфликта, противоречия, господства и подчинения. Она основывается на следующих принципах:

- общество находится в постоянном изменении;
- общество состоит из конфликтных и антагонистических элементов;
- каждый элемент общества участвует в его дезинтеграции и изменении;
- общество основывается на господстве одних над другими¹.

Пересечение этих точек зрения позволяет выделить четыре основные парадигмы социологии образования: структуралистскую, функционалистскую, феноменологическую, радикально-гуманистическую. Рассмотрим далее каждую из этих парадигм, имея в виду, что подчас отнесение взглядов того или иного социолога к конкретной парадигме в известной степени условно, поскольку эти взгляды могут содержать и элементы других парадигм. Научное знание, и социология образования не исключение, развивается в реальности не по классификационным схемам. Наоборот, последние лишь подытоживают развитие знания, выступая своего рода идеализациями, отвлекающимися от частных случаев, как бы игнорируя возникающие пересечения и наложения различных принципов, подходов и концепций.

¹ Laflamme C. Pour une analyse paradigmatique de la formation et l'insertion professionnelle// La formation et l'insertion professionnelle. – Quebec, Canada, 1993.-P.11-42.

РАЗДЕЛ 2. СТРУКТУРАЛИСТСКАЯ ПАРАДИГМА

Структуралистская парадигма исходит из следующих базисных положений: необходимости изучения структуры общества, ее основных элементов, влияния одних элементов системы на другие (экономических процессов, социальной стратификации, политики, культурных изменений); признания существования конфликта между элементами системы, основой которого является социальное неравенство (конфликт между поколениями, классами, учителями и учениками, школами, институтами, факультетами и т.д.).

Данная парадигма во многом основана на функциональном и конфликтном подходах. Некоторые ее представители мыслили в логике марксистского учения. По мнению структуралистов, система образования является идеологическим инструментом государства. Ее основной функцией является формирование лояльных членов общества и воспроизводство социальной структуры. Школа среди других институтов общества, выполняющих идеологическую функцию, активно и эффективно участвует в воспроизводстве условий капиталистического общества, в котором постоянно существуют неравенство и эксплуатация.

Идеологические аспекты образования и роль государства в образовании в рамках структуралистской парадигмы рассмотрены в теории Л.Альтюссера. Он написал известную работу «Идеология и идеологический государственный аппарат», в которой, основываясь на марксистской теории, определил свою позицию в социологии образования. По мнению Альтюссера, идеология не является только фальсифицированным сознанием, но наглядно отражает отношения индивидов к реальности их существования. Идеология осуществляет иллюзию реальности, что порождает интерпретацию действительности через словесные представления о мире. В то же время идеология является условием существования человека. Он различает религиозную идеологию, правовую идеологию, политическую идеологию и т.д. Идеология может иметь и материальные проявления (например, сексизм – это не просто совокупность идей, но и осуществление его на практике с помощью различных ритуалов).

Обращаясь далее собственно к проблеме образования, Альтюссер наделяет образование «репродуктивной» функцией, укрепляющей капиталистические отношения производства, отношения эксплуатации. Он рассматривает образование как часть капиталистического государственного аппарата. В отличие от К.Маркса, считавшего, что государство является лишь частью

надстройки, с точки зрения Альтюссера все элементы надстройки общества составляют структуру государственного аппарата. Государственный аппарат капиталистического общества разделен, по мнению Альтюссера, на две части, а именно: на репрессивный государственный аппарат (РГА) и идеологический государственный аппарат (ИГА).

РГА – это и есть государство, состоящее из законодательной системы, полиции, армии, правительства и администрации. Главная функция РГА – в интересах правящей элиты не допускать с помощью силы классовую борьбу. Однако ни один правящий класс не в состоянии удержат власть силой и достаточно долго, без одновременной поддержки со стороны идеологического государственного аппарата. Следующие институты могут быть отнесены к ИГА: религия, **образование**, семья, законодательство, политика, профсоюзы, СМИ, духовная культура (литература, искусство), спорт. Церковь, вместе с РГА и ИГА укрепляет капиталистическую систему эксплуатации. Функции РГА – использование силы, а ИГА – одурманивание идеологией.

Подобно Марксу, Альтюссер различает воспроизводство производительных сил и воспроизводство производственных отношений. Воспроизводство рабочей силы (одна из частей производительных сил) занимает важное место в деятельности ИГА. Это касается не только материального воспроизводства рабочей силы, но также и воспроизводства способностей, что приобретает в условиях капитализма характер социально-технического разделения труда. Вместе со знаниями ученик приобретает в школе и будущие профессиональные роли, которые ему предназначены судьбой или его положением в обществе. В школе формируется уважение учащихся к социально-техническому разделению труда и ролям, устанавливаемым господствующим классом. Другими словами, Альтюссер считает, что воспроизводство рабочей силы является так же воспроизводством ролей в установленном порядке. По его мнению, система школа-семья при капитализме заменяет систему церковь-семья в эпоху феодализма. При этом образовательный ИГА заменяет религиозный. Так как дети в годы формирования их личности обязаны посещать школу, роль образования становится очень важной. Оно характеризуется следующими чертами:

1. Обучает навыкам, необходимым для будущей работы.
2. Формирует установки, соответствующие будущей социальной роли.
3. Внедряет идеологические установки капиталистического общества.
4. Этот де-факто процесс классового угнетения скрывается от общественности через ИГА.
5. Учителя находятся во власти системы и обязаны выполнять идеологические функции.

Ребенок, обучающийся в школе, когда он наиболее подвержен внешнему влиянию, испытывает максимум воздействия со стороны семьи и государственного аппарата. Эти институты образования, используя различные методы для достижения своих целей, транслируют идеологию как через общие (язык, математику, естественные науки, литературу), так и

через специальные идеологические предметы: этику, историю, право, философию. С помощью различных форм обучения ребенок к шестнадцати годам (это касается основной массы детей рабочих) готов к выполнению своей трудовой деятельности. Для молодежи более зрелого возраста (это касается, в основном детей – выходцев из среднего класса) образовательный ИГА реализует программу подготовки для осуществления функций умственного труда и формирует будущих агентов эксплуатации: капиталистов, менеджеров, профессиональных идеологических работников (священнослужителей, законодателей, идеологов), а также людей, осуществляющих насилие (полицейских, военных, политиков, администраторов). Происходит воспроизводство ролей: эксплуататоров (высокоразвитых профессионалов) и эксплуатируемых (основной массы населения), призванных быть объектами манипуляции со стороны идеологических и политических структур¹.

Во многом схожей точки зрения придерживается Р. Милибанд. В своей книге «Государство в капиталистическом обществе» он, опираясь на исследования, проведенные в Англии, Франции, Японии, США, развивает идеи воспроизводства классового неравенства. Согласно Милибанду, образовательные организации, в отличие от средств массовой информации, в целом не копируют политические отношения. Но они вовлечены в более широкую сферу «политической социализации». Народные школы стараются внушить ученикам покорное одобрение существующего социального порядка. Это делается по трем основным направлениям.

1. Школы формируют установку на классово-определенные роли для большинства детей – выходцев из рабочего класса, что это определяет усиление чувства несостоятельности для многих детей из низшего класса. В силу того, что некоторые их ровесники добиваются больших успехов в образовании, дети склонны считать, что неудачи являются результатом их собственных отклонений.
2. Образование транслирует ценности среднего класса, что для детей рабочих представляется чуждой культурой.
3. Образование внушает ученикам фундаментальные ценности, выражающие интересы господствующего класса.
4. Университеты также как и школы вовлечены в этот процесс. Они формируют конформистскую модель поведения, что является следствием давления на них государственных структур. Поэтому университеты консервативны, они негативно относятся к неортодоксальным учениям. Например, преподавателю марксистского толка трудно занять пост в университете, где академики уверены, что такой человек не может быть, предположим, хорошим экономистом².

1. Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat. - La pensee Juin, 1970. - P.87-91.

² Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. -Paris: Presses universitaires de France, 1993.- P. 34-46.

Теорию Милибанда подверг критике с марксистской позиции Н. Пулантас¹. По его мнению, интересы и цели людей менее важны, чем те конкретные позиции, которые они занимают в обществе. В контексте социологии образования это означает, что мотивация и установки учителей менее значимы, чем тот факт, что они являются учителями. Маркс утверждал, что в процессе производства человек вступает в отношения, которые ему навязываются и которые не зависят от его воли. Также утверждает и Пулантас, доказывая, что установки и действия индивидов детерминированы соответствующими социальными позициями в обществе. Как и Альтюссер, он считает, что экономика является основой общества, в то время как другие институты обладают частичной автономией и детерминированы экономикой. Следовательно, они выполняют соподчиненные функции в отношении экономики: функции управления или давления, воспроизводства или легитимации. В контексте образования это означает, что учитель, независимо от своих установок, или целей, действует так, чтобы система выполняла функции воспроизводства или легитимации социальных отношений. В противном случае учителя могут быть немедленно уволены. Естественно, что любая работа выдвигает определенные требования к людям. Для того чтобы учить, необходимо следовать расписанию, соответствовать уровню преподавания, выдвигать требования для успешной сдачи экзамена и т.д. Эти требования необходимо выполнять независимо от того, нравятся они учителю или нет. Пулантас и Альтюссер считают, что нет другой альтернативы для людей, как быть функционерами системы. Отсюда идея борьбы или конфликта между индивидами и средой – идея, лежащая в основе марксистского анализа общества.

Рассмотрим, далее, точку зрения С. Боулса и Г. Гинтиса, социологов определенно левых убеждений. Она изложена в книге «Школьное образование в капиталистической Америке»², основная идея которой состоит в том, что образование не может быть понято отдельно от общества, в котором оно существует. Оно неразрывно связано с экономическими и политическими институтами данного общества. Причем это не зависит от общественного строя и относится как к капиталистическим, так и к социалистическим государствам. Поэтому и в России, и Западной Европе, и в США существуют сходные системы социального контроля над образованием.

Авторы отмечают, что в США, например, образование служит увековечению или воспроизводству капиталистической системы. Это один из институтов, который поддерживает существующий социально-экономический порядок. Из-за этого образование не может служить фактором социальной справедливости. В этом оно схоже с государством и

¹ Poulantzas N. Power and Social Classes. – London: New Left Books, 1970. – P.45-56.

² Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America- London. , 1976.

правительством. Образование, также как и государственная политика, несостоятельно в решении социальных проблем в рамках капиталистической системы. Характеризуя экономику США, социологи делают вывод, что она является тоталитарной системой, поскольку действия подавляющего большинства (рабочих) там контролируются незначительным меньшинством (собственниками и менеджерами). Политическая же система является «формально демократической». Образование в этой системе занимает соответствующее положение. Класс капиталистов нуждается в поддержке и воспроизводстве перед лицом потенциальной оппозиции в лице рабочего класса. Образование в таком контексте является одним из средств достижения этой цели. Как отмечают Боулс и Гинтис, образовательная система является элементом воспроизводства иерархической классовой структуры общества. Это достигается тремя путями:

1. Образование легитимирует классовую структуру и неравенство, распространяя убеждение, что экономический успех зависит от социальной позиции, способностей и уровня образования личности. На самом же деле, не способности человека, а его социально-классовая принадлежность определяет место человека и иерархической системе общества.
2. Образование готовит молодежь к определенному месту в мире классово-структурированного и отчужденного труда, формируя навыки, квалификацию, идеи и убеждения, характерные для капиталистического общества.
3. Образование формирует взгляды, классовую идентификацию индивидов.

В школах ценятся послушание, покорность, пассивность и наказывается непредсказуемость и творчество. Обществу выгодно формировать не активных индивидов, а послушных исполнителей. Мир отчужденного труда требует отчужденного индивида, делают вывод Боулс и Гинтис.

Далее они приходят к выводу, что отношения власти и контроля между администраторами и учителями, учителями и учащимися, а также между самими учащимися копируют иерархическое разделение труда. Это проявляется в следующих аспектах:

1. Учащиеся также, как и рабочие, имеют ограниченную власть: их контроль над учебным планом минимален и, поэтому, схож с тем контролем, который могут осуществить рабочие на производстве.
2. Образование, также как и работа, является средством достижения цели, а не самоцелью. Они не приносят удовлетворения, но и тем и другим приходится заниматься для получения квалификации, соответствующей заработной платы, или чтобы избежать безработицы.
3. Разделение труда в экономической сфере повторяется в специализации знаний и в ненужной конкуренции между учащимися.
4. Разные уровни образования готовят людей к различным позициям, которые они займут в социальной структуре.

5. Определенные типы поведения людей поощряются и в экономике и в образовании. Творчество и независимость наказываются и в школе и на работе, а идентификация с организацией, благонадежность и конформизм поощряются.

Боулс и Гинтис считают, что уровень интеллекта взрослого зависит от его наследственности, социального происхождения, что оказывает влияние на длительность обучения, а последнее, в свою очередь, также определяется уровнем дохода и социальным статусом семьи, в которой он рос. Боулс и Гинтис являются сторонниками трансформации капиталистической системы в социалистическую. Революционная трансформация рассматривается ими как необходимость, вызываемая фундаментальными изменениями в экономике. Такие изменения связаны с переходом от иерархических форм организации трудового процесса к неиерархическим. Создание равноправной и свободной от социального неравенства образовательной системы может быть осуществлено только через глубокую трансформацию экономической жизни. Это означает, по мнению авторов, что Америка нуждается в демократической, эгалитарной революции с широким участием народных масс. Задача сформировать соответствующее общественное сознание ложится в этом плане на систему образования¹. Здесь мы видим уже не только научные рассуждения и констатации, но и определенную политико-идеологическую программу в социологии образования.

Точку зрения Пулантаса и Альтюссера во многом разделяет С. Холл. Он считает, что невозможно понять общество или такой его отдельный аспект как образование, фокусируясь только на целях или устремлениях социальных акторов, которые не определяют направление образовательного процесса. Более того, от индивида или группы не зависит природа социальных институтов или общества в целом. Наоборот, это общество определяет природу людей, его составляющих. То есть общество производит индивидов. Поэтому необходимо анализировать причины, оказывающие влияние на людей. Образование в данном случае определяется как средство, с помощью которого сохраняется существующая капиталистическая система². Здесь, как и у других структуралистов прослеживается их теоретико-методологическая посылка о вторичности человека по отношению к структурам, в нашем случае – образовательным.

Данную традицию, но с существенными коррективами относительно понимания соотношения между образовательными структурами и человеком (учеником, учителем), продолжает М. Аппл, развивающий теорию классового воспроизводства. В своих работах «Образование и власть» и «Культурное и экономическое воспроизводство в образовании» он разработал модифицированную концепцию образовательного процесса. Аппл

¹ Bowles S. Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. - London, 1976. - P.35-54., 133-135.

² Hall S. *Signification, representation, ideology: Althusser and poststructuralist debates* // *Critical Studies in Mass Communication*. - N.Y., 1985. - №2. - P. 91-114.

считает, что слишком просто было бы думать, будто образовательные учреждения только воспроизводят социальные отношения производства. Такой подход, по его мнению, не отражает «комплексности школьной жизни», игнорирует борьбу и противоречия, которые существуют в школе (также, как и на рабочих местах, и в государстве). Образовательные учреждения не являются институтами, которые исключительно учат студентов быть пассивными в обществе неравенства. Скрытый учебный план реализуется опосредованно через классовую культуру учащихся. Как и рабочие в промышленности, так и учащиеся овладевают культурными ценностями и нормами, противоречащими культуре правящего класса. Это не только позволяет им видеть через капиталистический идеологический фасад действительное неравенство, но и обеспечивает учащихся средствами, с помощью которых можно изменить систему контроля в образовательных учреждениях.

В школах рабочего класса может существовать как формальный, так и скрытый учебный план. В таких школах учащиеся могут демонстрировать сопротивление, конфликт и бунт. Учащиеся и учителя в таких школах могут создавать оппозиционные направления в обучении. Следовательно, поведение учащихся не обязательно и прямолинейно детерминировано экономическими и политическими факторами. Учащиеся отказываются воспринимать навязываемую им идеологию. Они проявляют творчество в действиях, которые противоречат ожидаемым школами нормам поведения. Аппл приводит следующий пример такой «творческой» деятельности: огромное количество учащихся в школах позволяют себе курить, выходить из класса, смеяться над рутинностью, неформально контролировать темп классной жизни. В некоторых школах учащиеся игнорируют многие дисциплины. Учителя, преподающие математику, историю, экономику игнорируются настолько, насколько это возможно. Также скрытое обучение пунктуальности, опрятности, согласию и другим ценностям игнорируется: учащиеся стараются просто дотянуть до звонка¹.

Теория Аппла отличается от теории простого воспроизводства тем, что экономика не детерминирует пассивность поведения учащихся и не формирует у них конформистские установки. Наоборот, учащиеся обладают своими культурными ценностями, и поэтому образовательная система может способствовать трансформации общества.

Аналогичные взгляды высказывает Г. Гироукс, который в своей статье «Теории воспроизводства и сопротивления в новой социологии образования: критический анализ» отмечает, что теория воспроизводства, взятая в чистом виде, не учитывает важности человеческой свободы и самоопределения в образовательной системе. Он подчеркивает, что школы часто рассматриваются как фабрики или тюрьмы, где учителя и учащиеся находятся в положении заложников капиталистической системы. Тем

¹ Apple M. Education and power .- Boston: Henley Routledge & Kegan Paul ,1985. –P.78-85.

самым, по его мнению, игнорируется роль личности в общественных процессах. На самом же деле социальные субъекты могут изменять ситуацию в обществе. Культура таких субъектов конструируется самой социальной ситуацией, а не обществом в целом. Поэтому поведение учащихся может быть объяснено не только внешним воздействием экономики или других социальных институтов, но и их собственными действиями, опосредованными культурой. Следовательно, жизнь учащихся в учебных заведениях не predetermined экономической и политической системами общества. Она обладает некоторой автономией.

В книге «Идеология, культура и процесс школьного образования» он пишет, что школы часто не отвечают требованиям общества. Например, некоторые представители среднего и высшего классов хотят, чтобы школы готовили только ученых и техников, тогда как другие выступают за интегрированный учебный план. Конфликты, возникающие в учебных заведениях, могут также зависеть от противоречий между этническими, религиозными и другими группами¹.

Р. Уиллис - другой представитель структуралистской парадигмы, занимаясь исследованием школьной культуры, приходит к выводу, что, во-первых, школьная контркультура является выражением культуры рабочего класса. Поэтому, чтобы школы не предпринимали, организацию ли смешанных классов или осуществляли индивидуальный подход к ученикам – все это неэффективно. Оппозиционная культура все равно будет проявляться в той или иной форме из-за сопротивления учеников из среды рабочего класса. Во-вторых, существует определенное сходство между анти-школьной и профсоюзной культурами, в связи с чем переход из школы на фабрику относительно легок. Культура учащихся готовит их к тому, что они с готовностью вбирают мир профсоюзной культуры и, поэтому, соответствующее предназначение в существующей системе. В этом процессе есть элемент «самопроклятия», который способствует как укреплению антипривилегированного положения рабочего класса, так и воспроизводству капиталистического социального порядка.

Исследование Уиллиса основано на кейс-стади двенадцати мальчиков из рабочего класса, которые посещали среднюю школу в маленьком городе Мидлендсе. Он изучает оппозицию этих учеников к власти, которая для них отождествляется с действиями учителей. Эта оппозиция выражается в различных способах поведения. Уиллис отмечает прогуливание, курение, распитие алкогольных напитков, нонконформистский стиль в одежде, вандализм, насилие и воровство. Эти дети были ответственны за поломки в школе, сбрасывание камней с моста на трамваи, карманные кражи. Все это, считает Уиллис, разрушает стандарты общепринятого поведения. В течение учебного времени сопротивление подростков-«оппозиционеров» выражается в уваливании от уроков и дистанцировании от нормальной

¹ Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. - P. 48-75.

школьной жизни. Они находятся в состоянии постоянной партизанской войны. Что касается их отношения к другим учащимся, то здесь они постоянно демонстрируют презрение, называя их конформистами и презирая их за то, что они хотят учиться. Испытуемые парни проявляют презрение к обучению, к знаниям и квалификации. Они хотят только знать немного о мире и «жить по приколу», сегодняшним днем. Они настойчиво презирают слабости в других и являются расистами и сексистами.

Как уже отмечалось, школьная контркультура, по мнению Уиллиса, непосредственно связана с профсоюзной культурой. Главная черта профсоюзной культуры в том, что, несмотря на суровые условия и внешнее давление, люди ищут смысл своей деятельности и создают определенные нормы. То же самое характерно и для школьной контркультуры. Одна из главных характеристик профсоюзной культуры в стремлении установить контроль за процессом работы. Иногда это нарушается тем, что человек сам стремится управлять производством. То же самое происходит и в школе. Это выражается в попытках детей осуществлять контроль над классом по их собственному неофициальному расписанию и над собственным повседневным жизненным пространством. В обоих случаях попытки контролировать ситуацию основаны на деятельности неформальных групп, которые Уиллис считает союзом сопротивления, существующим в обеих культурах. В этих культурах можно найти специфические черты рабочего класса: сопротивление, ниспровержение власти, независимость, система развлечений и удовольствий. Культурное происхождение учащихся готовит их к производственной жизни. Следовательно, оно решает как проблему воспроизводства культуры рабочего класса (культурное воспроизводство), так и воспроизводство западного капитализма (социальное воспроизводство).

Учащиеся - носители школьной контркультуры, ориентированы на неквалифицированный или низко квалифицированный труд потому, что они подготовлены к подобной ситуации уже развитыми в них установками и ценностями. Для представителей рабочего класса умственный труд связан с требованиями послушания и конформизма, поэтому они отдают приоритет физическому труду. Сопротивление умственной работе становится сопротивлением власти в школе. Умственная работа также считается женской и угрожает их мужественности. Таким образом, хотя и школьная контркультура, и культура рабочего класса, содержат в себе потенциал либерализации, они также, особенно в настоящее время, продолжают способствовать порабощению рабочего класса.

Уиллис доказывает это положение следующим образом. Школьная контркультура обладает внутренней способностью проникновения в условия жизни рабочего класса. Дети рабочих понимают, что погоня за образовательными достижениями и конкуренция в процессе получения квалификации приносят пользу некоторым, но оставляет без изменения положения рабочего класса в целом. Поэтому они не заинтересованы в получении навыков, знаний и квалификации. Это показывает, что школьная

контркультура содержит требование новой формы общества. Культура рабочего класса способствует представлению о том, что ничего изменить нельзя. Поэтому капиталистическая социальная и экономическая система постоянно воспроизводится. Однако для Уиллиса, также как и для других теоретиков сопротивления, это не означает отсутствия борьбы. Воспроизводство – это не простой, строго регламентированный процесс давления экономических сил на пассивных субъектов. Он считает, что социальные агенты не пассивные носители идеологии, а активные деятели, которые воспроизводят существующую структуру только через борьбу, соревнование и частичное проникновение в эту структуру¹.

В ряде отношений методологически подобную концепцию, основанную на изучении образа жизни различных классов общества, разрабатывает Б. Бернстайн². По его мнению, дети – выходцы из рабочего класса, развивают формы речи, с типичным для них ограниченным кодом по сравнению с детьми среднего класса, которые имеют совершенно другой – «идеальный код». Этот идеальный код является продуктом более совершенных форм социализации. Он находится в оппозиции к культурному коду ребенка из рабочего класса. Различие становится еще более существенным, когда ребенок поступает в школу.

Бернстайн использует при анализе социальных классовых различий в образовательных достижениях понятие «различие в воспитании». Дети, выходцы из рабочего класса, испытывают, по его мнению, языковую недостаточность или, в более широком смысле, «культурную недостаточность» или депривацию. По сравнению с детьми – выходцами из среднего класса, они «менее воспитаны». Он отмечает, что родители, занимающиеся физическим трудом, испытывают меньшую симпатию к образовательному процессу, чем родители детей, занимающихся умственным трудом. Такая позиция семей рабочих приводит к тому, что их дети с трудом могут завершить образование, с трудом могут продолжать учебу. Родители таких детей также демонстрируют негативное отношение к учебе. Они гораздо реже посещают школу, игнорируют родительские собрания, не участвуют в школьной жизни. Позиция учителей должна быть активной: они должны убеждать учащихся продолжать учебу и находить общий язык с родителями. Демократические взгляды педагогов по отношению к системе образования могут воодушевить родителей на продолжение учебы собственных детей. Следующее различие родителей из рабочего и среднего классов состоит в том, что они обладают разными образовательными ресурсами. Бернстайн отмечает, что не материальные ресурсы определяют различия в воспитании, а культурные. Совокупность условий – материальных, социальных, и, главное, культурных, определяет в конечном счете выбор профессии. Отсюда большая сложность в выработке

¹ Willis P. Learning to Labour: How working class kids get working class jobs. – Hampshire: Gower, 1977. – P.67-70.

² Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. - Bristol/London, 1996.

решений, которые бы помогали детям, выходцам из рабочего класса преодолевать данную тупиковую ситуацию. В этой связи Бернштейн разрабатывает концепцию компенсаторного образования для представителей рабочего класса. Он предлагает улучшить материальные и социальные условия образования, повысить культурный уровень учащихся¹.

Отдельная тема структуралистских исследований – анализ языкового развития ребенка в его связи с социальным статусом семьи, и вытекающие отсюда проблемы образования. Они имеют весьма давнюю историю, а полученные результаты довольно убедительны. Изучение языкового развития ребенка Литлом и Уильямсом, Уильямсом и Макфарленом, Флемингом, Голдфарбом, Апплем показывают, что ребенок из бедной семьи часто отстает в словесном развитии и в возможностях абстрагирования от других детей. Исследование детей сирот, проведенные Дауэ, подтверждают, что у них уровень интеллекта ниже, чем у детей, имеющих родителей².

Ирвин сравнивает зависимость занимаемого семьей статуса с уровнем языковой подготовки. Он считает, что овладение речевыми звуками для низших и высших по статусу групп происходит по-разному. Культурные различия благоприятствуют группам высокого статуса. Дети из этих групп обладают большей чувствительностью к языку уже после полутора лет развития. Венабль сравнивал словесные тестовые задания для групп студентов технических колледжей, ремесленных училищ с тестовыми заданиями для университетских студентов. Только 8 % учащихся технических колледжей и 1,5 % учащихся ремесленных училищ вписываются в рамки стандартов университетских тестов. Ребенок среднего класса предрасположен к организации символических взаимоотношений больше, чем ребенок рабочего класса. Его уровень любознательности очень высок. Он является конформистским по отношению к авторитету и соглашается с ролью учителя. Дети среднего класса способны оперировать двумя языками: языком обыденным, который применяется во взаимоотношениях между социально равными группами сверстников и формальным языком. В конечном счете школа обеспечивает развитие тех детей, которые обладают чувством самоуважения и знанием этих языков. Следовательно, социальная структура школы, цели и средства образования создают пространство взаимоотношений, с которым ребенок среднего класса способен справиться.

Язык низшего класса является менее формализованным. Хотя и здесь имеется определенный авторитет взрослых, их ценности не отвечают потребностям детей из среднего класса. Окружение ограничивает процесс познания развивающегося ребенка. В низшем классе лингвистические отношения между матерью и ребенком осуществляются, в основном, в

¹ Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique. - Bristol/London, 1996. - P. 64-82.

² Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. - Paris: Presses universitaires de France, 1993. - P. 90-112.

словесной форме, через ограниченные возможности их языковой культуры. Отношения ребенка с матерью имеют прямую, непосредственную природу. Основными характерными чертами их языка являются :

- Краткость, грамматическая простота, бедные синтаксические формы, повторяющиеся слова («так», «значит», «потому» и т.д.).
- Слабое использование подчиненных предложений, частое употребление искаженных простых категорий.
- Неспособность выразить некоторые мысли через речь.
- Строгое и редкое использование прилагательных и наречий, межличностных местоимений, условных предложений или фраз.
- Частое использование утверждений, где смысл и выводы смешиваются.
- Большое количество утверждений и фраз, в которых усилены речевые повелительные сигналы.

Следовательно, если взять в качестве примера двух детей, один из которых имеет неквалифицированную или полуквалифицированную домашнюю подготовку и рабочее происхождение, а другой принадлежит к среднему классу, то они могут иметь неодинаковый словарный запас. При этом ситуация в школе делает крайне затруднительным успешное образование детей из низшего класса. Большие по численности классы уменьшают возможность индивидуального преподавания, максимизируют внеличные авторитарные методы классного контроля и увеличивают пассивность учеников – выходцев из низшего класса. В отличие от детей среднего класса, детям из низшего класса не хватает базисных концепций, как и возможности ориентироваться в построении своего опыта в связи с этими концепциями. Построение обобщений представляет для них трудность. Ребенок из низшего класса не может обладать базисной информацией. В 14 лет ребенка рабочего класса необходимо переучивать. Ребенка из среды рабочего класса интересует прежде всего настоящее: его практический опыт, в отличие от ребенка среднего класса, ориентирующегося на будущую успешную жизнь.

Проблема дисциплины и контроля внутри школьного класса является не результатом изолированных точек сопротивления или конфликта, но результатом достижения цельных образов восприятия действительности. Самоуважение ребенка из рабочего класса в школе часто разрушается, в то время когда дети из среднего класса увеличивают собственное самоуважение. Ребенок же из рабочего класса обладает авторитетом в другом месте в соответствии с символами своего окружения. Таким образом, семейное окружение является основным фактором, влияющим на способности, багаж знаний и символы, определяющие успешность или неуспешность обучения¹.

Проблема семейного контекста, языкового развития стала также объектом внимания Р. Нисбета². Один из центральных пунктов его

¹ Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. - P. 123-146.

² Nisbet R. The sociological Tradition. – N.Y., 1966.

гипотезы состоял в положении, что размеры семьи оказывают прямое воздействие на умственное развитие детей. Нисбет рассуждал следующим образом. Язык и слова представляют собой систему символов, которая в значительной мере повышает эффективность абстрактного мышления. Ограничение возможностей словесного развития приводит к депрессивному влиянию на общие умственные способности ребенка. По мнению Нисбета, ребенок, имеющий семью, получает более полноценное словесное развитие, чем ребенок-сирота, потому что у него существует больше возможностей контакта со взрослыми и освоения словарного запаса. Большая семья рассматривается как нечто среднее между ребенком, живущим в обычной семье и ребенком-сиротой в плане окружающего влияния. Главным результатом больших семей является ограниченные контакты с взрослыми и небольшие возможности перенимания форм речи и мышления взрослых. Именно в этом смысле Нисбет ввел термин «семейное окружение». Оно не связано с доходом семьи, количеством комнат или питанием, хотя эти факторы могут быть важными, но только с контактом между ребенком и взрослыми, который является пропорциональным размерам семьи, за исключением того, что в больших семьях первые и последние дети имеют определенные преимущества по сравнению с другими детьми. Тенденция к более высоким баллам при тестировании умственных способностей хорошо прослеживается у первого и последнего ребенка в семье по исследованиям Нисбета. В конечном счете языковое развитие осуществляется через ассоциацию детей со взрослыми. Причем близнецы имеют меньше речевых контактов со взрослыми в семье.

Обобщая эти выводы, Нисбет приходит к выводу, что дети из небольших семей имеют лучшие возможности для речевого развития, чем дети из больших семей, которые имеют относительно небольшие контакты со взрослыми и могут испытывать недостаток в окружающем влиянии.

Глухие дети сталкиваются с ситуацией, в которой умственное развитие может происходить без речевого развития. Те глухие дети, которые не учатся использовать слова, начинают отставать в своем умственном развитии - об этом свидетельствуют и тесты умственных способностей. Умственное отставание глухих детей усиливается по мере увеличения их возраста.

У двуязычных детей, как показывают исследования, умственные способности менее развиты, чем у одноязычных. Двуязычная личность может быть компетентной, как и одноязычная лишь при условии, что она концентрирует основное внимание на одном языке. Тогда язык превращается в посредника умственной деятельности. Ограничение языкового развития ребенка может понижать стандарты его достижения в тестах умственных способностей.

В ходе конкретного социологического исследования проблемы к тестовым оценкам больших групп детей, каждая из которых включала 2500 человек, применялся метод частичной корреляции. Это были дети, получающие образование первичного и вторичного школьного уровня.

Первая из этих групп подвергалась тестированию с помощью двух тестов умственных способностей. Их возраст составил 10-12 лет, у 90% - 11.5 лет. Средний размер семьи - 3,4 человека. В результате исследования подтвердилась гипотеза, что большая семья ограничивает число контактов между родителем и ребенком, и, следовательно, замедляет речевое развитие ребенка. Полученные результаты базировались на предыдущих исследованиях, сравнивающих детей-сирот и простых детей, а также анализ успехов двуязычных детей, глухих и детей-близнецов. Гипотеза подтвердилась с помощью следующих методов: частичной корреляцией размеров семьи и речевых способностей с умственными способностями в целом; корреляцией размеров семьи и тестов с различным словесным наполнением; корреляцией размеров семьи и умственных способностей детей различных возрастов. В результате выяснилось, что часть, а не вся негативная корреляция размеров семьи и умственных способностей детей различных возрастов, определяемых тестовыми баллами, может вызываться влиянием размера семьи на речевое развитие ребенка и через него - на все умственное развитие.

Нисбет также использовал результаты массового исследования, проведенного в районе Абердина, где находятся фермерские хозяйства, а также проживают люди, чья деятельность связана с рыболовством, индустрией, коммерцией. Почти все дети моложе 12 лет по шотландской традиции поступают в местные школы. Опросы проводились в течение 30 лет и были посвящены изучению умственных способностей. Было обследовано 70000 респондентов, что свидетельствует о репрезентативной выборке. Основной вывод подтвердился: существует определенная корреляция между умственными способностями детей и размерами семьи, из которой они вышли. Так как умственные способности трактуются в качестве наследственных, Нисбет также рассматривал влияние и других факторов, например, вид занятости отца, или работа родителей на дому. По его мнению, большое значение имеют размеры семьи, сумма контактов между взрослыми и детьми и воспитание, необходимое для развития ребенка. Тенденция к более высоким баллам при тестировании умственных способностей хорошо прослеживается в случае с первым и последним ребенком в семье. Можно сделать вывод о том, что дети из небольших семей имеют лучшие возможности для речевого развития, чем дети из больших семей, которые реже общаются с взрослыми и поэтому испытывают недостаток во внимании. Ограничение же языкового развития ребенка снижает его достижения в тестах умственных способностей. Эта теория близка теории «социального капитала» Дж. Коулмана.

Идею неравенства в сфере образования развивает, в рамках концепции постиндустриального общества, Д.Белл¹. Он полемизирует с М. Юнгом, который в 1958 году написал утопию «Становление меритократии», где описывает возможные преобразования английского общества в 21 веке. По

¹ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society- N.Y.: Basic Books ,1986.- P. 35-57.

мнению Юнга, в течение столетий позиции элиты в обществе были связаны с аристократическим происхождением и наследственными качествами ребенка. Но в современном обществе уровень социального прогресса зависит от уровня взаимоотношений власти с интеллигенцией. Британия не может опираться долгое время на тех, кто обладает только техническими навыками. Посредством школьной реформы, отмечает автор, устанавливается принцип равенства возможностей. Таланты выявляются с помощью IQ- тестов и с помощью системы образования продвигаются в обществе и занимают высокие позиции .

Д. Белл считает эти идеи довольно утопическими. Какова же, по мнению Белла, судьба меритократии в постиндустриальном обществе? Постиндустриальное общество на начальном этапе своего развития является в известном смысле меритократическим, члены которого имеют технические способности и высшее образование. Без этого не может быть нового социального разделения труда, когда изменяется не только соотношение социальных слоев, но и содержание профессий. На тот исторический период в медицине, юриспруденции и многих других науках стал необходимым уровень колледжского образования. Ранее в бизнесе преимущества имели амбициозные и агрессивные личности. Вверх по социальной лестнице поднимались наиболее предприимчивые. Однако при этом внутри корпораций менеджерской деятельностью занимались в основном лица, обладающие дипломом об окончании элитных школ и с высшим образованием.

В постиндустриальном обществе образование приобретают статус «человеческого капитала». Белл опирается на теорию Г. Беккера, отмечающего, что четырехлетнее обучение в колледже приносит в жизнь дипломированного специалиста ежегодные инвестиции в виде 13% дополнительной прибыли. Селекция, осуществляемая через элитную школу или бизнес-школу, дает преимущества этим учащимся по сравнению с теми, кто заканчивает государственную школу. Университет еще более предоставляет возможность для достижения высокого социального статуса¹.

В постиндустриальном обществе социальная структура изменяется посредством создания новой технической элиты. При этом, по мнению Белла, не совсем ясно, как определить уровень умственных способностей личности. IQ- тесты являются ограниченными. Получившие высокие баллы не всегда оказываются наиболее способными. Критикуя Хернштейна, психолога из Гарварда, считающего, что 80 % IQ- тестированных имеют наследственные умственные способности и 20 % имеют способности, которые сформировались в результате факторов среды, Белл отмечает, что если умственные способности являются наследственными и если успех в обществе зависит от этих способностей, тогда социальное положение должно базироваться на совокупности врожденных различий.

¹ Becker G. S. *Human Capital*. - New York: Columbia University Press, 1964. - P. 45-59.

Следовательно, бедность - удел людей с низкими способностями, которые не могут конкурировать с другими, более успешными.

Вопрос, который ставит Белл, заключается в том, существует ли равенство возможностей и в чем оно проявляется? В равенстве выдвигаемых требований или в равенстве достигаемых результатов? Анализируя данный вопрос, Белл использует работы и данные других социологов. Так, Л.Тьюра считает, что человек может защитить свою репутацию, только повышая свой образовательный уровень. В противном случае другие могут занять его статус и отбросить его вниз по социальной лестнице. Таким образом, образование является хорошей инвестицией и потому, что оно повышает доход, и потому что гарантирует сохранение позиции в обществе. Исследуя американскую структуру занятости, П. Блау и О. Дункан показывают, что почти все группы имеют определенный устойчивый статус, за исключением женщин и черных. Анализируя их результаты Белл подчеркивает, что если эта дискриминация, базирующаяся на гендерных различиях, цвете кожи или других критериях, является основой профессиональной квалификации, то мы получаем свидетельство нарушения принципа равенства возможностей. По мнению Белла, первым условием равенства возможностей является открытое поступление в образовательные учреждения. Вторым - увеличение количества мест для социальных, этнических меньшинств в высшие учебные заведения¹.

В начале 60-х годов власти США заявили о начале осуществления программы "утверждающего действия", имеющей целью ликвидацию дискриминации прав меньшинств. Эта политика была провозглашена в 1965 году и состояла в том, что любая организация, которая использовала средства федерального бюджета, должна была оказывать усиленное внимание обездоленным группам общества, для которых необходима специальная подготовка с целью уравнивания их профессиональной квалификации с квалификацией других членов общества. Эта программа сочеталась с другими, такими, как, в частности, «компенсирующее образование», уменьшающими культурное отставание определенных слоев, обеспечивая им возможность бороться за лучшее место в общественной жизни. При этом аналитическое прогнозирование строилось на основе оценки собранных данных, включающих количество учащихся, учет свободных рабочих мест и долю неблагополучных в учебных заведениях и на соответствующих рабочих местах. Основным намерением была ликвидация дискриминации.

Правительственные тесты подразумевали получение ответа на главный вопрос: «Является ли доля неблагополучных меньшинств на каждом уровне образования равной их доле во всем населении?» К примеру, если 30% докторов философии женщины, то сколько женщин обучается на этом факультете? Исходя из этого принципа черные и другие группы меньшинств должны составлять одну треть, а женщины половину всех учащихся,

¹ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society- N.Y.: Basic Books ,1986.

