

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ
АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

Н.П.Лукашевич, В.Т.Солодков

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Конспект лекций

*Рекомендовано
Министерством
образования Украины*

Киев 1997

Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций / Под ред. Н.П.Лукашевича. — К.: МАУП, 1997. — 224 с.

Текст лекций 1, 2, 7 и 8 написан доктором философских наук, профессором Н.П.Лукашевичем. Текст лекций 3, 4, 5 и 9 написан кандидатом исторических наук, доцентом В.Т.Солодковым. Текст лекции 6 написан доктором философских наук, профессором И.Н.Гавриленко.

ISBN 5-86926-096-5.

Раскрыты основные категории, объект и предмет социологии образования, особенности применения социологических методов исследования в сфере образования. Рассмотрены сущность и закономерности социальных отношений в системе образования, структура и функции социального института образования и специфика социальной организации образования. Очерчено место образования в механизме социализации человека, определены сущность и способы социального управления образованием.

Для студентов, обучающихся по специальностям: экономика и управление в социально-культурной сфере, социальная психология, социология, а также для всех, кто интересуется социальными проблемами образования.

Навчальне видання
СОЦІОЛОГІЯ ОСВІТИ
Конспект лекцій
ЛУКАШЕВИЧ Микола Павлович
СОЛОДКОВ Василь Трохимович

Редактор *Є.М.Коденко*
Коректор *Л.М.Гримальська*
Комп'ютерна верстка *Л.Р.Самсонова*
Оформлення обкладинки *Л.Р.Самсонова, О.І.Невєров*

Розкрито основні категорії, об'єкт і предмет соціології освіти, особливості застосування соціологічних методів дослідження у сфері освіти. Розглянуто сутність та закономірності соціальних відносин у системі освіти, структура і функції соціального інституту освіти і специфіка соціальної організації освіти. Окреслено місце освіти у механізмі соціалізації людини, визначено сутність та способи соціального управління освітою.

Для студентів, що навчаються за спеціальностями: економіка і управління у соціально-культурній сфері, соціальна психологія, соціологія, а також для всіх, хто цікавиться соціальними проблемами освіти.

Підп. до друку 3.12.96. Формат 60x84 1/16. Папір друкарськ. Офсетний друк.
Обл.-вид. арк. 12,2. Тираж 3000 прим. Зам. 2235.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП).
252039, Україна, м.Київ-39, вул.Фрометівська, 2, МАУП.

ПВКП "Укртиппроєкт", 252057, Київ-57, вул. Єжена Потьє, 12.

ISBN 5-86926-096-5

© Лукашевич М.П., Солодков В.Т.,
Гавриленко І.М., 1997
© Міжрегіональна Академія управління
персоналом (МАУП), 1997

МЕСТО И РОЛЬ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Цели. *Изучив данную тему, Вы должны быть в состоянии:*

1. Указать на отличия социологии образования от других наук об образовании.
2. Дать определение объекта и предмета социологии образования.
3. Определить место социологии образования в системе социологических знаний.
4. Описать основные этапы и направления развития социологии образования.
5. Объяснить значение и взаимосвязь основных категорий социологии образования.
6. Раскрыть содержание основных функций социологии образования.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУКА: ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социология образования, как следует из названия, является наукой об образовании. Это означает, что объектом ее изучения является образование, под которым обычно понимают процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков*, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. Образование изучают и другие науки: философия, педагогика, психология, социальная психология — каждая под своим углом зрения.

В философии понятие *образование* употребляется в значении общего духовного процесса формирования человека и результата этого процесса — духовного облика человека**. Философские проблемы образования рассматриваются специальной от-

* См.: Советский энциклопедический словарь. — М.: Сов.энциклопедия, 1980. — С.920.

** См.: Краткая философская энциклопедия. — М.: Прогресс—Энциклопедия, 1994. — С.311.

раслью философских знаний — философией образования*. В ней образование исследуется как культурно-историческое явление, средство сохранения, передачи и умножения накоплений духовной культуры человечества, народов, наций. Как видим, философское понимание образования является достаточно широким, чтобы не ограничивать поле исследования остальных наук, с одной стороны, и служить им методологической основой в изучении образования, с другой.

Представителей психологической науки интересуют проблемы влияния образования на формирование личности, ее психики, а также зависимость эффективности образования от состояния и развитости психики обучающегося. Исследование психологических закономерностей учения как процесса приобретения и закрепления способов деятельности индивида, как учебной деятельности, направленной на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных в форме теоретических знаний, составляют основные направления изучения психологических проблем образования**.

Социальная психология рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации***. Социальное поведение человека при этом изучается в структуре организационно опосредованных систем ценностей, норм и целей, то есть как поведение человека, принадлежащего к организации. Среди проблем, которые имеют практическую ценность для повышения эффективности учебной деятельности, эта наука выделяет следующие: как добиться того, чтобы организация образования не была чужда человеческой природе; какие законы и социальные технологии образования должны лежать в основе организации учебной деятельности, чтобы не подавлять человеческую индивидуальность; каким образом система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию, сохранению психологического здоровья.

* См.: Л у т а й В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. — К.: Магістр — S, 1996.

** См.: Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. — М.: Педагогика, 1983. — С.385-387.

*** См.: К а з м и р е н к о В. П. Социальная психология организаций. — К.: МЗУУП, 1993. — С.3-4.

Наиболее широко исследование образования представлено в педагогике. И это понятно: для нее образование является предметом исследования. Под образованием в педагогике понимают "... процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей"*.

Обратим внимание на существование в педагогике различных взглядов на соотношение образования и воспитания. Одни авторы, в том числе и цитируемые выше, вполне обоснованно разделяют эти понятия**. Другие же объединяют их, либо включая воспитание вместе с обучением в образовании***, либо считая образование одной из сторон воспитания****. Однако подобное разнотчение основного понятия педагогики не облегчает, на наш взгляд, исследования образования. Более приемлем социологический подход к этим явлениям, при котором они изучаются различными специальными социологическими теориями "социологией воспитания" и "социологией образования".

Социология (от лат. *soci(etas)* — общество и греч. *logos* — учение) — это наука о законах развития и функционирования социальных общностей и социальных процессов, о социальных отношениях как механизмах взаимосвязи и взаимодействия между этими общностями, между общностями и личностью. Из самого определения социологии следует, что такое социальное отношение между личностью, общностями и обществом, как образование обязательно попадает в сферу исследования этой науки. Социологию интересует социальная сторона образования: как благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в

* Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — С.9-10.

** См., например: К а г а н М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. — С.136.

*** См., например: Л е д н ё в В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — 2-е изд. перераб. — М.: Высш.шк., 1991. — С.28.

**** См., например: Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов / С.П.Баранов, Л.Г.Болотина, В.А.Сластенин и др.; Под ред. С.П.Баранова, В.А.Сластенина. — М.: Просвещение, 1986. — С.18.

социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные социальные роли в обществе. Систему образования социология изучает как один из социальных институтов, то есть исторически сложившихся, устойчивых форм организации совместной деятельности людей по поводу образования.

Как видим, образование является объектом исследования философии, педагогики, психологии, социологии и в какой-то степени других наук. Это позволяет составить наиболее полное, интегрированное представление о сущности образования, его закономерностях. В то же время для обеспечения этой полноты каждая наука углубленно исследует какой-то один аспект образования, который и составляет ее предмет, определяет проблематику.

Социологию в образовании интересуют его социальные характеристики, влияние на него социальных институтов, а также социальной макро- и микросреды*. Социологическая дисциплина, предметом которой являются указанные социальные стороны воспитания, называется *социологией образования*. Она занимает конкретное место в общей системе социологических знаний.

Социологию как систему социологических знаний можно представить в виде трехуровневой целостности (критерием выделения уровней могут служить типы и уровни социальной общности как субъекта социальных отношений, а также характеристики самих этих отношений):

- первый уровень — общесоциологический (общетеоретический);
- второй уровень — специальные (частные) социологические теории;
- третий уровень — эмпирические социологические исследования.

Первый, общесоциологический уровень охватывает собой наиболее общие законы и закономерности функционирования и развития таких социальных общностей, как общество в целом, человечество. В этом контексте социология может рассматриваться как методологическая база не только второго и

* См.: Социология: наука об обществе. Учеб. пособие / Под общ. ред. В.П. Андрущенко. — Харьков: Н.И.Горлача, 1996; Я к у б а О. О. Соціологія: Навч. посібник. — Харків: Константа, 1996.

третьего уровня социологических исследований, но и как методология других гуманитарных наук. Такое понимание роли социологии в системе знаний имеет особую значимость на современном этапе, когда теория марксизма-ленинизма утратила свои позиции "единственно верной" научной теории об обществе.

Речь идет не просто о замене одних теоретических концепций другими, более современными (что вполне естественно в развивающемся обществе), а о принципиальной смене подхода к исследованию общества и формированию системы научных знаний об окружающей социальной действительности. На смену пониманию в качестве главной (а нередко и единственной) функции общественных наук объяснение и обоснование правильности принимаемых партией решений, а также подтверждение действительности их выполнения на пути построения коммунистического общества в отдельно взятой стране с необходимостью должно прийти осознание важности познавательной и прогнозирующей функции всякой науки об обществе. То есть речь идет, с одной стороны, о познании и адекватном отражении в общественном сознании закономерностей и тенденций функционирования и развития общества, в котором мы живем, а с другой, о социальном управлении этим обществом на основе достоверных знаний о направленности и характеристиках процессов в тех или иных сферах общественной жизни. С таких позиций теоретическая социология может рассматриваться как наука о законах развития человеческого общества, объединяющая в своих рамках ряд концепций, подходов к объяснению социальных механизмов этого развития. Обозначим основные из этих подходов:

- социокультурный (культурно-исторических типов), при котором основным в тенденциях развития общества признается существование в нем различных культур, своеобразно проходящих общие этапы в своем развитии (Н.Я.Данилевский, О.Шпенглер, А.Тойнби и др.);
- формационный, предполагающий единый путь развития для всех народов через смену общественно-экономических формаций, определяемых способом производства (К.Маркс, Ф.Энгельс, В.И.Ленин);
- цивилизационный, в соответствии с которым важнейшим фактором развития человеческого общества является тот тип цивилизации, на котором оно находится в данный исторический период развития. Такой подход вбирает в себя группу концепций от теории индустриального общества (О.Конт,

У.Ростоу, Р.Арон) до теории конвергенции (П.Сорокин, Д.Гэлбрейт, Ж.Фурастье, Х.Шельски и др.).

Каждый из предложенных подходов в определенной степени ограничен, имеет как достоинства, так и недостатки, но в своей совокупности они отражают ряд наиболее общих закономерностей общественного развития, "работающих" в тех или иных конкретно-исторических условиях и достаточно адекватно отражающих разнообразные стороны жизни общества. В сложном переплетении и взаимодействии этих закономерностей отражена палитра процессов и тенденций, протекающих в любом обществе, что позволяет опираться на них как на методологическую базу при исследовании социальной жизни в нашем обществе. Хотя понятно, что эффективность применения указанных подходов требует высокого профессионализма исследователей. Думается, что определенный уровень знаний в области теории социологии необходим для того, чтобы, опираясь на них, уметь составить адекватное целостное представление о социальных процессах и тенденциях, происходящих в окружающем мире, в том числе и о процессе образования.

Переходя к рассмотрению второго уровня социологических знаний — специальных (частных) социологических теорий, или теорий среднего уровня, важно отметить, что их методологической основой служит теория социологии первого уровня. На ее базе исследуются относительно самостоятельные социальные общности (социально-структурные, этнические, территориальные и др.), социальные институты (семья, школа, государство и др.), социальные процессы (труд, досуг, образование, воспитание, социальные перемещения и др.). При этом анализируются не только проявления наиболее общих закономерностей в частных социальных подсистемах, но и выявляются свои, присущие именно им закономерности. Социологическая информация, которая "снимается" на указанном уровне, используется для ориентирования социального управления в этих сферах общественной жизни.

Среди социологических теорий среднего уровня наибольший интерес для педагога, на наш взгляд, могут представлять следующие: социология образования, изучающая систему образования как социальный институт; социология воспитания — наука о влиянии на процесс воспитания окружающей социальной среды; социология семьи, исследующая закономерности функционирования этого важного социального института; со-

циология свободного времени — отрасль знаний о деятельности, социальных отношениях и ориентациях людей в сфере досуга; социология молодежи и социология личности, представляющие собой теории о закономерностях социального поведения этих субъектов социальных отношений.

Самого пристального внимания заслуживает изучение социализации и адаптации человека, процессов, вбирающих в себя систему взаимодействия человека с окружающей его социальной и природной средой. Познание социальных механизмов протекания этих базовых в жизнедеятельности людей процессов, приобретение умения вырабатывать тактику индивидуального адаптивного поведения в жизни позволит оптимизировать взаимодействие со средой, избегать столь опасных в наш динамичный век стрессов и перегрузок.

И, наконец, эмпирические социологические исследования социальных фактов. Предметом исследования здесь выступают действия, поступки, характеристики поведения социальных общностей, групп и индивидов, а также отражение фактов социальной действительности в сознании людей.

Использование социологических методов сбора, обработки и анализа социальной информации позволяют не только проверить в конкретных условиях действие тех или иных закономерностей социологических теорий более высокого уровня, но и на базе научного обобщения совокупности социальных фактов определять тенденции в таких социальных процессах, как образование и воспитание, выявлять проблемы, формировать гипотезы и намечать программы будущих социологических исследований.

Полученные социологические знания помогают прежде всего расширить возможности познания обучаемого — субъекта социальных отношений и процессов, одного из главных действующих лиц социализации, образования и воспитания. Овладение методикой проведения конкретных социологических исследований позволит осуществлять эффективную связь в учебно-воспитательном процессе, оперативно отслеживать его эффективность и вносить необходимые коррективы. Использование социологической информации о социальных процессах и тенденциях в окружающей жизни дает возможность конкретизировать взаимодействие институтов образования и воспитания с окружающей социальной средой, систематически отражать эти тенденции в управлении образованием.

Итак, социология образования относится ко второму уровню системы социологических знаний и представляет собой специальную социологическую теорию, предметом которой являются социально-образовательные отношения, то есть социальные отношения, в которые вступают социальные субъекты (люди, общности, организации, социальные институты) в процессе образования.

Объектом социологии образования выступает сфера образования как социальное явление, люди, их объединения и организации в системе образования. Другими словами, социология изучает образование с позиций его социальной природы.

ЗАРОЖДЕНИЕ, ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Истоки социологии образования восходят к возникновению социологии как "позитивной науки". Предпосылки зарождения этой отрасли социологии связаны с именем О.Конта (1798—1857). Исследуя общество своего времени, он пришел к выводу о возникновении нового типа общества — научного и индустриального, характерным для которого становится научное мировоззрение, сменившее теологическое. В этой связи особое значение приобретают общественные группы, образующие интеллектуальную и моральную основы общественного порядка. Они приобретают духовную власть, воплощаемую в тех, кто предлагает господствующий образ мыслей и фундаментальные идеи общественного устройства. Отсюда вытекает и путь преобразования общества, состоящий в обучении позитивному мышлению как духовной и промышленной элиты, так и пролетариев. История человечества, согласно О.Конту, — это история становления позитивной мысли и, кроме того, история обучения позитивизму всего человечества.

Считая позитивные знания реальной преобразующей силой в обществе, О.Конт видел в системе образования важный социальный механизм распространения этих знаний, передачи и трансформации их от поколения к поколению. Сочетая научную деятельность с практическим преподаванием, он предпринял попытку создать альтернативную государственной форму обучения — Позитивистское общество, организованное на базе группы слушателей — рабочих и студентов. Задачей этого общества было воспитание и обучение народа в духе позитивист-

ского мировоззрения*. Таким образом создавались предпосылки дальнейшей дифференциации социологических знаний, выделения в них отдельных специальных социологических теорий. Возникновение социологии образования связывают с именами американских социологов Л.Уорда (1841—1913), Дж.Дьюи (1859—1952), французского социолога Э.Дюркгейма (1858—1917) и немецких исследователей М.Вебера (1864—1920) и К.Маннгейма (1893—1947)*.

Считая образование одним из важных социальных институтов общества, Л.Уорд связывал с ним успех и социальных реформ, направленных на достижение социального равенства. От развития социологии, распространение социологических исследований на все сферы жизнедеятельности людей, в том числе на сферу образования, считал ученый, зависит будущее процветание человечества. Открывая законы общественного развития, социальные науки должны обеспечивать теоретическую базу социальных реформ, формировать "коллективный разум" общества, направлять ход общественного развития — эти и другие идеи концепции образования Л.Уорда отражены в его книге "Динамическая социология" (Нью-Йорк, 1883).

Концептуальные идеи образования Д.Дьюи изложены в его книге "Школа и общество" (Чикаго, 1899), переведенной на русский язык в 1922 году. Полагая, что действительное познание достигается лишь естественно-научными методами, он считал, что задачей образования должно быть обучение людей методам познания и преобразования окружающего мира. Школа отражает требования данного общества, однако в ней оставила след и эпоха прошлого. (Эта мысль наводит на размышления по поводу консерватизма системы образования, восприимчивости к новообразованиям, без которой школе трудно готовить граждан общества "завтрашнего дня"). Школы будущего, в его понимании, должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества дифференцированы по классовым признакам: сугубо прагматические — для народа, элитные — для правящих классов.

* См.: История социологии в Западной Европе и США. — М.: Наука, 1993. — С.21.

* См.: Добронравов И., Мирский Э. Социология образования // Философская энциклопедия. — Т.5. — М.: Сов.энциклопедия, 1970. — С.90.

Французский социолог Э.Дюркгейм (1858—1917) рассматривал социологические проблемы образования в тесном единстве с воспитанием. Изначальным в его понимании жизни общества и общественных институтов образования и воспитания выступает понятие социального факта, на котором основывается вся его социология. Исследуя общество в его различных проявлениях, Дюркгейм пришел к выводу, что феномен толпы, потоки мнений, мораль, образование, воспитание, право или верования объединены на основании свойственного им главного признака. Они всеобщи, потому что это коллективные факты; они оказывают различное влияние на каждого в отдельности; их субстратом выступает коллектив. На этом строится определение: "Социальным фактом является любой устоявшийся или нет способ сделать индивида восприимчивым к внешнему принуждению и, кроме того, способ, общий для данного социального пространства, существующий независимо от своих индивидуальных проявлений"*.

Из определения следует, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, т.е. они являются предметом науки социологии и для их исследования под таким углом зрения необходимо использовать социологические методы.

Совокупность и взаимодействие социальных фактов, феноменов и составляет, по Дюркгейму, содержание общественной жизни, которая рассматривается им как социальная среда и в которой содержатся причины социальных феноменов, явлений. "Первопричину всякого социального процесса, имеющего некоторое значение, — утверждает он, — следует искать в организации внутренней социальной среды"**.

Из понимания источников движущих сил социальных процессов логично вытекает идея обусловленности воспитания и образования окружающей социальной средой и вывод Э.Дюркгейма о том, что и воспитание, и образование по своей природе неразрывно связаны с социализацией индивида, выступают ее средствами.

Во взаимодействии человека и общества, коллектива приоритет остается за обществом. Поскольку в человеке преобла-

* Les regles de la methode sociologique, p.14. Цитируется по: А р о н Р. "Этапы развития социологической мысли". — М., Прогресс, 1993 — С.362.

** Там же, с.367.

дает естественный эгоизм, то для обуздания бесконечных желаний и потребностей необходимо в процессе образования и воспитания приучить его подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью как требуемой, так и любимой (осознанной). Чтобы интегрировать индивидов в общество, необходимо способствовать осознанию ими одновременно норм, которым каждый должен подчиняться, и трансцендентных ценностей, свойственных коллективам, к которым каждый из них принадлежит или будет принадлежать.

Однако дисциплина не абсолютизируется как единственная цель социализации. Современные общества, хотя и нуждаются в авторитете коллективного сознания, но в то же время все больше должны способствовать становлению личности. Поэтому содействие расцвету личности, формирование в каждом индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все в большей степени определяет направленность образования, воспитания и социализации.

Таким образом, с одной стороны, общество, рассматриваемое как окружающая среда, обуславливает систему образования и воспитания. В этом смысле всякая система образования и воспитания является слепком общества. Она соответствует общественным потребностям и способствует упрочнению коллективных ценностей. Структура общества, рассматриваемая как причина, определяет структуру системы образования и воспитания. С другой стороны, общественные и коллективные нормы и ценности, преломляясь в процессе образования и воспитания через индивидуальное сознание, оказывают обратное воздействие, преобразующее жизнь общества. Цель воспитания и образования — соединить индивидов с коллективом и убедить их осознанно избрать объектом своего уважения или преданности само общество.

Выделение социологии образования в специальную область исследований в Германии связывают с деятельностью М.Вебера и К.Маннгейма. В социологических взглядах на образование М.Вебер (1864—1920) исходил из разработанных им теорий социального действия и экономической рациональности. Социология, считал ученый, должна принимать в качестве исходного пункта своих исследований поведение индивида или группы индивидов. Именно индивид и его поведение являются как бы "клеточкой" социологии, ее "атомом", "простейшим единством",

не подлежащим дальнейшему разложению и расщеплению. Однако обязательным требованием к поведению должна быть его осмысленность. Именно с этих позиций поведение должно рассматриваться социологией. "...Действием следует называть человеческое поведение..., если и поскольку действующий и действующие связывают с ним некоторый субъективный смысл. Но "социальным действием" следует называть такое, которое по своему смыслу, подразумеваемому действующим или действующими, отнесено к поведению других и этим ориентировано в своем протекании"*.

Как видим, социальное действие должно соответствовать двум требованиям: быть, во-первых, субъективно ориентированным и, во-вторых, ориентированным на других. Оба требования непосредственно связаны с уровнем развития сознания индивида, умением грамотно и научно обоснованно мыслить, что зависит от его образованности, способности научно познать и объяснить мир, поведение других людей. Тем самым образованию "придается" обязательность участия в каждом социальном действии. Оно выступает необходимым компонентом мотивации поведения индивидов, а значит, способствует пониманию коллективных действий как способов организации действий отдельных индивидов. Этот своеобразный "методологический индивидуализм" открывает возможности для ориентации на развитие творческого потенциала отдельного человека, на более активное использование в этих целях системы образования.

Ведущей тенденцией в развитии социальных действий выступает их рационализация, являющаяся следствием развития самого общества. Действительно, в процессе исторического развития совершенствуется способ ведения хозяйства, рационализируется управление как хозяйственными, так и другими сферами общества. Рационализируется также образ мышления людей, способ их чувствования и образ жизни в целом. Все эти изменения связаны с возрастанием социальной роли науки и образования. Благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что, по мнению М.Вебера, свидетельствует об универсальной рационализации современного общества.

* Weber M. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. — Tübingen, 1951. — S.503.

Роль системы образования, науки для обеспечения "интеллектуалистической" рационализации М.Вебер видит не только в расширении знаний о жизненных условиях, в каких приходится существовать, но и в принципиальной неограниченности возможностей познать все это. Полезность знаний, образования для практической и личной жизни состоит, по его мнению, в: 1) разработке "техники овладения жизнью" — как внешними вещами, так и поступками людей; 2) разработке методов мышления, "рабочих инструментов" и выработке навыков обращения с ними; 3) выработке ясности в соотношении целей и средств социальных действий; 4) понимании и уточнении "конечного смысла собственной деятельности"*.

В конечном итоге образование, наука призваны служить "делу самосознания и познания фактических связей между фактами, явлениями и процессами социальной жизни.

Другой немецкий социолог — К.Маннгейм (1893—1947) занимался проблемами "духовных образований", теорией познания, разработкой собственной методологии социологии познания. Разделяя в "духовных образованиях" такие их виды, как знания, идеологии и утопии, он последовательно выступал против идеологизации науки, образования. Одной из важных социальных функций образования считал формирование особой социальной группы, способной преодолеть "связанность" науки бытием, — творческой "свободно парящей" интеллигенции, с которой связывал надежды на дальнейшую демократизацию всех сфер общества, в том числе и образования.

Исследование социальных функций образования, его связи с экономическими и политическими процессами, социологический взгляд на учебные заведения, учебный процесс, социальные отношения в процессе образования — эти и другие направления послужили фундаментом для дальнейших исследований как в западной, так и в отечественной социологии.

Так, Т.Парсонс выдвинул и разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам. Дальнейшая их реализация протекала в направлении изучения школ, классов, неформальных групп учащихся как элементов

* См.: Вебер М. Наука как призвание и профессия — В кн.: Избранные произведения / Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1990. — С.728-730.

социальной системы — учебного заведения, а также социальных процессов, протекающих в нем — внутригрупповых отношений и морально-психологического климата, источников конфликтов и роли преподавателя. Среди западных исследователей, разрабатывающих эти проблемы в послевоенные годы, называют У.Гордона, Дж.Гетцельса, Дж.Колемана и других*.

С начала 70-х годов в связи с кризисом образования центр исследований в социологии образования переместился на проблемы доступности образования, образа жизни учащейся молодежи, ее взаимоотношений с педагогическим персоналом. Изучалась роль образования как фактора "выравнивания шансов" и канала социальной мобильности. Так, неравенство шансов на получение образования Р.Будон связывает с неравными возможностями дальнейшей карьеры представителей "элитарных" и "неэлитарных" слоев населения. Это, по его мнению, является одной из социальных причин, угрожающих стабильности общества**.

В 80-е годы акцент в исследовании образования смещается на социальные проблемы непрерывного образования, эффективности различных форм переподготовки и повышения квалификации работников, положение выпускников учебных заведений различных типов на рынке труда. Изучается также взаимодействие учебных заведений с их социокультурной средой. Например, А.Турен относил образование к социокультурным факторам, которые являлись определяющими в постиндустриальном обществе. Студенчеству как социальной группе он придавал особую революционизирующую роль в преобразовании общества. Известный вклад в развитие современной западной социологии образования внесли П.Бурдые (Франция), К.Дженке (США), Дж.Коулмэн (США), Дж.Флауд (Англия), Бр.Саймон (Англия)*** и другие. Ограничиваясь кратким обзором исследователей и направлений в западной социологии образова-

* См.: Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина. — М.: Политиздат, 1988. — С.359.

** См.: Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — С.45.

*** См.: Ф и л и п п о в Ф. Р. Социология образования // Социология: Словарь-справочник. — Т.2: Отдельные отрасли социологического знания / Отв. ред. Г.В.Осипов. — М.: Наука, 1990. — С.185.

ния, считаем возможным адресовать читателей к авторам и книгам по этой проблеме****.

Отечественная социология образования, первые шаги которой связывают с социологическими исследованиями культуры и образования 20—30-х годов*, проходила свое становление в рамках исследования экономической, собственно социальной и культурно-идеологической функций образования. Экономический аспект охватывал собой проблемы возрастания роли образования в социально-экономическом развитии тенденций изменений в образовании в связи с требованиями научно-технического прогресса, структурной перестройкой экономики, обеспечения посредством образования связи науки и производства. Социальный ориентировался на выявление роли образования в воспроизведении и развитии социальной структуры общества, в осуществлении социальной мобильности, профессионального становления молодежи. А культурно-идеологический охватывал исследования проблем сохранения и передачи культуры, ее ценностей, традиций, норм поведения, проблем социализации индивида в системе образования. В рамках этого направления исследовалась совокупность взаимодействия социальных подсистем образования как социального института.

Таким образом, социология рассматривает влияние образования на все стороны жизни общества — экономическую, социальную, политическую и, конечно, духовную. В то же время эта наука исследует и собственно "образовательные" проблемы — как функционирует и развивается система образования, соответствует ли требованиям общества, насколько эффективно ее организационное строение. В исследованиях, в частности, затрагиваются следующие вопросы**:

**** См.: К у м б с Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. — М., 1970; Образование в современном мире. Состояние и тенденции развития. — М.: Педагогика, 1985; О с и п о в В. Г. Система образования и НТР. — Ереван: ЕГУ, 1985; С а й м о н Б. Общество и образование / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989; и др.

* См.: Советская социология. — Т.1. — М.: Наука, 1982. — С.5.

** П и с а р е н к о И. Я. Социология образования // Социологический словарь. Сост. А.Н.Елсуков, И.Я.Писаренко. — Мн.: Университетская, 1991. — С.419-421.

1. Соответствие структуры образования, ее "этажей" актуальным и перспективным социальным целям, долгосрочным программам общества.

2. Пропорциональность так называемого морфологического строения структуры образования.

3. Влияние результатов образовательных процессов на другие социальные процессы — профессионально-трудовые, нравственные, психологические, организационно-технические и другие. (Речь идет об обратной связи системы образования).

Исследование проблем структуры образования неразрывно связано с изучением его социальных функций: передача накопленных знаний; преемственность социального опыта и в целом духовная преемственность поколений; социализация личности, ее саморазвитие и самореализация, накопление ею интеллектуального, духовного, социального потенциала. В некоторых источниках к основным социальным функциям образования относят*:

- трансляцию культуры, знаний и навыков;
- регуляцию социально-классового баланса общества;
- интеграцию науки и производства;
- опосредованное влияние на политические и национальные процессы.

Логически оправданным с точки зрения социологии образования представляется объединение всех исследований в этой сфере по двум направлениям: внутриинституциональное и внешнеинституциональное**. Первое охватывает внутренние проблемы образования как социального института — социальные аспекты деятельности субъектов образования, социальную структуру и функцию системы образования, социальный статус педагогических работников как социальной группы, проблемы социального управления системой образования. Второе направление объединяет исследования социальных аспектов взаимодействия образования с другими социальными институтами — производством, наукой, культурой, политикой — связи обра-

* См.: Соціологія: Конспект лекцій для студентів гуманітарних вузів / В.І.Астахова, Г.В.Васильєв, В.Д.Водник та ін. — К.: НМКВО, 1992. — С.133.

** См.: В о й т о в и ч С. А. Социология образования. // Социологический справочник / Под. общей ред. В.И.Воловича. — К.: Политиздат Украины, 1990. — С.285-286.

зовательного процесса с другими социальными процессами, влияния образования на развитие социальных отношений и видов социальной деятельности.

Основные направления отечественной социологии образования связаны с исследовательской деятельностью ряда ученых. Так Н.А.Аитов исследует образование как фактор формирования социальной структуры и социальных перемещений, а В.Я.Нечаев — как социокультурный процесс. М.Х.Титма изучает роль образования в социальном самоопределении молодежи. Связь революции в образовании с научно-технической революцией — предмет исследования В.Н.Турченко. Социальная политика в сфере образования и его социальные функции находились в центре внимания Ф.Р.Филиппова. Образование в жизненных планах и путях молодежи исследовалось В.Н.Шубкиным, а место образования в потребностях общества и молодежи — Л.Я.Рубиной и М.Н.Руткевичем.

Становление социологии образования в Украине протекает в направлениях исследования: социологических проблем высшей школы (В.И.Астахова); изучения проблем отчуждения личности в процессе образования (И.Н.Гавриленко); проблемы студенчества как социальной группы (Н.Ф.Головатый); педагогического образования как подсистемы социокультурной системы образования (В.И.Луговой); система образования как института социализации (Н.П.Лукашевич); взаимодействия социальных институтов высшей школы и производства (Е.А.Якуба) и пр. Особо следует выделить первые попытки систематического изложения социологии образования как отраслевой социологической науки Ф.Р.Филипповым (Социология образования. — М., 1980) и В.Я.Нечаевым (Социология образования. — М., 1992). Появление этих книг открыло новые возможности как для дальнейшего развития социологии образования, так и для утверждения ее в качестве учебной дисциплины высших учебных заведений.

Как видим, в социологии образования уже наметился круг проблем, который составляет остов этой науки и дает возможность представить ее в структурно оформленном виде.

Социология образования, по мнению В.Я.Нечаева, может быть представлена в виде двух структур: теоретико-концепту-

ального содержания и технологической последовательности познавательной деятельности*.

Согласно первому подходу, структуру социологии образования составляют:

- основные категории: культура, образование, воспитание, социализация, учение, личность;
- направления исследований и концептуализации: социальная детерминация образования, социокультурная организация сферы образования, эффективность образования;
- проблемно-тематическое содержание: культурогенез личности в образовании; динамика сферы образования; содержание образования; социальные институты в сфере образования; социальная структура сферы образования; регуляция и управление образованием; диагностика в образовании; инновационные процессы в образовании; влияние образования на другие сферы общественной жизни.

Согласно второму подходу к структуризации социологии образования, в ее основу положено отражение этапов и результатов познавательной деятельности. Эта структура включает:

- теоретическую концепцию (гипотезы, категории, законы, принципы);
- методы и технологии (диагностика, моделирование, прогнозирование, проектирование);
- фактический материал (данные диагностики, прогнозирования);
- проекты и модели социокультурной деятельности.

Возможны и другие подходы к структуризации этой науки. Один из них, положенный в основу данного учебного пособия, включает некоторые структурные элементы первых двух. Образование при этом рассматривается как социальный феномен в совокупности его социальных характеристик — как вид социальных отношений, как социальный институт, социальная организация, социальный процесс и социальная система. Будучи открытой социальной системой, образование связано с другими социальными системами, а процесс образования взаимодействует с другими социальными процессами, являясь одним из важнейших механизмов социализации человека и продолжаясь

* См.: Нечаяев В.Я. Социология образования. — М.: МГУ, 1992. — С.19-21.

всю его жизнь. В таком понимании образование выступает в качестве одного из лифтов трудовой карьеры.

Структурное взаимодействие элементов социологии образования проявляется в функциях этой науки, через которые и реализуется ее предметная, содержательная сторона.

К основным функциям социологии образования обычно относят:

1. Социализационную (изучение образования как социального механизма социализации человека, исследования места и роли образования в освоении и накоплении индивидом социального опыта, освоения общественных норм, традиций и стереотипов социально одобряемого поведения). Эта функция является как бы интегрирующей по отношению к остальным, типичным для специальных социологических теорий.

2. Теоретическую (расширение, приращение и обогащение социологических знаний об образовании как социальном явлении). Социологические исследования в сфере образования представляют собой эмпирический материал, который служит основой для разработки и уточнения законов и категорий социологии образования.

3. Прогностическую (осуществляется путем разработки социальных прогнозов о предполагаемых тенденциях процесса и возможных результатах тех или иных учебно-воспитательных проектов. На основе исследования обнаруженной тенденции в образовании готовят краткосрочный прогноз. Для долгосрочного прогноза необходимо выявить закономерность развития процесса образования, а также фактора (или факторов), решающим образом воздействующего на процесс образования в конкретных условиях).