преподавателей, обслуживающего персонала и директоров. На деле же черные составляли только 6% студентов, 8% преподавателей, женщины – 20% студентов и 8% преподавателей на одном из анализируемых факультетов¹. В соответствии с полученными результатами правительство предложило ввести квоты. Но почему, задает вопрос автор, эти квоты должны быть представлены только для черных, индейцев, а не для других этнических групп, скажем ирландцев, поляков и т.д. Согласно докладу Д. Бензеля в Калифорнии индейское население требует своего 20% представления в государственных университетах согласно их доле в совокупном населении, но при этом не учитывается в полной мере представительство черного населения, что вызывает протест последних. Должно ли быть уменьшено представительство евреев в вузах, если их доля больше в университетах, чем в процентной численности населения? Некоторые политики считают, что консерваторы недостаточно представлены на факультетах государственных университетов. Могут ли консерваторы при этом обладать привилегиями в трудоустройстве? Какую помощь можно оказать также представителям религиозных меньшинств? На важность этой проблемы было впервые указано в законодательствах штата Вирджиния в 1779г. и штата Теннесси в 1980 г. В целом можно сделать вывод, полагает Белл, что квотный принцип подрывает принцип гуманизма. Личность при этом не оценивается как индивидуальность, а рассматривается в качестве члена социальной группы. Она получает приоритетное место в обществе только потому, что обладает групповыми атрибутами.

Белл убежден, постиндустриальное общество выдвигает новые критерии доступа к образованию и к профессиям. Технические способности становятся условием осуществления власти, высшее образование - средством получения технических способностей. В индустрии семейный бизнес заменяется менеджерским, правительство бюрократией, в университетах, бывших до сих пор местом формирования старой элиты, ликвидируется неравенство в доступе к образованию этнических меньшинств, в частности, евреев. Центральная роль в осуществлении технических решений в обществе отныне отводится экономистам и инженерам. Появляется новый социальный порядок, базирующийся на принципе образованного таланта. Человек при этом оценивается не по социальному происхождению, а по достижениям и личным заслугам. Вопрос в том, так ли это на самом деле.

Белл анализирует другие подходы к обсуждаемым им вопросам, в частности некоторые теоретические положения противников меритократии. Их позиция суммируется, по Беллу, в следующих основных положениях:

1. Генетические умственные способности предопределяют более высокий статус. Наиболее способные имеют более высокие позиции.
2. Социальный класс. Родители с высоким статусом предоставляют лучшие возможности для детей.

¹ Здесь и далее Белл опирался на данные «Нью-Йорк Тайс» за 1972 г.

3. Роль шанса. Образовательные и профессиональные достижения определяются не только генетическими или семейными факторами, но и случайными, например, предпринимательством или любым экономическим успехом.
4. Меритократия влияет на соревновательность в обществе, нанося ущерб не тому, кто имеет успех, а тому, кто слабее. Меритократическое общество не лучше старого, так как раньше не заставляли народ открыто показывать свои образовательные недостатки.
5. Принцип равенства возможностей, реализуемый на основе имеющихся талантов, просто воссоздает неравенство в каждом поколении, являясь, тем самым, консервативной силой общества. Его применение приводит к поддержке своих, например, евреев, и отрицанию чужих, например, черных.

В своей книге Белл отмечает, что администрация президентов Кеннеди и Джонсона поддерживала политику равенства возможностей. Она осуществлялась, главным образом, в рамках школы: через компенсирующее образование, подготовку высокообразованной рабочей силы, школьную интеграцию учащихся пригородных «гетто», открытое поступление в учебные заведения. В результате этого выяснилось, что бедные и черные культурно депривированы, и это отставание необходимо ликвидировать. Это было связано с тем, что обучение в школе оказывает небольшое воздействие на достижение успеха или сокращение различий в положении черных и белых детей.

Белл опирается на исследования Дж. Коулмана, который в 1966 г. обследовал 4000 школ, в которых было опрошено 600000 учащихся¹. В докладе «Равенство образовательных возможностей» он показал, что значительный разрыв между белыми и черными присутствует уже на первых ступенях школьного обучения, и этот разрыв постоянно увеличивается. Были сделаны следующие выводы: 1. В каждой расовой группе существует зависимость между образовательными и экономическими достижениями родителей и успехами их детей в школе. 2. Возможные вариации в достижениях учащихся связаны также с видом самой школы, с различиями, существующими между школами.

Выводы его доклада шокировали школьную бюрократию и стали объектом самой широкой дискуссии в истории развития американской социологии. В своих работах Дж. Коулман определяет образовательное равенство как равенство достижений и результатов, обеспечивающихся через равный доступ к школьным ресурсам. В эссе «Общественный интерес» он отмечает, что проблема заключается в формировании равных школ для равных учащихся. Дети достигают больших или меньших успехов в связи с семейным положением и принадлежностью к социальному классу. (Заметим попутно, что позднее, анализируя эту проблему, К.Дженкс пришел к иному рода выводам. Он считает, что и в одной и той же школе

¹ Coleman J. Equality of education. –Washington : DC, 1966.

образовательные результаты могут не совпадать у различных категорий учащихся. По его мнению необходимо ликвидировать различия не между школами, а между высшими и низшими классами¹.)

С точки зрения Белла, меритократический социальный проект связан с принципом стартовой карьеры для талантливых людей и с принципом равенства возможностей, как наилучшими путями достижения экономического благосостояния и политического господства. Применение принципа меритократии означает исчезновение различий между высшими и низшими членами общества в средствах жизни, правах и привилегиях. Культурно отсталые страты при этом управляются технократической элитой, обеспечивающей национальную власть и богатство. Принцип «различия» имеет две основные формы применения для социальной политики. Одна из них связана с удовлетворением желаний индивидов, так как неравные природные способности требуют особой компенсирующей политики. Таким образом, этот принцип предусматривает, что, учитывая все персональные качества личности, осуществляется подлинное равенство возможностей, при этом общество может оказывать большее внимание менее талантливым людям. Образовательные возможности могут быть направлены на подъем образовательного уровня самых неспособных учащихся в противовес более интеллигентных и успевающих. Таким путем должно осуществляться равенство в школе.

Второй, более генеральный принцип в меритократической социальной политике заключается в том, что талант раскрывается в процессе достижений, его плоды должны приносить пользу всем, в том числе и неудачникам. Видный американский ученый утверждает, что каждая личность должна иметь собственное место в структуре доходов и услуг, собственный заработок, адекватное медицинское обслуживание, жилье и тому подобное. Подлинная меритократия определяет статус личности как заработанный или заслуженный, принимая во внимание и программы благотворительности. При этом различие делается между властью и авторитетом. Власть есть возможность руководить сверху с помощью скрытой или явной силы. Авторитет - это компетенция, базирующаяся на навыках, обучении, профессионализме. Неучет этих различий приводит к путанице. В несправедливой меритократической системе существует неправильно деление, когда люди, обладающие властью, не обладают авторитетом.

Современный популизм в своих эгалитарных представлениях настаивает на полном уравнении, он действует не в интересах благосостояния, а против элитизма, власти для народа. В популистском понимании авторитет профессора может быть заменен решением общего колледжского собрания, включая и мнения привратников. Но это не является подлинной демократией. Меритократия в понимании автора, является

¹ Jenks C. Inequality. A A reassessment of family and schooling in America. – N.Y.:Harper and Row Publishers.1980 –P. 43-52.

определенным индивидуальным достижением и обладанием статусом, подтверждающим лучшие качества одного по отношению к остальным.

В рамках структуралистской парадигмы представители социологии образования или социологи, занимавшиеся в том числе и проблемами образования, довольно скрупулезно рассматривали различные аспекты связи системы образования и неравенства в обществе. Немалое внимание этим вопросам было уделено в европейской социологии образования. Так выдающемуся французскому социологу П. Бурдьё принадлежит значительный вклад в теорию воспроизводства неравенства в обществе через систему образования. Основные выводы, к которым он пришел совместно с Ж.-К.Пассероном, следующие:

1. Образование помогает укреплять и легитимировать общество классового неравенства.
2. Если на образование возложена функция передачи знаний и ценностей, то образование формирует ценности определенных классов общества.

Можно выделить несколько положений, лежащих в основе этих выводов: одни дети более успешны в образовании, чем другие; успешность в образовании непосредственно зависит от культуры, которую ребенок получает в семье; семьи из высших классов дают своим детям «культурный капитал», который позволяет им добиваться успехов в образовании; культура образования сходна с культурой правящего класса; культура правящего класса предлагает критерии, с помощью которых учащиеся оцениваются как хорошие или плохие; образование учит не только тому, что экзаменуется; образование обладает определенной автономией, так как легитимирует власть и культуру правящего класса¹.

В знаменитой работе, написанной ранее также в соавторстве с Ж.-К.Пассероном «Наследники», подвергается критике теория равенства шансов и доказывается, что это политически сконструированная утопия². Школа, по мнению авторов, воспроизводит социальное неравенство, признавая только «своих», помогая посредством господствующей культуры тем, кто судьбой оказался в более привилегированном положении. Ученик при этом использует культурный капитал семьи. Под вывеской универсальной культуры для всех система образования стремится замаскировать идеологические, методические и лингвистические приемы, с помощью которых она создает благоприятные возможности детям из «высших классов». Именно на этом основываются, например, правила школьной игры. Хотя эта тенденция и не является абсолютной, так как дети из народных слоев могут достигнуть определенных успехов, иногда даже весьма впечатляющих.

¹ Bourdieu P. , Passeron J.-C . La reproduction . elements pour une theorie du systeme d'enseignement.- Paris. Les editions de Minuit,1970. -P.76-87.

² Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture .- Paris. Les editions de Minuit,1964-P.76-87.

Но в целом школьное обучение для таких детей осуществляется всегда в рамках отмечаемой дистанции между школьной культурой и их социальной культурой. «Скрытая педагогика» при этом одобряет тех учащихся, которые не искажают «культурный код». В ходе обучения в университетах студентами, выходцами из народных масс, теряется много полезной информации по причине неспособности студентов правильно ее воспринимать. При этом преподаватель не является причиной этой потери.

Студенты в процессе обучения делятся на следующие типы: «преуспевающий студент-наследник», реализующий свой семейный, приобретенный от родителей культурный капитал (таких «наследников» во французских университетах в 60-годы было 45%), на одном полюсе, на другом - студент неблагоприятного социального происхождения, который менее привилегирован, прикладывает много труда в попытках стать преуспевающим, но не имеет в будущем гарантий хорошего распределения на работу.

По мнению Бурдьё и Пассерона, использовавших обширные статистические данные, существующая во Франции система вузовского образования приводит к тотальному ограничению приобщения к ней выходцев из малообеспеченных классов. Часто она принимает более скрытые формы социального неравенства, такие как распределение детей по группам по некоторым дисциплинам или их отставание в учебе. Сын высшего чиновника имеет в 80 раз больше шансов поступить в университет, чем сын сельскохозяйственного рабочего и в 40 раз больше, чем сын рабочего. Эти статистические данные позволяют выделить четыре уровня получения высшего образования: наименее обеспеченные категории имеют сегодня только символические шансы посылать своих детей в университет – меньше 5 шансов из 100, некоторые средние категории (служащие, ремесленники, торговцы), численность которых выросла во второй половине 20в. - от 10 до 15 шансов из ста. Происходит удвоение шансов для выходцев из семей средних слоев – 30 шансов из 100, и удвоение для выходцев из высших социальных слоев - 60 шансов из 100.

Из всех факторов дифференциации социальное происхождение является без сомнения, наиболее сильным из тех, которые оказывают влияние на студенческую среду, среди таких как пол, возраст или какой-нибудь другой фактор, например, религиозная принадлежность. Девочки имеют 8 шансов получить высшее образование, мальчики – 10. Эти различия еще более велики внизу социальной лестницы, в то время как они уменьшаются у высших и средних слоев или даже аннулируются.

Шансы мальчиков и девочек во многом связаны со спецификой факультетов. Филологические факультеты более близки для девочек, факультеты точных наук - для мальчиков. Тем самым, подтверждается традиционное разделение труда между полами. Девочки - выходцы их семей сельскохозяйственных рабочих имеют 92% шансов обучаться на филологических факультетах, мальчики соответственно 8 %. В целом, девочки ориентированы на обучение на факультетах, где готовят учителей. Там девочки из семей рабочих

составляют 85%. Таким образом, выбор образования становится ограниченным у выходцев из наименее обеспеченных слоев. В целом, если гендерное неравенство проявляется прежде всего в выборе специальности, то неравенство по социальному происхождению имеет более тяжелые последствия, потому что оно проявляется как открытое и простое недооценивание детей из наименее обеспеченных слоев. Так, например, некоторые естественные факультеты представлены 33 % выходцами из семей крупных чиновников, 23% для семей из средних классов, 17 % – для детей рабочих и 15% - для детей сельскохозяйственных рабочих. Однако университеты все же более демократичны, чем ряд других высших учебных заведений. Например, в высшей школе Эколь нормаль и в Политехнической школе пропорции учащихся - выходцев из высших слоев населения - достигают своего наиболее высокого уровня, представляя 57% и 51 % детей высших и 26% и 15% детей средних слоев. Социальное расслоение студентов происходит не только по экономическим, но и по культурным причинам. Студенты католики чаще всего поступают в частные учебные заведения - 51% против 7% других. Религиозная принадлежность сказывается на идеологических и философских воззрениях: 4% католиков-студентов придерживаются персонализма, 9% марксизма, 48% экзистенциализма, в то время как 53% не католиков - марксизма, 7% студентов не католиков – персонализма, 40% - экзистенциализма. Но в поведении и позициях студентов религиозная принадлежность никогда не играла решающей роли. Определяя шансы, условия жизни или труда человека, часто совершенно различные, авторы отмечают, что социальное происхождение является детерминантным фактором, единственным, который оказывает влияние на все области и, в первую очередь, на условия его существования: жилище и стиль ежедневной жизни, который с ним связан. Финансовые ресурсы и их распределение, интенсивность чувства зависимости от родителей - все это непосредственно влияет на эффективность обучения. Можно ли говорить об единых условиях существования студентов в то время, как на семейную помощь рассчитывают только 14% студентов, - детей крестьян, рабочих, служащих, низших кадров и 57% высших кадров, когда 36% первых вынуждены подрабатывать в ходе учебы и только 11% вторых. Природа и уровень дохода, а, следовательно, зависимость от семьи родителей радикально разделяют студентов по их происхождению среди тех, кто имеет 200 франков месячного дохода и 900.

Естественно, что у студентов возникают совершенно различные потребности (например, покупать одежду second hand или нет). Существенно и то, что в семьях родителей живут только от 10% до 20 % детей рабочих и крестьян и 50-60 % детей высших чиновников.

По мнению Бурдые и Пассерона, влияние социального происхождения сказывается в течение всего периода обучения. Студенты осознают, что обучение стоит дорого, существуют профессии, которые невозможно получить без особого покровительства, преимущества в получении информации об учебе, что различаются культурные модели, связанные с

некоторыми профессиями. Все это влияет на некоторые учебные предпочтения, например, на изучение латинского языка, и на то, как чувствует себя индивид в данном учебном заведении. Он ощущает тесную связь своих успехов в образовании со своим социальным происхождением, особенно при обучении дисциплинам, наиболее интеллектуальным, с большим культурным содержанием. Известно, например, что школьная успеваемость тесно зависит от поведения (реального или условного) в понимании собственной идеи образования, и что успех в этой области приходит к тем, кто имеет классическое образование. Для студентов, вышедших из низших классов, которые пережили отчисление, временные или постоянные неудачи, социальное прошлое трансформируется в учебную пассивность по отношению к классическому образованию. Например, на факультете филологии, пропорция студентов, которые изучают латинский язык, составляет 41% среди детей рабочих и крестьян и 83% для детей кадровых работников и лиц свободных профессий.

Как считают французские социологи, привилегии студентов, выходцев из буржуазных слоев, заключаются не только в большей способности к выживаемости, связанной с их поведением, традициями и привычками, они гордятся тем, что могут самостоятельно формировать новые знания, особый хороший вкус, свободную культуру. Последняя – необходимое условие университетского успеха – очень неравномерно распределена между студентами, выходцами из различных социальных кругов. Культурные привилегии проявляются наиболее ярко, когда речь идет о фамильном отношении к условиям постоянного посещения театров, музеев, концертов. Они чувствуют себя более независимыми в обсуждении различного рода новинок, менее связаны со школьной программой. В какой бы культурной действительности они не участвовали: посещение театров, фильмов и т.д. – студенты более привилегированного социального происхождения имеют более обширные знания.

Другой аспект концепции Бурдьё и Пассерона связан с системой внутривузовской аттестации. Рациональная педагогика, которую они рассматривают как альтернативу традиционной, должна учитывать те социальные препятствия, которые возникают у студентов, выходцев из малообеспеченных семей при сдаче экзаменов. Ибо студенты, выходцы из более привилегированных слоев, имеют неоспоримые преимущества в учебной культуре и могут проявить себя во время личной встречи с преподавателем свои лучшие качества. Тем самым, любой прогресс в области рационального образования связан, прежде всего, с изменением его содержания, с переходом от традиционных харизматических методов преподавания в рамки реальной рациональности, позволяющей студентам из наименее обеспеченных слоев преодолеть свое отставание в области учебы и культуры.

Итоговый вывод книги таков: конечной целью подлинно демократического образования является возможность наибольшему числу индивидов получить образование в наименьшие сроки, в наиболее полной, доступной форме,

получить наибольшее количество навыков, которые дают учебные заведения в современных условиях. Отсюда становится очевидным, что рационалистическая демократическая педагогика противопоставляет себя традиционной системе образования, ориентирующейся на формирование узкопрофессиональной технократической элиты. Нужна целая система рациональной педагогики, использующая все средства для развития новых форм обучения и твердая политическая воля - дать каждому равные шансы для получения образования. вооруженная экономическими и институциональными средствами. Но это возможно, по мнению Бурдьё и Пассерона, только при подлинно демократическом подборе преподавателей и учащихся - с чего и начинается рациональная педагогика.¹

В своей работе «Формы капитала» Бурдьё развивает рассмотренные выше положения, опираясь на теорию социального и культурного капитала. В зависимости от сферы функционирования, он выделяет три основные формы капитала: экономический капитал, обладающий стопроцентной денежной ликвидностью и пригодный для институализации в форме права собственности; культурный капитал, при определенных условиях поддающийся конвертации в экономический капитал и пригодный для институализации в форме образования; социальный капитал, состоящий из социальных обязательств (связей), при определенных условиях способный конвертироваться в экономический капитал в виде высокого социального статуса. Рассмотрим, в рамках нашей проблематики, роль второй и третьей форм капитала.

Культурный капитал может существовать, в свою очередь, в трех формах: олицетворенной, то есть в форме долговременной предрасположенности ума и тела, овеществленной, то есть в форме культурного товара (книг, картин, механизмов и т.д.) и институализированной, особой форме объективации, как в случае с образованием.

Развивая учение о социальном капитале, Бурдьё отмечает, что социальный капитал - это совокупность фактически или потенциально доступных ресурсов, обладание которыми становится возможным в результате поддержания индивидом в течение достаточно длительного времени различного рода более или менее институализированных социальных контактов, характеризующихся взаимным признанием и обоюдным интересом сторон. Принадлежность к той или иной социальной группе обеспечивает каждому ее члену гарантию доступа к капиталу, а следовательно, к определенным привилегиям и преимуществам. Размер социального капитала прямо пропорционален качеству и эффективности поддерживаемых им контактов и связей, а также размеру экономического, культурного и символического капитала каждого из тех, с кем он поддерживает такие связи и контакты. Это означает, что хотя социальный капитал данного индивида и не

¹ Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. - Paris : Les éditions de Minuit, 1964. - P.76-87.

сводится к простой сумме его культурного и экономического капитала или даже экономического и культурного капитала целой группы индивидов, членом которой он является, социальный капитал вместе с тем никогда не перестает зависеть от культурного и экономического капитала.

Все формы капитала трансформируются друг в друга. Семьи, принадлежащие к определенным социальным кругам и имеющие определенный культурный капитал, передают эти формы капитала детям. Это выражается и в определенном стиле языка, и в отношении к культурным ценностям, в частности, к образованию, и в ориентации на учебную деятельность. Поэтому то, что заложено в семье, невозможно изменить образовательной системой. Бурдьё приходит к выводу о том, что все классы общества воспроизводятся через систему образования. Кроме того, именно культурные ценности, полученные ребенком в семье, влияют на последующую учебу, выбор учебного заведения, и, в конечном итоге, на выбор профессии. Бурдьё показывает, что капиталы конвертируются друг в друга и соответственно, в семьях с высоким социальным и экономическим капиталом, дети имеют возможность получить более высокое образование. Отсюда вывод о воспроизводстве социального неравенства в обществе.¹

В работе «Человек академический» Бурдьё уделяет внимание социальному неравенству в высшем образовании. Он показывает, что успех преподавателя, доступ к определенному статусу, академические достижения и социальный престиж зависят от следующих социально-культурных факторов:

1. Экономического капитала, унаследованного культурного и социального капитала, социального происхождения, профессии отца, региона происхождения, первоначальной религии семьи.
2. Образовательного капитала: школьного образования, (лицей или частная школа, в Париже или в провинции), образовательного успеха на уровне вторичного образования, места получения высшего образования (Париж, провинция, зарубежные вузы), приобретенной квалификации.
3. Капитала академической власти: членства в Институте, в Консультативном Комитете Университета, занятия постов декана или директора института.
4. Капитала научной власти: управления исследовательским подразделением, преподавания в институте, членства в Высшем Совете Научных Исследований.
5. Капитала научного престижа: членства в престижном университете, научных отличий, переводов трудов на иностранные языки, участия в международных конгрессах.
6. Капитала интеллектуальной известности: членства во Французской Академии и упоминания в лучших изданиях, появления на телевидении, публикаций статей в газетах, еженедельниках или интеллектуальных обозрениях, книгах, членства в редакционных комитетах интеллектуальных обозрений.

¹ Bourdieu P., 'The Forms of Capital // Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford – New York: Oxford University Press, 1997 - P.46-58

7. Капитала политической или экономической власти: упоминания в политической печати, в престижном журнале «Кто есть кто?», членства в министерских кабинетах, в комитетах планирования, преподавания в школах правящей элиты, наград различного рода.

8. Политического участия: участия в конгрессах, подписания разных петиций и т.д.

Далее Бурдьё рассматривает иерархию факультетов и отмечает, что на иерархию факультетов накладывает отпечаток социальное происхождение профессоров, специальность их родителей и образование. Сыновей профессоров больше всего среди профессоров гуманитарных наук (23,3%), а меньше всего среди профессоров медицины, тогда как среди профессоров медицины и особенно права очень много потомков членов свободных профессий, менеджеров и администраторов общественного и частного сектора. Среди профессоров гуманитарных и естественных наук гораздо больше выходцев из рабочего класса, чем среди профессоров права и медицины. На стратификацию профессоров также влияет проживание их в престижных или непрестижных районах и занятия частной практикой. Также наблюдаются различия в жаловании профессоров различных факультетов. Гуманитарные факультеты в этом плане являются наиболее ущемленными, так как на них назначение на пост помощника лектора и лектора происходят особенно поздно. В среднем в 31 и 37 лет, в сравнении с 25 и 32 годами в естественных науках и 28 и 34 годами в праве, так же как и на посты старшего лектора и профессора - 43 и 50 лет в сравнении с 34 и 43 годами в праве, и 35 и 44 годами в естественных науках, 39 и 49 годами в медицине. Таким образом, пребывание гуманитариев на постах старшего лектора и профессора особенно мало выражено.

Важно отметить, что индексы политической и экономической власти, такие как участие в общественных учреждениях, (министерских кабинетах, Конституционном суде, экономическом и Социальном Совете, Государственном Совете, Финансовой инспекции) или комитетах по пятилетнему плану варьируют в том же направлении. Таким образом, университетское поле организовано согласно следующим основным факторам: социальному наследству, экономической и политической власти и культурной иерархией, связанной с научным влиянием и интеллектуальным признанием. Тем самым мы можем увидеть два противоположных принципа легитимизации в университетском поле: политический, который демонстрирует зависимость поля от принципов, существующих в поле власти и другой, основанный на автономии интеллектуальной и научной сферы.¹

Интерес представляет теория человеческого капитала Г. Беккера и Дж. Коулмана. Теория человеческого капитала появилась в 60-е годы. Впервые этот термин был введен в научный оборот Беккером в работах «Человеческий капитал» и «Инвестиция в человеческом понимании». Исходя из этой теории, человек инвестирует средства в образование с целью повышения социального

¹ Bourdieu P. Homo academicus- Cambridge : Polity Press, 1996 -344p.

статуса и таким образом он делает инвестиции в свое будущее. Люди, например, могут использовать деньги для достижения лучшего образования, более высокой подготовки. Это является классическим примером теории Беккера. В тоже время, они могут затрачивать средства с целью лучшего изучения рынка труда, для покупки какой-либо информации, для сохранения семьи, рациональной организации отдыха, для сохранения здоровья, для выбора профессии, которая может открыть путь к профессиональной мобильности. Все это может рассматриваться как инвестирование, а не как потребление, хотя и при этом индивиды действуют в своих интересах. Инвестиция в становление человеческого капитала уменьшается с возрастом, так как остается все меньше лет для того, чтобы использовать образовательный капитал. Хотя при инвестировании в дальнейшее образование в более зрелом возрасте значительно возрастают статус и заработная плата.

Беккер вводит различия между всеобщим и специализированным образованием. Первое, по его мнению, должно осуществляться самими индивидами, второе предприятиями. Он считает, что трудящиеся наиболее уязвимы вначале своей карьеры, когда они впервые осваиваются с новой работой и лишь позднее происходит рост производительности их труда. Поэтому важное значение приобретает дальнейшее образование, которое может осуществляться различными фирмами. Таким образом, чем больше инвестиций делает человек в образование, тем выше его доход, статус и престиж. При этом учитывается уровень учебных заведений, спрос на данную рабочую силу в конкретных условиях общества. Более того, можно сделать вывод, что у представителей низшего класса всегда будут воспроизводиться более низкие позиции, чем у представителей элиты, так как они предпочитают узко профессиональное, а не университетское образование.¹

Известный американский социолог Дж. Коулман продолжил разработку теорий человеческого и социального капиталов. Его идеи во многом близки к идеям П. Бурдье. Он также анализирует три формы капитала: финансовый капитал, человеческий капитал и социальный капитал. Финансовый капитал измеряется семейным богатством или доходом. Этот вид капитала предоставляет возможность для обучения, например, в более хороших школах или колледжах, покупки дорогих учебников, одежды и т.д. Человеческий капитал измеряется образованием родителей и предоставляет потенциал для когнитивной среды ребенка, помогающей обучению.

Социальный капитал внутри семьи отличается от любого из этих двух видов. Он представляет собой способность родителей вовлекать детей в процесс обучения, постоянно занимаясь с ними или подталкивая их к учебным занятиям. Конечно, дети подвержены воздействию человеческого капитала, которым владеют их родители. Но этот человеческий капитал может быть малоэффективным, если родители не являются важной частью их жизни, если их капитал используется главным образом на работе или в любом

^{1 1} Becker G. S. Human Capital. - New York: Columbia University Press, 1964 - P. 45-59.

другом месте за пределами дома. Социальный капитал семьи – это отношения между детьми и их родителями (когда семьи имеют и других родственников, то также имеет значение и отношения между ними). То есть, если человеческий капитал, которым владеют родители, не дополняется социальным капиталом, воплощенном в семейных отношениях , это имеет небольшое значение для образовательного роста ребенка. Социальный капитал семьи, дающий ребенку доступ к человеческому капиталу взрослых, зависит и от физического присутствия взрослых в семье, и от того внимания, которое взрослые уделяют ребенку. Физическое отсутствие взрослых может быть определено как структурный недостаток в социальном капитале семьи. Наиболее заметным структурным недостатком является неполнота семьи. Тем не менее, даже полная семья может не иметь социального капитала, если она не уделяет внимания своим детям. В том случае, если взрослые физически присутствуют в одном и том же месте с детьми, но между ними нет связей: общения, совместной деятельности, и т.д., то наблюдается недостаток социального капитала. В этих случаях возможны следующие варианты поведения детей : уход из школы, низкая успеваемость, прогулы уроков, девиантное поведение .

Социальный капитал, имеющий ценность для молодых людей, не находится только внутри семьи. Например, люди , живущие общинами, или придерживающиеся одной веры и вместе проводящие время, обладают социальным капиталом, влияющим на детей. По результатам исследований , проведенных автором в различных религиозных школах, у детей, занимающихся в них, как правило высокая успеваемость и отсутствуют пропуски занятий. Также они в меньшей степени бросают школу. Это касается и других социальных групп с высоким уровнем социального капитала. Таким образом, и культурный, и социальный капитал оказывают огромное влияние на успехи или неудачи в образовательном процессе, на выбор дальнейшей профессии и на будущий социальный статус личности¹.

В 1982 году Дж. Коулман и его коллеги опубликовали исследование, под названием «Общественные и частные школы». Было опрошено 59728 учащихся старших классов в 1016 школах всей страны. Главным выводом явилось то, что в частных школах влияние семейного фона является более сильным, чем в общественных. Частные школы имеют более маленькие по размерам классы , более включенных в учебный процесс учащихся, более благоприятный образовательный климат, большее количество домашней работы и более высокие успехи. Показатели достижений студентов различных меньшинств, в католических частных школах более высоки по языку и математике, чем в публичных. В этих школах этнические, классовые различия сглаживаются. Их выпускники чаще поступают в колледжи. Тем

¹ Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital / Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.S. // Education: Culture, Economy, Society, Oxford: Oxford University Press [Перепечатано из American Journal of Sociology, 94, Supplement (1988) - P.95-120.]

самым частные школы оказываются одним из средств социального воспроизводства неравенства¹.

Исследования, касающиеся роли частных школ, проводившиеся в других странах, в частности Нидерландах, подтверждают выводы Коулмана: частные школы имеют более высокие достижения учащихся (работа: Ван Лаворен, П. Беккер, Х. Шифф «Достижения в общественной и частной школах с целью формирования через них элиты»)².

Проблеме неравенства в образовании в зависимости от гендера и, традиционно, от социального происхождения уделяет внимание Дж. Балантайн в своей работе «Социология образования».

Касательно гендерных различий Балантайн делает вывод, что девочки и мальчики от рождения приобретают разный социальный опыт, а ко времени поступления в подготовительную школу, дети в своем большинстве осознают половую идентичность через родителей, телевидение и т.д. Социальные исследования отражают типичный для девочек стереотипный статус фактического неравноправия.

Характеризуя образование в целом, Балантайн отмечает, что оно имеет функцию социальной селекции. Это связано со следующими обстоятельствами :

1. Различия в качестве образования в рамках страны, региона, общины, где проживает учащийся.
2. Различный доступ к образовательным возможностям., согласно определенному классовому статусу, религии, расы, полу.
3. Дифференциация мотиваций, ценностей, позиций, намерений и способностей одних родителей по отношению к другим.
4. Различия финансовой, психологической поддержки родителей, необходимой для максимализации потенциалов таланта.
5. Учащиеся, которые получают лучшее образование, затем распределяются в лучшие области деятельности.

Балантайн также рассматривает селекцию по способностям. Для этого он обращается к проблеме тестирования и отмечает, что более высокоразвитые страны стремятся быть более меритократичными для обеспечения индивидуальных достижений исходя из личных заслуг. Тем самым они выводят связь между способностями и ответственностью личности в труде. Распределение рабочей силы, исходя из меритократического идеала, основано на уважении статусной мобильности, статусной определенности, статусного неравенства. Наиболее распространенный метод исследования способностей – тестирование. Вопрос заключается в следующем : насколько эффективна такая оценка? Серьезные возражения против использования стандартных тестов определения способностей возникают со стороны этнических меньшинств, женщин, инвалидов. И действительно, по мнению автора не все категории

¹ Coleman J. High school achievement: public. catholic privata schools compared. -N.Y: Basic Books,1982.

²Prichard K.,Buxton T.Concept and Teories in Sociology of Education.-N.Y.,1988.-P. 35-47.

людей одинаково реагируют на стандартные тесты и поэтому чаще всего они не отражают действительных достижений и не сглаживают проблему социального неравенства. Поэтому, в целом, он высказывается против тестирования.¹

Проблеме социального неравенства в образовании посвящена работа Р.Жиро.² Он отмечает, что уже на уровне начальной школы учащиеся распределяются по более сильным и слабым классам, на секции, не говоря уже о неравенстве, существующем между городской и сельской школами, между школами богатых кварталов и кварталов нищеты. Для более обеспеченных слоев и классов здесь создаются лучшие условия. Жиро дает характеристику факторов, влияющих на воспроизводство социального неравенства. Он выделяет факторы микро и макросреды, влияющие на процесс неравенства.

Первая группа факторов - семейные, влияющие на развитие личности: происхождение родителей; таланты; вид учебы; уровень знаний; приумножение талантов с помощью различных форм обучения. Причем формы обучения имеют большее влияние, чем социальное происхождение. Вторая группа факторов - личностные. К ним относятся: качества, полученные по наследству; физическое, умственное, психическое состояние; характер, пол, положение в семье (младший ребенок, средний, старший), дипломы, профессия, национальность (коренной национальности или нет), проекты на будущее, злоупотребление алкоголем, наркотиками и прочее. Третья группа факторов - контекстуальные, зависящие от социальной среды. Она меняется по странам, социальным категориям, профессиям, предприятиям, семье, типу школы. Большое влияние также оказывает социальное окружение на макро уровне: политические, экономические, культурные и другие аспекты данного типа общества. В каждом индивидуальном случае качество личностных и контекстуальных факторов играют свою роль: уровень и образ жизни, состояние здоровья, мотивация, занятия, школьные программы, товарищи, поведение родителей и т.д. Автор подчеркивает, что социальное происхождение непосредственно влияет на уровень знаний. По результатам анкетирования (1984), где было опрошено 34907 человек, представители высших классов имели достаточный уровень знаний (50,6%), средних классов (34,5%), низших (27,6%).

На основе проведенных исследований Жиро делает общий вывод относительно совокупности факторов, влияющих на неравенство в образовании и выделяет самые основные:

1. Пол. Неравенство, проистекающее из этого, не имеет различий в уровне жизни. Мальчики и девочки распределены примерно одинаково во всех социальных кругах. Причиной неравенства здесь является различие функций и статусов между мужским и женским полом.

¹ Ballantine J.H. *The Sociology of Education: a systematic analysis*, Prentice Hall, 2001 - P.3-5, 16-21

² Girod R. *L'ecole des ouvriers*. –Paris: Presses universitaires de France, 1983.

2. Социальная категория. Здесь неравенство сохраняется.
3. Цвет кожи. Эта характеристика приводит к различиям уровня и типа жизни.
4. Тип общества. В отсталых странах неравенство сохраняется в большей степени, чем в постиндустриальных.
5. Уровень развития страны. Экономическое, политическое развитие, культурные особенности.
6. Неравенство регионов: городов и сельской местности. В селах меньше возможностей для престижного обучения.

Таким образом, автор анализирует всю совокупность факторов макро- и микросреды, влияющих на неравенство в образовании.

По мнению французских социологов А. Баррера и Н. Сэмбела, образование как институт постоянно воспроизводит социальное неравенство в современном обществе. Авторы в своей работе «Социология образования»¹ отмечают, что начиная с 60-х гг. ведется дискуссия о функциях школы, в частности, о том, что школа является нейтральной и воспроизводит существующее неравенство между учениками, и что она еще более усиливает данное неравенство, выполняя функцию селекции. Основы современной школьной селекции были заложены, по мнению авторов, в период Третьей республики, когда была создана республиканская, но не демократическая школа, где только элита преуспевала в получении образования. Успехов достигал не тот, кто был лучший в школе, несмотря на свое социальное происхождение, а тот, у кого были родители более высокого социального происхождения.

Иное положение складывается в 60-80-годы 20 века. Первая волна массификации (единый колледж) – наличие учеников всех социальных классов внутри одного учебного заведения было обеспечено реформой 1975 года, целью которой было обеспечение всех равным образованием. Данная школьная реформа в большей мере определялась не эгалитарными тенденциями, а стремлением создать новую технологическую элиту, необходимую для модернизации Франции. Социологические исследования определяют границы этого процесса демократизации. Были проанализированы данные, собранные Национальным институтом демографических исследований (с 1962 по 1992 г. среди 1750 учащихся). Те же учащиеся обследовались на протяжении 10 лет. Исследования показали, что возраст и успеваемость являются решающими факторами, которые определяют для учащихся школ второго уровня возможность поступления в университеты. Также было выяснено, что социальное происхождение учащихся – важный фактор неравенства, усиливающийся в процессе обучения. Наконец, при равных образовательных успехах, решение о продолжении образования остается также проблемным. Продолжать дальнейшее образование желают дети из привилегированных слоев. В то же время наблюдается определенный процент роста детей – выходцев из

¹ Barrere A., Sembel N. Sociologie de l'education. – Paris: Nathan, 1998.

народа , поступающих в университеты, хотя доля детей привилегированных семей продолжает оставаться высокой (3/4) .

Баррер и Сэмбел приводят данные многочисленных социологических исследований, на примере которых подвергают критике существующую систему образования. Так они отмечают, что с 1960 по 1990 гг. количество студентов во Франции возросло с 300000 до 2 млн. чел. В 1960 г. 27,2 % студентов были выходцами из высших слоев и 28,4% в 1990 г.- то есть процент остается практически неизменным, что подтверждает теорию социального и культурного капитала. В то же время только 6,7% студентов были из рабочей среды в 1960 г. и 14,6% в 1990г.- здесь процент несколько выше, что естественно для постиндустриального общества, ориентированного на научно-технический прогресс и, соответственно, на образование. По мнению авторов, школьная селекция также детерминирована экономическим кризисом и ростом безработицы сред молодежи. Франция характеризуется высоким процентом безработных, одним из самых больших в индустриальных странах. Каждый четвертый – безработный. При этом недипломированные молодые люди больше подвержены безработице, которая не уменьшается, а увеличивается, несмотря на возрастную нехватку кадров. Таким образом, социальное неравенство воспроизводится, несмотря на демократизацию европейского общества. Это вновь подтверждает главный вывод представителей структуралистской парадигмы о том, что неравенство в системе образования – неизбежный атрибут современного общества. Борьба с этим явлением возможно только с помощью демократизации всего общества , адекватной политики государства по поддержанию и социальному обеспечению всех , особенно, низших слоев , а также с помощью специальных дополнительных программ для отстающих учащихся , особенно представителей этнических меньшинств и выходцев из рабочего класса.

РАЗДЕЛ 3. ФУНКЦИОНАЛИСТСКАЯ ПАРАДИГМА

Постулатами данной парадигмы в общесоциологическом плане являются: признание функционального единства общества, его рассмотрение как относительно равновесной системы, которой характерны саморегуляция, самосохранение, способность к самовоспроизводству, а каждому элементу присущ набор явных и скрытых функций, или дисфункций. Эта парадигма основана на идеях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона.

Любое социальное явление также можно представить в виде социальной системы с соответствующими ее основными свойствами, описанными Парсонсом, такими как адаптация, интеграция, достижение целей, поддержание целостности системы. Эти свойства он рассматривает и применительно к анализу образования. В частности Парсонс анализировал школьный класс как социальную систему и описал его, исходя из своей теории социальных систем.

Наиболее значительным трудом Парсонса в области социологии образования является его работа «Школьный класс как социальная система: некоторые его функции в Американском обществе». Концептуализируя школьный класс как социальную систему, Парсонс создает абстрактную концепцию социальной системы, в которой личность и культурная среда формируют три элемента социального действия - «акторов», социальную ситуацию и организацию действия. Теория деятельности, по его мнению, является методологической схемой анализа поведения живых организмов, их ориентаций в достижении цели в ситуациях нормативного регулирования. Одни социальные акторы ориентируются в своей деятельности на других. В случае со школьной образовательной системой такими «актерами» являются учитель и ученик. Школьный класс, как социальная система, по Парсонсу, есть система взаимодействий между «актерами», между учителями и учениками, а также между отдельными учениками. Парсонс анализирует функции школьного класса по отношению ко всей образовательной системе,

а всей системы по отношению к обществу в целом. По его мнению, индивиды имеют при рождении предписанный статус. Поступая в школы, они первоначально находятся в условиях равных возможностей. В школе же каждый ребенок учится ориентироваться на приобретаемый статус.

В системе образования, отмечает Парсонс, существуют конфликты. Например, они касаются детей с высоким интеллектуальным потенциалом и низким социоэкономическим статусом. Этим детям приходится ограничивать собственные высокие результаты для того, чтобы избежать конфликтов с другими учащимися. Таким образом, в обществе возникает определенная селекция в процессе социализации.

Школьный класс является, по Парсонсу, нормальной частью школьной организации, а поэтому именно класс в большей степени чем школа, выступает в качестве единицы для анализа, для понимания школьной системы и отдельного ученика, как место, где осуществляется сегодняшнее формальное образование. В начальных классах ученик взаимодействует с одним учителем, а во второй школе и высших классах он работает с различными учителями. Парсонс видит в этой связи две проблемы. Во-первых, как функции класса действуют на внутренний мир ребенка, на возможность успешного достижения будущих взрослых ролей. Во-вторых, как эти функции воспроизводят социальную структуру общества.

Школьный класс, с функционалистской точки зрения, может рассматриваться как агент социализации. Парсонс считает, что это тот агент, через который отдельные личности мотивационно и технически приобщаются к исполнению взрослых ролей. При этом школьный класс не является единственным агентом. Семья, церковь, группы ровесников играют ту же самую роль. Функции социализации развивают в индивиде способности и навыки, необходимые для выполнения будущих взрослых ролей. Эти навыки имеют следующие составляющие: во-первых, это приобщение к ценностям общества; во-вторых, приобщение к определенной роли внутри социальной структуры. Причем, личность с относительно скромными способностями может быть высокостатусным гражданином, который занимается честным трудом, неважно какого содержания. Или наоборот, кто-нибудь может стать объектом женской дискриминации из-за замужества и рождения детей, что также влияет на распределение талантов в обществе.

Способности так же могут состоять из различных компонентов. Во-первых, это компетенция в выполнении задач, требуемых ролью. Во-вторых, «ролевая ответственность» - умение жить на уровне ожиданий другого субъекта в межличностном поведении, свойственным этим ролям. Следовательно, механик, как и доктор должен обладать не только основными навыками своего труда, но, кроме того, способностью быть ответственным перед другими людьми - теми социальными субъектами, с которыми он взаимодействует в процессе своей деятельности. Если, с одной стороны школьный класс может рассматриваться как главный агент развития различных способностей, с другой стороны, он является, с точки зрения

общества, местом распределения рабочей силы. Хорошо известно, что в американском обществе существует высокая корреляция между определенным статусным уровнем в обществе и определенными образовательными достижениями. Одновременно, социальный статус и образовательный уровень вполне очевидно соотносится с профессиональным статусом личности.

Далее Парсонс отмечает, что социальная селекция проявляется уже на первом этапе обучения. Достижения учеников оцениваются учителями и руководителями школ, и маловероятно поступление в колледж без их совета. Социально-экономический статус семьи также имеет важное значение в этом процессе. Изучение 3348 мальчиков высшей ступени школы из тех, кто планировал поступление в колледж, показало, что 12% были дети неквалифицированных или полуквалифицированных рабочих, 19% - квалифицированных рабочих, 26% низших белых воротничков, 52% средних белых воротничков, и 80% высших белых воротничков (имеется в виду занятость отца ребенка). Подобное намерение поступить в колледж варьируется на основе из способностей ребенка, оцениваемые «IQ» тестированием: 11%- это дети, обладающие низким уровнем способностей, 17%- чуть выше, 24%- средним уровнем, 30% чуть выше, 52% - наиболее высоким уровнем. Среди тех, кто обладает способностями выше среднего, показатель намерений поступить в колледж равнялся 29% для детей рабочих и 89% для детей «белых воротничков». Парсонс делает вывод о том, что социальный статус способного ребенка позволяет ему поступить в колледж, а низкий статус и низкие способности не дают такой возможности. Но эти два фактора, как правило, не совпадают. Вхождение в систему формального образования является для ребенка первым шагом в сторону от его первичной семейной ориентации. Внутри семьи некоторые факторы не дают ребенку адекватно развиваться. Одним из таких психологических факторов является гендерная роль. Семья является коллективом, внутри которого базисная структура определяется с биологической позиции : пол, возраст, поколение. Школа является первым социализирующим агентом ребенка, который институционализирует дифференциацию статусов на небιологическом уровне. Кроме того, здесь приобретаетсѧ достигаемый статус, который определяется учителями - агентами школьной системы.

Парсонс, аргументируя свои положения, рассматривает структуру школьного класса. Он отмечает, что существует значительное разнообразие школьных ситуаций, но, одновременно, единая хорошо работающая система. Особенно в начальных классах, например, в первых трех , где предполагается только один учитель, который обучает всех учеников данного класса и который отвечает за класс в целом. В то же время, в период всего обучения учителя, преподающие отдельные предметы, в частности, музыку, гимнастику, искусство, не изменяют центральной позиции основного учителя. Им обычно является женщина. Класс состоит из ровесников обоих полов, связанных с относительно ограниченным географическим ареалом – соседством. Основой дифференциации

становятся достижения. С точки зрения учащихся оценка, выраженная в форме отметок, представляет собой вознаграждение и наказание за достижения; с точки же зрения школьной системы, оценивание является базисом для статусной селекции в обществе.

Парсонс также анализирует типологию школ и их влияние на достижения учащихся. Он отмечает различие между относительно традиционными школами и относительно прогрессивными школами. Традиционные школы, как правило, связаны с классическим обучением. В прогрессивных школах предметом обучения является совместно работающая группа детей - учеников, то есть прогрессивное обучение связано скорее с сотрудничеством учащихся; большая свобода здесь противопоставляется строгой дисциплине и значительности формального оценивания. В некоторых из этих школ один из данных компонентов может быть преобладающим, в других, наоборот. Одной из проблем является то, как учителя рассматривают особенности учащихся.

Чем больше детей одновременно находится в одном классе, тем меньше учитель имеет возможность отдавать кому-либо особые предпочтения. Прогрессивный учитель учитывает цели и ценности класса и стремится их оценивать формально и неформально. Анализируя природу школьного достижения, Парсонс ставит вопрос о том, что оно собой представляет. Это, прежде всего, когнитивное изучение информации, навыков и совокупности суждений, ассоциирующихся с эмпирическим знанием и технологическим мастерством. Письменный язык и ранние фазы математического мышления являются важными для успеха: они связаны с когнитивными, познавательными способностями и с новым уровнем обобщений и абстракций по сравнению с теми, которые были у дошкольника. К этим базисным понятиям присоединяется большая фактическая информация о мире. Второй фактор - моральный. В школе он интерпретируется как поведение и, в более общем плане, может рассматриваться как ответственное гражданство в школьной общине. Рассудительность и сотрудничество с одноклассниками, привычка к хорошему труду, являются фундаментальными моментами. В начальных классах оба эти фактора дифференцируются. Хороший ученик оценивается в понятиях слияния когнитивного и морального компонентов, где одно может перевешивать другое.

Имеющиеся успехи и неудачи в начальной школе приводят к дифференциации учащихся. Одни получают статус успевающих учеников, которые легко решают поставленные перед ними интеллектуальные задачи, являются более ответственными, ведут себя хорошо, и на которых учитель может рассчитывать в решении сложных задач управления классом. Другие могут отставать от них по этим параметрам.

Начальная школа имеет функцию социализации, она является агентом, который дифференцирует школьный класс по уровню достижений, по содержанию, в котором относительное превосходство в учебе и поведении одного ученика над другим не всегда совпадает с представлением учителя

как агентом взрослого мира. Но, отмечает Парсонс, существует широкая дифференциация уровня способностей, которая лежит в основе процесса селекции статусов и ролей во взрослом обществе. Аналогичный процесс социализации происходит и вне школьного класса.

Помимо школьного класса ясно видны две первичные социальные структуры, в которых ребенок участвует: это семья и неформальные группы ровесников. Дети школьного возраста продолжают жить в доме своих родителей и сильно зависят от них психологически. Но, проводя многие часы вне дома, они стремятся находиться дальше от родительской и школьной опеки и самостоятельно решают свои проблемы. Они испытывают потребность в приобретении и трате собственных заработанных денег. Эта проблема становится актуальной в течение длительного времени и проявляется в стремлении ребенка к независимости. Другая проблема – это присоединение ребенка к группе ровесников, проведение с ними времени вне родительского надзора. Эта группа ровесников часто связана с семьей ребенка, домом и двором, где он проживает, включая определенных соседей и прилежащие к дому улицы. Школа, с другой стороны, может стать местом возникновения неформальных организаций ровесников, где они проявляют свою активность.

Одной из таких форм организации, стремящихся выйти из-под контроля взрослых, является скаутская организация мальчиков и девочек. Общие характеристики данной группы таковы: во-первых, добровольность членства, во-вторых, гендерная сегрегация, уровень которой у детей является более высоким, чем у взрослых. Психологические функции этих групп отличаются следующим. С одной стороны, группа ровесников может рассматриваться как место проявления независимости от взрослого контроля. Не является сюрпризом, что эта независимость часто проявляется в форме неповиновения взрослым. Крайние пределы этого поведения осуществляются в виде делинквентности. С другой стороны, группа ровесников является местом достижения различных типов доблести для мальчиков, что может проявляться в спортивных состязаниях, с другой стороны, эти группы позволяют ребенку быть принимаемыми в желанном кругу сверстников, что позднее проявляется в популярных тинейджерских группировках. Гендерная сегрегация в группах ровесников может рассматриваться как процесс усиления идентификации половой роли. Через интенсивную ассоциацию с гендерными ровесниками и включение в типы подростковой деятельности, дети отождествляют себя с другими представителями того же пола и осознают противоположность с другим полом. Это является особенно важным, так как в школах с совместным обучением недооцениваются гендерные ролевые различия. Функция социализации, которую выполняет школьный класс, имеет особое значение, поскольку именно в классе эти различия могут сглаживаться.

По мнению Парсонса, большое значение для изучения достижений учеников является понимание процесса идентификации с учителем, который осуществляется в школе и выражается в стремлении понравиться

учителю, внутренним содержанием которого выступают взаимные роли-ожидания. Некоторые дети могут идентифицировать себя с социализирующим агентом, другие - с оппозиционной ролью. В детстве ребенок, как правило, идентифицирует себя с родителями, в дальнейшем с учителями. В классе происходит идентификация либо с учителем, либо с группами ровесников. Фигура учителя может характеризоваться как комбинация сходства и различий с родителями ученика. Учитель, в данном случае, обладает превосходством, как и родители. Он, однако, не аскрипивно связан с учеником и выполняет роль, которая является более универсальной, чем родительская. Учитель скорее ориентируется на достижение как таковое, чем на удовлетворение эмоциональных нужд ребенка. Он часто не сглаживает различия между высоко и низко успевающими, тогда как родители, со своей стороны, могут отдавать приоритет нуждам своего ребенка.

В школе, как правило, учитель - женщина. Но она не мать и может настаивать на соблюдении универсальных норм и дифференциальном вознаграждении за образовательные достижения. Более того, она может быть агентом, приносящим легитимизацию в дифференциацию школьного класса по успехам. Этот аспект обусловлен еще и тем фактом, что в американском обществе роль женщины в большей степени выходит за пределы семьи по сравнению с другими странами. Понятие «женщина» не сливается с понятием матери, жены, и женская роль - более сложная по своей сути. Заканчивая этот сюжет своих рассуждений, Парсонс приходит к следующему выводу: начальный школьный класс освобождает ребенка от первичной эмоциональной привязанности к семье, способствует усвоению социальных ценностей и норм, способствует дифференциации класса и адаптации личности к условиям системы. Дифференциация в классе в отношении достижений является неизбежным источником напряжения и дарует высокие награды и привилегии одному контингенту по сравнению с другими в той же системе. Оценки способствуют возможности принятия строгой дифференциации специально для проигрывающих в соревновании. Оценки не является единственным интегративным механизмом, противостоящим напряжению, вызываемому дифференциацией. Внутри поля селективный процесс осуществляется через вознаграждения и консолидацию результатов в статусной дифференциации школьного класса.

Парсонс уделяет большое внимание коллизии селективного процесса, когда ребенок имеет относительно высокие способности, но низкий семейный статус. Некоторые дети ведут себя амбивалентно: у них личностная установка может быть выше, чем у других учеников, так как происходящее в школе может иметь для них большое значение, чем для других. При этом способности и семейный статус у них также связаны с представлением о будущем. В частности, для продвигающихся вверх учеников лучшее содержание их школьных успехов может ассоциироваться с их семьями и группами ровесников. Парсонс считает, что основным направлением развития американского общества является быстрый рост

образовательного статуса населения. Это является проявлением того, что каждое поколение подвергается все большему влиянию со стороны образовательных достижений, что часто ассоциируется с образовательными амбициями родителей по отношению к детям.

Значительная роль в определении роста достижений наряду со школой и семьей, принадлежит юношеской культуре, на что указывают социологи. Ее ориентация является амбивалентной, например, в сторону усиления антиинтеллектуальности. Одной из причин господства антишкольного настроения является протест против взрослых, и этот протест находится на противоположном полюсе адекватной социализации. Можно также наблюдать, что стремление и движение к общей независимости, которое соединяется с прогрессивным образованием, может усиливать это напряжение. Отсюда возникает тенденция осуждать взрослые представления. Эта проблема в целом может быть объектом исследования, в свете которого можно познать содержание идеологии. Прогулы и отказы учиться являются формами делинквентности. Увеличение образовательных стандартов в обществе может быть также одним из основных факторов неудач в образовательном процессе, что способствует увеличению количества неудачников. В тоже время, нельзя утверждать, что делинквентность является симптомом общего ослабления образовательного процесса.

Парсонс также рассматривает процессы дифференциации и селекции во вторичной школе. Он отмечает, что вторичную школу нужно изучать более тщательно, чем начальную. В начальной школе дифференциация осуществляется, в основном, по половому признаку. Во вторичной школе уровни дифференциации становятся более разнообразными. Вторичная школа является главным трамплином, с помощью которого лица с низким статусом могут войти в состав рабочей силы в то время как те, кто достигает более высокого статуса, стремится поступить в колледж. Парсонс анализирует познавательный и моральный компоненты достижения. Эти два компонента находятся под вопросом или не в достаточной мере реализуются на начальном этапе обучения. А на втором этапе обучения учащиеся задумываются о будущих ролях и активизируют свою деятельность. Что касается структуры класса, то Парсонс отмечает, что на втором этапе возрастает количество учителей. Основной учитель утрачивает свои функции. Учащийся также выбирает предметы в соответствии со своими оформившимися интересами. Он сталкивается с большим числом сверстников. Также усложняется учебный процесс.

Переход от юниорской к старшей школе приводит к смене круга друзей учащегося. Появляются клубы и кружки по интересам, спортивные секции. Происходят изменения в юношеской культуре. Во-первых, это возникновение позитивных межполовых отношений вне класса на танцах, днях рождения и т.д. Во-вторых, появляется стратификация в неформальных группах сверстников с определенными элементами снобизма, которая превосходит стратификацию взрослого сообщества. Существует связь между престижем групп- ровесников и семейным статусом их членов. Эта

юношеская стратификационная система действует как сортирующий механизм, который не просто усиливает предписанный статус. Очевидность такой юношеской культуры четко прослеживается, особенно в американском сообществе по сравнению с европейскими государствами.

Обсуждая уровень начальной школы, можно, по мнению американского социолога, сделать вывод, что влияние группы ровесников на ученика осуществляется на эмоциональном уровне. На втором этапе на первое место выходит товарищеская взаимопомощь и ответственность. Образцы юношеской культуры также могут граничить с делинквентностью, распушенностью, неприемлимым поведением. Последний уровень юношеской культуры является явно регрессивным, в смысле влияния возрастных представлений товарищеского окружения на образовательные достижения. Многие подростки склонны демонстрировать девиантное поведение. Они могут ощущать давление на свою независимость со стороны взрослых и заключать тайные соглашения с ровесниками для стимуляции своей деятельности. Вместе с тем, считает Парсонс, негативного поведения придерживается меньшинство подростков. Это меньшинство может всегда находиться в определенной возрастной группе, за исключением особых ситуаций социальной дезорганизации.

Парсонс также анализирует гендерные различия школьников. Он отмечает, что образцы межполовых отношений в молодежной культуре явно предвосхищают будущее замужество. Для девушки наиболее значимым является то, что в американском обществе элемент предписания, включая прямое родительское влияние, в выборе образцов заключения брака минимизирован. Основное влияние на девушку оказывает школа: это связано с ее совместным обучением с мальчиками. При этом в американском обществе возрастает роль матери и жены, а также роль образованной женщины. Это выражается не только в том, что женщины имеют право участвовать в политической, экономической и культурной жизни общества, но и в том, что женщина-мать оказывает огромное влияние на своих детей. В этом смысле женщина становится агентом социализации.

Итог исследования Парсонсом системы образования и ее функций в обществе можно суммировать следующим образом:

Во-первых, в современном социокультурном процессе образовательная система играет возрастающую роль.

Во-вторых, образовательная система приводит к структурной дифференциации общества.

В-третьих, школа выполняет следующие основные функции: социализация и селекция.

В-четвертых, школа остается основным агентом социализации. Она готовит учащихся к будущему распределению ролей в обществе.

С точки зрения Парсонса институту образования присущи следующие функции:

- Академическая, представляющая собой процесс передачи знаний.

- Социальная, предполагающая подготовку людей к будущим социальным ролям.
- Экономическая – воспроизводство экономической структуры общества, приобретение специальности.
- Дистрибутивная – выражается в селективном действии системы формального образования в капиталистическом обществе.

Таким образом, согласно Парсонсу, социальная система сама себя воспроизводит, регулирует, и образование, как один из элементов системы, выполняет в обществе соответствующие функции, которые способствуют его стабильности¹.

Другой видный американский социолог Р. Мертон, в отличие от Парсонса, анализируя функции образования, большее внимание уделял не равновесию системы, а ее изменениям. А среди функций он выделял явные (например, обучение, приобретение знаний) и скрытые (например, подавление любознательности через стимулирование покорности).

Известный французский социолог Р. Будон, рассматривая процесс социального воспроизводства общества в своей знаменитой книге «Неравенство шансов: социальная мобильность в индустриальном обществе», опираясь на теорию неравенства, выдвигает предположение о том, что родители учащихся - выходцев из рабочего класса, сами не заинтересованы в том, чтобы их дети получали высшее образование. Они учитывают различные факторы при выборе профессии для своих детей, среди которых наиболее определяющим является степень риска. Риск состоит в том, что с начала обучения до его завершения, проходит несколько лет, в это время может измениться экономическая ситуация, вырасти безработица, особенно на профессии интеллектуального труда. По их мнению, зачем тратить столько лет на обучение, чтобы потом возникли трудности с работой. Поэтому они предпочитают выбирать своим детям такие профессии (в том числе свои) , на которые затрачивается гораздо меньше лет обучения. К этому добавляется фактор платного обучения в престижных вузах, что также является сдерживающим мотивом при выборе профессии высокоинтеллектуального труда. Все это является основой воспроизводства в обществе социального неравенства.

Теоретическая схема выбора уровня образования в зависимости от социальной позиции выглядит следующим образом.

1. В образовательной системе индивид или его семья вынуждены принимать решение по поводу того, какое количество этапов обучения достаточно или недостаточно для жизни.
2. Каждое альтернативное решение ассоциируется с будущей социальной позицией, с предполагаемыми стоимостью и прибылью.
3. При выборе каждой альтернативы для каждой социальной позиции имеется риск.
4. Необходимо просчитать степень риска, стоимости и прибыли.

¹ Parsons T. The school class as a social system . - Harvard Education Review ,1959. -P. 297-318.

5. Полезность альтернативы зависит от соответствующих ей степеней риска, стоимости и прибыли.
6. Комбинации риска, стоимости, прибыли позволяют их упорядочить и просчитать.
7. Предполагаемая прибыль, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько высока, насколько по своей социальной позиции индивид находится ближе к более высоким уровням системы социальной стратификации.
8. Предполагаемая стоимость, соотносимая с двумя следующими друг за другом уровнями системы образования настолько выше, насколько ниже позиция индивида в системе социальной стратификации.
9. В определение риска включаются такие элементы как возраст (опережение или отставание в школе) или успеваемость.
10. Для индивида, занимающего какую-либо позицию в системе стратификации, определяется конкретная степень полезности каждой комбинации через степень риска, стоимости и прибыли.
11. Полезность в одинаковой степени уменьшается, когда возрастает риск, или когда увеличивается стоимость и понижается прибыль.
12. Решение в пользу одной альтернативы тем вероятнее, чем выше ее полезность.

На основе статистических материалов Будон показывает распространение неравенства среди различных социальных категорий людей в сфере образования. При этом показатели примерно те же, что и у Бурдые. То есть представители высшего и среднего классов имеют больше шансов на получение образования, чем низшие. Будон проводит сравнительные исследования по различным странам и приходит к следующим выводам. Неравенство представляется примерно однопорядковой величиной в большинстве стран континентальной Европы за некоторым исключением (например, по его данным, неравенство в Португалии проявляется сильнее, чем в Бельгии, а Швеция и Норвегия характеризуются наиболее низким уровнем неравенства). В таких государствах как СССР и страны Восточной Европы в связи с соответствующей политикой государства, неравенство понижается за счет приобщения к образованию детей из рабоче-крестьянских семей. В странах же с рыночной экономикой и социальным расслоением процент неравенства будет увеличиваться. Общая тенденция заключается в том, что в большинстве индустриальных стран либерального типа наблюдается, по мнению автора, медленное снижение социального неравенства в получении образования¹. Таким образом, согласно Будону, неравенство в обществе функционально и поддерживает равновесие общества как системы.

¹ Boudon R. L, Inegalite des chances .La mobilite sociale dans les societes industrielles.- Paris: Armand Colin,1973-P.66-102.

Теперь остановимся на теории образования, разработанной французскими учеными С.Костером и Ф.Отиа в работе «Социология образования»¹.

Система образования, считают они, не может создать независимого человека. Она всегда создает такую личность, которая может быть адаптирована к данной социальной системе для того, чтобы общество могло продолжить свое существование. В любом обществе индивиды имеют определенные роли, которые определяются их социальным и культурным статусом. Социальные системы, существующие в современном мире и оказывающие влияние на социализацию, имеют следующие черты: преемственность, трансформацию, воспроизводство. Преемственность и трансформация социальных систем связана с иерархией групп и классов, с одной стороны, и социальной мобильностью, с другой. Общества, в которых появляются эти два феномена, подразделяются авторами на три типа.

1. Монолитные социальные системы, в которых сосуществуют два типа антагонистических классов. Первый включает привилегированные слои, обладающие престижем, состоянием, культурой, образованием и могуществом. Второй объединяет многочисленные группы непосредственных производителей, ресурсы мобильности которых ограничены. Социальная поляриность данных систем и присущие им подчас диктаторские режимы затрудняют становление среднего класса. Общественное образование, даже когда оно принимает характер обязательного, не бывает продолжительным, ориентированным на выпуск чиновников высокого уровня. Управленческие функции узурпируются правящей элитой, вышедшей из высших классов. Данные социальные системы мало изменяемы, а система народного образования ориентирована на узаконивание ценностей олигархии.
2. Современные федералистские системы, представленные центральным правительством и органами власти субъектов федерации, что является проявлением их автономности и права на особенности. В регионах существуют различные ценности, которые не обязательны на федеральном уровне. Среди образовательных проблем в подобных системах могут быть актуальными проблемы двуязычия и многоязычия.
3. Демократические системы с открытой социальной мобильностью, ориентированные на идеологический плюрализм в образовании.

Различия между этими тремя системами состоит в первую очередь в уровне давления политической власти на общество. В целом две образовательные технологии противостоят друг с другом, полагают Костер и Отиа. Одна направлена на поддержание системы формирования солидарного коллективного сознания. Другой тип призван обогатить личность, ее возможности, дифференцируя существование индивидов.

¹ Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education. –Bruxelles, Editions de l'institut de sociologie, 1970.

Между этими крайними технологиями возможны варианты. В открытых общественных системах наблюдается высокий уровень социальной мобильности и индивиды могут относительно свободно перемещаться по социальной лестнице. Но в тоже время любой индивид, благодаря бессознательному усвоению идеологии, предпочитает ценности того класса, к которому он принадлежит. Таким образом, он как бы консервирует существующую ситуацию.

Как и многие другие социологи образования, Костер и Отиа считают, что первоначально образование является делом семьи. Именно через нее происходит передача обычаев, моральных и религиозных ценностей, создается возможность приспособления к окружающей среде. Получаемая таким образом информация дает возможность ребенку познать социально-экономические и культурные условия его окружения. Опираясь на поддержку семьи, система образования формирует новые понятия, способные изменить сформированное родителями сознание. Система образования также прививает учащемуся знание политической и гражданской идеологии и при этом выполняет функцию воспроизводства общества.

При этом следует учитывать общетеоретическое положение, что элементы каждой системы являются частью общей совокупности и имеют свое значение. Изменение одной части совокупности неизбежно вызывает изменение других ее частей. Так, например, усилия, направленные на придание светского характера образованию, осуществлявшиеся в Западной Европе после Великой французской революции, фактически касались не только образования, но и других компонентов общества. Или политика демократизации обучения, которую проводили в жизнь индустриальные страны, интегрировалась в более широкую политику. Здесь в функционалистскую парадигму в социологии образования «вторгается» структурализм. По мнению К. Леви-Строса, связи, существующие между элементами глобальной структуры, настолько тесны, что они даже не рассматриваются как отдельные элементы целого. Все происходит именно так по причине его трансцендентности. Человеческий разум рисует общую картину социальной системы и не способен восстановить в восприятии ее отдельные части, а индивид не играет существенной роли по отношению к событиям.

Функционалисты рассматривают институты как часть всего общества или социальной системы. Уровень независимости частей системы связан с уровнем их интеграции в системную совокупность. Все части системы дополняют друг друга, и это взаимодействие стабилизирует хорошо интегрированную систему. Разделение ценностей или консенсус между социальными акторами являются важными компонентами системы, помогающие ей находиться в состоянии баланса. Теоретики данного направления концентрируют свое внимание на вопросах, касающихся структуры и функционирования организаций. Например, они обращают внимание на структурные части организации, такие ее

элементы, как подсистемы и их позиции в этой структуре, функционирование которых приводит к достижению определенных целей. Недостаточное внимание при этом уделяется разнообразию интересов, идеологий и конфликтов. Данная парадигма также не учитывает того, кто и как включается в образовательный процесс, так как индивиды не только выполняют роли внутри данной системы, они создают и модифицируют эти роли.

Одним из важных положений функционализма является признание неизбежности неравенства и большой роли образования в процессе стратификации. Следуя аргументам К. Девиса и В. Мура, этот процесс сводится к следующему:

1. Люди включаются в общественные отношения, мотивируя осуществляемые ими роли внешним вознаграждением (деньги, престиж).
2. Нехватка квалифицированных личностей определяют детерминантную роль престижа, ранжирующегося по позициям. Например, доктора рассматриваются как более важные для общества, чем уборщики и имеют более высокий уровень престижа.
3. Более важные позиции требуют большего таланта и подготовки, следовательно, и образования, и в большей мере вознаграждаются. Селекционный процесс, который неизбежно и постоянно определяет занимаемый статус, осуществляется в школе. При этом функционалисты доказывают, что учащиеся дифференцируются скорее по их индивидуальным способностям, чем по половым и расовым признакам.

Существует также точка зрения, что учащимся из рабочего класса труднее осуществить мобильность через образовательные достижения. В то же время ее сторонники утверждают, что образовательная система является достаточно гибкой, предоставляющей возможность для большинства американских учащихся поступить в колледж. Это оказывает влияние на уровень образования бедных, меньшинств и женщин. Р. Хаусер и Д. Фетермен, анализируя учащихся – мужчин, делают вывод, что представители меньшинств стали больше времени проводить в школе, следовательно неравенство в образовании сокращается¹.

В рамках общей функционалистской парадигмы выделяется технико-функционалистская концепция образования. Ее основные положения следующие:

1. Требования к профессиональному мастерству постоянно возрастают в связи с технологическими изменениями. При этом наблюдается тенденция: пропорция рабочих мест, требующих низкой квалификации уменьшается, а требующих высокой квалификации - возрастает.
2. Растет количество рабочих мест, требующих специальной подготовки.
3. Общее образование должно удовлетворять эти общественные потребности.

¹ Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993. - P. 89-123.

Теоретики данной вариации функционализма основные проблемы видят в том, что инженеры за свой труд и полученное образование получают не очень высокую заработную плату. В то же время, определенное количество практикующих инженеров, не имеют даже уровня колледжского образования, а те или иные навыки у них развиваются прямо на работе. Образование часто связано с повышением производительности труда, но иногда и снижает эту производительность. Развитие способностей при этом лучше осуществляется в ходе самой трудовой деятельности, а не в процессе формального школьного обучения. Качество существующих школ и система обучения являются явно недостаточными для формирования трудовых навыков и способностей (Б. Кларк, М. Керри и др.)¹.

Опираясь не теорию Дэвиса и Мура, эти авторы, анализируя результаты социологических исследований, отмечают, что социальное происхождение оказывает непосредственное влияние на успехи человека. Кросс-культурные исследования, базирующиеся на изучении биографий и наблюдениях, показали, что приблизительно 60-70 % американцев, принадлежащих к бизнес-элите, вышли из высшего класса или верхушки среднего класса и только 15% из семей рабочего класса. Бизнес элита состоит в основном из протестантов, мужчин и белых, при этом внутри нее незначительно увеличивается количество католиков и евреев. Этническая и классовая принадлежность, таким образом, играет определяющую роль в успешном достижении карьеры.

Функционалисты характеризуют такой порядок вещей как оптимальный и нормальный, способствующий развитию социальной системы. Они отмечают, что в центре различных социальных групп находятся родственники, друзья и близкие, они могут расширяться до религиозных, этнических и образовательных сообществ. Разный статус индивидов определяется их участием в общей культуре: в общем стиле языка, в общих пристрастиях, в одежде, украшениях, предпочтениях в спорте, искусстве, масс-медиа. Это дает индивидам чувство идентичности, специально контрастирующим с членами других групп, ежедневная культура которых ими не пригимается. Субъективный статус таких групп позволяет им отделять себя от других такими категориями как «честь», «воспитанность», «респектабельность», «собственность», «культурность», «хороший человек», «простой народ» и другие. Статус группы может быть результатом консенсуса, который устанавливается в результате межгрупповых отношений. Статус группы может рассматриваться как идеальный тип, имеющий необходимые границы.

Функционалистская точка зрения имеет не только много сторонников, но также много критиков. Эта критика разворачивается по следующим позициям:

¹ Prichard K., Buxton T. Concept and Theories in Sociology of Education. -N.Y., 1988. -P.13-24.

1. Консенсусная теория как альтернатива представляет консервативную точку зрения; ее многочисленные аргументы направлены на поддержание существующих систем и господствующих властных групп, хороших или плохих, сохранение социального порядка.
2. Включение народа в выполнение общественных нужд, предполагаемое функционалистами, рассматривается их критиками как лживое и вводящее в заблуждение.
3. Утверждение, что более талантливые могут приобрести соответствующий статус через школьную систему, является спорным.
4. Социально-экономический статус учащегося является важной детерминантой учебных достижений. Следовательно, учащиеся с более высоким статусом в большей степени формируют состав высших учебных заведений, чем учащиеся с низким статусом.
5. Утверждение, что такие внешние факторы как богатство и престиж являются первичными мотивами для индивидов, не обязательно истинно. Индивиды могут иметь и другие мотивации, как, к примеру, гуманитарные цели для осуществления некоторых видов занятости. Не все талантливые люди, желающие быть докторами, или законодателями, всегда могут продолжать карьеру.

Функционалисты сосредотачивают свое внимание, как мы имели возможность убедиться, на анализе функций образования, на его роли в обществе. Повседневная образовательная деятельность определяется либо обществом (исходя из постулатов социологической теории Э.Дюркгейма), либо потребностями общества (так считал, в частности, Т.Парсонс). Но в любом случае общественные процессы рассматриваются на **макроуровне**. Что касается следующей парадигмы, то она исследует социальное взаимодействие в образовательной сфере на **микроуровне**. Этот подход (парадигма) основывается на интеракционизме, феноменологии, этнометодологии и получил название «микроинтерпретативного (интерпретативного)» подхода в социологии образования. Он стал активно разрабатываться во второй половине 20в.

РАЗДЕЛ 4. ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Если для позитивизма в социологии, соответственно – в социологии образования, социальные факты должны быть концептуализированы как объективный порядок, то для интерпретативизма те же самые факты являются реальностью, зависимой от человеческой субъективности, которая и должна стать предметом социологии образования. Следует изучать на микроуровне социальные взаимодействия между учителями и учениками, преподавателями и студентами, то есть ситуации по типу «здесь и сейчас» или события, происходящие в классной комнате в повседневной жизнедеятельности учебного заведения, т.е. индивидуальные взаимоотношения в рамках образовательного пространства.

Основы теории заложили Дж. Мид и Ч. Кули, которые рассматривали социализацию индивидов как результат их взаимодействия. Интерпретативизм, в ракурсе своих базовых посылок, довольно логично подвергал критике традиционные направления, в том числе структурный функционализм и конфликтную теорию, как упускающие из виду динамику ежедневной школьной жизни, которая влияет на весь процесс формирования сознания учащихся.

Социологи образования используют этот подход как приемлимый для рассмотрения взаимодействия между группами индивидов, а также между учениками и учителями, учителями и администрацией школы, изучает также позиции, достижения, ценности учащихся, результаты их деятельности, их социально-экономический статус, который влияет на успехи в учебе. С помощью этого подхода началось изучение учительских ожиданий по поводу достижений учащихся, способностей учеников, а также школ как тоталитарных организаций.

Интерпретативная (или феноменологическая в широком смысле слова) парадигма строится на следующих основных понятиях:

1. Повседневная деятельность. Предполагается, что каждый аспект общества отражается в повседневной деятельности людей. Например, изучается, как влияет поведение преподавателей, их мировоззрение, статус, происхождение на процесс обучения, почему одни ученики учатся лучше других и т.д.

2. Свобода. Предполагается, что повседневная деятельность не навязывается сверху социальными институтами. В ней всегда присутствуют элементы относительной свободы. Эта относительность состоит в том, что, с одной стороны, люди не свободны от своего происхождения и от общества в целом, с другой - они привносят в повседневную жизнь элементы творчества.

3. Смысл. Чтобы понять повседневную деятельность людей, исследователи должны понять смысл, который люди вкладывают в свое поведение. Он включает в себя цели и намерения (например, какие цели ставит учитель на уроке и каковы намерения учащихся), а также идею значимости (например, что учитель и ученики считают самым важным на уроке). Смысл также включает в себя понятие причинности (например, почему учитель ведет себя на уроке определенным образом и что влияет на его поведение, почему ученики не хотят отвечать и т.д.).

4. Взаимодействие. Повседневная деятельность строится на взаимодействии социальных акторов. Каждый актор придает смысл своим действиям и действиям других людей. Точнее, каждый актор интерпретирует поведение других людей, с которыми он взаимодействует. Например, представим ситуацию, когда учитель задает вопрос, а ученики поднимают руки. Учитель может интерпретировать, почему ученики подняли руки по-разному. Значит ли это, что они знают ответ на вопрос? Или они не хотят выглядеть глупыми? Или они стараются скрыть, что не знают ответа? Или они подражают другим ученикам? Любая из этих интерпретаций возможна. Также ученики интерпретируют поведение учителя, когда думают, поднимать руку или нет. Эта ситуация имеет несколько следствий. Во-первых, последующие действия учителя зависят от исходной интерпретации. Во-вторых, сама интерпретация зависит от того, что мы знаем о других. Учитываются такие характеристики как возраст, пол, раса, интеллект, мотивация и т.д. То есть «знания» учителя об учениках влияют на интерпретацию их поведения.

5. Переговоры. Анализ поведения должен включать и изучение смыслов и интерпретаций акторов. Эти смыслы и интерпретации не остаются неизменными в процессе социального взаимодействия. Узнавание акторами друг друга происходит в процессе общения или «переговоров». Переговоры рассматриваются как длительный процесс, а не как что-то произошедшее однажды.

6. **Субъективизм.** Интерпретативный подход использует «субъективистский» метод. Это означает, что исследователи пытаются «заглянуть» в мысли акторов и увидеть, как они определяют ситуацию. Вполне возможно, что исследователи, анализируя это взаимодействие, дают собственные интерпретации происходящему, не отражая действительной реальности. Чтобы избежать этого, требуется отбросить собственные определения, предвзятость, предубеждения и типологии и наблюдать со стороны. Основными конкретными методами здесь являются наблюдение и глубинное интервью в течение продолжительного периода (как минимум года), что позволяет прийти к пониманию происходящего.

Внутри интерпретативизма существуют следующие основные направления.

1. **Символический интеракционизм.** Он строится на следующих постулатах: индивиды оказывают влияние на ситуации, события в зависимости от значения, которое они в них вкладывают; значение является продуктом социального взаимодействия; это значение изменяется в зависимости от окружающей индивида социальной среды. Другими словами, значение, которое придает индивид событиям, является действием окружающей социальной среды. Если окружающая среда изменяется, значения также поддаются изменениям. Интеракционисты склонны видеть отношения между учителем и учениками как ситуацию конфликта, в которой учителя и учащиеся имеют различные цели взаимодействия. Стратегии поведения развиваются между участниками в зависимости от того, как они определяют ситуацию. Утверждается, например, что учитель имеет больше власти, чем ученики, но эта власть никогда не является тотальной. Интеракционисты предпочитают рассматривать взаимодействие в каждой конкретной ситуации, например, в классной комнате.

2. **Этнометодология.** Этнометодологи большое внимание уделяют исследованию процедур, которые акторы используют для понимания повседневного мира. Мир может восприниматься не как хаотичный, а как упорядоченный. То есть люди предпочитают интерпретировать социальный мир таким образом, чтобы сделать его понятным для себя. Этнометодологи стараются объяснить, каким образом люди конструируют свой повседневный мир.

Этнометодологи разделяют большинство аргументов других представителей интерпретативного подхода. Они считают важным использования «субъективного» метода и придают решающее значение пониманию смыслов. В рамках своего подхода этнометодологи различают понятия «предмет» и «ресурс». В социальном мире предмет – это мир взаимодействия, а ресурс – это то, что используют люди для придания смысла взаимодействию. Поскольку социолог – член общества, он будет использовать свои собственные ресурсы для придания смысла

взаимодействиям, которые он исследует. Делая это, он может существенно исказить смыслы взаимодействия, которые вкладывали в него акторы. Чтобы избежать этого, социолог должен попытаться различить свои собственные ресурсы и ресурсы акторов. Один из способов, позволяющих этого достичь, заключается в том, чтобы определять каждое взаимодействие как уникальное событие, не связанное с тем, что было раньше. Понятно, что акторы не видят каждое взаимодействие как уникальное творчество. Люди связывают события вместе, используя свои «систематические практики». Этнометодологи интересуются тем, как акторы придают смысл или связывают каждое взаимодействие в понятную форму. Язык имеет наиважнейшее значение в этом процессе взаимосвязи. Любое слово имеет несколько значений, поэтому каждое предложение – коллекция двусмысленностей. Единственное, что помогает этого избежать – это понимание акторами контекста. Примером этнометодологического анализа классного взаимодействия является исследование слов учителя, с помощью которых создается урок. Например, слова учителя: «Всем приготовиться. Никому не садиться, пока все не будут готовы...» вовлекают учащихся в ситуацию взаимодействия. Этнометодологи предлагают интересный анализ классного (т.е. относящегося к школьному классу) дискурса и стремятся показать, какой смысл может придаваться словам, которые используют учителя. Однако этот подход не может объяснить, почему так много людей придают одинаковый смысл ситуации, если все зависит только от ее данного контекста.