4. Описательную (реализуется через систематизацию и описание получаемого исследовательского материала об образовании в разного рода аналитических записках, научных отчетах, статьях и книгах. Накапливаемый таким образом научно обработанный материал позволяет сохранить для новых поколений исследователей динамику развития научной картины процесса образования).

5. Информационную (заключается в сборе, систематизации и накоплении социологической информации о ходе процесса образования, состоянии дел в отдельных его направлениях, об эффективности тех или иных приемов и методов).

6. Идеологическую (формирование социологических взглядов и идей по поводу образования и изучение того, как эти идеи входят составной частью в целостную систему социологического видения общества как сложной социальной системы).

7. Преобразующую (разработка на основе социологических замеров влияния на социальные отношения тех или других методов воздействия наиболее результативных социальных технологий обучения и воспитания и, на этой основе, — системы социального управления образованием).

Выделение структурных элементов системы образования и функций социологии образования носит относительный, условный характер и производится с целью более эффективного познания социального явления образования. Во многообразии же социальной жизни они тесно переплетены, взаимосвязаны и проявляются в реализации социальной роли этой науки.

РЕЗЮМЕ

1. Образование в качестве объекта изучения социологии образования, в отличие от других наук рассматривается как социальный феномен, область социальной реальности. Предметом социологии образования выступают социальные отношения между людьми, организациями, социальными институтами и системами в процессе (или по поводу) получения образования.

2. Современный уровень социологии образования опирается на социологические идеи М.Вебера, Дж.Дьюни, Э.Дюркгейма, К.Маннгейма, Л.Уорда, стоявших у истоков возникновения этой науки, и на более поздние концептуальные идеи зарубежных и отечественных ученых.

3. Социология образования использует общесоциологические категории — *социальные отношения, социальная система, социальная организация, социальный институт, социальная мобильность, карьера, социальное управление, социальные технологии, социальная деятельность*. В то же время эта наука оперирует и собственными социологическими категориями — *социализация, образование, воспитание, учение, социально-образовательные отношения, социальные субъекты образования, институты образования, уровни образования, непрерывное образование как социальный процесс*.

4. Социальная роль социологии образования реализуется через совокупность ее функций в обществе. Наиболее важные из

них — социализационная, теоретическая, прогностическая, описательная, информационная, идеологическая и преобразующая.

5. Место социологии образования в системе социологических знаний определяется ее статусом специальной социологической теории среднего уровня.

Опираясь в качестве методологической базы на общесоциологические законы и закономерности первого уровня, обобщая фактологический материал и результаты конкретно-социологических исследований, используя методику социологических исследований, эта наука разрабатывает социологическую теорию и современные модели образования, апробирует их в реальной социальной практике, предлагает методику социологического изучения эффективности процесса образования и рекомендации по совершенствованию образования как социальной системы.

ЛИТЕРАТУРА

Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. — М.: Прогресс, 1972.

Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование. — М.: Политиздат, 1972.

Высшая школа в зеркале общественного мнения. — М., 1989.

Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. — М.: Изд. МГУ, 1988.
Лукашевич М. П. Про місце соціології у підготовці вчителів // Рідна шк. — 1993. — № 3. — С.54.

Нечаев В. Я. Социология образования. — М.: Изд. МГУ, 1992.

Образование в современном мире: Состояние и тенденции развития. — М.: Педагогика, 1986.

Попов В. Д. Образование, личность, общество: Опыт социологического комплексного исследования. — Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1979.

Руткевич М. Н., Рубина Л. Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. — М.: Политиздат, 1988.

Саймон В. Общество и образование. — М.: Прогресс, 1989.

Социология. — М.: Наука, 1990. — С.303-320.

Социология образования. — Горький: ГГУ, 1987.

Социология: наука об обществе. Учеб. пособие / Под общ. ред. В.П.Андрущенко. — Харьков: Н.И.Горлача, 1996.

Социологический словарь / Сост. А.Н.Елеуков, К.В.Шульга. — Мн.: Университетское, 1991.

Социологический справочник / Под общ. ред. В.И.Воловича. — К.: Политиздат Украины, 1990.

Тощенко Ж. Т. Социология. Общий курс. — М.: Прометей.

Филппов Ф. Р. Социология образования. — М.: Наука, 1980.

Якуба О. О. Соціологія: Навч. посібник для студентів. — Харків: Кон-станта, 1996.

Лекция 2

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны быть в состоянии:

1. Назвать характеристики, выделяющие социологическую информацию среди других видов социальной информации в сфере образования.
2. Раскрыть основные функции и направления социологических методов исследования сферы образования.
3. Объяснить, в чем состоят особенности социологических исследований в сфере образования.
4. Показать особенности использования основных методов социологических исследований в исследовании социально-образовательных отношений.
5. Описать суть социолого-педагогических исследований и охарактеризовать их основные методы.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Возрастание роли социологических исследований в получении достоверной информации о процессах, протекающих в сфере образования, обусловлено рядом причин. Во-первых, это связано с осознанием общественностью социальной природы образования, а следовательно, и необходимости использования адекватных методов для его исследования, то есть социологических. Во-вторых, само возрастание роли образования в современном обществе потребовало более полной, точной и конкретной информации о состоянии и тенденциях развития этой сферы для управления ею. В-третьих, возросла общественная потребность в более четком научном представлении о субъектах процесса образования, их социальном статусе, месте в жизни общества. В-четвертых, реформирование сферы образования в бывших республиках СССР потребовало опоры не толь-

ко на психолого-педагогические, но и на социологические знания о ней.

В силу этих и других причин социологические исследования все активнее используются при изучении весьма широкого диапазона разнообразных сторон сферы образования. Можно говорить о тесной связи и обусловленности социологических исследований важнейшими поисковыми направлениями в деле становления образования*. Прежде всего это относится к демократизации системы образования и воспитания. Речь идет об исследовании степени демократичности управления образованием и организации учебного процесса, уровне проникновения идей демократизации в содержание образования и ценностные ориентации его субъектов — педагогов, учащихся, студентов.

В направлении повышения фундаментальности образования социологические исследования помогают реально оценить состояние и тенденции продвижения по этому пути, уточнить потребности и запросы разных групп участников образования, степень их ориентации на фундаментальное образование. Это позволит корректировать на научной основе как содержательную, так и организационную стороны работы.

Интеграция образования предполагает, с одной стороны, опору на исследование уровня совместимости различных форм и систем образования, а с другой, — поиск наиболее эффективных методов обеспечения этой интеграции.

Внедрение новейших технологий обучения, прежде всего компьютеризации, требует прогнозирования его социальных последствий, которое должно строиться на конкретных данных и результатах социально-педагогических экспериментов.

Гуманизация и гуманитаризация образования осуществляются на основе социальной (в том числе и социологической) информации о состоянии всех уровней образования — от дошкольного до последипломного.

Необходим поиск оптимальной модели непрерывного образования, объединяющей все его звенья. При этом социологическое отслеживание качественных и количественных параметров различных уровней и организационных форм образования ста-

* См.: Соціологія. Конспект лекцій для студентів гуманітарних вузів / В.І.Астахова, Г.В.Васильєв, В.Д.Водник та ін. — К.: НМКВО, 1992. — С.136.

новится обязательным условием обеспечения успеха в этой области.

Активная опора на социологические исследования практически во всех направлениях реформирования системы образования не случайна. Она обусловлена в значительной мере теми характеристиками, которые выделяют социологическую информацию среди других видов социальной информации.

Наличие полной, объективной, оперативной информации о социально-образовательных отношениях, их направленности и динамике применительно к различным возрастным и социальным группам обучаемых является необходимым условием эффективной организации социального управления образованием. Такая социальная информация содержится и накапливается в учебных заведениях в различных формах. Это документы администрации, материалы заседаний педсоветов, другие формализованные источники, а также "живая память" педагогов, управленцев, руководителей, работников различных структур коллектива в виде общественного, группового и индивидуального сознания.

Представляя значительную ценность для управленцев, указанная социальная информация имеет ряд особенностей, затрудняющих ее использование для социального управления. Прежде всего, она ограничена только некоторыми из всей совокупности социально-воспитательных процессов. В частности, неохваченными остаются субъективные оценки, мнения обучающихся и обучаемых. Кроме того, как правило, подобная информация вряд ли может считаться репрезентативной, т.е. отражающей общее, среднее мнение всех членов педколлектива. К тому же, далеко не всегда, даже отраженная в официальных документах, она является объективной, достоверной, т.е. адекватно отображающей учебно-воспитательные ситуации. Практика указывает на возможность как умышленного, так и непреднамеренного искажения информации.

Очевидно, что социальная информация, традиционно накапливающаяся в ходе образования, должна быть дополнена такой, которая по содержанию, форме, критериям достоверности и объективности могла бы служить научно-информационной базой для социального управления. Речь идет об информации, получаемой с помощью социологических исследований.

Учитывая, что при изучении курса "Социология" предусмотрено достаточно полное освоение методологии, методов и технологии проведения социологических исследований различных уровней и видов, в данной лекции основное внимание обращается на особенности социологических исследований, проводимых в сфере образования. Вместе с тем следует отметить, что в силу единства процессов образования и воспитания вполне естественным является и наличие общих особенностей в использовании для их исследований социологических методов.

Социология образования как управленческой информацией активно пользуется результатами социологических исследований двух уровней:

- а) теоретическими, когда целью является исследование каких-либо общих закономерностей в сфере образования (к примеру, закономерностей трудовой адаптации или учебной мотивации). Здесь следует отметить, что теоретические исследования, в свою очередь, включают в себя как общетеоретические — проявление общих социальных закономерностей и тенденций в сфере образования, так и собственные, внутренние закономерности функционирования образования как социальной системы;
- б) эмпирическими, прикладными конкретно-социологическими исследованиями, целью которых является установление и обобщение социальных фактов в сфере образования, выявление тенденций и динамики тех или иных явлений или социально-образовательных процессов.

В практике социального управления образованием преимущественно используют эмпирические исследования, выполняя при этом две основные функции. Одна из них — исследовательская, или эвристическая, состоящая в получении в результате изучения социальных процессов в сфере образования новых данных об их состоянии и тенденциях. Полученная информация в обработанном виде поступает к руководителю. Другая — прикладная, прогностическая, реализуется путем разработки и предложения руководству рекомендаций по разрешению или профилактике возникающих социальных проблем.

Для осуществления эффективного управления менеджеру образования необходимо уметь грамотно использовать обе функции конкретных социологических исследований, т.е. быть оптимально компетентным в социологии образования. Представ-

ления о содержательной стороне социологических исследований в сфере образования можно составить на основе структуры направлений их организаций*.

На общетеоретическом (методологическом) уровне исследования направлены на разработку принципов развития образования ради социального прогресса, построение моделей образования на дальнюю и ближнюю перспективы, поиск путей оптимизации образовательной системы в соответствии с общей социальной стратегией и тактикой.

На уровне специальной социологической теории речь идет об изучении мотивов и стимулов образования, влияния реального уровня образованности людей на их деятельность в различных сферах. Эти исследования выявляют закономерности и тенденции функционирования системы образования на различных структурных "срезах".

На уровне конкретно-социологических исследований изучается все многообразие образовательной деятельности, начиная от изучения ориентаций людей на различные виды образования и уровни получаемых знаний и заканчивая социологическим анализом эффективности всех элементов системы образования.

Исходя из разноуровневого характера содержания социологии образования, ее методы исследования должны объединять в себе как общесоциологические так и специфические подходы. Действительно, социология образования как отраслевая социологическая наука, опирается на общую методiku конкретно-социологических исследований. В силу этого она в полном объеме использует все методы социологической науки. Вместе с тем эти методы не переносятся в другие отрасли исследования автоматически, в неизменном виде, формально. "...Образование — настолько специфическая сфера, что простой перенос в нее общих методов социологии не только может оказаться малоэффективным, но и дать искажение результата", — справедливо утверждает Ф.Р.Филиппов**. Так, игнорирование возрастных и психологических особенностей обучающихся, специ-

* См.: П и с а р е н к о И. Я. Социология образования // Социологический словарь. — Мн.: Университетское, 1991. — С.421.

** Ф и л и п п о в Ф. Р. Школа и социальное развитие общества. — М.: Педагогика, 1990. — С.144.

фики учебных заведений, социально-психологических характеристик "малых" групп может привести к серьезным искажениям результатов исследования.

Уточнение (конкретизация) предмета исследования зачастую требует преобразований, корректировки и самих социологических методов. Нередко предмет исследования как бы "требует" объединения методов нескольких наук, проведения комплексного исследования. Примером подобной интеграции может служить комплексное социолого-педагогическое исследование, зарекомендовавшее себя наиболее эффективным современным средством изучения как проблем воспитания, так и образования. К достоинствам таких исследований относят возможность:

- собрать и математически обработать массовый материал, выявить статистические закономерности;
- изучить как "общее", так и "особенное" в процессе образования и воспитания, дифференцированно отследить его протекание в условиях разной социальной среды;
- выявить влияние отдельных социальных факторов, средств и институтов на формирование личности, определить их приоритетность на разных временных отрезках.

По соотношению и взаимодействию методов, степени использования средств социологического исследования в зависимости от его целей и задач выделяют:

- вспомогательные социолого-педагогические исследования, когда социологический компонент присутствует в виде отдельных данных и методов социологии;
- кооперативные, если социологические методы привлекаются в равной с педагогическими методами степени;
- интегративные, строящиеся на органическом синтезе теории и методов педагогики и социологии.

Таким образом, к наиболее общим, характерным чертам социолого-педагогических исследований, как правило, относят:

- во-первых, массовый характер изучаемого материала;
- во-вторых, использование в комплексе социологических и педагогических методов;
- в-третьих, широкую опору на методы математической статистики и информатики.

Таким образом, социология образования может рассматриваться как особая область применения методов социологии, что проявляется в наличии специфических требований, мето-

дик и технологий их использования в социологических исследованиях сферы образования.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенности применения социологических методов в той или иной сфере социальной жизни обусловлены, прежде всего, структурной и функциональной спецификой самой сферы. Поэтому исследование такого сложного и многогранного социального феномена, как образование, с одной стороны, требует задействования всего многообразия общесоциологических методов, а с другой, — учета особенности, истинности проявления социальных отношений в этой сфере. Такие особенности проявляются в каждом из основных социологических методов — анализе документов, опросе, социальном эксперименте и наблюдении.

Как правило, всякое социологическое исследование начинается с анализа документов. Он применяется практически во всяком социологическом исследовании, но, как правило, в сочетании с другими методами. Прежде всего обозначается весь круг документов, которые будут использованы, определяется их ценность и надежность. При отборе документов руководствуются целью и задачами исследования.

Из о ф и ц и а л ь н ы х документов, создаваемых государственными учреждениями, организациями и комиссиями, анализируют относящиеся к теме исследования указы и постановления правительства; директивные и плановые документы министерств и ведомств; приказы и распоряжения администрации; планы работы и отчеты советов школ и общественных организаций; протоколы собраний, различных комиссий; списки премируемых, нуждающихся в жилье, детских учреждениях; материалы стенной и многотиражной печати; сигнальные листы; личные документы (карточка по учету кадров, анкета, служебная характеристика, автобиография). Эти документы отражают общественные связи и коллективные точки зрения.

Отправным пунктом при анализе официальных документов должны служить данные социальной статистики, в которой сосредоточены показатели, используемые для оценки хода и результатов процессов в сфере образования. Надежность и полезность этой информации для социолога трудно переоценить:

ведь данные социальной статистики имеют статус государственной информации, что подтверждается как широкими возможностями обобщения данных, так и профессионализмом работников статистических служб. Так, в статистических сборниках последних лет перечень социальных показателей, относящихся к сфере образования, охватывает свыше 25 показателей, многие из которых включают несколько составляющих элементов. К примеру, показатель "численность образования населения в возрасте 10 лет и старше" включает еще как минимум десять дифференциаций по тем или иным признакам. В то же время он малоинформативен в социальном плане и скорее пригоден для исторических сопоставлений. Трудно представить картину социальной эффективности образования по обобщенному показателю доли лиц, имеющих высшее и среднее — полное и неполное — образование.

Давая общую оценку состояния социальной статистики по образованию в советский период, известный специалист в социологии образования Ф.Р.Филиппов отмечает несистематичность ее материалов, несовершенство и отсталость методики сбора и анализа данных, ориентированность их главным образом на то, "чтобы вопреки реальности, представить деятельность советской системы образования как цепь сплошных успехов"* . Понятно, что последствия такого не слишком научного подхода не позволяли составить реальное представление о социальных процессах и тенденциях в системе образования. К сожалению, последствия подобных деформаций в социальной статистике сферы образования сказываются на отношении к ней со стороны потребителей статистической информации, хотя налицо определенные положительные изменения в сторону повышения доверия.

Личностную сторону общественного сознания, представления об интимных оценках событий и мотивах работников отражают н е о ф и ц и а л ь н ы е документы. К ним относятся мемуары, письма, фотографии, киноплёнки, жалобы, проекты, заявления, т.е. документы, создаваемые по инициативе самих работников.

Практика показывает, что большинство информации в школьных документах касающихся социального статуса роди-

* Ф и л и п п о в Ф. Р. Школа и социальное развитие общества. — С.140.

телей и составленных со слов детей вряд ли можно считать достоверными из-за приблизительности и неточности. Среди р у к о п и с н ы х и п е ч а т н ы х документов выделяют архивные документы как постоянного, так и временного хранения. Особый интерес для социолога представляет текущая документация, накапливающаяся и хранящаяся в архивах школ и отделов образования. Общую информацию, а также информацию по определенным социальным группам, явлениям и процессам можно получить из материалов прессы.

Важнейшим источником социологической информации являются с п е ц и а л ь н ы е документы, которые составлялись непосредственно для социологического исследования, проводимого ранее. Речь идет об анкетах, тестах, протоколах наблюдений, записях самонаблюдения, данных экспериментов. В то же время полезной может оказаться и информация из косвенных документов: справочных изданий, литературно-публицистических произведений, учебно-педагогической и другой литературы.

Следует различать п е р в и ч н ы е и в т о р и ч н ы е документы. Первичные содержат описание непосредственно изученной социальной действительности: конкретных ситуаций, деятельности отдельных людей и организаций. К ним относятся отчеты конкретных социологических исследований, дневники, протоколы собраний, стенограммы заседаний и т.п. Первичные документы ценны богатой фактуальной информацией. Вторичные документы составляются путем обобщения, аналитического анализа первичных документов. К ним относятся монографии, учебные пособия, статьи, обзоры и т.д. Они отражают более глубокие социальные связи.

Среди методов анализа документов выделяют обычно два основных вида: **традиционный** и **качественно-количественный**. Традиционный основывается на анализе материала, логике текста, обоснованности и достоверности приводимых сведений. При этом выясняют подлинность и обстоятельства написания документа, проясняют его содержание, выявляют детерминирующие его происхождение социальные факторы.

Количественно-качественный анализ основывается на переводе текстовой информации в количественные показатели с последующей ее обработкой. Применяется этот метод (его называют еще контент-анализом) в случаях, когда требуется вы-

сокая точность или объективность анализа, затруднено непосредственное использование материала из-за его большого объема, имеет место повторяемость в документах понятий.

Проведенный по одной и той же тематике через определенные промежутки времени контент-анализ позволяет представить тенденции изменений в идеях и моделях образования с точки зрения их популярности в общественном мнении. Таким методом можно выявить злободневность тех или иных изменений в системе образования, учесть их в исследовательской проблематике.

При анализе документов рекомендуется пользоваться приемами, повышающими отбор более достоверной информации. А именно необходимо:

1. Различать описание событий и оценку этих событий.
2. Анализировать намерения составителей документа, прогнозируя их возможные интересы.
3. Отдавать предпочтение при отборе первичным документам перед вторичными, личным перед безличными, официальным перед неофициальными в силу их большей достоверности.
4. Выяснять и уточнять основания классификации тех группировок данных, которые встречаются в документах.
5. Уяснять общую обстановку, в которой составлялся документ: располагала она к объективности или способствовала искажению информации.

Анализом документов социологические исследования в сфере образования, как и в других сферах социальной жизни, начинаются, но, как правило, не заканчиваются. Этот метод помогает составить представление о степени изученности исследуемой проблемы и выбрать наиболее подходящее сочетание других методов исследования.

Одним из наиболее часто применяемых является метод наблюдения. *Наблюдение*, как известно, представляет собой метод сбора первичной социологической информации об исследуемом объекте — сфере образования — путем непосредственного восприятия и прямой регистрации событий (единиц наблюдения), значимых с точки зрения целей исследования. Структурно процесс наблюдения в сфере образования соответствует типичной структуре наблюдаемой ситуации, включающей в себя примерный перечень значимых элементов, свойственных всем

наблюдаемым ситуациям*. В этот перечень входят: а) наблюдаемые; б) обстановка; в) цель деятельности группы; г) социальное поведение; д) частота и продолжительность.

Применительно к наблюдению явлений образования и воспитания к значимым элементам (моментам), которые необходимо учитывать, Р.Г.Гурова** относит:

- 1) участников учебно-воспитательного процесса — взрослых и детей; их краткие характеристики;
- 2) формы взаимодействия между ними. Средства влияния взрослых на детей. Виды деятельности детей;
- 3) взаимоотношения между взрослыми и детьми; взаимоотношения между детьми. Последствия установившихся взаимоотношений;
- 4) повторяемость тех или иных явлений;
- 5) отклонения от обычного поведения;
- 6) противоречия в словах и поступках;
- 7) индивидуальные особенности взрослых и детей.

Подобная схема служит опорой и при необходимости конкретизируется и дополняется в соответствии с целями и задачами, интересующими исследователя. Эти цели и задачи зачастую определяют и выбираемый вид наблюдения. В социологической литературе*** различают следующие виды наблюдений, применяемых в сфере образования и воспитания: а) систематическое; б) простое; в) включенное; г) невключенное; д) кратковременное; е) длительное.

Систематическое наблюдение проводят регулярно в течение определенного периода. При этом впечатления наблюдателя дополняются контролем с помощью статистических данных, данных опросов, магнитофонных записей и прочего.

Несистематическое, простое наблюдение носит эпизодический, а нередко и случайный характер, когда приходится наблюдать незапланированное явление, неожиданную ситуацию.

В зависимости от степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации различают включенное и невключенное наблюдение. В первом случае социолог непосредственно включен в

* См.: Как провести социологическое исследование: В помощь идеологическому активу / Под ред. М.К.Горшкова и Ф.Э.Шереги. — М.: Политиздат, 1985. — С.104-105.

** См.: Г у р о в а Р. Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. — М., 1989. — С.45-46.

*** См. там же, с.46-48.

изучаемый учебно-воспитательный процесс, контактирует и действует совместно с наблюдаемыми. В одних случаях он наблюдает инкогнито, в других, участвуя в жизни социальной группы, не скрывает своих исследовательских целей. В социологической практике известны примеры использования метода включенного наблюдения для изучения жизни группы трудных подростков*, наблюдения за деятельностью и развитием неформальных групп, в частности, рокеров** и в других случаях. Характерно, что "взгляд изнутри" тут был одним из наиболее эффективных методов, давших возможность понять интересы и мотивы поведения ребят, помочь им пройти трудные периоды социализации.

Метод включенного наблюдения нередко применяется для исследований в школе, когда педагог — научный сотрудник работает там учителем. При этом его роль для учащихся, а нередко и для учителей остается скрытой. В этом случае удастся сохранить естественность поведения детей и преодолеть настороженное отношение к наблюдению за своей работой со стороны преподавателей. Вместе с тем известное правило "включенности" при проведении любых социологических исследований, согласно которому социолог не должен "искажать" ход социального процесса, остается особо актуальным для исследования в сфере образования. Здесь эта норма имеет более глубокое императивное содержание***. Заметим, однако, что на практике чаще всего по отношению к учителю исследователи не скрывают своей цели, и к этому постепенно привыкают.

Невключенное наблюдение не предполагает общей жизнедеятельности наблюдателя с наблюдаемыми. Оно может носить опосредованный характер — при использовании для наблюдения технических средств — кино, магнитофонов, телевидения и т.п.

Наблюдения за учебно-воспитательным процессом могут быть кратковременными и длительными. В первом случае речь идет, например, о наблюдении в течение 1-2 часов за взаимоотношениями детей в группе лагеря труда и отдыха или в не-

* См.: Т о п о л ь Э. Репортаж из переулка // Лит. газ. — 1964. — 1 августа.

** См.: С т р у м и н А. Гонка за лидером // Комс. правда. — 1987. — 27 сентября.

*** Здесь наши наблюдения совпадают с выводами В.Я.Нечаева (См.: Н е ч а е в В. Я. Социология образования. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — С.22).

формальной дворовой группе. К длительному наблюдению относят монографические исследования, когда один объект (группа обучаемых) глубоко и скрупулезно обследуется в течение ряда лет.

Практика социологических исследований в сфере образования свидетельствует о достаточно высокой степени распространения этого метода исследования, что обусловлено рядом его достоинств и преимуществ. К достоинствам метода, имеющим особую значимость для исследования образования, обычно относят перечисленные ниже.

1. Благодаря одновременности события и его наблюдения метод дает возможность воспринимать поведение людей в реальных условиях и снять таким образом оперативную информацию.

2. Вследствие целостного восприятия учебно-воспитательной ситуации как бы "со стороны" в процессе наблюдения обеспечивается единство эмоционального и рационального в ее восприятии, расширяются возможности интуиции наблюдателя в понимании и объяснении явлений. При этом, как правило, получаемые данные носят объективный и конкретный характер.

3. Зависимость получаемых данных от установок наблюдателя позволяет полнее использовать его исследовательский опыт. Однако в этой связи предъявляются повышенные требования к профессиональным и личностным качествам наблюдателя.

4. В силу определенного влияния наблюдателя на объект создается возможность как бы "настроить" последний на выявление проблем, их анализ, демонстрацию возможностей. Тем самым объект приближается к условиям экспериментальной ситуации.

5. Наблюдение не зависит от способностей, знаний или готовности наблюдаемого дать достоверный ответ. Оно не требует активного сотрудничества исследуемого с исследователем, при нем реже отмечается сопротивление наблюдению.

6. Влияние объекта на наблюдателя, на его восприятие ситуации позволяет исследователю полнее идентифицироваться с ценностями и целями исследуемых, точнее понять смысл их действий, поведения.

Наряду с указанными выше достоинствами метода ему свойственны и определенные недостатки, ограничивающие его применение. Прежде всего, таким ограничением является локальность, частный характер наблюдаемой учебно-воспитательной ситуации. Ее практически невозможно повторить для дли-

тельного исследования. Метод наблюдения мало пригоден для получения достоверных данных о целях, мотивах поведения, что существенно ограничивает его применение для исследования учебно-воспитательных ситуаций. К тому же с его помощью трудно выделить признаки этой ситуации. В случае недостаточного уровня совокупности требуемых характеристик наблюдателя возможны значительные субъективные искажения и ошибки в регистрации признаков наблюдаемой ситуации. С другой стороны, на результатах исследования может негативно отразиться и зараженность наблюдателя стереотипами группы в наблюдаемом объекте.

Недооценка свойственных этому методу недостатков и переоценка достоинств нередко приводят к ошибкам в его использовании.

К типичным ошибкам наблюдения относят* следующие.

1. Наблюдение начинается без специально подготовленной программы, ведется случайно.
2. Признаки, выделенные для наблюдения не связаны с проблемной ситуацией и гипотезой исследования.
3. Отсутствуют ограничения на условия наблюдения, что сталкивает наблюдателей с малосравнимыми ситуациями.
4. Наблюдение ограничено категориями наблюдения лишь одного типа: оценочного или описательного.
5. Вследствие терминологической двусмысленности в одну и ту же категорию наблюдения попадают различные классы признаков.
6. Из-за неподготовленности методических документов возникают трудности регистрации признаков.
7. Ошибки из-за некачественного подбора и инструктажа наблюдателей.
8. Аудиовизуальные средства наблюдения не налажены на процедуру наблюдения.

В заключение следует отметить, что качество и эффективность метода наблюдения во многом зависит от правильной фиксации результатов наблюдения (протоколирования).

Наиболее распространенным методическим документом для фиксации результатов наблюдения при исследовании образова-

* См.: Практикум по социологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — С.103.

ния считается дневник наблюдателя, рассчитанный как на формализованные, так и неформализованные результаты. В него систематически заносятся не только сведения об объекте (факты поведения, высказывания и т.п.), сообщенные им самим, но и собственные оценки и действия наблюдателя в ходе наблюдения.

Для регистрации признаков наблюдения в строго формальном виде используются карточки наблюдения, информация в которых, как правило, кодируется. Одной из форм являются личные карточки, заполняемые на отдельных учащихся. С их помощью исследуются личные качества, межличностные отношения в коллективе, возникновение неформальных групп, статусно-ролевое распределение.

Комбинируемая регистрация результатов наблюдения в формализованных и неформализованных процедурах осуществляется в протоколе наблюдения. Главными требованиями к его ведению являются: оперативность, регулярность, точность, информативность, лаконичность и аккуратность. Правильность оформления, фиксации результатов наблюдения — одно из важных требований к применению этого метода, но не единственным. К основным требованиям при проведении наблюдения обычно относят: умение четко и однозначно поставить вопрос, на который наблюдатель ищет ответ; невмешательство в деятельность исследуемых и нейтральность по отношению к изучаемому явлению; плановость наблюдения; целенаправленность, выраженная в предварительной обработке цели, форм и приемов проведения наблюдения; способность разложить процесс восприятия на этапы; умение сопоставлять факты и делать умозаключения, не привнося дополнительной информации и не подменяя факты их оценочной характеристикой; своевременность записи результатов наблюдения.

Метод наблюдения не имеет ограничений для сочетания с другими социологическими методами. Хороший эффект дает его применение в сочетании с методом опроса.

Опрос, как известно, представляет собой метод сбора социальной информации об изучаемом объекте в ходе непосредственного (интервью) или опосредованного (анкетирование) социально-психологического общения социолога (интервьюера) и опрашиваемого (респондента) путем регистрации ответов последнего на вопросы, заданные социологом, вытекающие из

целей и задач исследования. Основными разновидностями опроса являются анкетирование, интервью и экспертный опрос.

А н к е т и р о в а н и е в исследованиях процесса образования применяется для сбора информации о массовых социальных явлениях: эффективности форм организации учебы и досуга, мотивах учебы, удовлетворенности условиями учебы, характере социально-психологического климата в учебных группах и др. Эффективность анкетирования зависит от выполнения требований к анкете и к анкетеру. Анкеты должны содержать минимально необходимое количество четко и однозначно сформулированных вопросов, усложняющихся от начала к середине и упрощающихся от середины к концу. Форма вопросов должна быть привлекательной и вызывать интерес опрашиваемых. Главным среди требований к анкетеру являются:

- добросовестность, исполнительность, компетентность в исследуемой проблематике;
- организаторские способности, позволяющие создать оптимальные условия для проведения опроса;
- деловитость, располагающая респондентов (анкетируемых) к сотрудничеству;
- коммуникабельность и высокая культура общения, умение создать доверительную обстановку во время опроса.

К достоинствам анкетирования относят возможность получения значительного объема эмпирической информации в короткий срок, а также ее анонимность, к недостаткам — невозможность проконтролировать ситуацию ответа на вопрос, его самостоятельность и полноту. Кроме того, этот метод весьма зависит от возраста учащихся, внутригрупповых отношений, взаимоотношений учащихся с педагогами, микроклимата в учебном заведении.

Преодолеть указанные недостатки помогает метод *интервью*, когда информация об исследуемом объекте получается в процессе личного общения с респондентом по специально составленному вопроснику. Эффективность этого метода в полной мере зависит от качеств интервьюера, его специальных знаний, психологического такта и способности вести беседу, от продуманности вопросов и их формулировок, вызывающих отвечающих на откровенность, от умения отбирать в ответах ценную для исследования информацию.

К преимуществам интервью относят возможность уточнять ответы, корректируя содержание и последовательность вопро-

сов, улавливать эмоциональную окраску, подтексты ответов, что позволяет получать более глубокую и полную информацию. К недостаткам можно отнести высокие требования к интервьюеру и значительное субъективное влияние его на интерпретацию ответов.

Одним из современных видов метода интервью являются фокусированные групповые интервью, возникшие в США в середине XX века, представляющие собой дискуссию индивидов с целью получения информации об их ожиданиях, отраженных в их индивидуальном социальном опыте по отношению к исследуемой проблеме.

Данный метод исследования отличает, в первую очередь, дискуссионный характер, что придает ему гибкость, стимулирует расширение взгляда на предмет исследования. Фокусированный характер дискуссии определяется предварительным уведомлением опрашиваемых о ее теме, логике и форме. Это помогает воспринимать мысли участников как в вербальном, так и в невербальном контексте дискуссии, в ходе которой возможны их изменение и коррегирование.

К тому же возникающая в ходе дискуссии групповая интеракция позволяет исследователю получить информацию не только о том, что люди думают по поводу исследуемой проблемы, но и почему они так думают. Требование ведущего подкреплять высказывания фактами из социального опыта исследуемых придает суждениям аргументированный характер и дает возможность судить об их мотивации. Данная особенность фокусированного группового интервью послужила основанием для его широкого использования в маркетинговых исследованиях. Вместе с тем преимущества этого метода вполне применимы для групповых интервью с семьей, группой учащихся, в неформальной группе.

К недостаткам рассматриваемого метода, как и всякого группового опроса, относят возможность искажения информации в результате действия феномена группового сознания. Речь идет о стремлении опрашиваемых в общей аудитории в своих ответах выглядеть "как все". Исследователи отмечают, что подобного недостатка лишены такие специфические для учебного заведения методы выяснения мнения группы, как сочинения на заданную тему, письменно изложенные мнения-рецензии на литературные произведения, публикации печати и т.п. В западных учебных заведениях широко практикуется "автобиографи-

ческий" метод — описание социально значимых событий учащимися или студентами. Проведение нескольких подобных замеров за период обучения позволяет составить как групповые, так и индивидуальные "социальные портреты", выявить тенденции изменения подходов в оценке значимости отдельных фактов и событий на разных уровнях получаемых знаний.