3. Феноменология. Феноменологи обращают внимание на выявлении знаний акторов о ситуации, в частности, их знаний о других участниках взаимодействия. В процессе узнавания других акторы используют набор категорий для интерпретации их поведения. Учитель, например, может интерпретировать учеников как «умных» или «глупых». Феноменология фактически занимает доминирующее положение в интерпретативизме, и постольку мы и говорим в нашей работе о феноменологической парадигме.

Один из основоположников феноменологической парадигмы А. Шюц в работе «Политика и образование» рассматривает механизмы политического воздействия на учащихся. Агентами образовательной политики в данном случае являются местные правительства, министерства, учителя, директора, школьные советы. Шюц рассматривает поведение этих агентов как интересную реальность, в которой человек конструируется с помощью определенных агентов своего окружения: учителей, родителей, политиков, что и является объектом социологического анализа. При этом личность соотносит свой жизненный опыт с поведением и опытом других людей, членов данной социальной группы, рассматривая своих родителей, церковь, правительство не с авторитарных позиций, а с позиции непосредственного опыта. Шюц отмечает, что знание представляет собой продукт экспериментального взаимодействия прошлого и настоящего,

в процессе которого происходит формирование сознания. Знание в данном аспекте является идеально-типической конструкцией, которая становится объектом социологического анализа. Учащийся также представляет собой идеальный тип.

Социологи, по мнению представителей данного направления, должны учитывать взаимодействие субъектов образовательного процесса и агентов, влияющих на этот процесс. Социолог также должен анализировать знания и их проявление на практике, давая при этом характеристику агентам взаимодействия и вскрывая политический характер образования. Школьные советы при этом рассматриваются в качестве средства легитимации содержания образования и вместе со школой поддерживают существующую классовую структуру, отражением которой они являются. Поэтому институт образования воспроизводит социальную структуру общества.

П. Вудс в работе «Социология и школа» обращается к проблеме школьной адаптации. Остановимся далее на анализе концепции представителя микроинтерпретативного подхода Д. Харгривса, изложенной в известной книге «Межличностные отношения и образование». Харгривс анализирует действия учителей, учеников, а затем их взаимодействие в ситуации «классной комнаты» и приходит к следующим выводам:

Учителя обладают властью и навязывают ученикам свое понимание ситуации. Учителя также интерпретируют поведение учеников и свое собственное поведение. Таким образом, формируется «я-концепция» учителей. Харгривс выделяет три типа учителей: «дрессировщики львов», «развлекатели» и «романтики». Для «дрессировщиков» процесс образования представляет собой натаскивание учеников, которые оцениваются как «дикие» и «не прирученные». Ученики должны слушаться учителя и соответствовать его установкам. Учитель является знатоком предмета и на основе образовательных стандартов доводит учеников до определенного уровня знаний. Роль учеников – впитывать преподносимые знания. Дисциплина в этой ситуации жесткая, а контроль постоянный.

«Развлекатели» также не верят, что учащиеся хотят учиться, но чувствуют, что лучший метод включения их в обучение – сделать материал интересным. Они предпочитают вводить новые методы обучения и разнообразную аудио-видео технику. Многие из них ходят по классу, проверяя, чтобы ученики были включены в процесс учения. Отношения с учениками дружественные и неформальные.

«Романтики» придерживаются других взглядов. Они считают, что ученики хотят учиться, а учение – часть человеческой природы. Роль учителя состоит в усилении этого желания. Ученики должны быть свободны в выборе учебных предметов. Учебный план должен составляться учителями и учениками совместно, а их отношения должны быть построены на доверии. Нет необходимости в оценках, главное для учащихся «научиться как учиться».

Харгривс отмечает, что эти категории учителей являются логическими конструкциями, построенными в результате анализа реальных учителей, и в

чистом виде они не могут быть найдены в реальном мире. Таким образом, анализ взаимодействия в классе, начитается с формирования «Я-концепции» «учителей». Также существуют две суброли, которым должен следовать каждый учитель: роль дисциплинатора и инструктора. Роль дисциплинатора включает в себя ответственность учителя за организацию деятельности в классе, за разделение класса на группы, за обучения правилам поведения. Роль инструктора предполагает понимание того, что должно быть изучено, какими методами и что считается доказательством изученности. На практике эти роли смешиваются. Более того, поскольку они свойственны всем учителям, Харгривс предполагает, что существует огромное количество вариаций того, как учителя играют эти основные суброли. Далее он отмечает, что учителя также категоризируют учеников на основе собственной интерпретации ситуации. Когда ученики отвечают идеальной роли, которую конструирует учитель, они интерпретируются как «хорошие» и «плохие».

Рассмотрев как учителя определяют ситуацию, Харгривс обращается к ученикам. Представления учеников об идеальном учителе следующие: учитель должен быть строгим (дисциплинарная роль), умным и интересным (инструкторская роль), должен нравиться и быть понятным для учеников. Харгривс предполагает, что наиболее важная цель для учеников – «нравиться учителю». Это включает в себя представление о своей роли и о том, что сделать для того, чтобы понравиться учителю и получить одобрение друзей. Постоянное стремление угождать учителю приводит к наклеиванию на этого ученика ярлыка «подлизы». Учителя хотят, чтобы ученики проявляли энтузиазм. Но сталкиваются с проблемой, что фактически ученики занимаются «показухой». Это проявляется в том, что с одной стороны, выражение скуки или фрустрации игнорируется учителями, например, с помощью замечаний «обратите внимание» или «прекратите разговаривать». С другой стороны, один из наиболее удачных вариантов понравиться учителю – дать правильный ответ. Достаточно часто это выражается в использовании формулы или рецепта, которые на самом деле не основаны на реальных знаниях. Например, на математике ученики не понимают проблемы, но учатся давать правильный ответ. Существуют и другие стратегии поведения. Например, хулиган считает, что нравиться учителю это не для него и ставит своей целью надоедать учителю. В других ситуациях он придерживается стратегии «подходящее согласие». Следующая стратегия- «безразличие», когда ученики не стараются понравиться учителю, но избегают неприятностей.

Проанализировав роли и стратегии поведения учителей и учеников, Харгривс анализирует также ситуацию их взаимодействия. Когда поведение этих групп аналогичны, наступает ситуация «согласия». При несовместимости – «разногласие». Большинство взаимодействий представляют собой ситуацию «псевдосогласия». В этих ситуациях обычно применяются следующие тактики: со стороны учителей (использование обещаний, смягчение требований, апелляция к высшей власти, например

«что скажет директор»; со стороны учеников: апелляция к справедливости, изматывание, апелляция к высшим авторитетам и т.д.). Конечный результат – классная комната, где и происходит действие, разворачиваются скрытые конфликты и различные стратегии поведения¹.

Интересна концепция классификации учеников А. Полларда. Проведя исследованиям учащихся, Поллард пришел к выводу о том, что среди них существуют три группы, которые он делит на «святош», «шутников» и «гангстеров». Первую группу составляют учащиеся средних способностей, воспринимающие себя маленьким дружеским клубом. Они стремятся быть замеченными учителем, предпочитают спокойную деятельность, стараются не вызывать недовольство учителя и не попадать в проблемные ситуации, а поэтому они мирятся с надоевшими уроками и предпочитают «уроки по правилам». «Шутники» - большая группа школьников, академически способных, заинтересованных в получении хорошего образования, увлекающихся спортом. Они пытаются установить взаимопонимание с учителями и наслаждаться шутками вместе с ними. Надоевшие уроки они стараются заменить чем-то более интересным. Они не стесняются передавать записки через весь класс, могут испытывать толерантность учителя, хотя опасаются серьезных проблем. Им не нравится выглядеть неуспевающими и они критично настроены по отношению к учителям с плохим характером. «Гангстеры» более слабые и грубые ученики. Они часто много времени тратят впустую, стремятся составить оппозицию учителям и не восприимчивы к замечаниям. Они заняты борьбой с другими «гангстерами» и очень низко оценивают «святош» и «шутников».

Поллард считает, что для того чтобы понять поведение школьников, нужно исследовать их интересы. Эти интересы можно разделить на:

1. Укрепление собственного Я-имиджа.
2. Занятость или «степень внутреннего самоощущения включенности во взаимодействие с другими людьми».
3. Контроль давления.
4. Сохранение достоинства.

Каждая группа учеников имеет «Я-имидж», который поддерживается и усиливается всей группой. Укрепление этого имиджа в глазах группы имеет первостепенное значение по сравнению с другими интересами, в частности, для гангстеров, чтобы на практике доказать свое девиантное поведение. Что касается второго аспекта, то всем ученикам нравятся интересные уроки, но главный источник удовольствий для «гангстеров» – оппозиция учителю. «Шутники» получают некоторое удовольствие от скрывааемых нарушений, но предпочитают смеяться вместе с учителем, а не над ним. Для «святош» главное наслаждение – спокойная жизнь. Контроль давления – третий по значимости интерес. «Святоши» используют тактику избегания учительского недовольства и стараются избегать проблем, поэтому они демонстрируют конформистский стиль поведения.

¹ Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education. - London :R. & K. Paul, 1975. -P. 34-87.

«Гангстеры» нуждаются в давлении для того, чтобы показать насколько они грубы, но на самом деле они не ищут поводов для серьезных столкновений. Когда же это случается, они используют ситуацию для поддержания собственно имиджа хулиганов. «Шутники» наслаждаются риском оказаться под давлением, но им не нравится, чтобы учителя их бранили, поскольку это мешает налаживанию отношений с ними. Сохранение достоинства важно как с точки зрения индивида, так и с точки зрения отношений в группе. Незаслуженное наказание (в частности для «гангстеров»), поддразнивание (в частности для «шутников»), или обращение по имени – рассматриваются как угроза достоинству¹.

Опираясь на учение Р. Мертон о типах девиантного поведения, Вудс выделяет восемь моделей адаптации – лицемерие, ритуализм, оппортунизм, уединение, колонизация, непримиримость, согласие и бунт.

Вудс считает, что в первые годы в школе ученики стремятся адаптировать позитивные установки как к целям, так и к средствам их достижения. Оппортунизм- другой вариант адаптации, который развивается на втором году обучения. На четвертом и пятом годах обучения ученики стремятся либо к конформной, либо к диссонансной моделям поведения. Конформность они проявляют в том случае, если верят в необходимость получения знаний. Другой вид поведения - ритуализм - возникает в том случае, если ученики принимают средства, но равнодушны к целям. В случае диссонанса ученики склонны к «уединению», индифферентности, или отвержению средств и целей. Ученики не знают чем заменить цели школы, и их жизнь становится пустой и надоевшей. Возникает проблема, как провести день и тогда принимаются такие формы поведения как пустое времяпрепровождение, мечтательство. Непримиримость выражается в нарушении уроков, вандализме, общественно неприемлимых формах поведения , в принятии субкультурных стилей , например, стиля «бритоголовых». Бунт включает в себя отвержение как целей, так и средств, но предполагает их замену на собственные цели учеников. Вудс приводит пример девушек, которые в школе заняты разговорами о противоположном поле и будущем замужестве. Они могут обнаружить в учебном плане разделы, связанные с их собственными интересами, например, как ухаживать за ребенком. Они не представляют такой угрозы для школы как непримиримые ученики. Колонизация представляет собой индифферентность к целям и двойственное отношение к средствам. Колонизатор работает в системе, выбирая одну работу , отказывается от другой и сопровождает этот отказ бесконечными извинениями.

Вудс определяет стратегии поведения учителей и учеников, которые применяются в повседневной жизнедеятельности. Учительские и ученические стратегии могут быть классифицированы по-разному. Можно , например, говорить о мотивационных стратегиях, стратегиях контроля,

¹ Pollard A. Goodies , Jokers and Gands / Hammersly M, Woods P. Life in Schools . The Sociology of Pupil Culture - O.U.P. ,1984 -P.230-245.

стратегиях укрепления идентичности, педагогических стратегиях. Ученики могут использовать следующие стратегии:

1. Стратегия угодить учителю.
2. Стратегия сохранить свое достоинство.
3. Стратегия укрепить групповую идентичность.

Вудс перечисляет также стратегии «выживания» учителей. Учителя, по его предположению, являются преданными своей профессии. Это может быть результатом инвестирования времени и сил в профессию, или результатом нежелания переходить на другую работу. Эти стратегии следующие:

1. «Доминирование» с физической или вербальной агрессией (официальной или неофициальной).
2. «Переговоры» или ослабление некоторых требований, уступки.
3. «Братство» с помощью шуток, игр на уроке, разговоров о фильмах и легкого флирта с учениками.
4. «Моральное воспитание» – включает использование шуток и риторики. Риторика позволяет перевести стратегию выживания в приемлимый вариант. Эта стратегия может быть также названа «обращение с учениками как с людьми». На практике эти стратегии дополняют друг друга.

Вудс принимает марксистскую идею о том, что школы легитимируют и воспроизводят неравенство. Так как учителя преданы организации, они должны приспособиться к проблемам, с которыми сталкиваются. Стратегии, которые они развивают, приводят к непреднамеренному следствию – воспроизводству неравенства. Тем самым взаимодействия между учителями и учениками влияют на все общество.

Концепция переговоров может быть использована для объяснения того, почему большинство классных взаимодействий организованы, а не хаотичны, почему многие школы функционируют эффективно, и почему учителя и ученики выглядят как получающие удовлетворение от взаимодействий. Интеракционисты объясняют это тем, что учителя и ученики приспособляются друг к другу. Например, учителя могут выполнять более обременительную работу, оставляя для учеников более простую, ради того, чтобы они делали хотя бы ее, чем совсем ничего. Использование игр или некоторых форм релаксации, как просмотр фильма или игра, оставляет за учителем право вернуться к обучению, используя давление. В целом предполагается, что учителя и ученики приходят к общему определению ситуации и организованное взаимодействие в классе становится нормой. В противном случае, возможно нарушение перемирия и начинаются новые переговоры.¹

Некоторые исследователи рассматривают процесс появления стереотипов «хороший», «плохой» ученик. В этой связи Р. Стеббинс различает культурные дефиниции, дефиниции личного поведения и единые

¹ .Woods P.Sociology and the School. - London.R.&K. Paul,1983.-P. 7-90.

личностные дефиниции. В первую очередь дефиниции связаны со знанием определенной группы, а также зависят от культурного опыта и субъективного восприятия. Факторы, влияющие на этот процесс следующие:

1. Восприятие других . Сюда относится идентификация с другими, оценка их поведения, мотивации.
2. Отражение. Этот процесс представляет создание впечатления об учащихся.
3. Реакция. Она включает в себя отношение к другим, направленность на других, реакция на их поведение.

Стеббинс устанавливает две главные фазы в культурной и личностной дефиниции. Первая фаза связана с идентификацией, вторая с реакцией. Например, причинами негативной реакции преподавателя являются следующие факторы:

1. Социальное окружение, способствующее возникновению девиантного поведения или какого-либо беспорядка в поведении учащихся.
2. Эволюция подобного поведения.
3. Личные представления учащихся о ситуации.
4. Идентификация, ориентированная на беспорядочное поведение.
5. Главные стратегии поведения учителя.

Перечисленные факторы дополняются другими, в том числе, характером культурной и личностной ситуации, интерпретируемой преподавателем, вариантами его поведения. В конечном плане, все решает учитель. Например, учитель может пожелать опоздавшему ученику «доброе утра» или наоборот, оскорбить его. Выбор остается за ним. Стеббинс большое внимание уделяет ситуации в классе, где происходит основное взаимодействие¹.

Поведение учащихся зависит как от поведения преподавателей, так и от личностных факторов(например, от жизненных шансов). Стеббинс, например, изучал деятельность учащихся, не связанную с учебой: их общение со сверстниками, курение в школе, развлечения, отношение к экзаменам. П. Корриган изучал причины, приводящие к девиантному поведению подростков в школе. По его мнению, одной из причин являются властные отношения. Сама ситуация власти зависит не только от социальных и физических факторов, но и от размеров классного пространства и от внутреннего содержания процесса образования. Так, например, большинство британских исследователей вскрывают бюрократический и деперсонализирующий характер системы образования.

В рамках исследования различных аспектов поведения учащихся Э. Гоффман анализировал закрытые зоны, где учащиеся курят, развлекаются, играют в азартные игры, флиртуют. Это туалеты, замкнутые площадки, школьный двор и т.д., так называемый неофициальный ареал жизни учащихся. Здесь осуществляется деятельность, противоречащая стандартным нормам поведения – спекуляция, вандализм и т.д. Изучение

¹ Stebbins R. Teachers and meaning : definision of classroom situsiation. – London : Brill 1975. - P. 48-61.

этих мест очень важно для наведения надлежащего порядка в школьной жизни. Для многих школьников общение в этих местах является символом солидарности, индивидуальности. В тоже время, там много мусора, атмосфера царит эйфорическая, релаксирующая. Можно сделать вывод о том, что эти зоны позволяют отвлечься, игнорировать правила, вести себя свободно. Они оказывают значительное влияние на социализацию личности, может быть, даже большее, чем формальные нормы школы¹.

Обстоятельным анализом школ в американском обществе занималась М.Мид³. В школах Америки существуют, по ее мнению следующие особенности. Численность нанимаемых учителей может определяться родителями. Как правило, обучаются небольшие группы детей. Родители и учителя находятся в тесном союзе. Школьные и домашние стандарты образования при этом являются примерно одинаковыми и наказание дома связано с наказанием в школе. Школы различного уровня находятся в одном здании, и старшие по возрасту дети помогают младшим, более маленькие слушают то, что рассказывают старшие. В таких школах талантливые дети иммигрантов учатся быть американцами. Детские проказы бывают невинными и святыми, шалости против учителя являются традиционными, обыденными, как и их наказание, борьба между учителем и подростками, которым надоедает изучать учебники, представляет из себя победу общего чувства взрослости в школьном доме.

Эта картина сельской школы часто возникает в сознании тех, кто на деле никогда этой школы не видел, тем не менее она твердо утвердилась в американской литературе и традициях. Подобно многим символам американской мечты, этот образ школы часто представляет из себя то, что на деле нельзя полностью достигнуть или образ того, что было в прошлом. Это школа, находящаяся в неизменяемом мире, школа сельской местности, где выращивается прекрасный черный виноград и благополучие часто связано с чистотой.

Рядом с этой картиной располагаются две другие школы – в первую очередь, академия, в которой привилегированные дети приобщаются к таинствам, унаследованным от Европы: латинскому и греческому языкам, музыке. Это школа, в которую родители предпочли бы послать своих детей. В то же время ориентация на небольшую, в частности, сельскую школу, определяется опытом самих родителей ребенка. Действует стереотип: «Что было хорошим для меня, должно быть хорошим и для моего ребенка». Стремление родителей заключается не в том, чтобы ребенок был подобен им, но в преимуществах высококачественного образования, которое является привычным для их семей, так как они стремятся сделать своих детей лучшими по сравнению с тем, чем они были сами. Учителями в таких школах являются мужчины, а не женщины, символизирующие скорее связь с Европой, чем с новой Америкой.

¹ Goffman E. The presenting of self in everyday life. –N.Y.: Doubleday, 1959.

³Prichard K.,Buxton T.Concept and Teories in Sociology of Education.-N.Y.,1988.-P.24-35.

Третья картина, рисуемая Мид, – это городская школа, стоящая на улице, которой не хватает архитектурных изысков, с огромным количеством детей, толпящихся на тротуаре, имеющая маленькие площадки для игр. Дети этих школ – это дети иммигрантов. Они не только бедны, но и являются чужестранцами, у них труднопроизносимые имена, на завтрак они проглатывают только свойственную им пищу, их матери часто носят траурные шали и постоянно недовольны сверхработающими учителями, нервы которых и так накалены до предела из-за постоянной борьбы с юными разноязыкими хулиганами, будоражащими их классы. Размеры классов здесь велики. Дети говорят на ломаном английском языке, они могут научиться непристойным словам и заклинаниям, читать книги о красивых героинях и исторических личностях, имена которых отвечают именам их родины. При этом их обучение может происходить не на основе прошлого их родителей, как это делается в небольших школах, и не на основе классической древности, как это осуществляется в академиях, а чаще всего в противовес и вопреки родительскому прошлому, родительским ценностям. Они могут изучать то, что необходимо им как американцам в отличие от того, что имели их родители и предки. При этом происходит разрыв прошлого и будущего. Во всех дискуссиях об американской школе мы можем видеть ту же картину, начиная с камерных школьных домиков, переходя к городским школам, частным академиям с европейскими традициями.

Рассматривая историю американского образования, Мид отмечает, что существует разрыв между теорией и практикой образования, а также конфликт между школами, ориентирующимися на прошлое и школами, ориентирующимися на будущее, с редко осуществимой мечтой в равной мере обучать весь мир. Эта тема выражается во многих формах: в борьбе между классическими и современными языками, в борьбе, по крайней мере, между необходимостью изучать хотя бы один иностранный язык и не изучать никакой, в борьбе между академическим обучением и избранным образованием, в аргументах в пользу обязательных учебных курсов и выбираемых, в которой общее прошлое противопоставляется неизвестному будущему.

Мид использовала результаты своих исследований примитивных обществ при анализе системы образования. Примитивные общества представляют собой модель медленно изменяющихся гомогенных обществ. Жизнь детей здесь постоянно повторяется от жеста к жесту, от опыта к опыту. С помощью рассмотрения такого медленно развивающегося сообщества можно, по мнению американского социолога, наблюдать картину формирования социальных взаимоотношений, где определенная возрастная группа вводит детей во взрослое общество. Дети могут проводить большую часть своего времени с матерями и отцами, или находиться под властью братьев и сестер, или быть вместе с бабушками и дедушками. Каждый из этих путей является сложным, прекрасно обоснованным способом восприятия мира в соответствии с получаемыми каждым ребенком образцами культуры. Но, отмечает автор, если детально изучить

всю совокупность этих взаимоотношений, можно выделить определенные различия, три модели социализации.

Общества, в которых дети воспитываются бабушками и дедушками, как это бывает в некоторых племенах американских индейцев, отличаются большим уровнем консерватизма. Данные культурные традиции являются исчезающими. Эти племена лишаются своей земли в связи с экспансией белого населения. Стиль языка, образ мышления у них связан с прошлым. Консерватизм, стремление цепляться за прошлое, может быть связан с той ролью, которую дедушки и бабушки занимают в жизни индейских детей. Так, с помощью рук и голосов старые люди постепенно передают всему народу понятие о том, что жизнь подобна траве, которая утром растет, а вечером ее ждет смерть. Старики информируют ребенка о пути человека и животных, солнца и луны, жизни и смерти. С другой стороны, ребенок формируется с помощью своих братьев и сестер, которые поддерживают его в минуты уныния и помогают ему легче переносить бремя жизни. Эта культура, в которой растущий ребенок как бы заключается в рамки детства, но при этом возможны ранние занятия танцами и любовью.

Крестьянский ребенок, подобно индейскому, осваивает культуру своих предков. Так, например, крестьянская няня сохраняет в ребенке восприятие своей собственной личности. Одновременно это связано с терпеливым отношением к суровости этикета, серьезными требованиями к словам и жестам, представлениями о чести, согласованностью с запросами касты ребенка.

Следующая модель - подражание маленькой сельской школе, в которой ребенок воспитывается не бабушками и дедушками, сохраняющими традиционные нормы и обычаи, не детьми, нетерпение которых тяжело ранит душу, но няней, имеющей собственные крестьянские стандарты еды и питья. Это типичная позиция среднего класса, где мать не обременяется работой на поле или на ферме или не задавлена большим количеством детей, чем она способна накормить, а отец активно осуществляет свой путь в мире коммерции, изменяющемся мире предпринимательства и прибыли. В этом мире бабушки и дедушки выпадают из игры, отстают от времени и, поэтому, не принимаются во внимание. Настоящие родители становятся воспитателями с четкой и определенной ответственностью, целями взрослых и соответствием требованиям времени. Они также осуществляют работу по развитию чувств ребенка. В этом мире дети по мере развития стремятся копировать поведение своих родителей, могут обучаться навыкам и искусствам, которые необходимы для успеха. Кроме того, родители детей среднего класса могут не доверять ребенка няне, как и прислуге.

Ребенок, который социализируется согласно третьей модели, воспитывается родителями, имеющими высокие карьерные достижения. Спецификой американского общества, по мнению Мид, является драматизация положения поздно рожденных детей, чьи матери видят, что ребенок не учит ничего того, что изучали они, или как общались с ребенком во времена их детства. Проблема также в том, каким образом здесь может

работать учитель, который имеет школьное образование, или учитель, заменяющий его, имеющий высшее академическое образование; учитель, осуществляющий введение незнающего ребенка в традиции прошлого или учитель школ трущобных районов, который стремится приготовить своих детей к будущему, оставляя позади прошлое, т.е., что может сделать учитель в этом изменяющемся мире, в котором он должен играть свою роль.

Мы можем рассматривать пути, по которым учитель приближается к каждой из трех основных позиций: дедушек и бабушек, видящих жизнь в целом; родителей, живущих одним днем; няней, охраняющих, скорее, не будущее ребенка, а ближайшее прошлое.

Тип учителя, который выполняет функции дедушек и бабушек, является типом учителя, преподающего классические языки или математику и естественные науки. Это наиболее талантливый учитель.

Учитель городской школы замкнут на родительскую модель и борется за то, чтобы оторвать детей от прошлого и соединить их с будущим. Этот учитель учит своих детей соблюдать правила гигиены, наполнять себя усердием в подготовке к успехам, осуществлять необходимые жертвы для осуществления этих успехов. Ребенок может при этом сталкиваться с неприятностями в изучении современной истории, других наук, а также текущих событий, происходящих в классе и их описанием. Если это касается детей среднего класса, с их частичными привилегиями, то родители этих детей стремятся скорее научить ребенка формам поведения и предпринимательства, чем изучению старых выцветших карт, как этого желает преподаватель академии.

В третьей модели, когда няней является другой ребенок или крестьянка, задачей учителя является ограничение попыток ребенка изменить мир вокруг себя. Это новый тип учителя. Он пребывает в настоящем, но подобно талантливым мыслителям, таким как Анна Фрейд, восстает против той цены, которую современный европеец или американец оплачивает своему прибыванию в новом виде цивилизации. Для Германии, Италии, Австрии, Англии и Соединенных Штатов Америки появляется потребность в определенных формах образования, в которых каждый ребенок мог бы иметь стол и стул, отвечающий размерам его тела, необходимые материалы для изучения мира и учителя, который был бы рядом с ним. Таким чувствительным учителем может быть и молодой человек, так как для работы с ребенком требуются энергичные физические усилия, которые позволяют ему двигаться свободно, обучая самого учителя соединять себя с миром ребенка.

В школьном обучении в Америке наблюдаются все три типа учителя и их возможное смешение. Учитель, который помогает поколению идти дальше, исходя из опыта родителей, не пренебрегает ни новациями, ни традициями. В медленно изменяющемся обществе хороший учитель, как гуру в Индии, является старым, мудрым, терпеливым, созревшим для обучения молодежи. Но мир, с которым сталкивается каждый год учитель, постоянно меняется. Его устаревшие методы могут мешать работать.

Поведение ребенка может стать непредсказуемым. Через десять лет старый учитель выражает свое смущение и негодование тем обстоятельством, что его годы привели его к мудрости, а, с другой стороны, – к негодованию детей, которые его игнорируют. Он выражает сожаление в том, что дети проявляют к нему неуважение. Учитель рассматривает ребенка не как все более разумного, а как все менее понимающего. Состояние кошмара все больше входит в жизнь ребенка. Через двенадцать лет работы учитель все меньше понимает своего ученика, чем если бы он проработал в школе всего два года. Учителя сталкиваются с учениками, которые знают о мире только через просмотр телевидения. Дети нового поколения не похожи на детей, которые были до них, более того, с каждым годом эта непохожесть все более увеличивается. Таким образом, различные культуры и социальные взаимоотношения накладывают свой отпечаток на процесс образования и способствуют формированию различных стратегий поведения людей на их дальнейшем жизненном пути.

Проблема восприятия ученика ставилась, а анализ школ проводился в социологии образования и применительно к Западной Европе. А. Баррер и Н.Сэмбэл в своей работе «Социология образования», анализируя данные конкретных социологических исследований, проведенных во Франции, пришли к следующим выводам:

- Средний уровень обучения повышается в гетерогенных классах. Классы нижнего уровня «запирают учащихся в клетке».
- Неудачи в учебе могут рассматриваться как результат плохих отношений между учителями и учениками.
- Дети, о которых учителя заранее думают, что они имеют сильные интеллектуальные способности, прогрессируют больше, чем дети, обладающие этими способностями в реальности, но не рассматриваемые соответствующим образом.
- Девочки показывают более высокие результаты, чем мальчики. В 1971 году количество девочек с дипломом бакалавра превзошло количество мальчиков-бакалавров. Девочек стало и в два раза больше в начальной школе, где они, в целом, достигают лучших результатов. Они с более высокими результатами оканчивают колледжи, более многочисленны в лицеях (среди учащихся колледжей в 1989 г. 53% девочек и 40% мальчиков). С 1985 по 1995 г. число девочек в университетах возросло до 58%, в аспирантурах до 47%.
- Девочки лучше воспринимаются педагогами при равных результатах, так как у них более примерное поведение, требующее меньше внимания и они правильнее отвечают на заданные вопросы. Они лучше концентрируются во время учебного занятия и меньше шумят. При этом школа предлагает модель приспособления, которую можно было бы назвать феминистской. Напротив, спрос мужской саморегуляции с высокой оценкой собственного «Я», большей агрессивностью, менее подвержен регуляции со стороны педагогов. Мальчики рассматриваются ими как ленивые и не использующие все свои возможности, а девочки как трудолюбивые и серьезные. Принято

считать, впрочем, что они обеспечивают свои успехи не способностями, а самоотверженным трудом.

Авторы также анализируют проблему дискриминации иностранцев. Они отмечают, что исследования в этой области начались с 1980-годов. При этом в целом результаты учебы иностранных учащихся или выходцев из кругов иммиграции оказались хуже, чем у молодых французов. Эти результаты более чем удваиваются в начальной школе: дети иностранцы и иммигранты имеют меньшие достижения по математике и французскому языку. В начальной школе иностранные учащиеся испытывают антипатии или отвращение со стороны учителей. Группы детей арабского и другого происхождения воспринимаются как девиантные. Эти дети часто наказываются, им, как правило, ставятся более низкие оценки. Их также подвергаются дискриминации при приеме на работу. Таким образом, гендерное и этническое происхождение учащихся непосредственно влияет на процесс их обучения и социализации¹.

В известной степени обособленное место в рамках интерпретативизма занимает так называемая «новая социология образования», поскольку представляет собой теорию, вобравшую некоторые существенные положения структурализма. Таким образом, она основана на структуралистской и феноменологической парадигмах.

«Новая социология образования» развивалась как ответная реакция на традиционную, в частности, как реакция на доминирование функционалистского подхода. Среди представителей этого направления можно выделить М. Юнга, Д. Исланда, Н. Кедди и др. Именно Юнг оказал большое влияние одновременно и на структуралистскую парадигму.

По мнению Юнга, существует диалектическое взаимоотношение между структурами власти и необходимостью легитимизации (узаконивания) господствующих категорий культуры. Другими словами, понятие школьного знания отвечает интересам и культуре групп, которые имеют власть распространять и легитимизировать собственный мир через образовательные институты. «Новая социология образования» придает большее значение содержанию образования, а не организации образовательной системы. Представители этого направления прежде всего обращают внимание на учебный план, на знания, передаваемые школой. Они считают, что школьная концепция «чему надо учить» социально сконструирована. Любые формы знания, по мнению Юнга, не более чем социально-исторические конструкты конкретного времени. Необходимо исследовать как формы знания, которые передают школьные учебные планы и которые связаны с интересами определенных классов, и профессиональных групп, так и насколько учебный план является продуктом давления этих различных классовых интересов. Надо также учитывать содержание образования в классе. Учебный план, как правило, сделан с

¹ Barrere A., Sembel N. Sociologie de l'education. – Paris: Nathan, 1998.

уклоном для детей из среднего класса, и этот факт помогает объяснить «провалы» детей из рабочего класса.

Юнг считает, что современные концепции рациональности и научности суть догмы, также, как и концепции «способностей» и «интеллекта». В результате этого образовательные достижения и неудачи – это результат учительских определений или критериев способностей и интеллекта: если эти критерии будут модифицированы, то возникнут другие паттерны достижений и неудач. Более того, они бы не работали против детей из рабочего класса, если бы были основаны на идее «культурного разнообразия», а не «культурных недостатков». Например, обычный ребенок из рабочего класса думает по-другому, но не хуже, чем его одноклассник из среднего класса¹.

В своей работе «Знания в классной комнате» Н. Кедди последовательно развивает этот взгляд. Она утверждает, что многие из предлагаемых средств приводят к образовательным неудачам детей из рабочего класса, как например, недифференцированный учебный план - и становятся неэффективными, если существуют иерархические категории способностей. Учителя, в соответствие с этим, классифицируют детей как слабых и умных, прежде всего исходя из их социального происхождения. В связи с этим появляется проблема «навешивания ярлыков», когда учителя «расставляют» учащихся в соответствие с собственными представлениями об их талантах и способностях².

«Новая социология образования» настаивает на изменении сознания учителей. Представители данного направления объявляют себя социалистами и считают, что новая система может революционно изменить общество, основанное на неравенстве и угнетении. Идеалом для них оказывается социалистическое общество, в котором, как предполагается, народ будет участвовать в политической и образовательной дискуссиях, а, следовательно, контролировать образовательную политику. Идеалом образовательной системы является равенство возможностей. Кроме социальных, в обществе также существуют национальные и гендерные различия, поэтому необходим поиск путей, устраняющих эти различия в единой борьбе за демократию. Чтобы изменить систему образования, надо обратиться к реальным учительским практикам и попытаться их модернизировать. Они считают необходимым отделение образования от «школирования», так как последнее вызывает сопротивление у детей. Но первоначально следует изменить сознание учителей.

Социологи выделяют два противоположных подхода, отвечающие традиционному и прогрессивному способам преподавания: психологический и феноменологический. Они отражают различное отношение к миру, знанию, взаимодействию учителя и ученика. Психологическая подход основывается на утверждении, что знание объективно, что ребенок имеет ограниченные способности, является социально безответственным,

¹ Young M. Society, State and Schooling. - Ringmer: The Falmer Press, 1977. -P.236-252.

² Keddie N. Classroom Knowledge -London : Collier-Macmillan, 1971 -P. 3-15.

немотивированным и конформным, а задачей преподавания является, следовательно, «внедрение» знаний в ученика (Барнес, Шемилт, Палетт, Гамильтон, Листер)¹. В этом подходе большое значение отводится строгому контролю и дисциплине, оценке и тестированию.

Феноменологический подход, напротив, рассматривает обучение как непрерывный процесс, в ходе которого ребенок проявляет неограниченные способности и знания при этом конструируются. Задача учителя заключается в раскрытии возможностей ребенка, в их интерпретации, в познании, дальнейшем их развитии. Тем самым, центром обучения становится ребенок. Необходимо отметить, что понятия об учащих являются идеальными типами, с помощью которых преподаватель намечает свою практическую деятельность.

Н. Кедди, изучая прогрессивные английские школы, приходит к выводу о том, что поведение учителей определяется вышеназванными стратегиями. Шарп и Грин в своих исследованиях также отмечают, что в школе существует большой контраст между прогрессивной доктриной, ставящей учащегося в центр образования и реальностью в классе, так как именно здесь продолжает сохраняться социальное и культурное неравенство. Отмечается также противоречие между стремлением индивидуализировать образование и организационной необходимостью в групповом обучении. Все это формализует процесс образования, порождая рутинную активность.

Проблему формирования стресса у учителей в результате их работы с трудными детьми рассматривает К.Стессенс². Реакция учителей на поведение таких учеников является, по его мнению, часто интуитивной и прагматичной. Он, основываясь на теории девиантности, считает основной причиной такого поведения детей их личную или семейную патологию. Учительские ориентации здесь могут быть различны. Первая группа учителей – пессимисты, считают невозможным успешную работу с такими учащимися. Вторые – оптимисты считают, что их деятельность может разрешить эту проблему. Первые придерживаются моралистских позиций, вторые более прагматичны, чем моралистичны. Стессенс выделяет «инкорпоративные» школы, обучение в которых строится на совместной деятельности учащихся. Они активно участвуют в проведении уроков, работают в группах, осуществляют межличностный обмен и т.д. Именно здесь существует толерантное отношение к различным этническим и социальным категориям учащихся. В школах других типов все наоборот. В них не осуществляется тесная связь родителей и детей со школой, высок уровень институционального контроля, низкий уровень толерантности и большая роль отводится строгому наказанию девиантности. В первом типе школ процент девиантных детей достигает 10%, а в остальных – 70%. Давая

¹ Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education. –Paris: Presses universitaires de France, 1993.-P. 48-79.

² Stessens K. De professionele cultuur van basisscholen –Leuven: Universitaire Presses, 1991.

характеристику этим типологиям, следует отметить, что речь идет об «идеальных типах», так как на практике все гораздо сложнее.

Проблемой взаимоотношений учителей и учеников занимаются много современных социологов. Для учащихся, по их мнению, очень важным является отношение к ним учителя. Например, неприязнь, проявленная учителем, тормозит познавательную активность учащихся. В этом случае, как считает Ф.Дюбе, учащимся приходится больше времени тратить на решение проблемы взаимоотношений с педагогами, чем на обучение. Преподаватель в процессе взаимодействия чаще оценивает труд и когнитивные способности учащихся. Наоборот, учащиеся, когда они оценивают преподавателя, придают большое значение его способности выслушивать и справедливо оценивать. У взрослых учеников, по мнению М.Жилли, наиболее предпочтительным является преподаватель, обладающий чувством юмора и толерантностью.

Преподаватели стремятся применять новые модели отношений, заменяют традиционное педагогическое отношение на личное, базирующееся на чувстве доверия и аутентичности. Для внедрения новой модели здесь используется «технологическая модернизация» с помощью введения, например, микроинформатики, и, наконец, «организационная модернизация», которая делает преподавателя «творцом» педагогических проектов на уровне учебного заведения. Многочисленные типологии учитывают эти различия преподавателей. Можно различать, например, «магистра», активность которого фокусируется на знаниях и «педагога», занятого, в основном учеником, а также «организатора», который реконструирует профессию вокруг общественной работы в данном учреждении. Такой подход реализован М.Хиршхорном. В качестве критерия деления можно также взять уровень эмоциональности отношений, по которому можно выделить преподавателей экспертов и преподавателей, которые фокусируют свое внимание на общении.

В целом микроинтерпретативный подход, за некоторыми исключениями, пренебрегает необходимостью адекватного отражения внешних факторов, оказывающих влияние на ситуации взаимодействия. Он концентрируется на изучении ситуаций социального взаимодействия в классных комнатах, учительских, аудиториях. В то же время, представители этого подхода не затрагивают социальный и культурный контекст, без которого рассмотрение социальных ситуаций не может быть в полной мере адекватно объяснено. Но благодаря этим исследованиям можно проникнуть в непосредственную жизнь и попытаться понять смысл, который акторы вкладывают в ситуацию взаимодействия. Следовательно, микроинтерпретативный подход обогащает макроисследования и дополняет их богатым эмпирическим материалом, тем более, что некоторые представители этого подхода пытаются связать эти два уровня (например, Вудс и Харгривс.)