Экспертный опрос предполагает использование в качестве опрашиваемых наиболее компетентных лиц (экспертов) по исследуемому вопросу. Применяется этот метод, когда необходимо составить прогноз тенденций развития социально-образовательных процессов в учебном коллективе, оценить достоверность данных массовых опросов или провести аттестацию работников образования. Метод предусматривает такие способы подбора экспертов:

1. На основе аттестации.
2. Экспериментальный подбор с помощью тестов (проверка эффективности выполнения роли эксперта).
3. Самоопределение (приглашение высказаться по проблеме, обращенное к аудитории).
4. Перманентный подбор (рекомендация других экспертов).
5. По объективным данным (должность, стаж, образование и его профессиональная направленность и др.).

Среди видов экспертного опроса выделяют анкетирование и интервью, дискуссии, советы, "мозговые атаки", деловые игры.

При проведении социологических исследований иногда используются и психологические методы: тестирование, социометрия и проч. Социометрия удачно дополняет метод наблюдения в ходе бесед с учащимися и позволяет скорректировать эффекты так называемого "переломного сознания"* , заключающегося в недооценке себя "лидерами" и переоценке своих достоинств "отверженными".

В основе социометрического метода лежит опрос какой-либо группы с целью установить социально-психологические взаимоотношения в ней. Путем косвенных вопросов выясняют, каким авторитетом, уважением в ней пользуются ее члены. Устанавливая, кто и в какой степени симпатичен (от очень до не-

* См.: Коломинский Я. Л. Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии: Проблемы общественной психологии. — М., 1965. — С.442.

симпатичен), каждому из членов группы составляют количественный ряд отношений ко всем другим. Обычно определяют уровни предпочтительности выбора для различных видов деятельности (учеба, отдых, работа и т.п.) и составляют социометрическую матрицу — таблицу количества и адресов выбора каждого каждым.

Среди достоинств социометрического метода практики-исследователи в сфере образования и воспитания отмечают возможность:

- наглядно раскрыть структуру внутриколлективных связей и отношений, определить общий уровень сплоченности и общительности учащихся, выявить отдельные группировки "отверженных" и лидеров;
- сравнить формальный и истинный актив класса, группы, коллектива;
- выяснив привлекательные для окружающих черты лидера, определить содержание ценностей, существующих в группе, уточнить критерии социально-психологических предпочтений;
- выявить степень несовпадения мнений учителей и учащихся об одних и тех же школьниках. По данным исследователя Р.Г.Гуровой, совпадение не превышает 40%*;
- эффективной индивидуальной работы, особенно с "трудными" или с "отверженными";
- повторных исследований, позволяющих исследовать развитие коллектива, динамику изменения социально-психологического климата в нем.

Метод социометрии имеет и практическую значимость: его можно использовать для формирования учебных и трудовых коллективов, групп для отдыха и творческих занятий и т.п.

Отмечая эти достоинства, не следует забывать и об ограничениях, связанных с недостатками метода. Главным из них считают то, что он лишь фиксирует, фотографирует картину существующих взаимоотношений, не давая при этом материала для их причинного объяснения. С этим недостатком связаны некоторые трудности использования метода. Прежде всего, сложно вычленил показатели для оценки взаимоотношений и крите-

* См.: Гурова Р. Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. — С.5.

рии выбора. Социометрические данные несут в себе информацию не только об имеющихся, но и об желаемых отношениях. К тому же при выборе происходит корреляция черт как самого объекта выбора, так и выбирающего.

Еще один метод социологических исследований — *социальный эксперимент*. Это метод сбора информации о характере и специфике изысканий социально-образовательной деятельности в связи с воздействием заданных и управляемых факторов. Его предназначение — проверить действенность внедряемых форм и методов образования, апробировать новые методы социального управления учебно-воспитательными процессами, проверить гипотезы социологических исследований. В итоге получают социальную информацию об изменениях поведения обучаемого под воздействием различных факторов.

К преимуществам социального эксперимента относят возможность полнее учитывать степень влияния факторов на объект исследования; точнее разделять воздействие отдельных факторов, оставляя неизменными остальные; выделять типичные последствия воздействия факторов за счет многократного повторения опыта. Указанные преимущества связаны с активным влиянием исследователя на протекание исследуемых процессов.

Применительно к исследованию процесса образования этот метод очень часто реализуется в виде социолого-педагогического эксперимента, ведущим признаком которого является изменение, вносимое исследователем в социальные аспекты практики образования. При достаточно полной реализации преобразующего созидательного потенциала этого метода в ходе его применения может возникнуть и быть изученной новая реальная модель социально-образовательной практики.

В исследовательско-педагогической практике выделяют такие основные виды социально-педагогического эксперимента:

- собственно социолого-педагогический эксперимент, изучающий влияние совокупности факторов общественной жизни и форм общественных отношений на образование и воспитание подрастающего поколения;
- психолого-педагогический социальный эксперимент, состоящий в изучении психического развития ребенка в изменяющихся социальных условиях жизни и неодинаковых коллективных связях и отношениях;

- экономико-педагогический эксперимент, при котором изучается воздействие изменений в формах экономической жизни общества, материальном обеспечении школы, внешкольных учреждений и организаций и их влияние на воспитание;
- правовой воспитательный эксперимент, выявляющий социальные и педагогические причины преступного поведения подростков, изучающий влияние правовой информированности различных форм воспитания и правовых учреждений на перевоспитание.

Проведение каждого из указанных видов эксперимента связано с рядом трудностей общего характера. Наибольшая из них связана с невозможностью охватить контролем действия какого-либо одного фактора из-за подверженности образования действию многих факторов одновременно. Поэтому в исследованиях приходится ограничивать число контролируемых переменных до нескольких самых важных, пренебрегая влиянием других, что снижает уровень достоверности исследования. Не менее важно не допустить никаких вредных последствий для участников эксперимента. Трудно решается проблема неестественного поведения людей, включенных в эксперимент. В то же время сознательное сокрытие от них участия в эксперименте связано с нарушением правовых и этических норм.

Усложняют проведение эксперимента требования к размеру исследуемых групп, которые не должны быть слишком большими для обеспечения глубины контроля за изменяемым фактором.

Серьезная трудность возникает с уравниванием экспериментальной и контрольной групп. Для ее преодоления при использовании метода парного выравнивания таких групп Эдвин Пауэрс и Хелен Витмер (США)* затратили на подбор двух групп по 375 человек из членов исследуемых пар более восьми месяцев. Эти группы формировались из несовершеннолетних правонарушителей (делинквентов) для проверки эффективности отдельных методов перевоспитания. Представление об объеме и сложности проделанной работы дает перечень шести основных параметров, по которым формировались подбираемые пары: физическое здоровье, возраст, уровень развития интеллек-

* См., Пауэрс Э., Витмер Х. Техника эксперимента. Группы подлежащих воздействию субъектов и контрольные группы. В кн.: Социология преступности. — М., 1966. — С.172-199.

та, коэффициент эмоциональных проявлений и внутренних напряжений личности, степень вероятности развития личности в сторону делинквентного поведения, семья подростка и район, где он вырос.

Общим предостережением для проводящих эксперимент должно быть осознание, что несоблюдение меры вмешательства исследователя в исследуемый процесс может привести к серьезным искажениям картины исследования, нарушить естественность протекания изучаемого процесса.

Отметим в заключение, что эффективность рассмотренных методов социологического исследования в значительной степени определяется уровнем профессионализма исследователей, а также комбинированным применением набора методов, наиболее соответствующего его целям и условиям проведения.

Изложенные особенности использования социологических методов при исследовании не исчерпывают все их многообразие. Некоторые из них еще недостаточно описаны в социологической литературе, другие пока еще не прошли должную апробацию. Третьи недостаточно выделены при проведении комплексных исследований учебно-воспитательного процесса. В этом плане следует прислушаться к прогнозам социологов о более активном развитии методики социологических исследований сферы образования на последующих этапах развития этой науки.

РЕЗЮМЕ

1. Социологические исследования в сфере образования являются одним из наиболее надежных и достоверных источников социальной информации, используемой для управления этой сферой.

2. В соответствии со статусом социологии образования в системе социологических знаний, в ней проводятся как теоретические, так и конкретно-социологические исследования сферы образования, что позволяет реализовать эвристическую, прогностическую и прикладную функции этой науки.

3. Из-за сложности и многогранности объекта исследования — сферы образования — для получения достоверной информации следует использовать всю совокупность социологических методов с учетом особенностей, обусловленных спецификой

объекта и содержанием основных направлений исследования, а также особыми требованиями к использованию его методов.

4. В силу функционального единства процессов воспитания и образования в рамках общего учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях целесообразно в исследованиях сферы образования использовать эти общие методы, корректируя их применительно к конкретным социально-педагогическим ситуациям.

Среди разных видов исследования наиболее эффективным для изучения сферы образования и воспитания является комплексное социолого-педагогическое исследование. Сочетание в рамках такого исследования всей совокупности социологических и педагогических методов исследования в комбинациях, наиболее соответствующих целям и условиям исследования при достаточном уровне профессионализма исследователей составляют обязательный набор требований, обуславливающих результативность исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Б а т ы г и н Г. С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии. — М.: Наука, 1986.

Г р е ч и х и н В. Г. Лекции по методике и технике социологических исследований. — М.: МГУ, 1988.

Г у р о в а Р. Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. — М.: ВКШ, 1989.

Д а в ы д ю к Г. П. Прикладная социология. — Минск: Высшая школа, 1979.

Как провести социологическое исследование: В помощь идеологическому активу / Под ред. М.К.Горшкова и Ф.Э.Шереги. — М.: Политиздат, 1985.

Н е ч а е в В. Я. Социология образования. — М.: Изд-во МГУ, 1992.

Н о э л ь Э. Массовые опросы. — М.: Прогресс, 1978.

П а н і н а Н. В. Технологія соціологічного дослідження: Курс лекцій. — К.: Наукова думка, 1996.

П а н и о т т о В. И. Качество социологической информации. — К.: Наукова думка, 1986.

Практикум по социологии. — М.: Изд-во МГУ, 1992.

Рабочая книга социолога. — М.: Наука, 1976.

С а г а н е н к о С. И. Надежность результатов социологического исследования. — Л.: Наука, 1983.

Социологическая информация в ЭВМ. — Л.: Наука, 1983.

Социологический справочник / Под общ. ред. В.И.Воловича. — К.: Политиздат Украины, 1990.

Ф и л и п п о в Ф. Р. Школа и социальное развитие общества. — М.: Педагогика, 1990.

Ч у р и л о в Н. И. Проектирование выборочного социологического исследования. — К.: Наукова думка, 1986.

Я д о в В. А. Социологическое исследование. Методология, программа, методы. — М., 1987.

Лекция 3

СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны:

1. Иметь представление о простейших формах существования любого социокультурного феномена.
2. Быть в состоянии выявить источники развития социальных отношений в социальном институте образования.
3. Уметь классифицировать систему социальных отношений в сфере образования.
4. Понимать и анализировать социальную структуру в образовании как общественном институте.
5. Знать сущность и содержание важнейших социальных функций субъектов учебно-воспитательного процесса.

СУЩНОСТЬ И СИСТЕМА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Жизнь — это деятельность, направленная на удовлетворение как первичных, биологических, так и осознанных материальных и духовных потребностей. Первой предпосылкой человеческой истории, безусловно, является деятельность людей. Последнее воспринимается, понимается и оценивается через ее структурирование посредством известных категорий. Во-первых, через *поведение* и *действие*. Первая выступает всеобщей категорией деятельности. Вторая отражает такого рода поведение, в котором заложен субъективный смысл, целевая потребность индивида. Поведение как реакция человека на воздействие внешней среды наиболее полно представлено психологами и социологами — сторонниками концепции бихевиоризма (родоначальник Э.Торндайк) и необихевиоризма (основоположник К.Холл). В поведении человека, по их мнению, преобладает рациональное начало, побуждающее его к овладению теми или иными ценностями. Универсальным принципом поведения является "закон выгоды", который реализуется в заданных

рамках "стимул — реакция" и под воздействием дополнительных побудителей ("промежуточных переменных"). Реакция на одни и те же стимулы подчиняется "закону упражнения". Воспроизводство реакции при тождественных стимулах происходит в соответствии с "законом эффекта". Во-вторых, через категорию *социальное действие*, под которой понимается осмысленное индивидуальное поведение человека, соотносимое с поведением другого человека и ориентируемое на него. Верно подмечено, что врожденных социальных программ поведения личности не существует. По мнению американского психолога В.Скиннера, в обществе не может быть независимого "автономного человека", т.к. его поведение обуславливается и контролируется социальной средой посредством известных культурных накоплений (языка общения, социальных институтов, традиций, обычаев и пр.). Основоположник современной социологии М.Вебер определяющим признаком социальности действия считал субъективное осмысление индивидом возможных вариантов поведения людей, вступающих с ним во взаимодействие. Социальные образования, утверждал он, нужно рассматривать "как продукт и способ организации, связи специфических действий отдельных людей, т.к. только люди могут быть носителями ориентированного действия, имеющего смысл"*.

Любое социокультурное явление (образование в том числе) имеет простейшие формы своего существования, которые П.Сорокин назвал родовыми моделями. При этом он отмечал, что ни личность, ни семья таковыми быть не могут и подчеркивал: "Самой родовой моделью любого социокультурного феномена является значимое взаимодействие двух или более индивидов"**.

К нему относится такое взаимодействие, в котором влияние, оказываемое одной частью на другую, имеет значение или ценность, возвышающиеся над чисто физическими и биологическими свойствами соответствующих действий.

Теория социальных действий основательно разработана в современной социологической литературе. Каждый, кто заинтересован в понимании существа предпосылок социальных отно-

* Цит. по: Н а у м о в а Н. Ф. Номинализм в социологии. В кн.: Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — С.226.

** С о р о к и н П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — С.191.

шений в сфере образования, должен опираться на знания важнейших элементов системы социальных действий. Для руководящих кадров, как и всего педагогического состава, они служат надежной методологической базой координации функциональной деятельности во всех структурах социальных отношений: в их организации, развитии, повседневном управлении ими. Некоторые из элементов системы социальных действий, разработанные социологами Запада, таковы: компоненты значимого человеческого взаимодействия; исходные системы действия; специфика социального действия; типы социального действия; типы ситуаций социального действия; функциональные требования системы действия и др. Значительный вклад в развитие теории социальных действий внесли М.Вебер, К.Маркс, Т.Парсонс, Э.Шилз, Р.Мертон, Г.Беккер и другие.

Любое социальное действие является родовой предпосылкой социальных отношений. Анализ системы социальных действий приводит к пониманию сущности социальных отношений вообще и, в частности, в сфере образования.

В одном из социологических словарей дается следующее определение интересующего нас феномена: "Социальные отношения — взаимоотношения между группами людей, занимающими разное положение в обществе, принимающими неодинаковое участие в его экономической, политической и духовной жизни, различающимися образом жизни, уровнем и источниками доходов, структурой личного потребления"* . С этим определением можно было бы согласиться, если бы в нем не отсутствовал основной элемент отношений — личность. Будучи убежденным, что межличностные и личностно-групповые отношения тоже суть социальные, можно сделать вывод: *социальные отношения* — одна из важнейших социальных систем, отражающих надбиологический, надфизический характер диалектической взаимосвязи индивидов и их общностей во всех сферах жизнедеятельности.

Социальные отношения возникают в связи с реализацией потребности и интересов, достижением определенных жизненно важных целей отдельными людьми или их совокупностями. Потребности, в свою очередь, подразделяются на витальные (жизнеобеспечивающие биологическое существование

* Краткий словарь по социологии. — М.: Политиздат, 1989. — С.222.

индивидов) и социальные. Осознанные человеческие потребности называются социальными интересами. Последние выступают в качестве ведущего фактора формирования социальных общностей и побудительным мотивом достижения социальных целей. Наблюдения свидетельствуют, что понятие *социальные потребности* ближе к личностному фактору, а *социальные интересы* — к социально-групповому.

Источники развития социальных отношений заложены в способах разрешения противоречий между их субъектами. Локализация проявлений так же многообразна, как и сама жизнь. Ядро противоречий — система общественного производства и потребления людьми материальных и духовных благ. Суть их выражается поливариантно. Во-первых, это область социального равенства (неравенства) членов общества по отношению к средствам производства, механизму распределения результатов материального и духовного производства, делам управления обществом; во-вторых, фактическая близость (отдаленность) социальных интересов различных социальных классов, слоев и групп; в-третьих, действия (противодействия) в пользу свободного развития одних при условии свободного развития всех, но не за счет интересов других; в-четвертых, осознание (неосознание) социальными общностями единства их исторических целей, общей ответственности за создание предпосылок социального равенства и пр.

Итак, императивами социальных отношений выступают: социальные потребности — социальные интересы — социальные цели индивидов, проявляющиеся в их деятельности во всех без исключения сферах жизни.

Вся масса людей, задействованная в системе образования, также подразделяется между собой по социальным потребностям, интересам и целям, определяющие из которых и свели их всех в единый социальный институт. Именно здесь, в институциональных организациях, по мнению немецкого социального философа М.Шелера, в наибольшей степени кристаллизуются межчеловеческие отношения.