РАЗДЕЛ 5. РАДИКАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

Радикально-гуманистическая парадигма представлена в настоящее время незначительным количеством работ. Однако в недалеком прошлом ее основополагающие принципы были достаточно распространены. Кроме того, ее истоки связаны непосредственно с философскими и социально-политическими учениями, влияние которых в мире по-прежнему достаточно велико. Поэтому радикально-гуманистическая парадигма не может быть лишена такого статуса в социологии образования и обойдена вниманием при анализе зарубежных концепций, при том, что объем соответствующего раздела нашей работы существенно меньше прочих.

Радикально-гуманистическая парадигма основана на принципах номинализма, волюнтаризма, радикального изменения. Ее представители рассматривают институт образования как систему угнетения учащихся. Они предлагают радикальное реформирование системы образования или даже уничтожение ее посредством переустройства общества на основаниях социалистической ориентации, опираясь на методологию марксистского структурализма и феноменологическую социологию.

Идеи сторонников радикального гуманизма в социологии образования несут на себе явный отпечаток конфликтного подхода и левых политических убеждений, революционизма. В конечном счете его теоретико-методологические основания восходят к марксизму, радикально-социалистическим представлениям о мироустройстве и порядке и направленности его преобразования.

Известным представителем данной парадигмы является П. Фрейре. В своей работе «Педагогика угнетения»¹ он, кроме анализа собственно проблем образования, рассматривает некоторые аспекты теории демократии, перехода к социализму. Фрейре характеризует современное общество как общество угнетения, причем образование играет в этом процессе одну из главных ролей. Эксплуатируемые подвержены несправедливости,

¹ Freire P. Education of the oppressed. – Middlesex: Penguin Books, 1970.

угнетению. Существование, которое ведут угнетенные слои общества, не является полноценным человеческим существованием. Положение угнетенного человека является искажением его предназначения, временным явлением. Однако большинство людей способно возвышаться над таким рабским состоянием, согласно Фрейре. Он отмечает, что величайшая гуманистическая и историческая задача заключается в избавлении общества от насильников.

Фрейре предлагает так называемую «банковскую концепцию образования», которая представляется как процесс депозирования. Учащиеся при этом являются депозиторами, учителя – владельцами депозитов, а образование – процессом депозирования. Продолжая анализ взаимоотношений между учителями и учащимися, Фрейре характеризует его как действие «культурного подавления». Преподаватели в этом процессе являются сознательными и несознательными агентами процесса угнетения. Фрейре доказывает, что данные формы культурной деятельности обеспечивают существование таких форм сознания, в которых насильственная реальность поглощает людей. Эти отношения между угнетателями и угнетаемыми осуществляется через историко-культурную конфигурацию, которая определяется как «культура молчания». Фрейре предлагает изменить сознание человека через изменение условий его зависимости от состояния несвободы. Он разрабатывает теорию культурной революции, в которой образование играет решающую роль. В этой революции антидиалогическое взаимодействие заменяется диалогическим культурным действием. Путь к этому преобразованию лежит через «культурную борьбу», которая становится возможной только тогда, когда преодолевается господствующая «культура молчания». Решающая роль в этом преобразовании, по мнению Фрейре, принадлежит революционным лидерам, которые являются генераторами действия, направленного на изменение господствующей культуры. Эти революционные лидеры борются за свободу, и их педагогическая практика изменяет «культуру молчания», выдвигая на передний план диалогическое культурное действие и освобождая сознание от подавления.

В дореволюционную эру народ становится жертвой невиданных лишений в виде голода и нищеты. Задачей культурной революции является не изменение положения людей, а осознание ими своего ужасного положения. Для Фрейре политическое действие – это форма культурного действия. Необходимо отметить, что эта концепция отражает социальные условия развивающихся стран, например, Бразилии, выходцем из которой и является Фрейре. Отсюда подобные левые социалистические идеи.

Существующую образовательную систему он характеризует как основанную на неравенстве и угнетении. Фрейре отмечает, что педагогика, которая служит эгоистическим интересам угнетателей (часто принимающая форму ложного патернализма), делает угнетаемых объектом их (угнетателей) гуманитаризма, а на самом деле поддерживает и укрепляет подавление. По этой причине педагогика, разоблачающая угнетение, является

гуманистической освободительной педагогией. Она имеет в своем развитии два основных этапа. На первом этапе происходит изменение взглядов на мир угнетенных. На втором, через ликвидацию мифов, создаваемых и поддерживаемых старым порядком, происходит формирование многочисленного спектра новых структур в результате революционного изменения. Тем самым, периоду трансформации и революционных изменений предшествует период культурной революции, принимаемой форму осуществления особых образовательных проектов. Это становится возможно только тогда, когда определенные революционные лидеры оказываются способными преодолеть существующие культурные детерминанты.

Другим представителем данной парадигмы является И. Иллич. В своей работе «Дешколотое общество» он доказывает, что для улучшения образовательной практики необходимо наличие не только «хороших» педагогов, но и соответствующее содержание учебных предметов. Иллич отмечает, что всякое образование является всеобщим. Делая различие между образованием и школотанием, которое осуществляется с помощью особых политических институтов, и является «общественно предписанным», Иллич делает вывод, что школа оказывает антиобразовательный эффект на общество. Он доказывает, что образование в школе является более дорогим, более сложным, постоянно сталкивающимся с невыполнимыми задачами, именно в силу того, что школа рассматривается как особый институт, специализирующийся на образовании.

Школа является собственником детей, образовательных средств и ресурсов, необходимых для образования, тем самым, лишая разные институты возможности выполнять образовательные задачи. Он считает, что универсальное образование с помощью школ не является экономически выгодным, так как школа является средством социальной селекции граждан в обществе. Он полагает, что латентные функции современных школьных систем заключаются в эксплуатации и оболванивании. Школа является современным институтом, который видит в качестве своей первоочередной задачи навязывание человеку своего видения окружающей действительности. Агентом этого процесса является школьный учитель, который идентифицирует себя с ролями судьи, идеолога и доктора. Политический интерес общества заключается, при этом, в поддержании данного статуса школы.

Иллич рассматривает образовательную систему как агентство, функцией которого является навязывание реальности. Оно использует для этого специфические средства. Ими являются политические институты общества потребления. В его концепции социальные, экономические, политические изменения возможны только потому, что человек в основном свободен. Иллич рассматривает каждого человека как творческую личность. По его мнению, общественные изменения не должны ликвидировать свободу индивида. Некоторые же социальные институты препятствуют свободе личности. К таким он относит бюрократию, СМИ,

школьную систему, называя их манипулятивными институтами. Он рассматривает школы как институты, зависящие от политики и экономической структуры общества. Правые силы создали, по его мнению, впечатляющий современный институт манипулирования сознанием людей – школу и используют его в своих собственных интересах. При этом становится понятным, что человеческое сознание контролируется манипулятивными институтами господствующего класса в современном обществе.

Согласно Илличу, школа создает социальные мифы, а ученые модернистского толка обучают людей только догмам, защищающим интересы правящего класса.

В результате проведенного анализа Иллич разработал концепцию дешколерованного общества. Дешколерованное общество является радикальной социальной программой, направленной против школы и против существующих социально-экономических и политических условий. Иллич считает, что именно школе принадлежит ведущая роль в поддержании существующего порядка и видит процесс освобождения личности только посредством ликвидации школы. Что же он предлагает взамен? У системы образования, по его мнению, должно быть три цели:

1. Обеспечить всем желающим учиться доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни.
2. Дать всем, кто хочет поделиться своими знаниями, возможность найти тех, кто хочет их получить.
3. Обеспечить всем, кто хочет поставить перед общественностью спорный вопрос, возможность обнародовать свои аргументы.

Эффективная учеба может быть осуществлена при соблюдении следующих условий:

-Наличие «Службы отсылки к объектам обучения». Цель этой службы – облегчить получение доступа к предметам и процессам, используемым в рамках формального обучения. Среди подобных организаций он выделяет: библиотеки, лаборатории, музеи, театры, а также те объекты, которые представлены на фабриках, в аэропортах и общественных местах, которые могут быть предоставлены в распоряжение учащихся.

-Обмен навыками. Это предоставляет людям возможность предоставлять свои знания желающим.

-Установление партнерства. Это позволяет людям находить партнеров со сходными интересами.

-Наличие «Службы отсылки к широкому кругу педагогов». Она состоит из справочника, в котором даются адреса и специальности ученых, педагогов, а также условий получения доступа к их услугам¹.

В настоящее время эта концепция может быть применена только к дистанционному образованию, к непрерывному обучению на протяжении

¹ Illich I. Deschooling Society. – Harmondsworth: Penguin Books, 1971. -P.110-123.

всей жизни. Что касается отмены официальных учебных заведений, то эта идея выглядит достаточно утопической.

При всей непопулярности леворадикальных и утопических идей в современном обществоведческом и политическом дискурсах (что во многих отношениях абсолютно оправданно и в научном, и в идеологическом аспектах), позиции и констатации радикально-гуманистической парадигмы по ряду проблем образования трудно опровергнуть. Репрессивность, социальное неравенство и экономическое неравноправие (во всяком случае, де-факто), манипуляции сознанием учащихся, навязывание ценностей, формирование социальных, политических и исторических мифов и т.п., - все это в разной степени и масштабах присуще современной системе образования. Ее критика сторонниками радикально-гуманистической парадигмы совсем небеспочвенна. Другое дело, что они в этом отнюдь не одиноки, а рецепты, ими предлагаемые, либо мало пригодны на практике, либо содержат в себе реальный потенциал социальной деконструкции, как и любые иные радикальные идеи. Кроме того, как это утверждение не самоочевидно, но в системе образования неравенство и несправедливость всегда будут существовать, поскольку они имманентны обществу. Тем более, что в детских и молодежных сообществах особенно остро ощущается разница способностей и возможностей, а также возрастные различия с педагогом и его властные функции и прерогативы.

Таким образом, мы рассмотрели основные теоретически парадигмы социологии образования. Все они изучают образование исходя не только из собственных методологических принципов, но и опираясь на достижения представителей других подходов. Между ними можно найти много общего. Смещение же различных стилей, подходов, объяснений соответствует современному научному дискурсу.

РАЗДЕЛ 6. КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Компаративистику в социологии образования можно и следует рассматривать не только как реализацию сравнительного метода в исследованиях проблем образования, но и как значимую и авторитетную по своим возможностям и достижениям отрасль социологической науки об образовании.

Сравнительные исследования в социологии образования заключаются, по общему правилу, в следующем. Прежде всего, сравниваются системы образования в различных странах, затем определяются основные достижения и недостатки, после чего делается вывод о возможности заимствования отдельных позитивных элементов в какой-либо системе с целью переноса их на другие. Сравнительные исследования образования появились довольно давно – в первой половине 19в. Первый специалист в этой области - М. Жюльен, который в книге «Сравнительное образование» (1817 г.) сравнивал образовательные системы в различных странах. Практически одновременно с ним американский исследователь Дж. Гиском написал работу «Год в Европе»(1818-1819г.) , в которой он анализировал системы образования в Англии, Франции, Швейцарии, Италии, Голландии. Среди отечественных исследователей данной проблемы можно назвать известного педагога – К. Ушинского, который сравнивал системы образования в США, Германии, Англии, Франции и написал такие работы, как «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании»(1860 г.).

В начале 20 века появляются классические работы в области компаративных исследований. Это известные работы М. Седлера «Образование чернокожих в США и контрасты между немецкими и американскими идеалами» (1902г.), Р. Хьюза «Воспитание граждан: сравнительное исследование образования» (1902), А. Флекснера «Медицинское образование в Европе»(1902), П. Монро «Энциклопедия образования в 5-ти томах» (1911-1913гг.), Ф. Уотсона «Словарь и энциклопедия образования в 4-х томах» (1921-1922гг.) и т.д. С 1925 года

издается «Педагогический ежегодник Международного Института». Это начало систематического сравнительного изучения образования в международном масштабе. Одним из классиков в области сравнительных исследований был М. Седлер. Он считается основоположником **теории сравнительного изучения** систем образования. Седлер разработал методологические принципы изучения различных образовательных систем.

Во-первых, необходимо изучить все внешние факторы, оказывающие влияние на институт образования. Причем, анализ этих факторов имеет более важное значение для изучения образования, чем изучение его внутренней структуры.

Во-вторых, необходим анализ исторического развития нации, а также географических, этнологических, культурных, политических, экономических и других условий данного типа общества.

Только после этого можно делать выводы о преимуществах или недостатках различных образовательных систем или о возможности заимствования их отдельных элементов¹. Таким образом, Седлер впервые заложил основы научного анализа образования в рамках компаративных исследований.

Следующий классик сравнительных исследований - И. Кенделл. Его книга «Сравнительное образование» до сих пор является образцом для многих ученых, специализирующихся в данной области, а также одним из лучших учебных пособий для многих учниверситетов США и европейских стран.

Кенделл также разрабатывал методологию сравнительных исследований. Его внимание привлек вопрос о роли количественных исследований и собственно количественных данных в изучении образования. По его мнению можно применять статистические методы, но они не будут отражать в полной мере сущность различных образовательных систем. К таким количественным исследованиям, например, он относит анализ национальных расходов на образование, стоимость обучения, заработную плату преподавателей, количество учебных заведений и т.д. Для того же, чтобы досконально изучить различные образовательные системы, он предлагает сравнивать уровень грамотности и национального благосостояния, уровень развития науки, образования, что предполагает уже другие качественные методы исследования. Кенделл подчеркивал необходимость унификации данных в образовании. Этот принцип был положен в основу принятой в 1977 г. ЮНЕСКО Международной стандартной классификации образования.

Кенделл разработал также основные этапы сравнительных исследований. Первый этап - описательный. На этом этапе собираются определенные данные о состоянии системы образования в данном государстве (например, организация, управление образованием, подготовка преподавателей, уровень их зарплаты и т.д.)

¹ Sadler M. How far can we learn anything of preactical value from the study of foreign systems education. – London, 1990.

Второй этап - историко-функциональный. На этом этапе проводится более глубокий анализ. В частности, изучаются объективные и субъективные условия развития данного общества, причины, которые привели к развитию именно данной системы образования, каковы ее недостатки и какие могут быть пути решения различных проблем.

Третий этап сравнительного исследования – рекомендации по дальнейшему улучшению и совершенствованию образования в мире на базе обобщенного международного опыта. Таким образом, Кенделл существенно развил теоретические основы изучения систем образования в различных странах. При этом важное значение имеет его идея о недопустимости слепого копирования моделей образования других стран и переноса их на собственную страну, без учета при этом исторических, культурных и этнических особенностей¹.

Другой значительный раздел компаративистики в современной социологии образования, наряду с теоретическим подходом, - конкретные исследования в области образовательных процессов.

В книге « Будущее социологии образования»², авторами которой являются У.Пинк и Д.Ноблит, дается анализ европейской образовательной политики. В работе, в частности, отмечается, что в 1989 г. Совет Министров Европейского Сообщества разработал основные направления сотрудничества в области образования. Они сводились к следующему:

1. Создание мультикультурной Европы.
2. Создание мобильной Европы.
3. Создание образовательной Европы.
4. Создание компетентной Европы.
5. Создание Европы, открытой для всего мира.

На базе Европейского сообщества были разработаны специальные программы: Эразмус, Лингва, Темпус, направленные на интернализацию и гармонизацию процесса образования.

В исследовании было отмечено, что в рамках образовательного процесса осуществляется одновременно два процесса: конвергенции и гармонизации. Если конвергенция ликвидирует различие школьных систем в отдельных странах, то гармонизация приводит их во взаимную связь и зависимость. Анализ ситуации показывает, что эти результаты сводятся к следующим: увеличивается мобильность преподавателей от страны к стране; происходит обмен образовательными программами и опытом в области школьного образования; снимаются барьеры для рабочей силы в европейских странах и в средиземноморских.

Вследствие этого, изменяются требования к образованию, что имеет ряд последствий:

Во-первых, порождаются социальные противоречия, в частности, растущая конкуренция между рабочими – иммигрантами и местными

¹ Kandell J.L. Comparative education. –Boston, 1983.

² Pink W. Noblit G. Continuity and contradiction. The futures of the sociology of education- London, 1995.

рабочими. Отсюда проявления национализма в таких странах, как Германия, Великобритания, Швеция, Швейцария.

Во-вторых, усложняются задачи педагога по обучению детей–иммигрантов. При этом необходима гармонизация их культуры с культурой данной страны, что является очень сложным делом.

В-третьих, большинство европейских правительств за последние десятилетия хотят сделать образование более эффективным, более гуманным, повышая качество стандартов образования.

В-четвертых, важной проблемой образовательной политики становится языковая политика. Язык является важнейшим фактором, облегчающим взаимоотношения между людьми и интернационализирующим процесс обучения. Программа Эразмус обращает внимание на языки, как основной фактор в обмене программами обучения для студентов. Большинство учащихся европейских стран изучают два иностранных языка. Это выгодно для обмена студентами в Европе.

В-пятых, важным фактором образовательной интеграции становится интенсификация технологического сотрудничества. Современные образовательные технологии сводятся не только к современным медиа-аудивизуальным средствам, но и к целым технологическим системам.

Создание новой Европы не обходится без противоречий между ЕС и отдельными государствами. Это проявляется и в области образования. Еще многие педагоги противятся интеграции. Однако экономические потребности берут верх. Будущее общество требует высокого качества обучения. Тем самым, европейское стремление к новой идентичности связано с изменением содержания образования. Причем, с этим сложным делом одни правительства справиться не могут. Время пришло для решений учителей, родителей, – всех, кого затрагивает содержание и качество образования. Именно эти решения могут помочь осуществить коренной поворот в европейской образовательной политике.

В 80-е годы были проведены сравнительные исследования, касающиеся мнений преподавателей относительно учебного процесса в Англии и Франции. Их цель - изучить, как работа преподавателей зависит от их профессиональной идеологии, их отношения к профессиональной ответственности и методам, с помощью которых осуществляется их ежедневная работа. Учителя тестировались в разных социально-экономических зонах: сельской местности, пригородах, городах. При исследовании использовались количественные и качественные методы. Главным вопросом был следующий: «Что для вас является профессиональной ответственностью?»

Развитие во Франции бюрократической системы и отсутствие такой системы в Англии – основное различие образования в этих двух странах. В Англии основной акцент учителя делают на процесс обучения, во Франции – на продукте обучения. В Англии - учителя более занимаются развитием интеллекта, социализацией, личным развитием, развитием познавательных способностей. Во Франции приоритет в работе учителя отдается

академическим знаниям, базисным навыкам, приготовлению к взрослой жизни, воспитанию патриотизма.

Во Франции деятельность учителя сосредоточена в классной комнате, в Англии учителя не ограничиваются этим, но и отвечают за свободное время учащихся. Учителя рассматривают ребенка как индивидуальность, которую формирует окружение, в том числе их будущая работа. Французские учителя считают, что детям необходим высокий уровень знаний и возможной культуры, они стараются сделать их реалистами по отношению к будущей жизни, стремятся развивать при этом не индивидуальность, а социализированную личность ребенка. Французы уверены, что они достигнут поставленных целей и сформируют собственную идеологию, так как их работа сводится, в основном, к работе внутри класса, где все или почти все зависит от преподавателя. Он более ограничен в возможностях, нежели его английские коллеги, так как школа находится под строгим контролем государства, родителей. В Англии сохраняется определенная автономия школьного образования, а в Уэльсе, допустим, вообще пропагандируются индивидуалистические принципы в педагогике. Последние решения в области французской образовательной политики направлены на децентрализацию образовательного пространства и передачу на уровне начальной школы больших полномочий самим педагогам. В Англии же стоит проблема повышения профессионализма учителей.

Карта Европы сильно изменилась за последние годы 20 века. Границы исчезли. Отмена виз сделал для молодежи более обширным пространство для обменов, труда, получения образования. Однако преподавание еще остается на старом уровне. Замечен национализм, акцент делается на собственных достижениях и научных открытиях. Изменения, происходящие в Европе, связаны и с развитием общей культуры. Например, датский ребенок интересуется Пиноккио, а итальянский - Андерсеном. В Германии изучают Гомера и Платона так же внимательно, как и Шиллера. В концертных залах звучат произведения Чайковского.

На процессы образования в Европе значительное влияние оказывают экономическая и политическая интеграция стран Европы, особенно ускорившаяся с начала 80-х годов 20 века, информационная революция, появление новых технологий, инженерных систем, биотехнологии, создание новых материалов и продуктов. Информационная революция очень сильно затронула и занятость.

К важным факторам, влияющим на процессы образования, необходимо отнести демографические процессы: процесс старения населения, снижение рождаемости. Все это предъявляет новые требования к качеству образования.

Большое влияние на образовательную политику оказывает усиливающаяся конкуренция между отдельными странами, появление новых индустриальных стран («азиатских тигров»), дальнейшее укрепление позиций США и Японии. Так, например, в 1991г. 95% японцев имели полное образование в возрасте до 18 лет. В экономических достижениях «азиатских

тигров» не последняя роль принадлежит эффективному образованию. Именно поэтому дальнейшие успехи европейского сообщества связаны не только с изменениями в экономической и торговой сферах, но прежде всего с успехами в области образовательной политики.

В рамках европейской интеграции институт образования может иметь в качестве главной цели формирование нового поколения, которое будет рассматривать Европу как единое целое. Школа будет стремиться осуществить свои естественные задачи: обучение правам человека и экологической грамотности, развитие и углубление межкультурного общения. Образование при этом может внести свой вклад в создание новой этики ответственности за качество жизни в Европе.

Большое внимание уделяет процессам глобализации, происходящим в образовании, Р.Берджесс. В своей работе «По ту сторону первой ступени» автор дает сравнительный анализ постдипломного образования в различных странах. В частности, Берджесс отмечает, что ключевыми факторами, влияющими на последипломное образование в США являются **деньги, политика и технология**. Эти **факторы** влияют на образование во всех странах, но размер этого влияния различается в зависимости от специфики образовательной системы, уровня образования и условий его существования.

Основной особенностью системы образования в США является то, что там нет федеральной структуры, управляющей этой системой, и поэтому все ее ключевые вопросы решаются на уровне или отдельных штатов, или на уровне отдельных институтов. Другой особенностью является наличие последипломной школы, то есть центральной университетской службы, посвященной вопросам последипломного образования в США. Категории последипломного образования: программа сертификата; мастерская программа (практически ориентированная или традиционная); докторская программа.

Относительно **финансирования** (первый **фактор**) образования можно сказать, что в настоящее время, по мнению автора, в США происходит его снижение. В результате этого учебные заведения вынуждены перестраивать свою работу на достижение целей с использованием меньшего количества ресурсов.

Что касается **политического аспекта** (второй **фактор**), то есть три ключевых вопроса, касающихся сферы высшего образования в США. Первый из них – доступ к высшему образованию тех слоев населения, которые ранее были исключены из него. К ним относятся преимущественно различные группы расовых и национальных меньшинств – афроамериканцы, латиноамериканцы и американские индейцы, а также лица с ограниченными физическими возможностями и, в ряде случаев, женщины. В последние тридцать лет на разных уровнях были предприняты программы по увеличению их доступа к высшему образованию, в том числе и с помощью соответствующего финансирования. Правда, в последнее время, было предпринято несколько акций с целью отменить практику учета расовых,

национальных или половых факторов при наборе в институты или приеме на работу. Эти акции вызвали споры.

Вторым политическим вопросом является проблема иммиграционной политики. В сфере высшего образования она отражается в резком увеличении среди студентов в США, количества эмигрантов, особенно из азиатских стран, что вызывает некоторую напряженность. На эту проблему накладывается еще и другая - приток множества высококвалифицированных представителей естественных наук из бывшего СССР. Это вызывает недовольство их американских коллег, имеющих трудности с устройством на работу и требующих ограничить доступ ученых иммигрантов из других стран.

Третий политический вопрос – что делать с человеческими ресурсами в плане нахождения соответствующей работы. Здесь, в частности, возникает довольно острая проблема занятости после окончания последипломного образования не по имеющейся специальности, что и ранее было распространено среди представителей гуманитарных наук, а сейчас получает широкое распространение и у их коллег из естественных наук.

Под третьим **фактором** имеется в виду использование в сфере образования новейших **технологий**. И, в первую очередь, аудио-видео технологий, компьютеров и интернета. Аудио-видео технологии позволяют студентам получить быстрый доступ к процессу образования в режиме реального времени. Интернет дает возможность овладения образованием, не выходя из своего дома. При этом можно получать огромный объем информации. Становится реальностью создание «виртуальных» университетов, существующих только в киберпространстве. Эти технологические достижения сейчас быстро распространяются, хотя и вызывают ряд вопросов и споров - например, о необходимости реального человеческого общения в процессе образования.

Автор исследования ставит далее вопрос о том, необходимо ли пожизненное последипломное обучение: применимо ли это для европейских университетов? Он характеризует ряд стран в связи с этой проблемой.

Швеция. Швецию рассматривают как образец обучающегося общества, где широко распространен доступ взрослых к образованию на всех его уровнях. Цель этого - большее равенство и справедливость, дальнейшее развитие демократического общества и полная занятость. В Швеции была установлена тесная связь между рабочей жизнью и образованием путем введения профессиональных курсов в дневное и вечернее время. Шведские законы позволяют взрослым участвовать в любом, в том числе и последипломном образовании без потери работы, а также предлагают им материальную помощь для такого участия. В начале 90-х годов новое правительство уменьшило финансовые затраты на взрослое образование, но это не оказало большого влияния на его масштаб. Также была проведена децентрализация высшего образования, и университеты сами сейчас могут определять параметры доступа к себе взрослых студентов. Появилось требование к взрослым при поступлении в

университет сдать тесты, чего раньше не было. В целом же, несмотря на последние изменения, Швеция остается наиболее благоприятной в образовательном плане страной, особенно в сравнении с Бельгией и Испанией.

Бельгия. Доступ взрослых, особенно не обладающих формальной квалификацией, к высшему образованию очень низок, число лиц старше 30 лет в университетах в 1990-1991 годы равнялось 8,2%. Последипломное образование в Бельгии тесно связано с получением диплома и с дальнейшей академической карьерой. У взрослых есть возможность участвовать в неуниверситетском высшем образовании – профессиональных курсах по специальности типа сельского хозяйства и социальной работы, которые и дают возможность доступа в университеты. В целом же доступ к высшему образованию открыт для тех взрослых, кто имеет формальную квалификацию и желает, таким образом, пополнить профессиональные знания. Для прочих взрослых существует множество создаваемых различными, в том числе и рабочими организациями, образовательных курсов с целью поднять социальный и культурный уровень рабочих и уменьшить безработицу.

Испания. Здесь возможность доступа к высшему образованию также ограничена, число лиц старше 25 лет в 1987-88 гг. в университетах было 12%, а основной упор был сделан на распространение среди взрослых базовой грамотности после окончания диктатуры Франко. Взрослый может получить доступ к последипломному образованию через несколько лет перерыва после получения им первой степени, но только при ее наличии. Для взрослого образования наибольшую роль здесь играют не столько академические, сколько профессиональные и краткосрочные курсы.

Германия. Количество взрослых среди студентов в Германии высоко из-за продолжительности дипломного образования (7 лет). Число лиц старше 26 лет здесь составляло в Западной Германии в 1991 г. 35%. Немецкие университеты в последние годы сделали некоторые шаги по пути к взрослому образованию под давлением индустрии и меняющейся экономической ситуации, несмотря на свою приверженность традиции. Были распространены профессиональные последипломные дистанционные курсы с самонаправляемым обучением взрослых. Университет г.Бремена предпринял программу транснационального дистанционного обучения менеджеров с участием шести европейских университетов.

Великобритания. Великобритания не продвинулась по пути к обучающему обществу так же далеко, как Швеция. Высшее образование здесь доступно, прежде всего, взрослым из социально-экономических групп, имеющих высокое положение. Правда, в последнее время университеты расширили доступ к себе, в том числе и для взрослых, хотя «взросление» высшего образования здесь ограничено отдельными институтами и, даже, факультетами и отделениями в рамках одного института. Хорошую возможность последипломного образования для взрослых предоставляет Открытый Университет. Профессиональное образование также становится

растущей индустрией для университетов, которые организуют соответствующие курсы, причем часто с участием внешних организаций. Существуют и курсы по переподготовке менеджеров муниципальных властей или малого бизнеса с целью улучшить местную экономику. Сейчас в условиях нестабильной экономической ситуации, важность таких курсов возрастает.

Таким образом, экспансия европейских университетов 1980-х - начала 90-х гг. к настоящему времени закончилась. Хотя они и стали принимать больше студентов, но отдавали предпочтение по-прежнему молодым и выходцам из высоких социально-экономических групп. В большинстве стран число взрослых в университетах, особенно на последипломном уровне, оставалось низким и ограничивалось, прежде всего, низкостатусными университетами и неуниверситетским уровнем. Сейчас во всей Европе под влиянием экономической ситуации возникли требования правительств и индустрии к развитию профессиональных курсов. Но, несмотря на это, большинство европейских университетов движется по направлению к пожизненному обучению очень медленно¹.

Ф. Браун и Х.Лаудер, рассматривая в своей работе «Образование, глобализация и экономическое развитие» причины трансформации образовательных систем во всем мире, отмечают, что среди них на первое место выходят глобализация, интеграция, развитие научно-технического прогресса, вывоз капитала, становление дочерних фирм и рост транснациональных корпораций, что непосредственно влияет на образовательную политику в различных странах. Что касается новых индустриальных стран, таких как Сингапур, Китай, Бразилия, Южная Корея и т.д., то можно сделать вывод о том, что они заимствуют образовательную политику прежде всего у Японии и других высокоразвитых стран. Вывод, который они извлекают из опыта этих стран заключается в том, что человеческие ресурсы являются главным фактором в процессе подъема национальных экономик, а знания, информация, квалификация становятся основными видами капитала современного общества.

Браун и Лаудер анализируют различные точки зрения на проблему развития национальных экономик. Согласно мнению ученых развитых стран, национальное спасение лежит через выживание наиболее эффективных в конкурентной борьбе школ, университетов, то есть необходимо создать рынок образовательных учреждений, и в процессе конкуренции выживут лучшие. Причем эти образовательные учреждения должны ориентироваться на различные социальные группы: на этнические меньшинства, религиозные секты, элиту и т.д. Все это позволит родителям сделать выбор. Это приведет к выбору предметов и курсов, которые наиболее конкурентны на рынке труда. Критики этого подхода считают, что материальный и культурный капитал родителей приведет к углублению социально-классового и этнического неравенства школы будут

¹ Burgess R. Beyond the first degree.- Bristol : PA USA, 1997.

дифференцироваться по социальному происхождению, а также этническому, религиозному, то есть выступают против введения рыночного механизма в систему образования.

Вторая проблема, которую анализируют названные авторы, заключается в формировании «эластичного рабочего». Дети рабочих и низших классов воспроизводят существующую структуру, так как заплатить за высокое образование они не могут в связи с риском. Учитывая разрыв между началом и концом образования, рыночный спрос на различные профессии может измениться и человек потеряет место. Если же создавать «эластичного рабочего», то это стало бы меньшей проблемой. Сегодняшние отрасли промышленности завтра могут превратиться в своего рода «динозавров», поэтому такие рабочие должны иметь универсальное образование и быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям общества.

Что касается развивающихся стран, то Браун и Лаудер считают, что их путь к процветанию лежит через создание «магнитной экономики», способной притягивать высококвалифицированную рабочую силу внутри глобального рынка труда. Это должно быть достигнуто за счет поддерживающих инвестиций в национальную экономическую инфраструктуру, включая транспорт, телекоммуникации, исследования и также и систему образования. Формирование новых специалистов позволит им переходить с низкоквалифицированных работ к высококвалифицированной работе в период середины своей карьеры. Образование в данном случае может решать проблему безработицы. Единственный путь вперед-это инвестиции в образование и обучение, чтобы дать возможность рабочим стать годными для найма. В этом смысле социальная справедливость заключается в предоставлении всем индивидам равного доступа к образованию, которое сделает их пригодными для работы¹.

В работе Э. Грина «Образовательные достижения в централизованных и децентрализованных системах»² дается анализ систем образования в различных странах в аспекте, указанном в ее названии. Он отмечает, что исследования таких стран как Франция, Германия, Сингапур, Япония, Швеция показывают, что они достигли относительно высокого уровня среднего образования, тогда как Великобритания и США являются в этом плане отстающими. Первая группа стран традиционно имеет централизованную образовательную систему, тогда как вторая группа государств - децентрализованную.

¹ Brown Ph., Lauder H. Education, Globalization and Economic Development // Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds)/ Education: Culture, Economy, Society.- New York: Oxford University Press.[Статья перепечатана из «Journal of Education Policy» - 11 ,1996 -P.1-24.

² Green A. Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems // Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds)/ Education: Culture, Economy, Society.- Oxford: Oxford University Press, 1996.

Данные сравнительных исследований взяты из 3-х источников: «Исследований международных оценок достижений», «Международного обзора грамотности взрослых» и собственного исследования А.Грина в соавторстве с Х. Сидман. Эти исследования основаны на различных методиках и оценивают различные показатели в различных возрастных группах.

Первое исследование основано на тестах знаний и умений в области математики и естественных наук и проведено в период между 1980 и 1986 годами. Были выбраны школьники в возрасте 10,13,14 и 18 лет. Второе исследование базировалось на различных тестах грамотности, проведенных среди взрослых в Канаде, Германии, Нидерландах, Польше, Швейцарии, США. Третье исследование основано на анализе оценок в указанных странах в разные годы. В других странах: Франция, Германия, Сингапур, Великобритания, США, Япония исследовались люди возрастной группы от 16 до 65 лет. Суждения об уровнях квалификации были сделаны экспертами на основе следующих критериев:

1. Позиция данной квалификации в национальной иерархии квалификаций.
2. Продолжительность и способ исследования соответствующего курса.
3. Типичный возраст получающих квалификацию студентов.
4. Требования для принятия на курс.
5. Название определенного курса и его содержание.
6. Типы используемых оценок и требуемых стандартов.
7. Возможность доступа к другим курсам.
8. Перспективы выпускников в сфере занятости или в дальнейшем образовании.

В результате были сделаны следующие выводы:

- Страны, обозначенные в данной выборке как централизованные, значительно различаются по способам, которыми осуществляется контроль над обучением. В Германии централизованный контроль над школьной системой осуществляется на уровне индивидуальных программ, а не на уровне федерального правительства. В Японии существует усиленный контроль центрального правительства над школьной системой, учебным планом и учебниками. Однако есть частные школы, высшие школы, университеты, которые хотя частично финансируются и контролируются государством, но имеют большую степень автономии в определенных областях. Исторически и Швеция, и Франция имели централизованные системы образования, но сейчас это в некоторой степени меняется, хотя изменения начались слишком недавно, чтобы иметь воздействие на приведенные выше результаты. Обе страны проводят политику «выбора школы». Швеция дала школам большие полномочия, касающиеся учебного плана, а Франция перераспределила некоторую ответственность с центрального на региональный и муниципальный уровни управления. Поэтому выявить причины образовательных достижений как среди нации, так и среди отдельных индивидов очень сложно. Не обнаружено связи

между уровнями расходов на образование в передовых странах и образовательными достижениями. Япония, например, имеет достаточно низкий уровень общественных расходов на учащегося, и в тоже время высокие образовательные результаты.

- Нет связи между образовательными достижениями и какой-либо особой формой школьной организации. Некоторые страны с единой средней школой на протяжении всех лет обучения имеют высокие средние достижения (Япония, Франция, Швеция), а другие нет – (Англия, США).

- Можно сделать вывод о том, что в странах с высокими достижениями учителя имеют высокий социальный статус, но нет корреляции между национальными образовательными результатами и уровнем учительской зарплаты относительно зарплат представителей других профессий в данной стране.

- Нет также корреляции между размерами школьного класса и образовательными достижениями. Япония, например, имеет большой размер класса, но это не сказывается на эффективности японского образования.

- Результаты образовательного процесса в различных странах могут показаться вытекающими из множества факторов, некоторые из которых касаются внутренних особенностей систем образования (институциональных структур, проекта учебного плана, методов обучения, форм оценок и сертификации), а другие связаны с социальным контекстом, в котором они установлены (общественные и родительские ожидания, возможности занятости, природа рынка труда). Скорее взаимосвязь этих факторов, чем какие-то особые практики образования, кажутся детерминирующими высокие уровни достижений в различных странах.

- Страны, достигшие более высоких стандартов в образовании и обучении (Германия, Франция, Япония, Сингапур), в последние годы имеют одну общую черту: они делают большой акцент на образовательных достижениях, порождая высокие образовательные устремления отдельных учеников. Там существует «обучающая культура», которая выражается в том, что родители и учителя имеют повышенную мотивацию относительно образовательных достижений детей. В этих странах рынки труда и общество в целом награждает тех, кто преуспел в образовании. Образование также играло важную роль в историческом развитии Германии, Франции, Японии и Сингапура. Оно было определяющим фактором а индустриализации каждой из этих стран: во Франции после революции, в Пруссии после наполеоновских вторжений, в Японии после революции Мейдзи, в недавнее время в Сингапуре. В Японии и Германии оно также рассматривалось в качестве решающего фактора для процесса политической и экономической реорганизации после Второй мировой войны. По этим и другим причинам эти страны придавали большое значение образованию, которое вносит большой вклад в национальное развитие и социализацию личности. Результаты этого культурного влияния проявляются в каждой из этих стран: большинство молодых людей не желают работать до 18 лет, а хотят продолжать образование и достичь более высокой квалификации. Родители

также желают поддерживать своих детей и морально и материально для продолжения ими образования. В Японии работодатели выделяют значительные средства для продолжения образования работников с целью повышения их квалификации.

- Обучающая культура в этих странах также проникает в единые учебные планы, стандарты обучения. Это способствует установлению единых норм и ожиданий для всех учащихся и придает ясность и цель образовательному процессу. Нормы устанавливаются для всех обучающихся независимо от пола и усиливаются через регулярные оценки и отчеты. Практика повторения, широко распространенная во Франции и Германии, служит для того, чтобы все учащиеся поняли, что на каждом уровне они должны достигнуть определенных результатов. В Германии, Франции и Японии работа учителя облегчается наличием национального учебного плана, стандартизированными процедурами оценки, рекомендуемыми методиками, учебниками и т.д. Там, где тратится меньше времени на планирование уроков, производство обучающих материалов и организацию индивидуального обучения, можно уделить больше времени и усилий на сам процесс обучения.

- Исследования также показали, что чем больше времени тратится на образовательный процесс, тем выше учебные достижения. Так, в Японии на 90% используется учебное время, а в США на 65%. Более высокая доля времени, потраченного на учебные цели, является одним из показателей образования в Японии и Германии.

- Недостатки образовательных достижений в Англии и США заключаются в следующем: в Англии до недавнего времени не было общенационального учебного плана, что было уникальным среди европейских систем образования; в США, хотя и есть обязательные школьные учебные планы, но все же нет национального учебного плана. Ни одна из этих стран также не имеет общенациональной системы квалификаций, в общепринятом смысле этого слова. Англия только недавно создала национальную систему профессиональных квалификаций, но ее академические квалификации присуждаются многочисленными частными экзаменационными советами, которые только недавно были унифицированы. Но это не дает государственной гарантии при присуждении отдельных степеней. Степени также присуждаются по результатам выборочных однопредметных экзаменов, которые не требуют от обучающегося выполнения стандарта по ряду центральных предметов. США вообще не имеют гарантированных государством национальных степеней, и там дипломы могут быть получены без достижения какого-либо определенного стандарта.

- Несмотря на то, что во всех странах имеются низкостатусные школы и маргинальные в образовательном плане социальные группы, в странах с более низкими достижениями они распространены особенно широко. Каждый учитель в США и Англии знает, что различия между школами в обездоленных районах внутреннего города и школами в процветающих пригородах и сельских районах может быть огромным. Эта ситуация

обостряется либеральными традициями невмешательства, которые исторически господствовали в этих странах. В то время, когда богатые школы, развивающиеся с помощью фондов социального и культурного капитала, имеющегося у учащихся в них детей, процветают, другие, менее продвинутые школы, этого делать не могут. Эти страны, которые всегда гордились заботой о каждом ученике, оставили большое количество этих учеников без надежды и уверенности в себе, тогда как в других системах, которые часто характеризуются как менее гуманистические из-за их склонности к муштровке и единообразию, меньшее число учеников оказалось маргинализированным. Некоторые специалисты отмечают, что заниженный уровень самооценки наиболее ярко выражен у англичан. Они объясняют это тем, что английская система, которая всегда претендовала на учет интересов ребенка, чтобы удовлетворить его потребности, и привести предметы, методики в гармонию с этими потребностями, фактически является системой, которая показывает наибольшие проблемы в общей самооценке и в обязательствах к школе.

Грин также анализирует факторы, влияющие на достижения в постдипломном образовании. Общей особенностью для стран с высокими достижениями является связь между системами образования и рынком труда. В каждой из этих стран существуют механизмы, которые гарантируют, что поступление на работу и плата за нее тесно связаны с имеющейся квалификацией или достигнутым уровнем образования. Этот механизм различен в различных странах. Во Франции и Италии большое количество рабочих мест зарезервировано для тех, кто имеет особую квалификацию. В Германии это распространяется также и на ремесленные работы. В Японии, как и в некоторых других азиатских странах, эта система работает по-другому. Поступление на работу обусловлено не квалификацией, а сетью связей, соединяющей институт образования с фирмами. Доступ к работе в престижных фирмах зависит в большей степени от сдачи конкурентных экзаменов, доступа в наилучшие средние школы, наилучшие университеты. Повышение здесь зависит не столько от квалификации, сколько от старшинства и хорошего исполнения работы. В общем, страны с более высокими достижениями и с высоким уровнем государственной и корпоративной поддержки нацелены на достижение более высоких инвестиций со стороны работодателей и самих индивидов, чем страны вроде Англии, которые менее регулируются и более подвержены рыночным неудачам в образовании.

Из вышесказанного Грин делает вывод о том, что имеются определенные культурные особенности в различных странах, лежащие в основе национальных образовательных достижений, которые могут проявляться в наборе взаимосвязанных институциональных характеристиках. То есть страны с высокими достижениями имеют соответствующую обучающую культуру. Амбициозные устремления большинства людей усиливаются тем, что системы образования оправдывают ожидания каждого, а не только элитных групп. Системы

образования быстрее всего развиваются в странах с интенсивным или ускоренным процессом формирования государства, ускоренной внешней угрозой, как в Пруссии начала 19в. или в Японии конца 19в., потребностью в реконструкции после революции, как во Франции и США 18в., или опустошением в Германии и Японии после Второй мировой войны. Они совершенствуют обучающую культуру, где стремление к образованию тесно связано с более широкими понятиями строительства национального государства и формирования гражданина. В каждой из перечисленных стран с высокими достижениями в разные периоды существовали исторические условия, которые стимулировали развитие образования, создавая для этого культурные и институциональные условия. Сейчас этот процесс идет в Сингапуре.

Д. Эштон и Д. Сунг предприняли попытку сравнить развитие образования в развитых и развивающихся странах третьего мира на примере Сингапура¹. Авторы считают, что британская и американская системы образования развивались во время первой волны индустриализации. В период этой фазы они имели конкурентное преимущество на мировых рынках, так как они развили индустриальные формы производства, тогда как их конкуренты на мировых рынках все еще занимались ремесленным производством. Такие страны как Германия, Франция, Япония в конце 19-20 вв. должны были конкурировать с вышеназванными индустриальными странами, которые уже доминировали на мировых рынках. Страны же «третьего» мира, которые сейчас именуется «азиатскими тиграми», проходили процесс индустриализации во второй половине 20 века и вынуждены были конкурировать с остальными странами. Они столкнулись на мировых рынках с государствами и первой, и второй волны. Это повлияло на разработку соответствующей образовательной политики. Примером является Сингапур, который имеет наиболее эффективную образовательную систему по сравнению с другими подобными азиатскими государствами.

На небольшом островном государстве, окруженном мусульманскими соседями, сингапурские политические лидеры осознали потребность обезопасить и поддержать политическую независимость страны. Для этого им требовались сильная экономика и патриотические чувства населения. Следовательно, система образования должна была отвечать следующим требованиям: во-первых, воспитать чувства национальной идентичности и преданности, во-вторых, поддержать развитие экономики. Для этого правительство в 50-е-60-е гг. пыталось привлечь внутренние инвестиции со стороны ТНК для того, чтобы создать сильную промышленную базу. С плохо образованной рабочей силой и 14% уровнем безработицы политическая элита первоначально опиралась на дешевую дисциплинированную рабочую силу и стабильную политическую ситуацию для привлечения ТНК. Правительство на данном этапе разработало политику повышения базового уровня грамотности, особенно в математике и

¹ Halsey A.H., Lauder H., Brawn P., Wells A.S. Education: Culture, Economy, Society. - Oxford University Press, 1997.

технических науках. В 70-е гг. Комиссия по профессиональному и индустриальному обучению сделала попытку изменить программы обучения с академических на технические. В 1980 г. 61% населения Сингапура имел образовательный уровень в шесть лет обучения. Была разработана программа повышения образовательного уровня взрослого населения без отрыва от работы. В результате к 1990г. уровень неграмотности был сведен к 10% от всего населения и к 1,4% для группы в возрасте 20-24 лет. Этому способствовала Фундаментальная программа, введенная в 1983 г. В 1986 г. обществу была предложена Программа обучения умениям, нацеленная на повышение уровня образования полуквалифицированных рабочих. Целью системы образования стало приведение ее в соответствие с наиболее передовыми системами в высокоразвитых странах. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Определение основных умений, необходимых для работы в индустриальном обществе.
2. Обучение техническим навыкам.
3. Экспансия высшего образования.

Чтобы определить основные умения, правительство изучило образовательные практики в Германии и Японии, которые рассматривались как наиболее продвинутые, и обнаружило, что обучение языку и математике составляло 50% времени от учебного плана в начальной школе. С 1990 г. стала реализовываться программа обучения детей двум и более языкам. Было решено ввести также 10-летнее обучение для всех школьников. После окончания школы они должны продолжить свое образование в техникумах и университетах.

Следующим этапом была разработка Новой схемы обучения на работе, введенная с 1990г. Исследование, проведенное в 1996 г. показало, что в 90% фирм реализуется программа обучения умениям на рабочем месте, но недостаточно эффективно. В связи с этим была реализована идея соревнования среди фирм за лучшие достижения, которая финансировалась государством. Сингапурское правительство учитывает опыт развитых постиндустриальных государств, сотрудничает с ТНК и их образовательными практиками и ставит своей целью к 2020г. догнать и опередить высокоразвитые страны по подготовке и переквалификации работников. Акцент правительственных программ сделан на побуждение индивидов к участию в обучении, но цели стандартов обучения соответствуют потребностям экономики, а не индивидов. Государство также играет важную роль в обеспечении того, чтобы опыт передовых фирм перенимали и более мелкие компании. Таким образом, государство играет основную роль в развитии системы образования, полагая что с помощью образования можно эффективно развиваться.

В рамках компаративистики в социологии образования многие исследователи заняты рассмотрением взаимоотношений между образованием и экономическим развитием. Теории модернизации и

человеческого капитала, которые были господствующими в 60-70-е годы прошлого века, обращали внимание на важность образования в трансформировании индивидуальных поведений, ценностей, необходимых для экономической модернизации – прилежания, рационального мышления, дисциплины, бережливости и новых социальных ценностей, свойственных меритократии. Однако, несмотря на существование связей между образованием и экономической модернизацией, данный подход критикуется по ряду позиций:

1. Модернизация является идеалом, признанным не во всех странах. Использование данных по 20 странам, представляющим различные типы социально-экономических систем, показали, что долгое время страны Восточной Европы не соблюдали принципы рыночной экономики, были закрытыми обществами, далекими от современного понимания меритократии, в отличие от США и Японии.

2. Этноцентрическим является утверждение о том, что все нации могут подражать западной модели развития. На самом деле страны не всегда связывают нужды своих образовательных систем с западными особенностями. Как показывают исследования, традиционное исламское обучение продолжает существовать и развиваться, несмотря на влияние западного обучения.

3. Формирование современных индивидов через образование может не иметь результатов в современных обществах. Недостаток рабочих мест, половые неравенства, низкая заработная плата работников образования могут быть причинами обесценивания образования и мозгового истощения.

Существуют также и теория глобализации, основные тезисы которой следующие:

- Глобальная капиталистическая экономика является системой, характеризующейся структурным неравенством как внутри отдельных стран, так и между ними.

- Экономика государств «третьего» мира систематически не развивалась в предыдущий период, и ее современная конструкция представляет собой периферийный компонент глобальной системы. Она обеспечивает центры-метрополи сырьем и дешевой рабочей силой.

- Экспроприация доходов и прибавочной стоимости со стороны более развитых наций и многонациональных корпораций обеспечивается национальными элитами развивающихся стран, которые обучались в западных образовательных системах.

Стремясь максимизировать использование иностранных инвестиций и строя национальные приоритеты согласно иностранным стандартам, национальная буржуазия развивающихся стран приводит развитие своих стран к усилению внутреннего неравенства. Образовательные системы периферийных государств играют небольшую роль в их развитии, воспроизводят и усиливают существующую классовую структуру, укрепляя позиции национальных элит.

Интересный подход к изучению различных систем образования предлагает Ж. Балантайн. Автор отмечает, что социология образования является относительно новой отраслью социологии. Рассуждая по поводу предмета социологии образования, он отмечает, что во второй половине 20 века акцент делался на рассмотрении образования как единого социального института. Исследователи концентрировали свое внимание на социальных проблемах системы образования, таких как: роль школы в обеспечении социальной селекции и воспроизводстве социального неравенства, конфликт систем ценностей, ассимиляция эмигрантов и т.д. В 21 веке, по его мнению, образование должно рассматриваться на двух уровнях : макроуровне и микроуровне. При этом важно учитывать опыт предыдущих исследований и основные теоретические парадигмы. Балантайн считает, что большинство социологов образования предпочитают один теоретический подход перед всеми другими. Целью же автора является осмысление каждого теоретического подхода и их синтез. Исходя из этого, Балантайн разрабатывает системную схему, с помощью которой объясняет структуру института образования. Данная теоретическая модель не дает предпочтения какому-нибудь отдельному подходу, а пытается их синтезировать. Она реализуется в его концепции этапов социологического анализа образования.

Первый этап исследования. Анализируя социальные системы, Балантайн показывает, что центральным элементом системы является социальная организация. Она может быть представлена обществом, институтом (образование, семья и т.д.), отдельной школой или подсистемой, такой, как, например, школьный класс. Каждая организация структурируется на внутренние элементы. Одним из главных элементов является личность, которая осуществляет деятельность в организации. Большинство теоретических подходов делает акцент только на внутриорганизационных процессах, не рассматривая влияние социокультурных условий.

С точки зрения анализируемого автора, процессы, обеспечивающие устойчивые позиции и выполнение ролей в организации постоянно отвечают потребностям, исходящим одновременно как изнутри, так и извне организации. Границы организации не являются прочными. Они имеют относительную гибкость и податливость, то есть можно говорить об открытых границах или открытой системе. Важным аспектом исследования организаций является анализ не только формальных, но и неформальных отношений в них.

Второй этап исследования. Это исследование внешних воздействий. В открытой системе существуют взаимодействия между организацией и социальным окружением, находящимся вне организации. В типичных случаях окружение включает в себя и другие системы. Для страны это другие страны мира, для организации – другие организации, находящиеся, к примеру, в состоянии соперничества или сотрудничества. Кроме того, к социальному окружению относятся также: технологическое окружение, изменяющее развитие системы; политическое окружение, которое действует на систему через законодательство и контроль; экономическое окружение,

через которое система финансируется; окружающее сообщество и его ценности, нормы; изменения в обществе, такие как демографические, культурные и т.д. Различное окружение по-разному влияет на процесс обучения.

Третий этап исследования. Он связан с межсистемными информационными и инновационными отношениями. Организация получает от окружения информацию, учащихся, педагогов, финансы и новые идеи. Кроме того, индивиды, являющиеся членами данной организации, могут принадлежать и к другой организации и привносить в организацию нововведения. Для большинства организаций некоторые вмешательства извне являются нежелательными, например, конкуренция, законодательный контроль и т.д.

Четвертый этап исследования. Анализ полученного результата. Результат деятельности организации представляет собой любые формы материальной или нематериальной продукции, такие как проведение исследований, выпуск дипломированных специалистов, разработка новых технологий, культурные достижения и т.д. Это может быть и персонал, занимающий промежуточное положение между организацией и окружением.

Пятый этап исследования. Изучение процесса потребления продукта системы. Процесс потребления является ключевым аспектом модели систем по Балантайну. Он заставляет организацию постоянно адаптироваться к изменяющимся запросам окружающей среды в результате вновь получаемой информации. Например, организационный персонал сопоставляет текущее состояние дел с желаемыми целями. Окружающее потребление определяет новый курс действий. Позитивное или негативное потребление приводит к различным результатам.

Социология образования, по справедливому замечанию Балантайна, не может развиваться вне пространств образования и социологии. Примеры взаимодействия этих двух пространств многообразны: экономическое финансирование, школа и политика, власть и результаты образования, семья и ребенок, противоречия между церковью и образованием, здоровьем и медпомощью, роль системы образования в социализации и т.д. Таким образом, применяя системный подход, можно проанализировать процессы, происходящие внутри организации с точки зрения влияния, которое на них оказывает внешнее окружение (различные социальные институты, процессы). Этот подход претендует на то, чтобы рассмотреть образование в целостности и совмещает в себе как микро, так и макроподходы¹.

Далее Балантайн анализирует кросскультурные исследования, проводимые в социологии образования, и отмечает, что они позволяют делать новые открытия, выдвигать новые идеи и разрабатывать перспективы, касающиеся особенностей каждого общества. Они дают информацию о том, что является общим в образовательных системах и что

¹ Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis.- Prentice Hall, 2001 - P.3-5, 16-21

является особенным и единичным. Кросскультурные исследования касаются не только различных социальных систем, но также различных идеологий и практик. Социологи внесли большой вклад в корпоративные исследования, развивая используемые методологии, идентифицируя ключевые варианты, строя аналитические модели и разрабатывая исследовательские проекты. Большинство этих исследований может быть использовано для разработки практических рекомендаций. Основные проблемы, для изучения которых проводятся кросскультурные исследования следующие:

- Отсутствие письменности у многих из 6000 народов и народностей, проживающих на земном шаре.
- Дискриминация этнических меньшинств, отрыв их от культуры и образования.
- Сохранение пережитков в традиционном знании и культуре.
- Религиозные проблемы.

Компаративные исследования используют дескриптивные, антропологические и этнографические методы. Баллантайн в своем обстоятельном исследовании дает исторический анализ этих исследований, рассматривая исторические фазы развития:

1. Середина 19 века. Всевозможные « заимствователи» используют компаративные исследования для разработки собственных систем.
2. Середина 20 века. Классификация фактов приводит к историческим и сравнительным исследованиям.
3. 60-годы 20 века - фокус исследований направляется на изучение роли образования в преобразовании стран, освободившихся от колониальной зависимости.
4. Начало 70-х годов 20 века. Происходит относительное ослабление компаративных исследований, так как появляется идея, что США являются руководящим обществом, навязывающим другим странам свои стандарты поведения. Поэтому учет специфики других систем не обязателен.

В последние две декады 20 века на проведение серьезных компаративных исследований оказали влияние интернациональные организации. В этот период преобладали такие кросскультурные исследования, как изучение особенностей отдельных образовательных пространств, изучение доли расходов на образование детей в отдельных странах и подготовку учителей. Хотя США играют главную роль в развитии образовательной компаративистики, другие страны стремятся развивать такие исследования (и имеют специфические мотивации для их проведения): например, компаративные исследования в Китае проводятся также регулярно, как и в бывшем СССР. Так как предмет исследований социологов образования модифицируется, возникает различие мнений по поводу проведения таких исследований. Баллантайн приводит пример 4-х основных точек зрения на этот счет:

1. Процесс развития образовательной системы является ключевым для каждой страны и его возможности определяются местными культурными условиями, а не внешними обстоятельствами.

2. Важнейшими факторами для образовательных успехов является успехи в области технологии и разработки документов и учебных программ, методики обучения и преподавания.

3. Универсальные стандарты образования лучше развиваются через международные организации, при этом они не всегда способны осуществиться на практике в отдельных странах, даже будучи хорошо разработанными и обоснованными.

4. Кросскультурные исследования моделей образования можно внедрять в различные образовательные системы, несмотря на их относительные неудачи.

В своей работе Баллантайн отмечает, что в ходе кросскультурных образовательных исследований поднимается множество проблем: качество и количество образования, цели образования, финансирования образования, эффективность образования, демографические проблемы в образовании и прочее.

Анализируются также методологические проблемы, такие как различия в начальных школьных возрастах, пространстве, типе школ, тестирующие и регистрирующие технологии, стоимость кросскультурных исследований, автор приходит к выводу о том, что достижение единых стандартов компаративных техник является сложным делом. Для проведения этих исследований приходится использовать информацию на разных языках. Пытаясь стандартизировать поступающую информацию, ООН установила некоторые технические требования к исследованиям образования в отдельных странах, и по мере того, как эти технологии реализуются на практике, компаративный анализ становится все более возможным для исследования статистических данных.

Рассматриваемый нами автор предлагает подход к данной проблеме, выражающийся в том, что прежде чем анализировать систему образования в отдельной стране, необходимо изучить ее окружение, или взаимосвязь с другими системами.

В итоге он называет пять основных принципов кросскультурного исследования: 1) изучение специфики систем образования в различных странах; 2) изучение ключевых элементов внутренней структуры образовательных систем; 3) изучение политики образования в различных странах; 4) изучение различий между государственными стандартами образования и реальным многообразием образовательных практик; 5) изучение взаимоотношений между социальными институтами и образованием¹.

¹ Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis. -Prentice Hall, 2001 – P. 25-40

Балантайн также предлагает методику компаративных исследований, связанную с выделением четырех уровня анализа образования и общества: географический, локальный, демографический, социальный.

К первому уровню относятся континенты, страны, государства и провинции, регионы внутри государств. Ко второму – школы, личность учащегося. К третьему - этнические группы, возрастные группы, региональные группы, гендерные группы, все население. К четвертому - образовательное пространство, учителя, финансирование образования, компаративные интернациональные исследования образовательных достижений¹.

По мнению Балантайна, примером успешного осуществления обширных кросскультурных исследований проблем образования является деятельность, осуществляемая Международной ассоциацией образовательных достижений. Исходной целью этих исследований является идентификация ключевых характеристик, касающихся национальных систем образования и трудностей процесса обучения. Данные исследования анализируют школьные предметы, степень их освоения детьми, например, в возрасте 10 – 14 лет. Ключевые переменные включают возраст поступления в школу, размеры школы или класса, пропорцию учащихся, успешно заканчивающих школы, социально-экономический статус учащихся и половые различия. Таким образом, может быть сформулирована совокупность данных для проведения исследований и выдвижения гипотез. Многие исследовательские организации сравнивают образования детей в развитых и развивающихся странах. Например, Национальное учреждение образовательного процесса проводило тестирование детей в возрасте от 9 до 13 лет. Для 15 индустриальных стран оценки по математике и естественным наукам наиболее высоки в Южной Корее, Тайване, и более низки в США, Испании. Сравнительные исследования американских, японских, китайских школ показывает, что американцы тратят меньше времени на академическое обучение и больше времени на практику и специализацию.

Социология образования 21 века, убежден Баллантайн, будет непосредственно связана с решением задач, стоящих перед обществом. В частности это проблема социального неравенства. Он считает, что образовательный разрыв между отдельными социальными группами увеличивается. Анализируя такие работы как «Беспощадное неравенство» Козола, «Если этого не делать» Баллантайн приходит к выводу, что неравенство между богатыми и бедными учениками постоянно воспроизводится и в школе, и в быту. Кроме того школы США сталкиваются с большими этническими различиями учащихся. В 1966 году 17% учащихся с 1 по 12 классы были афроамериканцами, 15% испаноязычными. В 2000 году более чем в 10 штатах США школы имели гораздо большее количество учащихся афроамериканского и испаноязычного мира, выходцев с тихоокеанских островов, из арабских и

¹ Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis.- Prentice Hall, 2001 – P.40-55.

европейских стран. Это приводит к культурным и этническим конфликтам и решение данной проблемы остается дискуссионным¹.

Балантайн также рассматривает проблему бедных наций в образовательном контексте. Так, по данным ООН. Непал является одной из самых бедных стран с национальным продуктом 210 долларов на душу населения в год. Большинство из граждан Непала, а именно 81% - занято в сельском хозяйстве, очень высока детская смертность, средняя продолжительность жизни не более 60 лет. Что касается уровня образования, то 89% женщин и 46% мужчин являются неграмотными. В 1995 году на Гаити только 19,4% детей посещали среднюю школу, в Нигере – 24,4%, в то время как в западных странах число детей, посещающих первичную школу доходит до 100%. В странах третьего мира неграмотны 2/3 женщин и 1/3 мужчин. Во многих из этих стран существуют неофициально две образовательные системы: городская и сельская. Большая часть городского образования является элитным. Деревенские школы имеют скудные ресурсы, здесь часто не хватает качественных учителей, родительской поддержки. Школы могут размещаться как в государственных зданиях, так и в помещениях, принадлежащих мечети или миссии. В них может осуществляться и религиозное образование. Городские школы в развивающихся странах часто организовывались на основе западной колониальной модели, многие из них были предназначены для формирования национальных элит. Вторичное школьное образование в развивающихся странах является еще более невозможным для сельского ребенка, чем первичное: для его осуществления может не хватать средств на транспортные расходы, проживание, учебники или одежду. Неравенство между индивидами связано, таким образом, с классом, расой, семьей, религией, с городским или сельским местом жительства.

Балантайн приводит примеры ряда организаций, координирующих мировое образовательное развитие. Среди них фонды Форда и Рокфеллера, Всемирный банк, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и др. Эти организации обладают властью, денежными средствами для претворения идей и программ в жизнь и своими специальными учреждениями во всех уголках земного шара. Высшие учебные заведения стран «третьего» мира спонсируются такими организациями, как, например, фонд Рокфеллера. Многие из этих организаций приносят, по мнению Балантайна, пользу. Однако далее он замечает, что представители конфликтного подхода считают, будто бы филантропические международные организации формируют и распространяют капиталистическую идеологию, а во многих развивающихся странах предпринимаются попытки сопротивления странам – бывшим метрополиям. Это делается через формы контроля за развитием собственных образовательных систем. Балантайн же полагает, что каждая система образования подвергается влиянию со стороны мировой системы.

¹ Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis. -Prentice Hall, 2001 – P.55-93.

Немногие общества сегодняшнего взаимозависимого мира могут быть изучены за ее рамками. Компаративное исследование является нелегкой задачей, так как часто сравниваются совершенно различные системы, что вызывает методологические трудности. Однако такое рассмотрение является единственно теоретически верным. Образование может быть правильно понято только во взаимосвязи с другими институтами общества и во взаимоотношениях с интернациональным окружением. Это особенно важно и в случае с развивающимися странами, многие из которых находятся в постколониальном периоде и наследуют образовательные системы колониальных властей.

Баллантайн также анализирует в своей работе глобальную институциональную зависимость. Каждое общество имеет сеть одинаковых институтов: семью, систему образования, религию, политику, экономику, систему здравоохранения и т.д. Мир оказался сжатым в результате развития современных технологий, развития сети коммуникаций. Все это приводит к тому, что различные системы становятся в чем-то похожими одна на другую. В данном контексте институционалисты рассматривают образование как процесс создания и распространения политической и экономической власти в национальных обществах и государствах.

Исходя из вышесказанного, Баллантайн делает следующие выводы. Во-первых, институциональная зависимость приводит к тому, что каждый институт испытывает взаимодействие со стороны других институтов. Изменение одного из них приводит к изменениям других. Мировой системный анализ фокусирует свое внимание на взаимозависимости наций земного шара с существованием центральных, «метропольных государств» и периферийных зависимых стран. В сравниваемых странах на образование особое влияние оказывает политико-экономическая система. Структуры высшего образования в большинстве стран формируется исходя из западных моделей. Проблема, касающаяся многих развивающихся стран, заключается в том, что элита, стоящая у власти, получала образование в странах Запада, привнося в свои страны модели развития, заимствованные у стран-метрополий. Хотя не всегда эти модели являются лучшими для развивающихся стран. Во-вторых, новые теоретические подходы противопоставляют себя функциональному и конфликтному подходам, уделяя основное внимание взаимоотношениям между экономическим развитием и развитием образования. На смену старым теориям приходят теории «человеческого капитала», богатых и бедных наций, легитимизации знания. В-третьих, две новые миссии или функции соответствуют высшему образованию в 21 веке: обеспечение потребностей общества и создание демократического идеала сообщества. В то же время, происходят изменения в управлении, административных структурах, образовательном пространстве и составе учащихся. Быстро развиваются новые дисциплины, адаптирующиеся к новым изменяющимся условиям. Строится система мультикультурного образования: студенческая среда включает в себя все больше сегментов разнообразных расовых и этнических

групп населения. Таким образом, Баллантайн приходит к выводу о том, что в современных условиях необходимо создание мультикультурного общества, основанного на демократических принципах¹. И образованию в решении этой задачи отводится одна из ключевых ролей.

Завершая рассмотрение проблем и общего состояния компаративистики в современной зарубежной социологии образования, следует сказать, что сравнительные исследования, основывающиеся подчас на различных подходах и парадигмах, тем не менее и не претендуют на внутреннее теоретическое единство. Их объединяет генеральный метод исследований. И реализуя его, представители сравнительной социологии образования достигли весьма впечатляющих результатов, которые во многом подтверждают выкладки теоретиков, а также – «самоочевидные вещи». Компаративистика достаточно наглядно демонстрирует факты неравенства, социокультурные зависимости в образовании, убедительно показывает динамику образовательных достижений в различных странах мира.

^{1 1} Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis.- Prentice Hall, 2001 – P. 60-65.

РАЗДЕЛ 7. ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Начиная с 80-90-х годов постмодернистские теории занимают по сути дела центральное место в социологии образования. Постмодернизм стал результатом глубокого разочарования в модернистских проектах. Он связан с постструктуралистскими работами Ж.Деррида, Ж.Бодрийара, Ж.-Ф. Лиотара¹. Они критически анализируют сами понятия «модернизм» и «модерность», возможность теоретического единства в философии, классической рационалистической парадигме мышления и деятельности.

«Модерность» включает в себя, как известно, индустриальную революцию в Англии, политическую революцию во Франции в 1789г. и применение научных и рационалистических принципов эпохи Просвещения. «Модернизм» означает артистическое, литературное и эстетическое движения начала 20 века. Постмодернистская критика касается модерности и модерни. Существует большое количество определений постмодернистской теории - Арановича, Жиру, Дженкса, Лиотара², так же как и много литературы о постмодернистских подходах к образованию (Аранович и Жиру³, Маккларен, Векслер⁴).

Модернистские теории в философии и социологии образования ведут свое начало из интеллектуального наследия Просвещения. Эти идеи развиваются в классических социологических теориях Маркса, Энгельса, Вебера, Дюркгейма, в философском прагматизме Девейля и социальной теории Хабермаса. Всем этим теориям присущ ряд общих черт.

Во-первых, они связаны с развитием науки и технологии. Во-вторых, сущность Просвещения выявляет себя в идее господства разума,

¹ Derrida J. *Speech and phenomenon* –Evanston: Northwestern University Press, 1973; Derrida J. *Of grammatology*. -Baltimore: The Johns Hopkins university Press, 1982; Baudrillard J. *For a critique of the political economy of the sign*. –St.Louis: Telos Press, 1981; Lyotard J. *The postmodern condition: A report on Knowledge*. –Manchester: Manchester University Press, 1984.

² Aronowitz S. *Postmodernism and politics // Social Text*.-1987-1988. -№ 18. – P.94-114; Giroux H. *Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing edycational boundaries*. –Albany: State University of New York Press, 1991; Gencks C. *What is post-modernism*. –N.Y.: St.Martin's, 1987; Lyotard J. *The postmodern condition: A report on Knowledge*. –Manchester: Manchester University Press, 1984.

³ Aronowitz S.& Giroux H. *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. –Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

⁴ McLaren P. *Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing edycational boundaries*. –N.Y.: State University of New York Press, 1991.- P.144-173; Wexler G. *Social analysis: After the new sociology*. –London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

преобразования действительности на его началах, что свойственно практически всем теориям эпохи модерна, несмотря на имеющиеся между ними серьезные различия. В-третьих, важными принципами Просвещения является свобода, равенство и справедливость, что опять-таки общее место (при разнице в их истолковании) в классической теории общества.

Постмодернистская же теория развивается как критика модернистских методологических и аксиологических установок, являясь своеобразным появлением разочарования в модернистском проекте.

М. Роуз разделяет постмодернистские теории на два основных типа. Первые являются антимодернистскими, вторые, критикуя модернизм, соглашаются со многими модернистскими принципами. Ко второй традиции относятся, например, Жиру, Маккларен и другие¹. Прежде всего рассмотрим основные принципы постмодернистских теорий.

Во-первых, постмодернизм настаивает, как отмечает Лиотар, на отказе от всех метанарративов. Эту тотальность в постмодернизме заменяют частные теории. Отказываясь от модернистского мышления, постмодернизм открывает путь к частным социальным теориям, уделяя первоочередное внимание социальным изменениям. Так, в перспективе постмодернизм представляет себя как антипод детерминистской теории Маркса и других модернистских теорий. Постмодернизм отбрасывает линейное рассмотрение исторического процесса и противоречит идее Просвещения о том, что наука и технология неизбежно приводят к рациональному решению человеческих проблем.

В своей работе «Постмодерное условие: изложение знания» Лиотар показывает, что реорганизация знания, языка, дискурса связана с пересмотром научных и гуманитарных метанарративов, которые, начиная с эпохи Просвещения использовались как объяснение устройства «тотальной реальности». Лиотар критикует макронаучные и социальные теории Гегеля и Маркса, обращая внимание на «маленькие нарративы». Он отвергает универсальную «законность» позитивизма, связывая его с модернизмом, индустриальным нарративом прогресса, развития и господства над природой. Как и Фуко, Лиотар обращает свое внимание на различные аспекты трансформации знания и его воздействия на общественную власть и гражданскую администрацию².

Во-вторых, постмодернизм радикально изменяет необходимое соединение между теорией и практикой, как оно представлено в модернистском мышлении, критикует двойные оппозиции модернистской теории, например, между рациональным и иррациональным, идеализмом и материализмом, современным и традиционным, внутренним и внешним, капитализмом и социализмом, отказываясь от любого бинарного противопоставления.

В-третьих, постмодернизм приветствует демократию в противовес авторитаризму и тоталитаризму. В частности Жиру придерживается

¹ Rose M. The post-modern and the post-industrial. –Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

² Lyotard J. The postmodern condition: A report on Knowledge. - Manchester: Manchester University Press, 1984.

демократической, антитоталитарной теории как основания практики, в которой школы представляются в качестве места для демократического изменения. В этом уважении демократии постмодернизм не отбрасывает механически модернистское мышление, но, в какой-то мере, основывается на нем.

В-четвертых, постмодернизм рассматривает модернистское мышление как евроцентричное и патриархальное. Его теоретики подвергают критике расизм и сексизм большинства модернистских исследований и, в отличие от модернизма, они большое внимание уделяют интересам женщин и «цветных».

В-пятых, постмодернистские теоретики утверждают, что социальный и политический дискурс связаны с понятиями власти и господства. Эта идея не является новой, она имеет свои корни в классической социологической теории и социологии образования. Маркс анализировал идеологию и ее влияние на образование, Дюркгейм – влияние социальных условий на развитие образования, Мангейм – идеологию и утопию, Бергер и Лукман считали, что знание является социальной конструкцией и связано оно со структурой власти и господства. В постмодернистской теории Лиотар и Бодрийяр провели пересмотр образовательного дискурса. Они рассматривают культуру, соответствующую ситуации постмодерна, как предназначенную для укрепления позиций транснациональных корпораций и гражданской администрации в области информации.

В-шестых, постмодернизм, раскрывая частную и общую природу знания, утверждает, что общий труд осуществляется с помощью свободного мышления. То есть тем самым педагоги и учащиеся могут свободно использовать различия в практиках. В своих последних работах Лиотар и Бодрийяр критикуют марксистские и неомарксистские нарративы анализа труда, капитала, общества, которые становятся неупотребимы именно из-за их стремления все обобщить.

В целом постмодернистская теория занимается изучением возможности и недостатка института образования. В своей книге «Постмодернистское образование» Аранович и Жиру¹, комментируя постмодернизм, отмечают, что эта теория предоставляет исследователям множество возможностей для создания критической педагогики. Так, например, Элсворт и Латер дали феминистскую критику модернизма². Некоторые феминисты считают, что марксистское невнимание к домашнему труду, производству и воспроизводству благ, услуг и детей (будущих работников) в частной семейной сфере, делает исторический материализм

¹ Aronowitz S. & Giroux H. Postmodern education: Politics, culture and social criticism. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

² Ellsworth, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy// Harvard educational review - 59(3). – 1989.-P. 297-324. Lather, A. Postmodernism and the politics of enlightenment. Educational Foundations. - 3(3). - 1989, P.8-9.

неадекватным (Александр С. «Женщина, класс и социальные различия»¹; Николсон Л. «Феминизм и Маркс»²). Миллер³ изучал проблему власти педагога.

В работе «Постмодернизм, феминизм и культурные политики» Жиру рассматривает одну из интересных дискуссий о постмодернизме в теории образования. Считая, что школа продолжает оставаться во многом расистской и сексистской, Жиру придерживается критической педагогики, прислушивающейся к мнению других, а не только к господствующему языку и педагогической практике. Он располагает школу в центр борьбы за социальную, экономическую и культурную справедливость. В этом плане критическая педагогика сопротивления противостоит не только насильственным проявлениям расизма, но и всем другим барьерам, препятствующим построению демократического общества. Жиру разрабатывает принципы критической педагогики, которые основываются на трех важнейших теоретических дискурсах 20 века: модернизме, постмодернизме и феминизме. Основные положения концепции Жиру таковы.

1. Жиру считает, что образование может рассматриваться не только как производитель знаний, но и как политический субъект. При этом преподаватели должны быть интеллектуалами. В школе должна осуществляться связь между демократическим образованием и демократической жизнью общества. Он отмечает, что образование призвано развивать способности учащихся не просто адаптироваться к жизни, но и изменять существующие политические и социальные формы жизни. Также необходимо развивать у учащихся навыки для практической жизни, для проявления гражданского мужества, принятия решений, необходимых для демократических общественных форм. Социолог задает вопросы, на которые может ответить система образования: «Какой вид граждан мы надеемся воспитать с помощью системы образования?» «Какой вид общества мы надеемся создать в контексте сегодняшних изменений культуры?» «Как мы можем примирить идеи различия и равенства с требованиями свободы и справедливости?»
2. Жиру считает, что этика занимает центральное место в постмодернистской теории образования и критической педагогике. Модернистские концепции разума, социальной справедливости, ликвидации неравенства, сокращения человеческих страданий могут быть использованы постмодернизмом с определенными ограничениями. При этом этическая дискуссия ведется на абстрактном философском уровне. Мораль должна быть рассмотрена как центральный вопрос новой теории

¹ Alexander S. Women, class and sexual differences // A.Philips (Ed.), Feminism and equality.- Oxford:Blackwell, 1987. – P. 1-23

² Nicholson L. Feminism and Marx: Integrating kinship with the economic // S. Benhabib & D. Cornell (eds.), Feminism as critique- Cambridge : UK Polity, 1987 - P.16-30.

³ Miller,J. Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment.- Albany: State University of New York Press, 1990.

образования. Этика должна стать основой отношений между людьми. Следовательно, мораль рассматривается как борьба против неравенства и как дискурс по расширению базовых человеческих прав.

3. Критическая педагогика строится с учетом различий политической, социальной и культурной жизни. Учащиеся должны видеть за этими различиями разнообразные исторические и социальные силы, живущие в рамках демократического сообщества.
4. Концепция различия порождает соревновательные дискурсы и отрицает нарративизм образовательного пространства. Жиру выступает за педагогическую практику как социально и исторически конструируемую. Критическая педагогика характеризуется открытым обменом идей, диалогом и возможностями для индивидуальной и социальной свободы.
5. Критическая педагогика создает новые формы знания, связанные не просто с нарративным (описательным) изложением, но с анализом, историческим подходом, размышлением.
6. Просвещенческая концепция разума, центральная в модернистской теории, может быть реконструирована в постмодернистской педагогике. Жиру использует понятие разума как исторической и социальной конструкции и отбрасывает тоталитарное понимание разума.
7. Критическая педагогика есть критика существующего с целью его дальнейшего развития, она использует динамизм свободы и возможности изменений в результате коллективных действий.
8. Критическая педагогика может быть рассмотрена с позиций педагогов как интеллектуальное творчество.
9. Постмодернистская педагогика может комбинировать различные постмодернистские концепции, такие как теории господства и субординации, политические теории господства и иерархии, они являются центральными в анализе Жиру школьных возможностей.
10. Критическая педагогика противостоит расизму, сексизму, классовому принципу.
11. Знание, предусмотренное учебным планом, не должно рассматриваться как священный текст. Знание должно быть постоянно перепроверяться и изменяться. Педагогические практики должны постоянно совершенствоваться, сопровождаться открытым обменом мнений, идей, распространением диалога и материальными условиями для выражения индивидуальной и социальной свободы.

Постмодернистская педагогика может комбинировать различные постмодернистские концепции, такие как теории господства, субординации, политические теории господства и иерархии. Все они являются центральными в анализе Жиру школьных возможностей. Критическая педагогика, по его мнению, решительно противостоит расизму, сексизму,

привилегиям отдельных классов общества, включая учет мнений маргинальных групп¹.

В свое время Ч.Миллс в «Социологическом представлении»² критиковал эмпиризм и абстрактные теории и отмечал, что социология является средством демистификации отношений господства и средством построения нового человеческого общества. Вслед за Миллсом все постмодернистские теории образования подвергают критике существующие общественные порядки, традиционное школирование. Среди трудностей, с которыми сталкиваются постмодернистские теории, нужно отметить, во-первых, трудности их лингвистического выражения, связанные со значительным их разнообразием и сложностью объекта исследования. Во-вторых, так как многие постмодернистские теории базируются на антипозитивистском понимании науки, то они связаны, в большей мере с философскими и социальными теориями, чем социологическим изучением учебных заведений. Здесь ощущается определенный недостаток эмпирического подхода. Примером эмпирического исследования является работа Ларео³, которая представляет собой качественное социологическое исследование взаимоотношений между социальным классом, семьей и обучением. В конечном счете, все постмодернистские теории стремятся соединить теорию с практикой, предназначены для практиков, а также связаны с политической и социальной жизнью общества.