Образование занимает приоритетное положение в универсалиях культуры. Социальные отношения, протекающие в нем, принадлежат к социально-духовной сфере. В совокупности с воспитанием образование выступает историко-культурным феноменом менталитета общества, в частности, его сознания. В образовании проявляются различные варианты человеческих

отношений интеллектуального, морально-этического содержания. Здесь создаются предпосылки для выявления и развития творческих способностей всех поколений общества. Учащихся наравне с учителями условно можно считать представителями того социального слоя, который занимается преимущественно умственным трудом. В системе образования совершенствуются общая культура и профессиональное мастерство педагогов.

Социальные отношения в школе обеспечивают сохранение и преумножение культурных накоплений, за счет которых развивается цивилизация. Э. Дюркгейм, создатель французской социологической школы, уверял: "Цивилизация возможна лишь тогда, когда результаты, полученные каким-нибудь поколением, передаются следующему поколению, так что может произойти накопление культуры. Но для этого нужно, чтобы последовательные поколения — по мере того, как они приходят в зрелый возраст — не отделялись бы друг от друга, но оставались бы в тесном соприкосновении между собой, то есть были бы ассоциированы постоянным образом"*.

Социальный институт образования является лучшей лабораторией для ассоциирования культурного наследия всех поколений, последовательной передачи накопленного обществом знаний, умений, навыков, для творческого общения прошлого и настоящего.

Классификация системы социальных отношений в образовании

Понимание существа социальных отношений зависит от ракурса научного анализа, под которым рассматривается феномен. Содержание проблемы вырисовывается более достоверно и лаконично, если информация систематизируется по узловым вопросам функционирования и развития образования. С этой точки зрения социальные отношения в системе образования можно классифицировать по такой шкале ценностей:

- социальные цели и социальные интересы;
- содержание и формы социальных отношений;
- основные направления и виды социальных отношений;

* Д ю р к г е й м Э. Социология и социальные науки // Философская и социологическая мысль. — 1992. — N 5. — С.118.

— субъекты социальных отношений и степень их контактности и пр.

Отношения между обучающимися и обучающими по социальным целям преследуют обоюдную выгоду. Одни с помощью получаемых знаний и умений хотели бы самоопределиться — самореализоваться и самоутвердиться в обществе. Другие готовы помочь в этом. И в этой помощи на первом месте не жертвенность, а стремление реализовать себя как человеческого учителя, как творческую личность и получить общественную оценку своей нужности и неповторимости. Достижение целей одного и другого возможно на пути разрешения противоречия между установками личности учащегося и нормативными требованиями общества, носителями и стражами которых выступают учителя. Учащийся приходит в систему образования с определенными социальными потребностями: научиться понимать, анализировать, делать и т.п. Профессиональный же интерес учителя состоит в том, чтобы с наименьшими издержками для взаимоотношений научить учащегося самостоятельно мыслить, выбрать моральные ориентиры и другое.

Содержательная сторона социальных отношений двухвариантна. Первый — учение — определяет субъектно-субъектный характер отношений. Учение — это творческое сотрудничество взаимодействующих субъектов, способствующее обогащению общества за счет их социальной самореализации. Вторым вариантом представлен обучением. Он характерен преобладанием передачи накопленных знаний, традиций, навыков, опыта и пр. обучающемуся объекту. Главное в учении то, что учащийся является субъектом деятельности, а не предметом, как в обучении. В деятельности учения учащийся должен преобразовывать, в соответствии с общей структурой действий определенный предмет для того, чтобы усвоить, интериоризировать умения, знания, приобрести навыки. Социальные отношения по формам бывают обоюдоактивными и односторонне активными. Трудно назвать отношениями взаимную индифферентность, хотя такие ситуации в учебно-воспитательной деятельности наблюдаются. Активно-пассивными формами отношений могут служить инструктивные занятия, рассказы, лекции-монологи. Обоюдоактивны все формы диалогического общения.

Социальные отношения по существу направлены либо на развитие или формирование и развитие природных задатков, либо на социальное ориентирование саморазвивающейся лич-

ности. Среди всех видов социальных отношений наиболее распространены общение и взаимодействие. Общение включает обмен мнениями, поиск взаимопонимания, осознание своей социальной принадлежности по статусным характеристикам. При этом возможно и навязывание мнений. Взаимодействие представляет собой совместную реализацию социальных целей, взаимного ожидания. Это помощь и взаимопомощь в достижении учебно-воспитательных целей, воздействие личным примером, стимулирование социальной активности и т.д.

Субъектами отношений в образовании, безусловно, являются прежде всего личности учителя и учащегося, а затем их общности. К межличностным отношениям принадлежат социальные отношения по чистой горизонтали: учитель — учитель, учащийся — учащийся; по смешанной горизонтали: учитель — учащийся. Субъектами отношений также являются социальные группы и подгруппы учителей и учащихся. В содержание и характер образования неповторимое своеобразие вносят субъекты руководящей и методической сфер системы. Отношения между социальными слоями как субъектами определяют существо социальных отношений в любом социальном институте. Социальные отношения по степени контактности подразделяются на непосредственные и опосредованные. Первые отражают социальные взаимодействия родовых субъектов образования. Руководящие же кадры и методические работники взаимодействуют с учащимися преимущественно опосредованно. Их отношения с учителями изменяются в пользу непосредственных контактов, особенно со стороны методических кадров. По характеру проявления контактности социальные отношения называют интегрирующими (сплачивающими) и дезинтегрирующими (конфликтными).

Социальные отношения в системе образования базируются на двух важнейших взаимосвязанных факторах. Во-первых, на исторически сложившемся разделении труда между обучаемыми и обучающими, между родовыми субъектами и управленческими и методическими структурами. При таком делении излишне иметь в виду аксиоматическое: обучающий в любом случае — это и первоуправленец, и первоуправленец, и первоуправленец образовательной институции. Во-вторых, на статусно-ролевой основе как диалектической совокупности социального положения и социальных функций постоянного и переменного составов системы образования. Под социальным статусом понимается положение личности, занимаемое в обществе в со-

ответствии с возрастом, полом, происхождением, профессией, семейным положением и т.п. Социальная роль выражает динамическую сторону социального статуса, является его функцией, отдельно взятым аспектом целостного поведения.

Каждая социальная система содержит элементы напряжения. Социальные слои и группы не представляют идеала единства и согласия. Они — диалектическое единство общих интересов и целей индивидов, имеющих свои частные интересы и цели. Отсюда вытекает одна из причин социального конфликта системы. Напряжения во взаимоотношениях социальных стратов могут вызываться несовершенством социальной организации образования, ее несоответствием ценностным ориентациям. В своей работе "Социальная система" Т. Парсонс подчеркивал, что социальная система не должна "придерживаться таких образцов культуры, которые либо не могут дать определения хотя бы минимального порядка, либо предъявляют людям совершенно невыполнимые требования и тем самым порождают отклонения и конфликты"*.

Каждая личность оставляет за собой право "выбора предпочтений", когда обремененность социальными ролями, противоречивым набором ценностных ориентаций переходит критическую черту. Создается внутренний конфликт такого напряжения, разрешение которого возможно только радикальными методами. Это свойство как отдельной личности, так и любой самоорганизующейся социальной системы. Решительная смена социологических и философских парадигм, системы ценностей и статусных норм особенно близка педагогическим кадрам современной Украины. "Все старые ценности трещат и рушатся. Происходит генеральная разборка привычек, норм, идей, мировоззрений, размежевка, поляризация всех материальных и духовных потенций"**. Как современно звучат слова, написанные около 60 лет тому назад человеком, волею судьбы оказавшемся в эпицентре социального столпотворения в 1917 году.

Смена общественно-экономической и политической систем угнетающе воздействует на все социальные слои образования и

* Цит. по кн.: Тернер Д.ж. Структура социологической теории. — М.: Прогресс. — 1985. — С.66.

** Бухарин Н.И. Философские арабески // Вопросы философии. — 1993. — № 6. — С.19.

может служить причиной не только усиления межгрупповых конфликтов, но и разрыва групповых связей. Именно так поступают сегодня некоторые педагогические работники, переходящие в новое статусное состояние. Меняют профессию, образ жизни, свойственные им ранее нормы поведения в обществе. Такая логика социальных отношений на крутых переломах истории свойственна субъектам и другим социальным институтам.

Можно вычленил некоторые особенности социальных отношений в образовании, которые не находят прямых аналогов в других общественных институтах. Во-первых, социальный институт образования интегрирует своеобразие отношений всех социальных структур общества (классовой, демографической, этнической, профессиональной, территориальной и пр.). Социальные отношения строятся на единстве текущих и перспективных интересов его субъектов и общества в целом.

Во-вторых, на главном направлении социальные отношения в школе носят не межстратный и даже не межгрупповой, а личностно-групповой характер. Дело в том, что обучающий (личность учителя) в процессе занятия выбирает такие способы взаимодействия, так мастерски модулирует их, что одновременно вступает в деловой контакт со всей учебной группой. Многообразие уровней знания, готовности к восприятию нового материала и т.п. — все им предусматривается при координации обучения и воспитания. Многообразие ученических индивидуальностей инициирует творческий потенциал и поддерживает профессиональное вдохновение учителя. Коллективный учащийся по деятельности одного учителя, особенно в начальной школе, дает свою оценку всем, кто подпадает под социальный статус учителя. Подобные отношения особенно остро протекают в вузовской подсистеме, где студенты бескомпромиссно оценивают социальную значимость педагога, невзирая на учебное звание и степень, опыт работы и прочие показатели, предполагающие высокий рейтинг его профессионализма.

В-третьих, проблематичность в складывании благоприятных социальных отношений заключается в том, что в процессе участия люди с качественно отличительной чувственной организацией, с большой разницей в уровнях сознания, знания, обладания жизненным опытом. Одни — профессиональные специалисты, другие — либо только осваивают специальные знания и умения, либо вообще далеки от их выбора.

В-четвертых, участники социальных отношений исходят из необходимости взаимодействия как в интересах образования, так и воспитания. При этом воспитание воспринимается не узкопедагогически, а социологически, с ним связывается реализация всех возможностей воздействия на личность учащегося. Процесс обучения и воспитания сочетает и взаимопереплетает отношения, построенные по различным группам социальных норм и ценностей. Здесь одновременно используются противоположные методы управления (авторитарный и либеральный), разноуровневое общение (субъектно-субъектное и субъектно-объектное) и т.п.

В-пятых, важнейшей доминантой социальных отношений выступает социальная (учебная) группа как первичная структура социальной организации образования и существования системы.

СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ — ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Социальные отношения строятся прежде всего между крупными социальными общностями, поскольку они в большей степени автономизированы "своими" идеалами, ценностями, организацией и т.п. К ним относятся общественные классы и социальные слои. Последние не обладают признаками класса, но являются специфическими образованиями всех социальных структур общества.

К стабильным социальным слоям системы образования следует отнести:

- педагогический состав (непосредственно обучающие и воспитывающие специалисты);
- управленческие кадры;
- методических работников;
- научные кадры;
- учащихся (воспитанников).

Использование категории "социальный слой" в данном случае, хоть в определенной мере условно, но правомерно. Правомерность определяется наличием целесообразной внутренней структуры, устойчивой нормативной статусно-ролевой основы каждого из названных слоев.

Признаки, по которым стратифицируется социальный институт образования, по существу указывают на социальное положение их суверенов. Межслойные отношения с этой точки

зрения можно назвать межстатусными. Цементирующей основой социальных отношений между социальными слоями образования являются устоявшиеся, апробированные нормы взаимных ожиданий. Они обеспечивают высокопродуктивный, ритмичный учебно-воспитательный процесс. К формированию устойчивых норм как ориентиров взаимопонимания активно призывал А.С.Макаренко. Ссылаясь на досоветский опыт функционирования образования, он писал: "В средней школе учительство было крепко организовано.., связано табелью о рангах, движением по службе, ясным положением в обществе и очень твердой системой представлений об ученике, его обязанностях, его перспективах, и, конечно, такой же твердой шкалой норм, касающихся ученика, его успеваемости, поведения и пр."*. Считалась вполне приемлемой определенная оппозиционность между родовыми субъектами образования. "Партия учителей и партия учеников в средней школе часто противостояли друг другу, но даже это противостояние... в некоторой степени признавалось, как некоторая дополнительная норма, нисколько не разрушающая общую систему"**.

Непосредственно обучающий и воспитывающий состав специалистов подразделяется по своим нормативным признакам. В зависимости от того, в какой подсистеме образования работает специалист, он может именоваться:

- воспитателем (дошкольные заведения);
- учителем (во всех подсистемах, кроме среднего и высшего специального образования);
- мастером производственного обучения (подсистема профтехобразования);
- преподавателем (подсистема среднего и высшего спецобразования);
- инструктором (внешкольные учебно-воспитательные заведения).

Указанное деление не жестко нормативно. Например, воспитатель как специалист стоит в штатном расписании и других подсистем, но в дошкольной он является основным субъектом, имманентным именно этой образовательной структуре. Основ-

* Макаренко А. С. Некоторые соображения о школе и наших детях // Соч. — Т.7. — М.: АПН РСФСР, 1958. — С.387.

** Там же, с.388.

ными признаками групповой дифференциации педагогического состава также являются:

- специализация (в зависимости от учебной дисциплины);
- тип заведения (общеобразовательная школа, школа нового типа и пр.);
- опыт профессиональной деятельности;
- дислокация школы (село, город, поселок).

Межличностные и межгрупповые отношения с учетом различий в специализации побуждают к поиску наиболее эффективных приемов обучения. Например, комбинированные уроки полипредметного порядка являются хорошей педагогической находкой. Они весомо участвуют в реализации стратегической цели образования: развитии творческих способностей личности.

Формирование социальных групп обучающихся в соответствии с типом учебных заведений — объективная реальность. Данный признак заложен в целевых установках и программных требованиях законодательных и нормативных актов системы образования. Нет смысла подвергать сомнению наличие различий в деятельности преподавательского состава общеобразовательной школы и лицея, ПТУ и внешкольного учебно-воспитательного заведения, техникума и вуза.

По опыту профессиональной деятельности социальный слой педагогического состава можно подразделить на начинающих педагогов, не имеющих практического опыта, мало опытных (со стажем работы от 1 года до 3 лет) и опытных. Конечно, такая градация условна. Иной одаренный педагог уже через год по большинству формализованных показателей может приблизиться к разряду опытных, "перепрыгнув" планку малоопытности. Но и в этом случае критерий профессионального опыта остается правомерным, т.к. за три года работы даже самый высокоодаренный выпускник педвуза будет неединожды поставлен в обстоятельства выбора решений при возникновении нестандартных ситуаций в отношениях: учитель — учащийся, учитель — учитель, учитель — администрация. Личный опыт незаменим. Переросший из состояния "в себе" в состояние "для себя", он становится достоянием других, проходит проверку на эффективность через систему ценностного восприятия коллегами. Шкала: опытен, малоопытен, достаточно опытен — не результат самооценки ("что бы там ни говорили, а я достаточно опытен"), а результат общественного заключения. При его

формировании желательно максимально исключить административную и олигархическую предвзятость и формальный подход.

Школы села, поселка, города районного, областного или центрального подчинения, областного центра и т.п. отличаются не только особенностями культурно-исторических традиций, но и фактическими возможностями решения образовательно-воспитательных задач, содержанием учебных программ. Эти отличия налагают существенный отпечаток на социальные отношения педагогического корпуса.

Социальный слой педагогического состава подразделяется и по второстепенным признакам. Заслуживают непосредственного внимания социальные отношения, построенные на династийном, демографическом, клубном (например, клуб педагогов-новаторов) подходе. По-своему группируются и ведут себя педагоги, осуществляющие классное руководство, занимающиеся кружковой работой с учащимися, участвующие в самоуправлении учебно-воспитательными и учебными заведениями, ведущие активную общественную жизнь вне школы.

Управленческие кадры по существу выполняют роль социальных дирижеров в сложном, многослойном социуме образования. Всех их объединяет знание законов социальной философии, социологии, социальной психологии и политологии, на основе которых осуществляется управление делами системы. Безусловным общим нормативно-ценностным фактором является четкое уяснение целей и задач государственной образовательной политики и умение выработать достаточно эффективные способы следования в фарватере ее стратегической линии. Умение реагировать на барометр общественных предпочтений в образовании, наличие навыков в научном прогнозировании социальных ситуаций в школе, — все это слагаемые, характеризующие в целом социальный слой управленческих кадров. Жизнь их строится, конечно, на основе общего, но при множественности конкретного.

Среди основных признаков дифференциации социального слоя управленческих кадров важнейшим, безусловно, является иерархический. В соответствии с ним можно выделить следующие социальные группы:

- административные кадры учебных и учебно-воспитательных заведений (заместители директоров, проректоры, деканы и пр.);

- руководители всех типов школ;
- управленческий персонал районных, городских, областных и центральных органов системы образования;
- руководители управленческих структур.

Отношения между указанными социальными группами строятся по принципу субординации. Последняя предполагает жесткую нормативность, которая оставляет мало надежд на творческую деятельность субъектов подчиненных структур.

Социальные отношения всех четырех категорий управленческих кадров с основными тружениками учебно-воспитательного пространства — педагогическим составом — далеко не равнозначны. Первые две социальные группы ежедневно находятся в состоянии верификации, проверяя "на прочность" свое воздействие, а две другие придерживаются скорее опосредованных форм общения, лишая себя возможности оценивать коэффициент полезности собственных действий.