Как считают постмодернисты, школьный дискурс, анализу которого они придают особое значение в рамках своего видения социологии образования, является концентрической коллекцией кодов и символов, представляя собой теоретическую, лексическую картину. Динамика этой картины может быть прочтена в двух плоскостях: через текст и морфологию. То есть знаки и установки могут быть прочтены через тексты и материалы (исследовательские статьи, политические документы, школьные тексты и внутриклассный дискурс). Теоретические нарративы дают картину человеческого субъекта и института (школы, учебного класса), что воплощается в политических документах государственного или регионального масштаба, в школьных учебниках и классных заданиях и т.д. Каждый из этих жанров может быть прочтен, в свою очередь, в их историческом дискурсивном контексте.

Бодрийяр отмечает четыре исторически изменяющиеся фазы знака или изображения. На первой фазе существует порядок «освящения», что вызывает необходимость в теологии и тайне. Это эра предклассической эпистемологии в схеме Фуко, первым отметившем ее в работе «Порядок мышления». На этой фазе видимые конфигурации знания представляют взаимное переплетение знаков, включающих в себя понятие Естественного,

¹ Giroux H. Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism? // Halsey A.H., Lauder H., Phillip B., Wells A.S. (eds) / Education: Culture, Economy, Society – Oxford : University Press, 1999. (Cited in Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education, Routledge, 1992 - P.39-88)

² Миллс Ч. Социологическое представление- М.: Стратегия,1998.

³ Lareau, A. Home advantage - London: Falmer Press,1989.

Высшего существа и Бога. Библия как основная книга, данного знакового представления трансформируется в 16 веке в учебный текст как Книга псалмов, Малый катехизис.

Все представления эпохи Возрождения рассматриваются через понятия естественного природного и божественного, истина имеет при этом фундаментальную и базисную реальность. Согласно Бодрийяру, в составлении реального теперь участвуют не только Бог, но и люди. При этом становится трудным отделить истину от фальши, реальность от искусственного отображения. Это классическая стадия¹.

Знания и истина в 17-18 веках были трансформированы в коды, письменные выражения, которые включала в себя каждая отдельная наука. Вступление в третью фазу - фазу модернизма было связано, как отмечает Бодрийяр, с индустриализацией, механической организацией труда и массовой бюрократизацией социальной жизни, с количественным измерением прогресса. Образовательный дискурс может быть при этом рассмотрен как система знаков и представлений, которые располагаются в синхронном порядке от академической статьи до политического документа, и пространственных описаний через народное языковое изображение, выражаемое в форме разговорной речи внутри учебного заведения, а также через учебные тексты групп учащихся и вопросы, заданные в ходе проведения урока.

Общество на стадии модерности было объектом технической рациональности, местом для промышленного производства благ. В то же время, вмешательство науки в общественную жизнь отмечено развитием дискурса о человеке, именно человек продвигается в центр научного исследования и описания. Фуко характеризует период модерности как период заботы о себе как познающем субъекте и объекте знания. Человек при этом рассматривается в его амбициозной позиции как объект знания и как субъект, который познает содержание классической эры². Содержание этой фазы модернизма отражается в трудах Маркса, Фрейда, Вундта. Четвертая фаза в развитии знака связана с серединой 20 века. Это период массовых представлений, осуществляемых через деятельность радио, журналов и других массмедиа. Они становятся посредниками в изображении реального. Комиксы, радиопрограммы и учебники представляют и конструируют общественное мнение. IQ- тесты и конкурсы доказывают «гениальность» и «моральную добродетель». Радио и журналы формируют потребление, потребительский выбор и поведение. Бодрийяр отмечает, что уже на третьей стадии развиваются мифы, как знаки реальности, на втором плане остается истина, объективность. Такое состояние характеризует модернистский образовательный дискурс начала 20 столетия. При этом чувствуется отсутствие базисной культуры или образовательной реальности. На 4 стадии образовательный дискурс порывает с логикой и содержанием индустриально культуры. На этой фазе особенность знаков школьного

¹ Baudrillard J. For a critique of the political economy of the sign. –St.Louis: Telos Press, 1981.

² Foucault M. Discipline and punish –N.Y.: Vintage Books, 1977.

знания, таких как телевизионное изображение, заключается в том, что они часто не имеют связи с показываемой ими реальностью. Разновидностью симуляции жизни являются компьютерные изображения виртуальной реальности, затрагивающие современную практику обучения. Согласно Бодрийяру, традиционные границы поведения ликвидируются. Многие школьные практики отражаются в знаках, находящихся вне рамок процесса обучения, например, «образование», «информация» раскрываются в ходе телевизионных дискурсов, документальных программ, новостей и т.д. Все это влияет на взаимоотношение педагога и учащихся, на вопросы, которые ставит ученик и ответы, которые дает педагог. Мир учебников сталкивается с миром телевизоров, телевидение и музыка, видео становятся постмодерными артформами. Телевидение отныне стало школой для миллионов, а подлинная школа запутывается в противоречиях.

После работы М.Юнга «Знание и контроль»¹, социология образования занялась критикой организации статуса школьного знания, содержащей оспаривание нейтральности и объективности школьного образовательного пространства. Школьные знания теперь рассматриваются как социально конструируемые на уровнях форм текстов и содержания знания, его распространения в школьном классе. Многие подходы к школьному знанию предполагают методологический реализм, заключающийся в утверждении, что различные аспекты социальной реальности, экономические отношения и феноменальный мир проявляются посредством дискурса и языка. Это положение подтверждает и теория «Культурного капитала» П. Бурдьё и аргументы, содержащиеся у Боулса и Гинтиса, раскрывающие связь между частичным детским опытом и дискурсивными представлениями о мире труда в ежедневной жизни. Другими словами, структуралистская и неомарксистская критика школьного знания позволила утверждать, что систематические искажения социальных фактов, экономических и политических реальностей, служат определенным классовым интересам.

Постмодернисты определяют школьное знание как знание и дискурсивную практику, строящуюся и осуществляющуюся в классовых интересах. Характеризуя школьное знание, они делают вывод о том, что оно не может рассматриваться как исключительно ограниченное школьными текстами или учащимся субъектом, так как властные отношения внутри школьного дискурса на практике воспроизводятся с помощью интерпретации всего того, что содержится в окружающем пространстве. Тексты школьного знания, являющиеся продуктами внутриклассного дискурса, становятся основой для осуществления политических, властных отношений между педагогом и учащимися.

Как считают социологи-постмодернисты, школьному образованию присущи стандартизация, массовое производство, как в случае со школьными учебниками, массовая адаптация и состояние принуждения. Все

¹ Yuong M. Knowledge and Control. –Middlesex: Collier Macmillan, 1971.

это является частью индустриального подхода в воспроизводстве знания. Логика многонационального капитала стремится тотализировать знание и педагогику с помощью новых технических передающих средств.

В ситуации постмодерна в обществе эффект знания может осуществляться по-другому, чем преподавание и обучение, знание и компетенция. Продукты образовательного пространства могут приводить к симуляции, искажению реальности. Как же осуществляется процесс субъективного формирования образовательного дискурса? В неомарксизме и критических теориях утверждается, что такие конструкции отражают архетипы социального контроля, базирующегося на отношениях власти. Постмодернисты же обращают свое внимание на использование феминистского и постструктуралистского подхода, связанного с социологическими размышлениями о социальных структурах и процессах. При этом они ставят вопрос о социальном формировании идентичности и рассматривают внутриклассный дискурс как место для осуществления процесса идентичности. Идентичность формируется в ежедневной практике ребенка с помощью школы, семьи, общины, телевидения, связана с фантазиями, желаниями. Образовательный дискурс вписывает субъект в различные институциональные отношения. В классе положение учителей, их взаимный обмен опытом и знаниями влияет на формирование идентичности.

Различные пути формирования идентичности прослеживает на примере одного из классов австралийской школы, где определенное количество детей – это белые и аборигены, упоминавшийся ранее Александр. Только в лучшем случае, при подлинной субъективности, ребенок здесь является автором конструкций, создаваемых в классе. При этом ребенок использует особые культурные техники и формы поведения. Классные беседы создают авторское поведение с подвижными дефинициями и установками. На этой инстанции образовательного дискурса ребенок чувствует себя как «существующий». В тоже время, здесь продолжает существовать понятие об «отличном» ребенке (обязательно евро-англо-американского происхождения мужского пола). Такой образовательный дискурс строится на физических и познавательных особенностях ребенка, культурных различиях «коренных жителей», эмигрантов, мальчиков и девочек. Идентичность ребенка рассматривается как комплексная совокупность формальных и неформальных школьных и внешкольных дискурсов и следующих социальных практик. В конце школьного дня ребенок движется от дискурса обучения в школе, рассматриваемого как институциональный дискурс к превращению его в субъекта улицы и семьи. Существует много идентичностей: англоамериканская, европейская, испанская, еврейская, белая, черная, мужская, женская, гомосексуальная и т.д. Эти особенности проявляются в и в школьном дискурсе. Поэтому одним из центральных вопросов постмодернизма является тема роли класса в формировании сознания учащихся.

Группировка учеников по способностям практикуется в большинстве школ мира. Вместе с тем сохраняется противоречие между, с одной стороны, необходимостью получения образования, без которого не мыслимо современное общество, и с другой - субкультурами подростков, которые отвлекают их от обучения (автомобили, музыка и прочее). Эту проблему можно решить с помощью создания программ для «талантливого ребенка», связанных с селекцией наиболее умственно развитых детей и их дальнейшем отделением от своих товарищей. Это определенное решение проблемы, но оно кажется слишком простым и не затрагивает уровня подготовки способных детей, не решает проблему их интересов.

В ходе исследования, проведенного Арановичем и Жиру, ими были выявлены основные ценностные ориентации учащихся. Многие виды деятельности формируются в школах, например, занятия спортом. При этом молодежь предпочитает заниматься спортом или автомобилями в ущерб учебной деятельности. Согласно проведенному опросу, 40 % опрошенных мальчиков предпочитают быть хорошими спортсменами, а хорошими учениками хотят быть менее 30%. Становится очевидным, что интересы подростков фокусируются не на обучении, а на увлечениях. Приоритет успешной учебы, согласно этому исследованию, занимает седьмое место в опросе мальчиков и девочек. А на первом стоят хороший вид, спорт и т.д. Хорошие оценки не котируются в школах. Образовательные успехи только в небольшой степени определяют статус ученика в глазах его товарищей, причем обращается внимание на то, что данные успехи могут достигаться без осуществления особых усилий.

Это касается и школ с высоким статусом. Были опрошены ученики девяти наиболее престижных школ, ориентированных на получение хорошего образования. И в них статус многих учащихся в группе может определяться тем, что они не затрачивают особых усилий для образовательных достижений. Учащиеся, которые проявляют усилия в образовании получают клички «подхалимов», «подлиз», «выскочек». Санкции наиболее применяемые к ним в этих случаях: высмеивание, исключение из группы, превращение в козлов отпущения.

Не все учащиеся поддаются групповому давлению. В частности, в больших школах могут формироваться группы, ориентированные на учебу, изолирующие себя от остальных учащихся. Является также достоверным, что многие учащиеся, готовящиеся к поступлению в колледж, могут проявлять высокое усердие по отношению к учебе с целью успешного преодоления этого рубежа. Тем не менее, как показывают проведенные исследования, для многих учащихся такие усилия остаются внутри рамок, определяемых для них всей группой, связанных с социальной активностью, спортом, знаменательными датами.

Рассматривая целый класс институтов, очевидно, по мнению авторов исследования, что с одной стороны существуют формальные нормы, а с другой – групповые, ограничивающие выполнение данных требований. Что является источником данных групповых норм? Такие нормы можно

рассматривать как стремление к достижению максимальных наград путем использования минимальных усилий. В школе высшей ступени нормы устанавливаются исходя из достижений, осуществляемых выше среднего, так чтобы школьные требования отвечали уровню, легко достигаемому большинством. Оценки являются почти всегда относительными, на деле определяя лишь позиции одних учащихся по отношению к другим. Следовательно, достижение одного учащегося не столько поднимает его позицию, сколько на деле принижает позиции других. Исходя из этого, групповой ответ является весьма рациональным. Но принижение значения усилий лучшего успевающего ученика (учеников), приводит к тому, что общий уровень усилий, требуемых для достижения средней позиции, может уменьшиться. Мальчик или девочка, которые занимаются учебой во время ланча, рассматриваются товарищами как странные. Настоящая система вознаграждений и заслуг и в высшей школе является ответом на запросы юношеской ценностной системы, которая сильно препятствует процессу образования, так как соревнования между учащимися проводятся только в тех областях, которые интересны для учащихся. Следовательно, должна быть намечена такая система заслуг, где бы сами юношеские нормы усиливали образовательные цели¹.

Немалое значение придают представители постмодернизма качественным исследованиям в социологии образования. Одним из первых в их применении стал Л. Вейс². По его мнению, в 70-е годы структурный функционализм занимал главные позиции, он один мог быть господствующим с его количественными техниками опроса. От года к году структурно-функциональная модель была детализирована. При этом проблема образования рассматривалась в тесной связи с проблемами всего общества. Обращение к количественному анализу было связано с использованием компьютерной техники со свойственной ей программой. Исследования в социологии образования фокусировались на изучении результата учебы на основе факторного анализа. Центральным вопросом доминантной модели того периода был вопрос производимых школой результатов.

В этом плане работы Коулмана и Дженкса³ представляли собой пример решения вопроса, относящегося к результатам школьного производства. Параллельные исследования фокусировали свое внимание на семейных отношениях, Ай-кью тестировании и занимаемом учеником статусе. Традиция использования «жизненного шанса» рассматривалась в качестве главного фактора, служащего достижению индивидуального места

^{1 1} Arohowitz S. & Giroux H. Postmodern education: Politics, culture and social criticism. –Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

² Weis L. Between two worlds. –Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.

³ Coleman J. S. The evaluation of Equality of educational Opportunity // Oxford review of education. -1975.-№1(1). –P.27-29; Jenks C. Inequality. A A reassessment of family and schooling in America. – N.Y.:Harper and Row Publishers –P. 43-52.

во взрослом обществе. Эта традиция жизненного шанса присутствует и в сегодняшних исследованиях. Построение моделей исследования через достижение учащихся не только игнорировало много комплексных форм классного взаимодействия, но также не связывало адекватную школьную ситуацию с социальным и экономическим контекстом. Этот контекст был особенно важен для некоторых групп учащихся, находящихся в сложном социальном положении.

В 1970г. был поставлен вопрос о математическом моделировании, о разработке техник его проведения. Однако широкие демократические движения 60-х годов было трудно игнорировать, и структурный функционализм стал подвергаться атакам в научных учреждениях (академиях). Серьезное количественное исследование могло ограничивать изучение источников неравенства образовательными результатами, но оно не могло день за днем проследить те механизмы, с помощью которых эти результаты достигаются в школе. Дженкс и другие, ограничивавшиеся высокоуровневыми количественными исследованиями, чувствовали влияние альтернативных форм исследований, которые стремились рассмотреть школу не только как производящую результаты, но и как место столкновения различных интересов.

С середины 70-х гг. количественное поле исследования вновь подверглось серьезным атакам. Переход к качественному социологическому анализу начался с работ антропологов, известных в 50-е годы под названием «Чикагской школы». Хотя еще в 70-е годы количественный анализ оставался господствующим, в это же время формировались другие подходы, а именно качественный анализ, связанный с проблемами пола и расы, с серьезным рассмотрением путей, через которые социальные неравенства производят и поддерживают школьную жизнь. Основные положения этого подхода были опубликованы в журнале «Социология образования». Книги по качественному анализу публиковались в издательствах Рутледжа, Фалмера, в учительской колледжской прессе, Нью-йоркской университетской прессе, в Чикагской университетской пресе. Такой переход к качественному анализу объяснялся изменением конъюнктуры рынка, переходом от простого выживания к получению высокой прибыли и качественной продукции, что оказывало влияние на развитие школьных моделей. Данные постмодернистские положения были связаны с понятиями «моя» история и «история других». Интерес социолога группируется вокруг двух крупных исследовательских ареалов: изучения школьного познания и культуры и изучения того, как культура становится отражением социальной идентичности.

Качественное исследование положительно связано с изучением используемых в школах средств, формирующих культурный продукт - текстов, видео, магнитофонных пленок и прочего. Такое качественное исследование, базирующееся на контент-анализе, позволяет успешно исследовать одновременно как саму школу, так и взаимоотношения внутри школы. Вейс, соглашаясь с Бурдые считает, что знания, распространяемые

через институт образования служат, в первую очередь, интересам среднего класса, делегитимизируя его культурные ценности, принижая, одновременно, знания и культуру других классов. В то же время он подчеркивает, что эти классы тоже имеют свой культурный капитал.

В конце 60-х начале 70-х годов структурный анализ культурных форм начал проникать в США. В Англии эти вопросы затрагивались в публикации Юнга «Знание и контроль». Все это свидетельствует о возрастающем интересе к социальным причинам и результатам селекции в образовательном пространстве. После Юнга этими проблемами стал заниматься Ж.Анион¹. Он использует технику качественного анализа, изучает семнадцать учебников истории, по которым учатся в школе, фокусируя свое внимание на описании в них экономического развития и развития рабочих союзов в период быстрой индустриализации и социального изменения в США между Гражданской войной и Первой мировой войнами. Идеологическое прочтение этих текстов установило, что знание легитимизируется через школьное пространство. Анион считает, что тексты, содержащиеся в данных учебниках легитимизируют существующие в обществе властные отношения. Так, например, социализм является народным ответом на индустриализацию в каждой капиталистической стране, однако тексты учебников не отражают этого. Большинство текстов не отражает положение американской социалистической партии, ее успехи на выборах в этот период. В 1912 г. 1200 социалистов было избрано в руководство местных органов власти. В период между 1910 и 1920 годами 150 социалистов были избраны в законодательные органы. Учебники истории, применяемые в школе, не отражали эти очевидные факты.

Другие исследования также демонстрируют полезность качественно анализа. Ж.Тексель² использует эту методику при анализе книг для детей по истории американской революции. Аппл фокусирует свое внимание на факте, что идеологическое послание может распространяться как через пространственную форму, так и через содержание. Совсем недавно П. Смит³ обратила внимание на гендерную проблему, подчеркнув, что ее значение стало возрастать начиная с 70-х годов. Она провела качественное изучение десяти городских романсов. Через изучение построения текста К. Смит утверждает, что народный романс строится с учетом определения женственности. Десять народных романсов строят свои дефиниции женственности на понятиях «Дамы сердца». В то же время женщина в них является неполноценной по отношению к мужчине. Работу Смит многие социологи считают лучшей за последние годы. Она включает в себя большой текстуальный анализ поведения молодых мужчин и женщин.

Одна из проблем, поднимаемых исследователями – это проблема конструирования текстов. Она обстоятельно рассматривается в статье

¹ Anyon J. Ideology and United States Textbooks //Harvard educational review. -1979.-№49(3)–P.361-386.

² Taxel J. The America revolution in children's fiction: an analysis of literacy content, form and ideology. – Philadelphia: Temple University Presses,1983.

³ Smith P. Discerning the subject –Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

Кеннарда¹. Он фокусирует свое внимание на фильмах, предназначенных для школ. Он изучает общее чувство, связанное с финансированием этих фильмов бизнесом и организацией их производства. Кеннард отмечает, что производители фильмов могут иметь другие идеи, касающиеся женского равноправия, чем спонсоры. Исследователь поддерживает активную сторону конструирующего поведения производителей фильмов и рассматривает эту проблему на примере двух спонсируемых фильмов «История Юлии!» и «Столкновение на Бродвее». Он отмечает, что производство этих фильмов является ареной борьбы и переговоров, на которой спонсорское мнение оспаривается другими группами, включая поставщиков, производителей фильмов и актеров. Однако, в этом направлении исследовательской деятельности существует очень мало работ.

Концепцию культуры как жизненного продукта разработал П. Векслер, его идеи сочетаются с подходами постструктурализма и постмодернизма. В этом контексте культура рассматривается и как объективный феномен и как «живая культура». Она является продуктом производимого взаимодействия и местом, на котором осуществляются классовые, расовые и гендерные антагонизмы. Исходя из этого понимания, школа рассматривается как арена, на которой разрешаются напряжения и противоречия, связанные с социальным неравенством. Это изучение живой культуры учащихся, а не просто культуры, а также культуры преподавателей является новой ступенью в развитии социологии образования. Такое понимание культуры, связанное с анализом класса, расы и пола потенциальных личностей делает активной позицию преподавателя и исследователя по отношению к образовательным институтам вместо пассивного подчинения их деятельности. В этом заключается сущность живой культуры. Другими словами, учащиеся на основе этой культуры отвечают школе определенными способами поведения. Подлинная структура школьных институтов отражает классовые, расовые и гендерные формы поведения.

В работах Бравермана и Буровайя отмечается, что иерархический характер капиталистических отношений требует отделения умственного труда от физического. Презрение к последнему в школе рассматривается как воспроизводство социальных отношений производства, необходимых для поддержания капиталистической экономики. В этих исследованиях живой культуры внимание фокусируется на интернациональной природе культурного производства и формирования идентичности².

Уолкер фокусирует свое внимание на четырех группах молодых людей в Австралии. Он рассматривает, в частности, поведение азиатов и греков, их связь со спортом и искусством. Греки больше чувствуют свою идентичность перед лицом расистской азиатской культуры. Он рассматривает идентичность белых и черных учащихся. Черные учащиеся, по результатам

¹ Kennard M. Producing sponsored films on menstruation: the struggle over meaning. –N.Y.: Teacher college Press, 1990.

² Braverman H. Labor and monopoly capital –N.Y.: Monthly review Presse, 1974.; Buroway M. Toward a marxist theory of the labor processes: Braverman and beyond // Politics and Society. -1978.-№8.-P.247-312.

исследований, ассоциируются с алкоголиками. Белые учащиеся более серьезно относятся к учебе. Автор отмечает, что надо исследовать больше «цветных» учащихся, как мужского так и женского пола. Автор изучает эти категории населения через их жизненные циклы: начальную школу, колледж и далее¹.

Файн изучал сексуальное образовательное пространство, давая ему название «сексуальное образование», в котором молодые девушки рассматриваются по отношению к юношам как жертвы. При этом одной из важнейших проблем является проблема существующей дихотомии между академическим языком научного исследования и языком реального народа, который живет и борется².

Таким образом, постмодернистские теории концентрируют свое внимание на качественных исследованиях отдельных элементов образования, на этнических и гендерных особенностях преподавателей и учащихся и огромное внимание уделяют языку и текстам. Сам характер постмодернизма, или, как предпочитают говорить некоторые философы, ситуации постмодернизма, заключающийся в отсутствии и невозможности теоретического единства, и не предполагает его соответствующей квалификации. В силу этого обстоятельства мы отказались от понятия постмодернистской парадигмы.

¹ Walker, J. C. Louts and legends; Male youth culture in an inner city school.- Boston: Allen and Unwin, 1988.

² Fine M. Framing dropouts. - Albany: state University of New York Press, 1991.

РАЗДЕЛ 8. ПОСМОДЕРНИСТСКИЙ ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС

Особое тема постмодернистской социологии образования – этнические проблемы в образовании, что, конечно, не случайно. По мнению зарубежных социологов, настоящее столетие связано с ростом регионального национализма и утверждением прав различных меньшинств во всем мире. Этот процесс некоторые политические деятели пытались ограничить в 19 веке гуманистической мечтой о едином социальном и политическом гражданстве. Происходит также и рост социальных движений в мире: черных, панков, феминистов, экологов, гомосексуалистов в противовес «культуре потребления», которая анонимизирует и деиндивидуализирует личность. С этой точки зрения дискурс постмодернизма в отличие от модернизма терминологически и теоретически отражает движение к многообразию языков, знаний, восстающих против господствующей культуры с ее стремлением представить универсальную истину, красоту и справедливость. Образовательный феномен поликультурализма в Европе, Англии, Северной Америке и Австралии является частью глобального движения.

К началу 70-х годов американское образовательное пространство покончило с рассмотрением расовых, культурных, лингвистических различий с позиции их ассимиляции в широкой американский «плавающий котел». Социологические исследования тогда показывали, что обучение уменьшает расовые различия и что в школе идея ассимиляции в основном себя дискредитировала. В дальнейшем, появилась точка зрения о необходимости изучения культурных различий и о мирном сосуществовании различных этносов, которые не теряют себя в общем национальном пространстве, а развивают и поддерживают собственные культурные традиции. Появилась идея о необходимости поддержки и уважения культурных особенностей учащихся. С этими процессами были связаны все культурные движения в США в 60 - 70 годы: борьба за гражданские права, антивоенное движение, женское движение.

Поликультурализм здесь явился результатом широкого политического выбора. В 1990-е годы он установился в американских школах. Американские школьники, согласно исследованиям, имеют среди школьников мира весьма низкий уровень успеваемости по математике и

естественным науками. Школа отстает от запросов нации потому, что уделяет большее время малочисленным культурным обществам, мало уделяет внимания вводу детей в западные культурные традиции, слабо учит детей серьезным дисциплинам, недостаточно чтению и письму, английскому языку. В этом плане прогрессивная педагогика развивается значительно более активно, чем мультикультурная. Такое положение дел в школе вызывает серьезную озабоченность у бизнеса, отмечающего, что образовательные кризисы негативно влияют на конкуренцию на мировом рынке. Отсюда еще более возрастает значение прогрессивной педагогики, базирующейся на активной деятельности и формировании навыков учащихся. Мультикультурализм, лишенный своих привилегий, однако остается в центре американского образовательного дискурса. Его главные черты - уважение наследства, культурных ценностей, критика евроцентризма.

Политика мультикультурализма противопостоит практике и политике тоталитаризма, его пониманию единства. В работе К. Камиллери «Культурная антропология и образование»¹ рассматриваются образовательные проблемы этнических меньшинств. Иммигранты, по мнению автора, при переселении на Запад сталкиваются с субкультурой, которая, прежде всего на Западе, является отражением привилегированных классов, частью которых иммигранты определенно не становятся. Следовательно, здесь возникает некоторое число специфических проблем и препятствий. На эти трудности впервые обратили внимание в США. Это выразилось в общем движении к анализу ценностей, верований и жизненных стилей различных больших сообществ иммигрантов, в том числе, черных и индейцев. В тоже время, необходимо учитывать специфические особенности представителей других этносов: физические, интеллектуальные, психологические и т.д. Например, учебные упражнения, соединяющие зрительные и слуховые стимулы и вовлекающие двигательную активность, будут предпочтительнее для афроамериканских студентов, в то время как сидячая работа над математическими проблемами или чтение может быть более уместным для евроамериканских детей. Большое внимание в США также посвящено меньшинствам испанского происхождения. Учителя занимались изучением следующих особенностей мексиканцев: идентификация с семьей, с этническим сообществом, определением статусов и ролей, основанных на членстве в этих двух группах, персонализации межличностных отношений и католической идеологией.

На примере изучения индейцев Уотсон написал статью, в которой показано, что девочки часто выводятся из школы по достижении половой зрелости для получения традиционного образования, которое сделает их «совершенными» женщинами. Это обучение может быть выполнено только дома, где они подчиняются строгой дисциплине. Большинство детей

¹ Camilleri C. Cultural anthropology and education. [Published by cogant page in association with UNESCO, 1986.]

индейцев пассивно: приходят в школу и молча сидят в классе. Когда обучение кончается, они возвращаются к своему жизненному укладу, почти полностью не связанному с тем, что они учили в школе. Они не осознают важности выполнения уроков дома и не испытывают поощрения к применению того немногого, что они учат в школах.

Исследования такого рода остаются редкими в Европе. Большое внимание уделяется образовательным и культурным трудностям, встречаемым иммигрантами в странах их пребывания и неудачам их детей, в частности, в школе.

Большинство стран «третьего» мира сталкивается с образовательными проблемами, более тесно связанными с культурными изменениями, чем в западных индустриальных странах. Страны Латинской Америки, в основном рассматриваемые как развивающиеся, представляют собой основу внедрения западных цивилизаций. Индейцы еще занимают маргинальные позиции, даже более маргинальные, чем миллионы черных, бывших рабов, ввезенных когда-то, чтобы служить господствующим классам. Эти классы навязывали свою культуру в то же самое время, как они пытались радикально декультивировать небелых. Определенное число туземных сообществ преуспело, тем не менее, в сохранении своих языков, различных традиций, ритуалов, религиозных верований. Таким образом, тогда как официальная культура подтачивалась сверху, она также подвергалась воздействию снизу в связи с наплывом европейских иммигрантов, которые, по большей части, были из низших классов и почти никто из них не был грамотным: они принесли с собой культурный опыт, и элементы региональных культур (танцы, песни, ремесла и т.д.) Во-вторых, цветные этнические сообщества предприняли процесс «культурного восстановления». Результатом были решительные движения, в которых социальные, экономические и политические изменения переплетались с культурными и образовательными. Более того, эти движения часто радикализывались и достигали революционных целей.

Культура и господствующая школьная система в Латинской Америке подчинена двойной серии воздействий:

1. Вытекающих из двойственных отношений с западными культурами, которые рассматриваются в одно и то же время как доминирующие и родительские.
2. Развивающихся через контакты между ними и различными доминирующими сообществами, которые, используя модели из повседневной жизни, которые еще очень живы, пытаются облагородить себя в плане отражения выживших и формализованных элементов их первоначальных культур с целью повысить их до уровня национального равенства и позволить им проникнуть настолько глубоко, насколько это возможно, в образовательную систему, которая сурово наказывает эти сообщества за их «отличность».

Тем не менее, в противоположность принципам и образцам поведения, которые имели влияние в прошлом, сейчас существуют такие, которые

благоприятствуют повышению статуса этих крайне ущемленных групп, включая большое число потомков европейских иммигрантов рабочего происхождения. В качестве примера можно взять усилия К.Мейера обучить социокультурно ущемленных людей на южном побережье Бразилии. Усилия по улучшению грамотности, например, должны быть основаны на естественных средствах выражения и коммуникации людей, которых они затрагивают. Проблема также заключается в том, что письменный язык в сложных обществах является традиционным, то есть условно соотносится со значениями, которые он предположительно выражает. Это можно проследить на примерах показа учащимся танцев, телесных жестов, графических символов, содержащихся в их религиях, ритуального и мифологического символизма в ремесленных работах. Как только они поймут и признают в этом языке новые нетрадиционные виды письма, они будут способны установить первичную связь между их способом анализирования и интерпретирования индексов среды. Эта связь, однажды установленная, будет помогать позитивному отношению к обучению письменному языку. Действительно, будет осуществляться спонтанная возможность приобщаться к элементам своей собственной культуры. Эти меры по улучшению грамотности могут служить прототипами для будущих попыток удовлетворения потребностей, которые испытывают развивающиеся страны: хотя эти страны признают необходимость принятия социокультурных изменений, они хотят познакомиться с новой культурой, интегрировать новую иностранную культуру через использование их первоначальной культуры, их собственного наследия как отправной точки. Даже если эти социальные группы рассматривают себя как различающиеся по разным параметрам, они живут вместе, как если бы были основаны на базисе общего, первоначального наследия и национального призвания. Они стремятся преодолеть кризис, порожденный их конфронтацией как независимых наций с новой международной средой.

Однако на деле культурные проблемы не исчерпывают сути дела. Школьная система усугубляет классовое, этническое, лингвистическое неравенство. Средний класс является самым способным для оценки и манипулирования системой приема и продвижения через тесты. В системе образования всегда есть парадоксы. Религиозное образование может оказаться крайне современным, тогда как модерное образование может увековечивать традиционное социальное неравенство.

Согласно антропологам, специализирующимся на Юго-Восточной Азии, буддистская концепция спасения души имеет эффект, похожий на кальвинистский. Она может поощрять персональные достижения через экономию и работу, что ведет к приобретению богатств. В других случаях признаваемая цель школ - это принесение изменений в общество. И, тем не менее, она приносит стагнацию в старую систему. Например, в Иране при монархии официальное отношение к школе превозносило индивидуальную инициативу, групповую кооперацию и ценность ручной работы, но

институциональное поведение блокировало эти эффекты. Система образования являлась отражением иранской бюрократии того времени, которая была авторитарной, персонализированной, высоко конкурентной, жесткой и закрытой для всех инноваций.

Образцовой системой образования является Япония. Японские школы предоставляют высшее техническое образование, соединенное с жестокой конкуренцией за университетские дипломы. Чтобы достичь этого, нужно было покончить с феодальной, клановой системой социальной мобильности, существовавшей перед реформами Мейдзи. Дж. Леклерк заметил по этому поводу, что эквивалент клановой системы возродился в форме своеобразной касты, которая знала, как подготовить ее детей должным образом к получению лучших дипломов в наиболее престижных и дорогих университетах. В любом случае, в данной системе студенты поглощают огромный объем знаний. Но, в то же самое время, школы должны внедрять систему ценностей и развивать отношения, которые будут требоваться от каждого индивида в профессиональной жизни и которые являются существенными для динамизма фирм. Японцы безупречно выполняют эту задачу, полагаясь на традиционные ценности и понятия, на которые они ссылаются в учебниках: рабочая этика, чувство дисциплины и иерархии, идею о том, что социальная солидарность не должна подвергаться опасности посредством индивидуальной инициативы, и что выполнение нужд сообщества не может быть отложено. Кроме того, демократические идеалы сами по себе не исключают аристократических отношений, и эта модель стихийно транслируется в иерархическую организацию современного предприятия.

Острое чувство безусловной ценности национальных интересов выжило потому, что благодаря своим успехам традиции и обычаи страны не обесценились сознательно или бессознательно. Эффективное принятие научного позитивизма не имеет необходимо результата в виде принятия свода западных ценностей, а именно индивидуализма, отказа от духа сообщества, от власти, от иерархии, и неуважения к старшим, к определенным традициям. Япония преуспела в решении различных проблем, с которыми ныне сталкиваются развивающиеся страны.

В то же время, многие из условий, которые сложились в Японии, существуют в большинстве стран «третьего» мира. Они также имеют ценности сообщества и отрицание индивидуализма, чувство уважения к иерархии и власти, прямо укорененную в их традициях и способную служить позитивным посредником в переходе к продуктивной, динамичной системе современного капитализма.

Хотя в реальности широко распространена ситуация, характеризующаяся обеспокоенностью большинства деколонизированных стран тем, что результат школьной деятельности неадекватен, что молодые люди, обученные в них, плохо подготовлены для нужд общества, которому они теоретически предназначены служить. Эти личности имеют острое чувство принадлежности к элите, презрения к знанию и культуре их предков,

часто далеко отдаляются от повседневной реальности, являются безнадежно потерянными для сельских сообществ и только стремятся к материальному благополучию и западным ценностям. Эти интеллектуалы не могут рассчитывать на эффективное социальное восхождение, которому они были свидетелями в ранние дни независимости. Они будут вынуждены во все большей степени довольствоваться низкосортной работой, или оставаться безработными. Они превращаются в озлобленные личности с доминирующими негативными отношениями, такими как негодование, пораженчество, покорность и бегство от реальности. Все это указывает на потребность реструктуризации «западной» образовательной модели.

В контексте этнокультурных проблем образования П. Эрн¹ рассматривает эксперименты в черной Африке, которые он признает как наиболее значимые, но чьи достижения были слабыми: реформа 1959 г. в Гвинее, реформа 1962 г. в Мали, введение в действие образовательного телевидения, образования в сельских районах Кении и практика самообеспеченности в Танзании. Автор сделал вывод о радикальной неадекватности института образования, вытекающей из недостаточного принятия в расчет социоэкономических факторов.

Настолько, насколько деревенские жители признают школы как средство уйти от бедности, массовый отъезд из деревень будет продолжаться и образовательная система, не важно, какие предметные материалы она поставляет, будет построена на песке. Но, в то же время, верно, что определенный тип образования может внести бесценный вклад в общественное развитие. Проблема заключается в том, как можно спроектировать этот тип обучения?

Эрни полагает, что надо начать с постановки вопроса: является ли школа той средой, которая предопределяет сегрегацию молодых людей и толкает их скорее на край, чем на середину социальной и экономической жизни? Не потому ли это происходит, что школа схоластична и работает против цели, которую она должна достигнуть? Это значит, по мнению автора, что надо отказаться от самого понятия специализированного учреждения, покончить со школой западного типа и стремиться к полному погружению образования в жизнь сообщества таким путем, чтобы подросток продолжал оставаться полноценной частью его первоначальной культурной среды. Эффективность традиционного образования может быть объяснена посредством факта, что оно сильно интегрировано в повседневную жизнь, оптимально использует потенциал группы сверстников, передает прогрессивным и функциональным способом культурное наследие через каждодневные обстоятельства, и знает, как использовать эмоциональные ресурсы и мобилизовать систему символов, которые передаются прямо с подсознанием. Схема деятельности школ, импортированная извне, является наиболее вредной: она освобождает сообщества от привычки к социальной саморегуляции. Эта критика была нацелена на образовательный процесс в

¹ Banks J. Multiethnic education. Theory and practice, Second edition -N.Y. :Praeger, 1994

странах «третьего» мира. Основной вывод автора гласит - необходимо создать местные условия для эффективного вовлечения сообщества в образовательный процесс.

Д. Гилборн в своей работе «Раса. Этничность и учебный план. Обучение и образование в полиэтничных обществах»¹ уделяет большое внимание проблемам образования в многонациональных английских школах. Он отмечает, что в конце 80-начале 90-х годов учебный план становится объектом дискуссий среди учителей и определяет новую фазу в борьбе за учебный план, который является универсальным для всех учащихся страны.

В 70-е годы был основан и распространен на некоторые школы курс «изучения черных». Он был предназначен для афро-карибов с целью решения проблемы низкой самооценки, которая рассматривалась как основная причина образовательных неудач черных. Кроме того, эти курсы обычно разрабатывались и преподавались учителями из этнических меньшинств и рассматривались как радикальное достижение, однако они критиковались за компенсаторные программы, которые ставили в неравные условия детей этнических меньшинств. Это требование стало ключевым фактором в определении мультикультурализма в образовании. Одна из главных проблем в этой связи - недостаток четкого понимания, что из себя представляет мультикультурное образование и каким оно должно быть.

С точки зрения Р. Дженкинса, политика ассимиляции различных этнических меньшинств в образовательном пространстве является наиболее рациональной. Он считает, что это процесс не просто ассимиляции, но обеспечения равных возможностей в сочетании с культурным разнообразием в атмосфере терпимости.

К. Муллард предложил антирасистскую программу. Он разработал концепцию мультикультурного образования, которая получила признание и в других странах. На основе шести сравнительных кейс-стади он сделал вывод о том, что политика учебного плана, касающаяся культурного сохранения меньшинств, может реально влиять на жизненные шансы и равенство возможностей. Несмотря на огромное количество работ в этой области, не нашлось общепринятого представления об антирасистской педагогике или соответствующем учебном плане.

Уровень общественных разногласий, касающихся антирасизма, был проиллюстрирован событиями в манчестерской школе, где азиатский школьник был избит до смерти своими белыми сверстниками. Кроме того, убийство было преднамеренно раскручено теленовостями так, что осуждалась в целом вера в антирасизм.

Одна из попыток систематизировать дискуссии по этой проблеме была предпринята Д. Уильямс. Она разработала типологию, состоящую из трех противоположных подходов.

¹ Gillborn D. Race, ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi. Ethnic schools. - London: Unwin hyman, 1990.

Первый - техницистский, основанный на идее компенсации, выражался в программах «исправительной работы» и в необходимости знания английского как второго языка.

Второй – моральный, отражает личностно-ориентированную педагогику и подчеркивает использование спорных вопросов и самоанализа как средства сглаживания предрассудков и дискриминации.

Третий - социально-политический, пытается смоделировать плюралистическое общество взаимосвязанных, самостоятельных, но равных групп с центральной проблемой идентичности.