Для понимания сути и содержания отношений между индивидами и группами социального слоя управленцев существенное значение имеют такие признаки, как:

- наличие специальной подготовки (менеджера образования);
- опыт руководящей деятельности;
- принадлежность к той или иной подсистеме образования;
- определяющий стиль руководства (авторитарный, демократический, либеральный).

Отношения между первыми лицами и их подчиненными в структурах управления реализуются через такие ценности, как демократизм, коллегиальность, плюрализм, альтернативность в видении проблем и применении способов их разрешения. При этом формально и неформально, зримо и невидимо, осознанно и подсознательно присутствует важнейшая управленческая ценность, пронизывающая существо отношений — ответственность. Чтобы ответственность носила не пожелательное, а обязательное свойство, ее необходимо "узаконить" через типовые функции, создать компактный механизм ее поддержания и стимулирования.

Известно, что ответственность за принятие решения несет первое лицо. Общество надеется на фундаментальность этой ответственности и ждет соответствующей эффективности работы сферы образования. Важным признаком здесь выступают

деловые качества. Можно заранее предполагать возможные варианты социальных отношений в управленческих коллективах в зависимости от того, к какому типу руководителей относится их "босс". Если идти по принципу резкой контрастности, то можно, как минимум, обратить внимание на три типа: Первый — деятели-мыслители; второй — чистые эмпирики; третий — мечтатели-утописты.

Первые — это те, кто, по большому счету, мало ошибается в практических делах, ибо умеет предвидеть, кто решает проблемы школы не вчерашнего и не сегодняшнего, а завтрашнего дня. Они всегда проявляют остроту профессионального взгляда, понимание объективной реальности, умение оптимизировать социальные отношения в интересах глубинных задач образования. Вторым свойственна командирская решительность. Для них непререкаем авторитет сиюминутного успеха вне связи его с эволюцией и неизбежной зависимостью от смежных проблем. Как правило, они не сразу замечают ростки нового, недостаточно охватывают айсберг образования, постоянно спотыкаются на неожиданностях, порожденных прагматической замкнутостью. Им претит всякий намек на необходимость теоретических знаний. Но над собой они почти всегда видят ореол людей, которые все могут. Вышестоящие руководители в критических ситуациях чаще всего делают ставку на них. В третьих коллектив (за исключением скептиков) влюбляется с первого общения. Однако гипноз восхищения эрудицией шефа улетучивается по мере перехода к делу. В коллективе наступает разочарование, он разделяется на тех, кто честно не приемлет пустых мечтателей, и тех, кто приспосабливается к ним. Это категория руководителей, говорящих по поводу школьных проблем, но не обладающих организаторскими способностями и готовностью к их решению. К сожалению, аэрозольное воздействие их уверенности может покорить кого-либо из членов образовательного олимпа, и тогда им обеспечен управленческий взлет. Углубленная дифференциация управленческих кадров расширяет экран социальных отношений в образовании, которые по главным вопросам протекают либо с их участием, либо под их воздействием.

В социальной стратификации системы образования самостоятельное место занимает социальный слой методических работников. Как выразителей интересов эталонности педагогического мастерства их можно отнести к управленческому персо-

налу. Но абсолютизация такого взгляда чревата серьезными социальными издержками. Методические работники — прежде всего — специалисты по оперированию важнейшим богатством общества — мастерством обучения и воспитания людей. Одна из сторон этой сферы емко представлена Э.Фромом. Под методами образования он понимал механизмы, "посредством которых индивид приобретает требуемые качества. Эти методы... могут быть рассмотрены как средства превращения социальных требований в личностные качества"* . Вокруг проблем социализации педагогической практики, по существу, и строятся социальные отношения как внутри самого социального слоя, так и во взаимодействии с другими социальными слоями образования. Кроме того, социальные отношения методических работников определяются такими признаками:

- опыт методической работы;
- должность в структурах методической службы;
- связь с учебно-воспитательными заведениями.

Безусловно, отличается социальное понимание своего дела совершенно неопытным и достаточно опытным методистами. Начинаящий при всех его знаниях по вопросам методики обучения и воспитания, полученных в вузе, — это не специалист по методической работе. Технология синтеза, анализа и продвижения методического материала в жизнь, как показывает практика, становится профессиональным занятием только к третьему году работы. Да и то у наиболее способных. К этому времени вырабатывается умение "видеть" новое (не забытое старое, а именно новое), происходит овладение инструментарием специальной деятельности. Взаимоотношения методистов по этому кругу вопросов и другой специальной проблематике составляют значительное поле их жизнедеятельности.

Естественно различие методических работников по "вертикали": кому-то надо и управлять процессом. Но вертикаль между специалистами, владеющими ключом к педагогическому мастерству, побуждает к субъектно-объектному варианту социальных отношений. Компенсация потерь на этом пути возможна только при высокоэффективном управлении на принципе научности. На субъектно-субъектном уровне строятся "должност-

* Ф р о м м Э. Характер и социальный процесс. В кн. Психология личности. — М.: Знания, 1982. — С.53.

ные" отношения между работниками различных внутренних институций. Хотя и здесь необходимо учитывать различия объективного характера. Очевидна разница в содержании, формах и методах деятельности, например, работников РМК и методистов областного института усовершенствования учителей. Первые ориентированы на "потребителя" районного масштаба, вторые — на овладение и воздействие на ситуацию районного множества. Все это преломляется в практике их социальных отношений.

Вполне обоснованной представляется дифференциация методических кадров по признаку непосредственного общения с учебными заведениями. И здесь дело не только в том, чтобы сохранить форму "играющего тренера", постоянно видеть внутреннюю жизнь школы, участвовать в ней. На "знаниях" восьмичасового общения в неделю с учащимися далеко не уедешь. Настоящий методист-профессионал понимает, что готового к употреблению опыта, которым обладает тот или иной обучающий, фактически нет. В первоизданном состоянии он исключительно субъективен. Повторить его могут только одаренные актеры. Для того, чтобы он приобрел форму "товара", его необходимого "обкатать".

Социальная структура образования как определяющая предпосылка социальных отношений естественно подводит нас к признанию автономности научных кадров. Их стратификация осуществляется прежде всего по организации функциональной деятельности. С этой точки зрения достаточно оснований для понимания различий между учеными академических институтов, высших учебных заведений и учеными-практиками (учителя, воспитатели, административные кадры, методические работники, имеющие ученые степени). Целенаправленные социальные отношения между данными категориями ученых создают достаточно надежное теоретико-методологическое обеспечение практической деятельности всех социальных слоев образования.

Сложность самоопределения научных кадров образования состоит в том, что, по признанию большинства педагогов-классиков, педагогика — высшее из искусств. "Всякое искусство, — писал К.Д.Ушинский, — конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания

для этих правил в науке"* . Не является секретом, что теория педагогики базируется на законах и методах познания таких фундаментальных наук, как философия, психология, социология. Отсюда постоянная и всевозрастающая потребность предметной актуализации последних, обращенности их к педагогической антропологии. Исходя из этого фактора, целесообразно определить место ученых, исследующих данные дисциплины, не на задворках системы образования, а в ее сердцевине. При этом станет естественным, что в педвузах или на курсах повышения квалификации педкадров социальная философия и философия образования, общая социология и социология образования, социальная психология и педагогическая психология параллельно со специальными курсами, будут выполнять стратегическую установку обучения и воспитания новых поколений людей, ориентированных на достижение общественных идеалов.

Краткий обзор социальных отношений между профессиональными субъектами социального института образования невольно выводит на вопрос: в связи с чем строятся их отношения, не свои ли узко корпоративные заботы тяготят их? Нет, все дело в "потребителе". Генетически именно он создал "рынок" образовательно-воспитательных отношений социальной значимости. Таковым является учащийся. Как объект он не постижим без дифференциации. Как субъект он не однороден еще в большей степени, чем другие социальные слои образования. Чтобы понять его сущность, определенные стороны содержания, динамику внутреннего развития, общественную весомость, необходимо совершить кластеризацию (подразделение на социальные группы) на основе известных, видимых признаков. Формально фиксируемым признаком является характер социальной деятельности. Одних учат, другие изучают, третьи совершенствуют знания, умения и навыки, четвертые изучают саму лабораторию педагогического искусства. Итак, речь идет о сложившейся структуре: воспитанники; учащиеся; студенты (курсанты военных учебных заведений); слушатели; аспиранты НИИ, вузов. Всех их объединяет процесс учения, и только. Но

* У ш и н с к и й К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология // Собр. соч. Т.8. — М.: АПН РСФСР. — 1950. — С.12.

и здесь они различны по социальным целям, содержанию и методам проведения занятий.

Социологию образования, безусловно, интересуют отношения между указанными структурами. Но наиболее пристально она изучает многообразие социальных отношений внутри каждой из них. Любая социальная группа прежде всего имеет точный адрес: а) подсистема образования; б) тип школы; в) ведомственная подчиненность. По этим адресам "живут" самостоятельные социальные группы-подгруппы. Например, в дошкольных воспитательных заведениях они различаются по возрасту и степени социальной адаптации, в вузе — по уровню самостоятельности в овладении специальностью и неравноценным творческим потенциалом, в профтехучилище — различной устремленностью к производственному мастерству и различными возможностями его достижения.

Важным критерием подразделения учащихся являются ступени образования. По существу они выполняют роль социальных кирпичиков в "здании" уверенности в себе, прочности положения в ученическом коллективе, в конечном счете, в обществе. Чем выше глубина и качество образования, тем значимее знания и умения, тем более обстоятелен опыт социальных отношений, тем комфортнее существование. Социальные отношения между учащимися по этому признаку имеют ряд тенденций. Две из них проявляются наиболее ярко, ибо диаметрально противоположны по своему социальному вектору. Первая — тяга к элитарным знаниям, умениям и навыкам, обожествление их. Вторая — индифферентное или презрительное отношение к труду по добыванию знаний, умений и навыков. Обе тенденции в максимальной степени вызываются востребованностью общественной жизни. Но перспектива в любом случае за первой тенденцией. Понимание этого исторического фактора и непрерывная борьба за его жизнеобеспечение — одна из социальных целей педагогов.

Много проблем в отношениях между учащимися порождает принадлежность отдельных из них к так называемому активу класса, школы, факультета и т.п. Именно с такой категорией чаще всего во внеучебное время общается руководство учебных заведений, считая ее проводником своих взглядов в ученическую (студенческую) среду. Способ общения достаточно распространен и апробирован. Позитивным здесь является оперативность в решении срочных вопросов жизни ученического

коллектива. Но насколько он продуктивен? Отношение с социальной группой формальных лидеров не тождественно отношению со всеми учащимися одновременно. Активисты часто создают впечатление согласия с безальтернативным мнением руководства, особенно по острым проблемам. Последствия такого псевдосогласия, к сожалению, могут выражаться в "неожиданных" массовых асоциальных проявлениях. Правильно поступают те руководящие кадры, которые на летучки-совещания такого рода или даже на семинары с ученическим активом приглашают неформальных лидеров общественного мнения, организации досуга и др. Правда, для этого их необходимо знать, признавать их нормативность, научиться строить с ними деловые взаимоотношения.

Важное место в генерировании позитивного характера социальных отношений играет фактор социальной самоидентификации учащихся. Мало знать, какие категории людей существуют вообще на белом свете и непосредственно вокруг нас. Самое главное — к какой группе отнести себя. Вариантов социальной самоидентификации столько, сколько возможно сравнений между "Я" и "Мы". Сошлемся на некоторые варианты:

"Я" — "Они" (одноклассники) — "Мы" (отличники учебы);

"Я" — "Они" (учащиеся) — "Мы" (лидеры класса, школы);

"Я" — "Они" (учащиеся) — "Мы" (выпускники школы) и т.п.

При этом учащийся ориентируется на определенную, известную ему ценностно-нормативную шкалу. Например, он вполне осознает, что может считать себя отличником учебы, если соответствует принятым требованиям: достаточно развитыми природными способностями; высокой общей эрудицией и самоорганизацией; примерностью в культуре межличностного общения; умелым использованием знаний в практической деятельности; готовностью и способностью защитить честь школы и оказать помощь одноклассникам в учебе и пр.

При выявлении характера и содержания социальных отношений в ученических коллективах следует иметь в виду и внешние обстоятельства. Общеизвестно, что на складывание и развитие межличностных, личностно-групповых и межгрупповых отношений в школе накладывает отпечаток семья (в наибольшей степени по сравнению с другими социальными институтами). Каждый ребенок приносит в свою социальную группу родительские взгляды на образовательно-воспитательные ценности. И это совершается постоянно. Постоянство

произрастает на почве непосредственной заинтересованности семьи в развитии своих субъектов. Тем не менее ее воздействие на функционирование социальных групп учащихся и в целом этого социального слоя неравномерно и неритмично. По существу оно может быть определено как состояние социальной эвекции. Под данным термином понимается периодическое повышение социальной активности любой социальной общности путем одноактного направления усилий других заинтересованных социальных институтов на ту или иную сферу ее деятельности. Периодичность воздействия семьи на активизацию позитивных отношений в ученических социальных группах зависит от различных факторов.

Мы отметили некоторые черты, характеризующие отношения между социальными слоями, рассмотрели отдельные проявления социальных отношений внутри них. Теперь стоит задача выявить социальные функции тружеников образовательной сферы, выступающих своеобразными наполнителями конкретной деятельности людей социального института образования.

В социологической, да и в педагогической литературе внимание общественности недостаточно концентрируется вокруг социально-ролевых функций учащихся. Им чаще всего предлагают для исполнения, и обязательного, различные правила поведения, соблюдения техники безопасности и т.п. Словом, навязывают условия их школьного существования. При этом профессиональные деятели системы образования предполагают, что таким образом воспитывают личность. Хотя известно, что "натаскивание" школьника по предмету не обеспечивает устойчивых знаний, а навязывание всевозможных требований от имени Министерства образования, директора школы и т.д. автоматически не формирует у него необходимых обществу личностных качеств, особенно самостоятельности. Обществу, социальному институту образования приходится постоянно искать динамичный механизм, обеспечивающий его непрерывную психолого-физиологическую работу по поддержанию внутренних мотиваций на учебу, на самоорганизацию и саморазвитие учащихся. С этой точки зрения им могут быть предложены для органического вживания в канву их чувственной организации и самосознания хотя бы такие социальные функции:

- самоосознание общественной значимости знания и опыта предшествующих поколений;
- рациональное использование накопленных знаний и практического опыта;
- обогащение существующих знаний и опыта собственным трудом;
- самоформирование жизненных идеалов и ценностных ориентаций;
- саморазвитие личных способностей;
- овладение навыками сотрудничества.

Работа вокруг этих и им подобных функций обеспечивает создание социального портрета действующего индивида. Необходимо исключительное педагогическое искусство, чтобы они стали внутренними императивами учащегося. Это происходит там и с теми, где и для кого учеба превратилась в интересный, увлекательный систематический творческий труд, стимулируемый и поощряемый извне.

Архисложную общественную миссию выполняет учитель (преподаватель, воспитатель). Уникальность его профессионального труда заключается в том, чтобы опередить развитие ребенка. Ядро его деятельности состоит не в простой передаче знаний, умений и навыков. Это удел подмастерья. Учитель — тончайший мастер своего дела, филигранно ограничивающий природные задатки учащегося божественным резцом своего искусства. "Педагогическая работа выделяется среди всех прочих видов трудовой деятельности своей единственной, неповторимой чертой: объектом, предметом этой работы является человек. И человек особого рода — ребенок, личность в период формирования ее разума, чувств, воли, характера, взглядов, убеждений". Так писал человек, который знал доподлинно истинную цену педагогического труда. Учитель выполняет социальные функции:

- строит процесс обучения и воспитания по системе субъектно-субъектных отношений;
- создает смысловое поле между сознанием учащегося и предметом его познания;

* С у х о м л и н с к и й В. А. Учитель и дети. В кн. Избр. произв. — Т.5. — К.: Рад. шк., 1980. — С. 208.

- передает детям добытые обществом знания, умения и навыки;
- прививает детям навыки умственного труда, учит их самостоятельно мыслить;
- направляет саморазвитие и самоопределение индивида;
- социализирует учащегося как личность.

Все эти функции ежедневно, непрерывно выполняет весь педагогический состав и каждый учитель в отдельности. Равных ему нет по концентрации энергетических усилий, по точной адресности интеллектуальных и психофизиологических затрат, по рациональности и целенаправленности действий. Жаль, что наука, в том числе и техническая, не изобрела аппарата оценки этих параметров, а общество не выработало достойного вознаграждения за учительский труд.

Как известно, деятельность методических кадров охватывает все поле системы образования. Будучи специалистами по искусству педагогического мастерства, они вырабатывают активаторы воздействия на творческий потенциал как учительского, так и руководящего составов. Плодотворное влияние методических кадров испытывают на себе учащиеся, родители, все члены общества, так или иначе заинтересованные системой образования. Ясно, что они более других социальных слоев учебно-воспитательного комплекса владеют знаниями философии и социологии образования, социальной и педагогической психологии. В интегративном (в определенной степени общем для всех методических структур) виде социальные функции методического работника можно сформулировать следующим образом:

- непрерывный сбор "квантов" позитивного опыта специалистов системы образования;
- систематизация и научный анализ образовательного опыта;
- разработка наиболее рациональных моделей обучения, воспитания и руководства этим процессом;
- способствование развитию экспериментальных (авторских) классов и школ;
- личное участие в распространении учебно-воспитательных новаций;

- помощь учителям и руководящим кадрам образования в их систематическом теоретическом и методическом самообразовании;
- обеспечение широкого распространения опыта образования среди всех слоев общества;
- сбережение накопленного опыта в национальном "банке информации".