Кохен и Маньон разработали «идеальный» учебный план. Содержание учебного плана не должно отражать, считают авторы, стереотипы экзотичных, отсталых людей. Следует избегать переноса западных суждений на другие культуры, которые имеют свою собственную действительность и не должны оцениваться исключительно британскими ценностями.

По мнению Брандта, только антирасистский подход может начать изменять расистский механизм эксплуатации, который лежит в основе структуры общества. Представители данного подхода подчеркивают необходимость проникновения в стратегию реконструкции учебного плана. Таким образом, мультикультурные вопросы должны быть включены в учебный план и не могут ограничиваться только отдельными курсами. Все учителя обязаны знать о проблемах мультикультуризма и быть готовыми к проявлению предубеждений, недооценки этнического происхождения своих учеников. Однако исследования свидетельствуют от том, что многие учителя не в состоянии заменить старые учебные материалы на новые. Авторы же данного проекта подготовили материалы для огромного количества предметов, в том числе для музыки, искусства, математики, обществознания.

Брандт выделяет в учебных планах следующие принципы антирасистской политики : полный пересмотр предыдущего учебного плана; отбор материала для формирования целей в рамках нового учебного плана; критическое осмысление важности «скрытого» учебного плана.

Многие исследователи выделяют следующие принципы организации учебных планов :

1. Разнообразие социальных, культурных и этнических групп мира должно отражаться в примерах, рассказах, коммуникациях и информации.
2. Представители социальных, культурных, этнических групп должны представляться как индивиды, которым присущ интернационализм и общечеловеческие качества.
3. Разнообразные культуры должны описываться с помощью их собственной терминологии, а не оцениваться с точки зрения «этноцентричной» или «европоцентричной культуры».
4. Учебный план должен включать корректную информацию о расовых и культурных различиях и сходствах.

5. Все учащиеся должны видеть культурное разнообразие нашего общества с позитивной стороны.

6. Проблема расизма как на индивидуальном, так и на институциональном уровне должна осознаваться как открытая и поддающаяся корректировке.

Интерпретируемая нами проблема обстоятельно рассмотрена Д. Бэнксом. Он широко известен в науке как специалист по полиэтническому образованию. Бэнкс изучал процесс высшего образования в США, Англии, Австралии, Швеции и Нидерландах. В работе «Мультиэтническое образование»¹ он пишет, что студенты должны научиться понимать зависимость судеб наций в современном мире, выяснять свои позиции по отношению к другим нациям и отражать свою идентификацию с мировым сообществом. Это является очень сложной задачей, так как в мире еще часто господствуют национальные предрассудки. Бэнкс отмечает, что жесткий национализм в отношениях между государствами, добровольное этническое обособление принимает форму нарциссизма. Именно студенты нуждаются в развитии деликатного баланса между этнической, национальной и глобальной идентификацией. Автор выдвигает гипотезу, что глобальная идентификация может развиваться на основе здорового национализма, а тот, в свою очередь, на основе рефлексирующей этнической идентификации. Результатом этих процессов является личностная идентификация студента, на которую оказывает влияние наследственность, культура личности, ее жизненный опыт. Она означает принадлежность личности к определенной этнической группе, нации, мировому сообществу.

Бэнкс также предложил свою версию стадий овладения студентами многокультурного восприятия мира. Эти, конечно, идеально-типическая конструкция.

- Стадия 1. Учащийся на этой стадии остается удовлетворенным своей этнической идентичностью. Поэтому необходим поиск междисциплинарных и гуманистических путей для дальнейшего развития этнического сознания.
- Стадия 2. На этой стадии учащийся осознает свою этническую идентичность и чувствует враждебность по отношению к другим этническим группам-аутсайдерам. Педагог должен преодолеть негативное отношение учащегося к другим этногруппам и наметить пути конструктивного сотрудничества с ними.
- Стадия 3. На этой стадии становится необходимым, чтобы учащийся полностью и глубоко осознал свою этническую принадлежность с объективных позиций.
- Стадия 4. Учащемуся нужно помочь освоить ценности и манеры поведения другой этнической группы.
- Стадия 5. Учащийся должен научиться оценивать ход событий и перспективы развития данных этнических групп в рамках всего

¹ Banks J. Multiethnic education. – N.Y. : Praeger, 1994..

национального государства и отношения этого государства к другим государствам. Он должен научиться жить в многоэтническом и многокультурном окружении и проводить дискуссии с другими группами, то есть овладевать культурой межэтнического общения. Тем самым учащийся должен научиться жить в рамках единого мультиэтнического и глобального мирового сообщества.

- Стадия 6. На этой стадии учащийся осваивает три уровня идентификации: этнический, национальный и глобальный, устанавливает межкультурное общение. Он должен освоить не только основные ценности этнической и национальной, но и мировой культуры.

Соединение многоэтнического и глобального образования имеет, по мнению Бенкса, не только свои преимущества, но и порождает свои проблемы. Некоторые преподаватели, как отмечает автор, смешивают изучение стран, внешних этнических групп, с изучением поведения этих групп в рамках отдельного государства-нации. Так бывает, когда изучают Мексику вместо того, чтобы изучать поведение американских мексиканцев. Тем самым глобализация образования не должна мешать его многонациональной специфике в рамках отдельных государств. Изучая многоэтнические общности, нельзя обходить стороной и конфликты, возникающие в рамках данных обществ. Умелое соединение многонационального и глобального образования в единое действие вписывается в общий процесс образования студентов. При этом этнически небольшие социальные группы не смешиваются с другими группами данных наций. Многоэтническое образование приводит к идентификации учащихся. Они при этом проходят тройную идентификацию: этническую, национальную и глобальную.

Под идентификацией социолог понимает социально-психологический процесс усвоения ценностей, стандартов, ожиданий или социальных ролей определенных личностей. Идентификация личностей с определенными группами означает интернационализацию интересов и выполняемых социальных ролей. Студент проходит семейную идентификацию, расовую, этническую, и идентификацию с той или иной неформальной или формальной группой. Идентификация является эволюционным процессом, динамичным, а не статичным. Все индивиды принадлежат одновременно к различным группам и, значит, проходят несколько ступеней идентификации. В ходе социализации студенты составляют различные группы идентификации.

- 1 степень - этнически закрытая. На этой стадии индивид впитывает негативные идеологические и поведенческие ценности других этносов для того, чтобы институализироваться в рамках своей этнической группы. Это период оценки значимости своей этнической группы. На этом этапе проявляется психология несовместимости индивида по отношению к господствующей культуре, проявляющаяся в

- агрессивности. Индивид становится как бы заложником своей этнической группы.
- 2 ступень – этнически открытая. Личность на этой стадии этноцентрична. Происходит выделение личностью этнически исключительных черт, добровольного сепаратизма. Сознание представляет собой этническую группу как высшую по отношению к другим этническим группам и расам. Эта стадия борьбы за освобождение этнической группы - стадия этнического сепаратизма. Члены аутсайдерских этнических групп являются фанатами и экстремистами.
 - 3 ступень - этническая идентичность. Личность толерантно относится к другим этническим группам, стремится их понять. На этой стадии личность разъясняет для себя свою собственную позицию и этническую идентичность, ликвидирует психологический конфликт и изменяет свою позицию по отношению к другим этногруппам и отказывается от рассмотрения своей этнической группы как аутайдера. Члены данной этнической группы достигают для себя определенной экономической, социальной и политической безопасности и осуществляют контакты взаимопомощи с членами других этнических групп.
 - 4 ступень - биэтническая. Она представляет собой освоение личностью наравне со своей культурой другой этнокультуры. Индивид чувствует наряду со своей этнической идентичностью наличие у себя психологических характеристик, позволяющих ему успешно участвовать в освоении какой-либо этнокультуры. То есть у индивида есть четкое желание функционировать в рамках двух этнокультур. Примеры биэтнических культур - участие многих афро-американцев в развитии англосаксонской культуры.
 - 5 ступень - многоэтническая. Она представляет собой рефлексивный национализм в рамках нации-государства. Это период усвоения индивидом культурных ценностей, принадлежащих единому национальному государству, состоящему из многочисленных этнических групп. Эта стадия не идеализированного, а рефлексивного мышления, формирования новых решений этнопроблем. Это период, когда личность становится гражданином национального, демократического, плюралистического государства. Это стадия межкультурного понимания и сотрудничества.
 - 6 ступень - глобализм. Это уже рефлексивный национализм в рамках нации-государства. На этой стадии личность разъясняет, осмысливает в позитивном плане свою этническую, национальную и глобальную идентификацию и знания, определяет свои поступки и позиции по отношению к другим нациям и государствам. Личность интернационализирует универсальные этнические ценности и принципы человеческого поведения.

Все эти ступени представляют собой идеальные типы в духе М. Вебера.

Наиболее важной является, по мнению Бэнкса, этническая идентификация. Однако отрыв этнической идентификации от идентификации многонациональной и глобальной часто приводит к национализму. При этом студент путает негативную этническую идентификацию с позитивной. Поэтому высшая школа должна формировать у студентов идентификацию трех неразрывно связанных между собой уровней- этническую, национально-государственную и глобальную, которые формируют у него чувство принадлежности к этнической группе, нации и мировому сообществу. Кроме того, формируется такая важна черта личности учащегося как межкультурное понимание, способствующее его успешному включению в этническое, национальное и мировое сообщество. Позитивная идентификация возможна только в обществах с плюралистической демократией и закладывается в первые годы жизни будущего студента. И здесь большая роль отводится учебному процессу. Однако бывают и другие случаи, когда личность в более поздний период своего развития отказывается от семейной этнической идентификации, меняя фамилию и этническую принадлежность. Общество плюралистической демократии обеспечивает при этом свободу выбора.

В ходе национальной идентификации студент определяет свою принадлежность к нации- государству, формируя свои национально-демократические чувства, идеалы справедливости и равенства. Учебное заведение формирует у студентов позиции, поведение и привычки активного участия в деятельности нации-государства. Воспитание гражданственности и социального участия является интегральной частью любой учебной программы в демократическом обществе. При этом, несмотря на всю важность позитивных этнических ценностей, студент ставит выше ценности нации-государства, делая это добровольно, а не через насилие. Это касается как англо-американских студентов, так и евреев-американцев, черных или итало-американцев. Попытка определенных слоев студентов противопоставить себя другим этническим группам не является этнической идентификацией, развивающейся в позитивном направлении, а является проявлением этноцентризма и субъективизма. Она наносит ущерб демократическим ценностям, человеческому достоинству, равенству и справедливости. Индивидуальные этнические группы часто становятся жертвами дискриминации в прошлом, что отнюдь не способствует их подлинной национальной идентификации. С такими трудностями сталкиваются поляко-американцы, евреи-австралийцы, метисы и другие.

При всей важности этнической и национальной идентификации считает Бэнкс, нельзя забывать о том, что мы живем в рамках глобального общества, требующие для своего решения взаимного сотрудничества наций. Поэтому столь важна для студентов глобальная идентификация, формирующая из них граждан мирового сообщества. К сожалению, некоторые государства воспитывают у своей молодежи чувство

национализма. Этому способствуют различные стереотипы сознания и мифы о национальном превосходстве, неоправданные обвинения в адрес других наций.

Бенкс в своем исследовании рассматривает и многокультурные образовательные парадигмы.

1. Парадигма этнической добавки. Согласно ей, содержание учебных планов может иметь специальные добавки, например, этнические мероприятия, специальные занятия дома и в учебном заведении, изучение биографий этнических героев.

2. Концепция этнического саморазвития. Она предполагает расширение учебных занятий для этнических меньшинств, введение занятий, подчеркивающих вклад этнических групп в формирование нации и, опять таки, специальные занятия по изучению жизни этнических героев.

3. Парадигма культурной потери. Она направлена на подъем образовательного и культурного уровня, в первую очередь, выходцев из наименее обеспеченных слоев и малых этнических групп, компенсацию их когнитивного дефицита и культурной недостаточности. Компенсирующий образовательный опыт должен отражаться и в учебных программах.

4. Парадигма языка подразумевает ликвидацию тяжелого положения в области языкового образования для этнических меньшинств, когда образование ведется не на их родном языке, предоставление учащимся обучения на родном языке, изучение английского языка как второго языка.

5. Парадигма расизма. Расизм является основной причиной образовательной проблемы для «небелого меньшинства». Учебное заведение может и должно играть главную роль в ликвидации институционального расизма, расистских убеждений и расистских практик, уменьшения личного и институционального расизма, как в рамках учебного процесса, так и во всем обществе. Следует ввести специальные занятия по этой проблеме для педагогов.

6. Радикальная парадигма предполагает повышение знаний учащихся о природе капитализма, классовой структуре общества, помощь учащимся в осознании необходимости существования одинаковых учебной, социальной и экономической систем для представителей всех классов. Эта парадигма также предполагает освобождение этнических меньшинств от культурной несвободы, порождаемой капитализмом. Низшие классы и этнические группы уравниваются с высшими в результате радикальных образовательных реформ. Предполагается введение специальных занятий, раскрывающих сущность капитализма и дающих понимание классов.

7. Генетическая парадигма. Низшие классы и представители этноменьшинств испытывают образовательные затруднения из-за их биологических характеристик. Поэтому необходимы дополнительные занятия, ликвидирующие данное отставание – формирование

меритократии, базирующейся на интеллектуальных дарованиях. Классы формируются на основе Ай-Кью тестирования.

8. Парадигма культурного плюрализма. Согласно этой парадигме, образование должно способствовать этнической идентификации и толерантности. Образовательные программы должны отражать этнические характеристики учащихся. В системе образования должна осуществляться поддержка низших социальных групп и этнических меньшинств, способствующих их социальному освобождению. Образование должно стать многоэтническим и многокультурным с целью поддержки этнокультурных различий.

9. Парадигма культурных различий. Исходя из посылки, что молодежные меньшинства обогащаются через приобщение к различным культурам в рамках единой нации-государства, следует изменить образование путем формирования уважения ко всем этническим и культурным группам. Многоэтническое и многокультурное содержание должно отражаться в учебных программах и планах.

10. Парадигма ассимиляции. Этнические группы меньшинств освобождаются от этнической идентификации путем достижения полного участия в развитии национальной культуры. Отставание в учебных занятиях порождает межэтническое напряжение. Необходимо большое количество учебных программ, базирующихся на идее ассимиляции целей и содержания образования в рамках единого западного общества.

Множество парадигм является отражением многокультурного образования. Все они применяются на практике в различных вариантах. Эти парадигмы основываются на многообразных системах ценностей образовательной политики и образовательных программ.

Защитники мультикультурного подхода подчеркивают необходимость проникновения идей интернационализма в учебные программы. Важно превратить мультикультурную проблематику в составную часть учебных планов, не ограничиваясь отдельными курсами и дисциплинами. Все учителя должны знать о проблемах мультикультурализма и быть готовыми к проявлению предубеждений, недооценке и негативного отношения к этническому происхождению своих учеников. По мнению Бэнкса, не существует нейтральных предметов. Не важно, насколько предмет связан с культурой и обществом, он не может преподаваться в культурном или социальном вакууме. Особое значение приобретают такие предметы как социология, искусство, музыка, литература. Главные кросскультурные требования выражаются в том, что каждый должен иметь равные возможности. Они предполагают развитие позитивного отношения ко всем работникам и учащимся независимо от культурного разнообразия, что может быть использовано для развития антирасистских инициатив через учебный план и, тем самым, учебный процесс.

Взаимоотношения между языком и национальной политикой - следующий важный аспект этнической проблематики в социологии

образования, которого касается Бэнкс. Как достичь национального единства в области этнического многоязычия? Существуют разные теории на этот счет и разная политическая практика. Например, билингвизм в Индии, где знания одного национального языка требуют знания и другого – хинди. Такая же языковая практика существует в Перу, Эквадоре, Парагвае. В других странах, таких как Чили, Бразилия, Австралия, Аргентина формируется приспособление малых этнических групп к мажоритарной культуре путем их ассимиляции. Проблема языка является центральной в теории и практике национализма. Единый национальный язык является важнейшим агентом политической унификации и средством посреднической коммуникации между гражданами единой нации. Он выполняет три главных позитивных задачи:

1. Способствует и служит в качестве посредника в социальном, правовом, экономическом взаимоотношениях внутри нации.
2. Является разговорным языком для большинства граждан отдельной национальности.
3. Стандартизирует письменную культуру нации, приводя ее в систему.

По отношению к языку государства в основном разделяются на одноязычные (Франция), двуязычные (Канада). В России и в Индии наряду с общенациональным языком в отдельных регионах существуют другие государственные языки и диалекты. В 18 веке Франция, Испания и Великобритания признали важность языков для политического господства и контроля, особенно в колониях. Правительство США, в целом, придерживалось политики строгой национальной и языковой идентичности. Однако и там сейчас не все однозначно. В то же время в отдельных странах в учебные программы проникают различные языки, что является де-факто отражением процесса языковой глобализации. Основными этапами глобализации языков в образовательной политике, по мысли Бэнкса, являются:

- ассимиляция;
- плюрализация;
- интернационализация;
- использование диалектов.

Ассимиляция – это тип языковой политики, связанный с культурой данного общества, он признает господствующее положение мажоритарной лингвистической и культурной группы в рамках нации. Ассимиляторская политика требует разработки переходных программ, как, например, это делается в США для перехода от отдельных диалектов и этнических языков к освоению единого английского языка. Разрабатываются единые языковые стандарты. Фактическая языковая политика США есть политика ассимиляции. Английский является единым национальным языком. В данном случае сказывается период двухсотлетнего господства англичан в США.

Плюрализация. Эта языковая политика связана с культурным плюрализмом. В этой ситуации различные культурные этнические группы

существуют в рамках отдельной нации, при этом языки уравниваются в учебных программах. Примером является билингвизм в отдельных штатах США. Здесь проводится эгалитаристская политика изучения нескольких языков, что отражается в учебных программах.

Интернационализация. В этих условиях язык учебных программ многолингвистический. Здесь формируется многоэтническая нация. Пример - Швейцария, где сосуществуют четыре языка, изучаемые студентами.

Использование местных диалектов. Это происходит в большинстве случаев в процессе освобождения стран от колониальной зависимости. Яркий пример - Филиппины, где господствовали вначале Испания, затем США. Каждая из господствующих стран навязывала свой язык местному населению. После получения независимости Филиппины стали возвращаться к использованию родных языков. Здесь существуют переходные двуязычные программы в отдельных регионах страны, где население говорит только на языке колонизаторов.

Язык и культура взаимосвязаны. Отставание учащихся в изучении языка приводит к их культурному отставанию, что делает языковое взаимодействие объективно необходимым. Оно развивается как между отдельными индивидами, так и отдельными этническими группами. Среди них выделяют: межгрупповые отношения, передачу групповой культуры, групповую идентичность. В США индивиды разговаривают на различных диалектах английского языка. Они могут также разговаривать на своем родном языке и диалекте английского. Все это способствует межкультурной коммуникации.

Все страны имеют формальную и неформальную языковую политику со своими собственными языковыми стандартами, отражающими социальные и экономические различия. При этом политика ассимиляции направлена на приспособление к единым национальным стандартам, а политика плюрализма на использование в обыденной жизни отдельных языков. Одни стремятся приспособиться к практике единых языковых стандартов, другие – к интернационализации, проявляющей себя в гражданском многонациональном обществе. Для достижения политики лингвистического плюрализма необходимо изучение языков других этнических групп по двум основным направлениям:

- приспособление учащихся к языковым различиям, существующим в их среде;
- усвоение учащимися лингвистического разнообразия языков и диалектов.

Подготовка ребенка к этническому и культурному образованию должна начинаться с дошкольного возраста в семье, считает Бэнкс. Способствуя развитию всеобщего школьного образования в духе принципов этнического плюрализма необходимо добиваться, чтобы учащиеся изучали различные аспекты истории и культуры различных этнических групп с целью достижения этнической идентичности. Школьное управление должно защищать личные права учащихся: сохранение уважения к нему самому и его этническому окружению; позитивное саморазвитие личности; достижение

понимания и уважения этнических особенностей других личностей, получение равных образовательных возможностей. Каждый образовательный институт призван руководить и контролировать поведение учащихся. Цель данного руководства - достижение многоэтнической гармонии во взаимоотношениях учащихся. Навязывая учащемуся идеальную модель поведения, учебная политика помогает им лучше приспособиться к этническим групповым различиям. Равноправное образование требует защиты лингвистических и культурных различий среди учащихся, вплоть до создания специальных образовательных классов.

Другие образовательные службы должны действовать в том же направлении. Речь идет, в первую очередь, о студенческих советах, определяющих индивидуальное поведение и интересы студентов, связанные с их этнической принадлежностью. Учебное заведение должно организовывать досуг учащихся с учетом их этнического разнообразия, в частности, проведение студенческих фестивалей, религиозных праздников. Так, например, индейцы отмечают свои праздники, евреи – пасху. Все это может быть внесено в учебные программы и планы работы учебных заведений.

Школьный преподавательский состав и обслуживающий учащихся административный аппарат должны быть многонациональными: это, в первую очередь, учителя, советники, работники обслуживания, секретари, руководители образовательных учреждений. Учащиеся получают важные уроки их взаимоотношений с различными расами и социальными группами в рамках единого учебного заведения, развивая свою языковую практику, профессиональные навыки, наблюдая за тем, как совместно учатся представители различных расовых групп. Учащиеся также должны развивать полезные контакты с учащимися других этнических групп. Учебные заведения должны иметь обязательные и непрерывные программы развития. Это включает в себя, прежде всего, подготовку и переподготовку преподавателей и других членов учебного персонала с целью формирования многоэтнического образовательного окружения. Такие же руководящие многоэтнические программы необходимы для подготовки руководителей, библиотекарей, школьных советников, секретарей и других. Главное при этом, чтобы преподаватель почувствовал, что его деятельности способствует благоприятное окружение. Особая роль в этом принадлежит учебной администрации, которая должна быть примером учебных норм, этнического и культурного поведения. Учебные программы должны отражать разнообразие этнических стилей жизни в рамках единого образовательного сообщества. Успех многоэтнического образования делает учащихся способными к восприятию культуры других этнических групп, к выработке когнитивных альтернатив, не замыкаясь в рамках групп этнического меньшинства.

Многоэтническое образование связано с необходимостью развития у каждого учащегося чувства собственного достоинства. В ходе обучения учащийся должен осуществить свою этническую идентификацию в

положительном смысле. Для этого нужно способствовать успехам учащихся в школе в рамках отдельных многоэтнических и многокультурных групп. Многоэтнические программы должны развивать у учащихся чувство собственного достоинства. Такое самоутверждение позволяет учащимся успешно действовать в будущем, в ходе его профессиональной деятельности.

Научить студента работать в рамках отдельной учебной группы не означает уничтожить его индивидуальность. Учащийся должен получать навыки работы в различных социальных и этнических группах, сохраняя при этом свою индивидуальность, сформулированную в результате влияния семейных традиций. Каждый учащийся должен сформировать у себя личную гордость, даже если он принадлежит к группам этнического меньшинства. Образовательные учебные программы должны позволить каждому учащемуся охватить всеобщность одной этнической группы. Необходимо достигнуть в ходе обучения ликвидации так называемых этнических стереотипов, связывающих определенные недостатки в поведении (насилие, алкоголизм, наркомания) с деятельностью отдельных этнических групп (например, черного населения в США). Каждая этническая группа должна вносить свой вклад в формирование единой западной культуры. Необходимо учитывать при этом, что любая этническая группа не гомогенна по своему составу, а является продуктом длительного развития.

Многоэтническая политика должна позволить каждому учащемуся ликвидировать постоянно возникающий конфликт между идеалами и реалиями общества. Особенно это важно для образовательной политики США, где эти идеалы сформулированы наиболее четко в Конституции. Этому должны соответствовать специальные учебные заведения по истории США, что способствует быстрой социализации молодых людей. Если такая работа не будет проводиться, то это сформирует у ряда учащихся циничное отношение к существующей действительности. Борьбе за эти идеалы было посвящено гражданское движение защиты прав личности в США в 60-годы, что привело к проведению многочисленных реформ в области образования. Учащиеся должны осознать, какой тяжелой ценой был достигнут существующий уровень свободы в США, и необходимость его сохранения.

В ходе обучения необходимо, чтобы учащиеся поняли, что право выбора средств и уровней этнической идентификации личности является добровольным и не обязательно совпадает с деятельностью всей этнической группы. Учащиеся должны поддерживать и развивать у себя индивидуалистическое мышление. Многоэтническое образование направлено на формирование ценностей, позиций, поведения этнического плюрализма. Положительные цели этнического плюрализма включают в себя уважение национального и этнического достоинства личности, осознание того, что разнообразие суть одна из важнейших черт человеческой жизни, а межэтнические конфликты являются деструктивными и разделяющими.

К сожалению, констатирует Бэнкс, еще многие учащиеся ведут девиантный образ жизни, что сказывается и в межэтнической сфере общения. Многоэтническое образование требует формирования у каждого учащегося культуры межэтнического общения, уважения к поведению других этнических групп. Многоэтническое образование должно развивать у учащихся способность принимать решения, навыки социального участия и политической эффективности, базирующихся на гражданской позиции и этническом плюрализме. Молодое поколение должно обязательно ознакомиться с концепциями власти, действующими в рамках отдельного многоэтнического общества. Оно должно проникнуться чувством политической эффективности, включающим в себя, наряду с демократическими ценностями справедливости и равенства, ответственность в принятии решений. Учебное заведение в этом плане является микрокосмосом, отражающим изменяющуюся динамику этнических групповых позиций.

Большая роль в развитии навыков межэтнической деятельности принадлежит правдивой информации по этническим проблемам, ибо ложная информация приводит к формированию чувства эгоцентризма. Полиэтническое образование должно способствовать пониманию места каждой этнической группы в образовательном окружении. В этом плане оно связано не с изучением одной этнической группы, а большинства народов, входящих в состав данной нации. Совместные программы многоэтнического образования приводят к превращению этнического разнообразия в интегральный естественный и нормальный компонент образовательного эксперимента для всех учащихся. Они противопоставляют себя расизму, дегуманизации, национальным конфликтам. Многоэтническое образование позволяет формировать у учащихся преемственность в изучении культуры у учащихся различных расовых и этнических групп. Оно направлено против расизма, расовой дискриминации и использования одних рас против других.

Междисциплинарный и многоэтнический подход к образованию позволяет лучше реализовать в общественной действительности многоэтническое образование. Одна учебная дисциплина не может отразить все социальные проблемы отдельных этнических групп. Поэтому необходим междисциплинарный подход к многоэтническому образованию с использованием данных социальных наук, истории, литературы, музыки. Многоэтническое образование позволяет лучше использовать компаративный подход к изучению этносов. Социальная реальность при этом подходе исследуется в форме перспектив развития отдельных этнических групп. Многоэтнический подход позволяет учащимся лучше интерпретировать содержание событий, ситуаций и точек зрения, участвовать в эстетическом творчестве различных этногрупп, знакомиться с музыкальной культурой этноса, архитектурой, танцами, поэзией. Многоэтническое образование дает возможность легитимизироваться коммуникативной системе, в рамках которой развиваются все языки и диалекты. Оно позволяет лучше использовать местные коммунальные

ресурсы в образовательных целях. Аттестацию учащихся в рамках единой многоэтнической культуры необходимо осуществлять с учетом их этнической принадлежности. В условиях многоэтнического образования учебное заведение должно постоянно совершенствовать подготовку и переподготовку педагогов, снабжать их соответствующими материалами.

Не следует упускать из вида, что семья, традиции соседей, совместная жизнь помогают лучшему образованию учащихся. Поэтому, заключает Бэнкс, педагоги, администрация, учащиеся, родители, - все должны участвовать в осуществлении различных программ многоэтнического образования¹.

Таким образом, зарубежные исследователи большое внимание уделяют этническим проблемам, в частности, этнической дискриминации и воспитанию молодежи в духе интернационализма с помощью поликультурного образования, что будет способствовать дальнейшей глобализации и сотрудничеству народов мира. Вместе с тем нельзя не отметить, что в постмодернистском этнокультурном дискурсе «должное» подчас доминирует над «сущим». В силу этого обстоятельства соответствующие теории следует рассматривать не столько как констатации реального положения дел, сколько как образовательные программы.

¹ Banks J. Multiethnic education. – N.Y.: Praeger, 1994..

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

В данной работе мы ставили цель представить в содержательном плане зарубежные теории образования, реализовать, если так можно выразиться, «объективный», а не рационально-критический ракурс в их изучении. В то же время мы сознательно опустили и сравнительный аспект в рассмотрении зарубежных парадигм и теорий образования относительно отечественной социологии образования, поскольку эта тема требует совершенно иного подхода к написанию работы.

В науке об обществе невозможно избежать оценок, идеологизации, что в достаточной мере, как мы имели возможность убедиться, присуще и социологическим теориям образования, что, конечно, имеет свои причины. Однако идеологическая подоплека социологии образования не являлась объектом нашего интереса.

Рассмотрение основных парадигм и теорий современной зарубежной социологии образования позволяет с достаточными основаниями утверждать, что в данной отрасли социологической науки проблема образования нашла широкое и обстоятельное освещение. Многообразие подходов и концепций образования свидетельствует в первую очередь о том, что разные ракурсы, присущие его исследованиям, отражают не только методологическое разнообразие социологической науки, но, прежде всего, сложность предмета изучения, многоаспектность, многогранность данного феномена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Alexander, S. Women, class and sexual differences [Text] /A.Philips (Ed.)
Feminism and equality - Oxford: Blackwell, 1987. - P. 1-23
- Althusser L. Ideologie et appareils ideologiques d'etat [Text] - La pensee Juin,
1970. -P.87-91.
- Aronowitz S.& Giroux H. Postmodern education: Politics, culture and social
criticism [Text] –Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Anyon J. Ideology and United States Textbooks [Text] // Harvard educational
review. -1979.-№49(3). -P.361-386.
- Apple M. Education and power [Text] - Boston: Henley Routledge & Kegan Paul
1985. -P.78-85.
- Aronowitz S. Postmodernism and politics [Text] // Social Text.-1987-1988. -№
18. – P.94-114;
- Ballantine J.H. The Sociology of Education: a systematic analysis [Text] .-
Prentice Hall, 2001. -P -60-65.
- Banks J. Multiethnic education. Theory and practice.[Text]- Second edition . -
N.Y. :Praeger, 1994.
- Barrere A., Sembel N. Sociologie de l'education [Text] - Paris: Nathan, 1998.-
128p.
- Baudrillard J. For a critique of the political economy of the sign [Text] - St.Louis:
Telos Press, 1981;
- Becker G. S. Human Capital [Text] - New York: Columbia University Press, 1964.
-P. 45-59.
- Bell D. The Coming of Post-Industrial Society [Text] - N.Y. : Basic Books ,1986.
- Bell D. The Coming of Post-Industrial Society [Text] - N.Y. Basic Books ,1986, -
P. 35-57.
- Becker G. S. Human Capital [Text] - New York: Columbia University Press,
1964.-P. 45-59.
- Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity . Theory,research and critique [Text] // Bristol/London, 1996.
-P. 64-82.
- Boudon R. L. Inegalite des chances . La mobilite sociale dans les societes
industrielles.[Text] – Paris : Armand Colin,1973. -P.66-102.

- Bourdieu P. Passeron J.-C. Les Heritiers .Les etudiants et la culture [Text] - Paris. Les editions de Minuit.1964. -P.76-87.
- Bourdieu P. , Passeron J.-C . La reproduction . Elements pour une theorie du systeme d'enseignement [Text] – Paris: Les editions de Minuit,1970. -P.76-87.
- Bourdieu P. Homo academicus [Text] - Cambridge : Polity Press, 1996,344p.
- Bourdieu P. The Forms of Capital. [Text] / Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds). // Education. Culture, Economy and Society. - Oxford – New York :Oxford University Press, 1997. -P.46-58
- Bowles S.Gintis H. Schooling in Capitalist America [Text] - London ,1976. -P.35-54,133-135.
- Braverman H. Labor and monopoly capital [Text] - N.Y.: Monthly review Presse,1974.;
- Buroway M. Toward a marxist theory of the labor processes: Braverman and beyond // Politics and Society. -1978.-№8.- P.247-312.
- Brown Ph., Lauder H. Education, Globalization and Economic Development. [Text] / Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds) // Education: Culture, Economy, Society. - New York: Oxford University Press. [Статья перепечатана из Journal of Education Policy. – 1996.- № 11 -P.1-24.]
- Burgess R. Beyond the first degree [Text] // Bristol : PA USA, 1997. - 204p.
- Burt C., Howard M. Class differeces in general intelligence [Text] - British Journal of statidtical psychology. -1969.- №12.
- Camilleri C. Cultural antropolgy and education [Text] [Published by cogan page in association with UNESCO]. - 1986. - 171p.
- Coleman J. Equality of education [Text] - Washington :DC,1966.
- Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital[Text] / Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Wells A.// Education: Culture, Economy, Society. - Oxford: Oxford University Press. [Перепечатано из American Journal of Sociology.- 1998.- № 94. -P.95-120.]
- Coleman J. High school achievement: public. Catholic privata schools compared .[Text] - N.Y: Basic Books,1982.
- ¹ Coleman J. S. The evaluation of Equality of educational Opportunity [Text] // Oxford review of education. -1975.-№1(1). –P.27-29.
- Coster S., Hotyat F. La sociologie de l'education [Text] – Bruxelles. : Editions de l'institut de sociologie, 1970.
- Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество.- М.:Политиздат,1992.- С.353-372.
- Demaine J. Contemporary theories in the sociology of education [Text] - Paris: Presses universitaires de France, 1993.
- Derrida J. Speech and phenomenon [Text] - Evanston: Northwestern University Press, 1973;
- Derrida J. Of grammatology [Text] - Baltimore: The Jons Hopkins university Press, 1982;

- Дюркгейм Э. Социология образования. - М.: ИНТОР, 1996.-80с.
- Ellsworth, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy.- Harvard educational review. - 1989.-№ 59 . - P. 297-324.
- Fine M. Framing dropouts. [Text] - Albany: State University of New York Press, 1991.
- Foucault M. Discipline and punish [Text] - N.Y.: Vintage Books, 1977.
- Freire P. Education of the oppressed [Text] - Middlesex: Penguin Books, 1970. – P. 142.
- Гальтон Ф. Наследственность таланта: ее законы и последствия. - М., 1996. - С. 37-40.
- Gencks C. What is post-modernism [Text] - N.Y.: St.Martin's, 1987.
- Giroux H. Postmodern education: Politics, culture and social criticism [Text] - Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Giroux H. Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism [Text] / Halsey A.H., Lauder H., Phillip B., Wells A.S. (eds) // Education: Culture, Economy, Society. – Oxford: Oxford University Press, 1999. (Cited in Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education, Routledge, 1992. -P.39-88).
- Gillborn D. Race, ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi. Ethnic schools [Text] - London: Unwin hyman, 1990.
- Girod R. L'ecole des ouvriers [Text] - Paris: Presses universitaires de France, 1983.
- Goffman E. The presenting of self in everyday life [Text] - N.Y.: Doubleday, 1959.
- Green A. Educational Achievement in Centralized and Decentralized Systems [Text] / Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S.// Education: Culture, Economy, Society. - Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Hall S. Signification, representation, ideology: Althusser and poststructuralist debates . Critical Studies in Mass Communication [Text] - N.Y., 1985. - №2. – P. 91-114.
- Halsey A.H., Lauder H., Brawn P., Wells A.S. Education: Culture, Economy, Society [Text] – Oxford: University Press, 1997. - 820p.
- Hargreaves D. Interpersonal Relations and Education [Text] - London : R.& K. Paul, 1975. -P. 34-87.
- Hammersly M. School Experience. Exploration in the Sociology of Education. [Text] – London : Croom Helm, 1977. -P.163-185.
- Illich I. Deschooling Society [Text]. – Harmondsworth: Penguin Books, 1971. - P.110-123.
- Jencen A. How much can be boost IQ and Scholastic achievement? // Harvard educational review. - 1969. -№39. – P.1-123.
- Jenks C. Inequality. A A reassessment of family and schooling in America [Text] - N.Y.:Harper and Row Publishers. 1980 –P. 43-52.
- Kandell J.L. Comparative education [Text] - Boston, 1983.

- Keddie N. Classroom Knowledge [Text] - London : Collier-Macmillan, 1971.-P. 3-15.
- Kennard M. Producing sponsored films on menstruation: the struggle over meaning [Text] - N.Y.: Teacher college Press, 1990.
- Laflamme C. Pour une analyse paradigmatique de la formation et l'insertion professionnelle . La formation et l'insertion professionnelle [Text] - Quebec, Canada. -1993.-P.11-42.
- Lather, A. Postmodernism and the politics of enlightenment [Text] // Educational Foundations. - 1989.- № 3. – P.8-9.
- Lareau A. Home advantage [Text] - London: Falmer Press.1989.
- Liotard J. The postmodern condition: A report on Knowledge [Text] - Manchester: Manchester University Press,1984.
- Marx K. The poverty of philosophy [Text] – N. Y.: International Publishers, 1971.
- McLaren P. Postmodernism, feminism and cultural politics: redrawing edycational boundaries.[Text] - N.Y.: State University of New York Press, 1991.- P.144-173;
- Манхейм К. Диагноз нашего времени [Текст] - М.,1994.-С. 412-571.
- Миллс Ч. Социологическое представление- М.: Стратегия,1998. -264с.
- Miller J. Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment [Text] - Albany: State University of New york Press, 1990.
- Nicholson L. Feminism and Marx: Integrating kinship with the economic [Text] / S. Benhabib & D. Cornell (eds.)// Feminism as critique – Cambridge: UK Polity,1987. -P.16-30
- Nisbet R. The sociological Tradition [Text] - N.Y., 1966. –166p.
- Parsons T. The school class as a social sistem [Text] // Harvard Education Review. - 1959. №2 -P. 297-318.
- Payne G. Principles of Educational Sociology [Text] - N.Y, 1928. -P.242-255.
- Pink W. Noblit G. Continuity and contradiction. The futures of the sociology of education [Text] - London, 1995.
- Pollard A. Goodies , Jokers and Gands [Text] / Hammersly M,Woods P. //Life in Schools. The Sociology of Pupil Culture - O.U.P. ,1984. -P.230-245.
- Richard K.,Buxton T.Concept and Teories in Sociology of Education [Text] - N.Y.,1988.
- Rose M. The post-modern and the post-industrial. [Text] - Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Sadler M. How far can we learn anything of preactical value from the study of foreign systems education [Text] - London,1990.
- Sirjamaki J. Education as a social institution // Education-Sociological Perspectives -N.Y.,1967. -P.65-67.
- Smith P. Discerning the subject [Text] - Minneapolis: University of Mennessota Press, 1988.
- Stebbins R. Teachers and meaning : definision of classroom situsiation [Text] - London : Brill 1975, -P. 48-61.
- Stessens K. De professionele cultur van basisscholen [Text] .- Leuven: Universitaire Pers.1991.- 127p.

- Taxel J. The America revolution in children's fiction: an analysis of literacy content, form and ideology [Text] - Philadelphia: Temple University Presses, 1983.
- Veblen T. The Higher Learning in America [Text] – Stanford, 1918.
- Walker, J. C. Louts and legends; Male youth culture in an inner city school [Text] - Boston: Allen and Unwin, 1988.
- Weber M. Essayas in sociology [Text] - N.Y.:Oxford University press, 1946.
- Weis L. Between two worlds [Text] - Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Willis P. Learning to Labour: How working class kids get working class gobs [Text] - Hampshire: Gower, 1977.
- Wexler G. Social analysis: After the new sociology [Text] - London: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- Young M. Society, State and Schooling [Text] - Ringmer: The Falmer Press, 1977.
- Yuong M. Knowledge and Control [Text] - Middlesex: Collier Macmillan, 1971.