Что касается управленческих кадров образования, то трудно найти интеграл, с помощью которого можно было бы унифицировать их социальные функции. Кадрам центральных органов системы образования свойственны действия мозгового, стратегического порядка, областных — оперативно-тактического, а районных (городских) — более практического содержания. Первым в максимальной степени присущи организаторские роли. У вторых организаторские роли подчинены требованиям мозговых структур. У третьих социальные действия (в основной своей части) носят исполнительный характер. Что касается директорского корпуса учебных и воспитательных заведений, то он выступает творческим исполнителем нормативных актов, разработанных первыми тремя структурами.

Возможны следующие варианты формулировок социальных функций:

◆ *руководитель районного (городского) отдела (управления) образования:*

- руководит вверенным ему коллективом;
- организует исполнение заданий вышестоящих органов управления образованием;
- изыскивает местные возможности повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в своем регионе;
- разрабатывает и реализует собственную политику влияния образования на развитие района (города);
- изучает потребности населения в создании различных видов школ;
- организует и инициирует целенаправленные межшкольные отношения;
- выносит вопросы реформирования образования на рассмотрение вышестоящих инстанций.

◆ *руководитель учебного заведения:*

- формирует школьный коллектив и руководит им;
- практически реализует требования государства и общества к развитию образования;

- непосредственно организует и поддерживает рабочий ритм школы;
- генерирует творческий потенциал учителей и учащихся;
- изучает мнение школьного коллектива относительно соответствия содержания обучения современным потребностям учащихся;
- привлекает внимание родителей и широкой общественности к решению проблем учебно-воспитательного комплекса;
- выступает с организационными новациями перед руководящими инстанциями системы образования.

Функциональный ключ в системе социальных отношений — это подлинно социологическая мера действенности любого субъекта образования, определения социальной значимости каждого учебно-воспитательного заведения. Конечно, понимание, осознание социальных функций не равнозначно ценностной, целерациональной направленности социальных отношений. Исполнителями последних субъекты образования выступают только в результате практических действий. В любом случае фактическое состояние социальных отношений прямо пропорционально функциональной деятельности всех педагогических кадров.

Понимание существа и характера общесоциологического подхода в синтезе и анализе социальных отношений в таком социокультурном феномене, каким является обучение (учение) и воспитание, обеспечивает мозговым центрам и другим структурам управления образованием создание надежного методологического фундамента. Без него было бы невозможно всесторонне охватить систему внутриобразовательных социальных отношений, поддерживать их в режиме позитивной результативности, исключая значимость деструктивных социальных конфликтов.

РЕЗЮМЕ

1. Социальное взаимодействие между непосредственно обучающим и обучающимся субъектами составляет первичную форму существования социальных отношений в образовании.

2. Важнейшими источниками развития социальных отношений в сфере образования являются, с одной стороны, потребности людей в знаниях, опыте и самореализации творческих

потенций, с другой, — объективные различия, существующие между социальными интересами субъектов внутриинститутской жизнедеятельности.

3. Рольевые функции социальных стратов наилучшим образом представляют результирующую сторону социальных отношений людей, кооперированных в данном общественном институте.

ЛИТЕРАТУРА

Абалкина М. А., Агеев В. С. Анатомия взаимопонимания. — М.: Знания, 1990.

Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема. — К.: Наукова думка, 1993.

Дюркгейм Э. Социология и социальные науки // Философская и социологическая мысль. — 1992. — № 5.

Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. педагогич. соч. — Т.2. — М.: Педагогика, 1982.

Лукашевич Н. П. Социология воспитания: Курс лекций. — К.: МАУП, 1995.

Макаренко А. С. Некоторые соображения о школе и наших детях. — Соч. — Т.7. — М.: АПН РСФСР, 1958.

Рабочая книга социолога. — М.: Наука, 1983.

Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992.

Соціологія освіти. В кн.: Соціологія. — К.: КПУ ім. Драгоманова, 1994.

Социология — студенту в вопросах и ответах: Учебное пособие. — М.: Изд-во МГУ, 1992.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. — Собр. соч. — Т.8. — М.: АПН РСФСР, 1950.

Лекция 4

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны быть в состоянии:

1. Обосновать генетические предпосылки возникновения образования как социального института и сформулировать его специфичность.
2. Изложить содержание социальных функций образования.
3. Аргументировать объективный характер закономерностей функционирования и развития образования как общественного института.
4. Сравнить социальные ценности образования с социальными ценностями других общественных институтов.
5. Практически использовать наиболее приемлемые активаторы социальной деятельности учителей, учащихся, родителей.

МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

В начале XX века Э.Дюркгейм с сожалением писал: "В современном состоянии научного знания мы даже не знаем доподлинно, что представляют собой основные социальные институты, такие как государство или семья, право собственности или договора..."*. В конце того же столетия можно с уверенностью сказать, что научное сообщество, работающее в системе социологических знаний, достигло существенных сдвигов в понимании сущности, целей и содержания многих общественных институтов, по крайней мере тех, что упоминает Дюркгейм.

В поиске ответа на вопрос: "Каковы генетические предпосылки формирования, возникновения социальных институтов?" наиболее значительный научный вклад сделал Г.Спенсер. В своем фундаментальном труде "Основания социологии", показав ход эволюции общества: возникновение разнообразных сфер трудовой деятельности людей, рождение общественных

* Д ю р к г е й м Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М.: Наука, 1991. — С.397.

классов и социальных слоев, локализацию жизни людей в различных природных и культурных условиях, осознание социальных идеалов, интересов и ценностей, он предложил социально-функциональную структуризацию. П.Сорокин в своей "Программе преподавания социологии" выделил специальный раздел по социальной генетике, в котором пытался не только рассмотреть историю отдельных институтов, а исследовать возникновение и основные линии развития населения и общественных процессов. Свой вклад в выявление генезиса социальных институтов внесли К.Маркс, М.Вебер и другие социологи.

Исследователи проблемы сходятся на том, что генетическую основу социальных институтов можно представить двумя группами факторов — объективными и субъективными.

Объективные факторы:

- интеграционные процессы, происходящие в материальном и духовном производстве, складывании социальной структуры общества. А.Радклифф-Браун (английский этнограф, стоявший у истоков концепции "социальной антропологии") считал, что одним из необходимых условий выживания общества является наличие минимальной интеграции его частей, структурные признаки должны поддерживать необходимую солидарность (интеграцию);
- разделение общественного труда по сферам производства и характеру;
- кооперация как сознательное объединение усилий части общества для выполнения задач, затрагивающих интересы всего общества. Спенсер рассматривал два вида кооперации. Первый вид ученый называл бессознательным, поскольку он обеспечивает первичные, сугубо личные нужды людей путем обмена продуктами, охоты на диких зверей и т.п. Ко второму виду относил кооперацию, придуманную сознательно, предполагающую ясное понимание общественных целей. Именно этот вид и включается в генетическое основание социальных институтов.

Субъективные факторы:

- инстинкты — доисторические регуляторы человеческой деятельности, подталкивающие к институализации общества. Американский социолог Т. Веблен к числу таковых относит: родительский инстинкт, инстинкт мастерства и "праздного любопытства" (познания);

- чувства, идеи, обычаи, традиции. Такой точки зрения придерживаются представители институциональной социологии.

Понятие *социальный институт* пришло в социологию из юридических наук. Там оно означало свод правил и норм, регулирующих социально-правовые отношения при разрешении конфликтных ситуаций по правам собственности, владения, наследования, взаимным обязательствам и пр. Определяя это понятие, сошлемся на нормативные издания:

1. "Исторически сложившиеся устойчивые формы организации совместной деятельности людей"*.

2. "Понятие, используемое в большинстве западных социологических теорий (наиболее широко — в структурном функционализме) и обозначающее устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему"***.

Приведенные определения отличаются не только тем, что одно лаконичнее, а другое пространнее отражает суть дефиниции, но и тем, что в первом случае дается определение социальному институту как общественному явлению, а во втором — как научной категории. И тем не менее в них отражено главное. Во-первых, социальный институт имеет свою предисторию и историю, развивается во времени и пространстве. Во-вторых, является наиболее рациональной, устойчивой формой организации совместной жизни людей. В-третьих, построен на основе определенных целей и других ценностных установок, объединяющих людей. В-четвертых, это — лучший полигон для выражения социальной значимости человека, для развития его природных способностей.

Уровень современного социологического знания, фактическое состояние и динамика организации общества позволяют выявить определенную систему в устройстве социальных институтов. Наиболее фундаментальна классификация, в основе

* Краткий словарь по социологии. — М.: Политиздат, 1988. — С.88.

** Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — С.116-117.

которой лежат основные сферы жизнедеятельности людей: экономическая, политическая, духовная.

Ныне понять экономическое устройство жизни общества и перспективы его развития не представляется возможным без детального исследования всех структур его организации. Социальные институты государственной и частной собственности, сельхозкооперации и фермерства, банков, маркетинга и другие — все это самостоятельные формы организации общественной жизни, представляющие единую, а именно — экономическую сферу.

В политической сфере заняли самостоятельное место как институт политической организации общества, так и его подразделения — социальные институты государства и права, политических партий и политических движений и пр. Детальный анализ, например, социального института государства и прогнозирование его деятельности обязательно выведет нас на его подсистемы: социальные институты представительной власти, исполнительной власти, президентской власти, суда, военной организации и т.д. В духовной сфере жизнедеятельности общества — свое многообразие, востребованное накопленным богатством и беспредельными возможностями развития человеческой культуры. Социальные институты науки, искусства, образования, воспитания, религии, морали, средств массовой коммуникации и прочие ныне функционируют во всех современных цивилизациях.

В зависимости от сферы действия и функциональной определенности общественные институты подразделяются на:

- реляционные (выражающие ролевую структуру общества во всех проявлениях);
- регулятивные (выполняющие функции общественного контроля);
- культурные (связанные с духовно-нравственными формами существования);
- интегративные (обеспечивающие интересы макросоциума).

Некоторые ученые склонны абсолютизировать место социальных институтов в системе социологического знания. Например, Дюркгейм считал, что социология — это "наука об институтах, их генезисе и функционировании". На самом деле роль и значение социальных институтов не следует ни преувеличи-

вать, ни приуменьшать. Они являются и существуют как часть жизни человечества.

История создания социального института образования связана с утверждением господствующего положения в обществе церкви и государства. Церковь путем развития образования расширяла свое влияние на различные народы. Государство образовывало представителей господствующего класса для укрепления своей власти в массах и развития природных дарований юношества элитарных кругов общества. Достоверно известно, что уже в V-IV веках до н.э., например, в Древней Греции, была создана сеть учебных заведений, состоящая из ряда гимназий, Академии и лицей. Об общественном значении образования как социального института на начальном этапе его существования свидетельствует изречение философа Филиппа Меланхтона. Правильно образовывать юношество, говорил он, имеет несколько большее значение, чем покорить Трои.

Мощный толчок образованию был задан первым промышленным переворотом. Эпоха Просвещения явилась ответом на потребности бурного роста производительных сил общества. И все-таки это не сравнимо с тем, что происходит ныне. Научно-технический прогресс все более возвышает требования общества к научным, технологическим, производственным знаниям и опыту. Стремление к гармонии социальных отношений побуждает к поиску истины. И на этом направлении путь лежит через образование.

Возрастание общественной значимости образования убедительно подчеркивается ростом материальных затрат на него. Так, за двадцать лет — с 1960 по 1981 гг. — только государственные расходы на образование во всем мире выросли (в текущих ценах) с 51,5 млрд. долларов до 627,6 млрд. долларов. Это составило 5,7% стоимости валового национального продукта всех стран мира по сравнению с 3,6% в 1960 г.

В чем сущность образования как социального института?

Прежде всего, попытаемся раскрыть ее через определение. Оно может выглядеть следующим образом: социальный институт образования — форма общественной жизни, реализующая развитие способностей и социализацию индивидов, передачу им накопленных знаний, умений и навыков с целью преумножения последних в интересах совершенствования и гармонизации общества. Джон Дьюи в работе "Мое педагогическое кредо" писал: "Я убежден, что школа прежде всего социальный ин-

ститут. Поскольку образование — социальный процесс, то школа — это просто одна из форм жизни общества, в которой все факторы сконцентрированы так, чтобы наиболее эффективно подготовить ребенка к восприятию всех богатств его нации и использованию своих сил для общественных целей". По сути, это действительно одна из форм организации жизни людей, найденная обществом для целей своего культурного обогащения.

Институт образования обладает исключительностью, неповторимостью, несхожестью с другими общественными институтами. Феноменальность его отмечается в различных проявлениях. Выделим некоторые из них, избегая алгоритмической заданности:

1. Это подлинно социальный институт, т.к. в нем реализуются социальные интересы представителей всех общественных классов и слоев. Международно-правовой документ "Конвенция о правах ребенка" закрепляет этот фактор, обязав государства давать образование всем детям, независимо от социального происхождения, национальной принадлежности, религиозных симпатий, физических недостатков (за исключением хронических, не подлежащих излечению).

2. Он задает тональность в развитии общества, на нем лежит определенная ответственность за его совершенствование. Английский ученый Дж.Брунер считал, что развитие интеллекта и обучение человека профессиональному мастерству — не самоцель. Главная проблема состоит в том, чтобы создавать такое общество, которое смогло бы мудро ими воспользоваться.

3. В нем с целью получения образования, развития, обретения опыта и навыков сосредоточены люди различных возрастов и даже разных поколений.

4. Это способ взаимодействия людей, где происходит не механическая передача знаний и опыта, добытых предшествующими поколениями, а использование их ради развития способностей ныне здравствующих поколений в целях преумножения знаний и опыта, направленных на совершенствование жизни общества во всех его проявлениях.

5. Это специализированная сфера самовыражения личности ребенка, молодого человека как субъекта социального взаимодействия.

6. Это такая форма организации человеческой жизни, когда:
а) индивиды, представляющие различные социальные слои об-

щества идут к единой цели, осознанно стремясь недопустить между собой конфликтов; б) социальное взаимодействие индивидов происходит при наличии огромной разницы в знаниях, опыте, навыках.

Социология изучает два типа социальной организации. Первый — формальная организация, которая имеет специальный административный аппарат с определенными координирующими функциями. Члены такой организации выступают носителями социальных ролей, а не личностями. Второй тип — неформальная социальная организация. Она повышает эффективность формальной организации и позитивно влияет на сглаживание конфликтов между подчиненными и вышестоящими должностными лицами, на сплочение членов организации, на сохранение чувства индивидуального самоуважения.

Социальная организация института образования строится с учетом горизонтальных и вертикальных перемещений его субъектов.

Горизонтальную организацию образования уместно классифицировать в соответствии с целями, задачами и функциями каждого типа школы. Это отвечает принципам организации институциональной деятельности. А они таковы:

- принцип общественной целесообразности;
- принцип статусно-функциональной выраженности;
- принцип надежности и стабильности действия.

Если быть предельно точным, то следует подчеркнуть, что "горизонтальная" организация выражает переход человека из одного состояния развивающего обучения и воспитания в другое, более высокое.

Ныне в Украине действует такая "горизонтальная" организация:

- дошкольное образование и воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное образование и воспитание;
- профессионально-техническое образование;
- высшее образование;
- последипломная подготовка;
- аспирантура;
- докторантура;
- самобразование.

Все это не просто организационные структуры института образования, но и самостоятельные социальные институты как подсистемы общего. Причем, каждая из них имеет свою "типовую горизонталь".

В любом случае без наличия организации не приходится даже и говорить о существовании социального института, тем более ожидать от него решений различных проблем. Эту простую истину подтверждает недавний опыт Украины по организации школ нового типа. Пока лицеи, гимназии и колледжи были результатом социальной активности и исторической прозорливости одиночек, отдельных работников образования, они были скорее "белым пятном для черной критики". Как только организовались — стали полноправной подсистемой образования как института макросистемы.

Суть вертикальной организации заключается в соблюдении ряда правил:

- упорядочение социального взаимодействия между субъектами образования;
- создание и постоянное совершенствование организационного порядка, служащего целям повышения коэффициента полезного действия обучения и воспитания;
- обеспечение рациональных, целенаправленных социальных действий и социальных взаимодействий между различными типами школ с целью взаимообогащения опытом обучения и воспитания с целью возвышения учащихся по ступенькам знаний, умений, навыков и максимального раскрытия способностей преподавательского состава.

Вертикальная организационная структура образования в каждой стране устроена по-своему. В Украине нет единого подхода в аранжировке подсистем института образования. Например, дошкольная и общеобразовательная структуры действуют по четырехзвенной системе вертикальной организации, профессиональная и последиplomная — по 2—3-звенной.

Образование как социальный институт дееспособно, функционально только при наличии внутренней организации. Г. Спенсер указывал: "Если организация состоит в таком устройстве целого, при котором его части получают возможность выполнять взаимосвязанные действия, то низкая организация должна отличаться сравнительной независимостью частей друг от друга, а высокая, наоборот, — такую сильной зависимостью

каждой части от всех остальных, что разлучение их должно вести к гибели”^{*}.

СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ФУНКЦИИ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

В каждой сфере человеческой кооперации есть факторы, которые выполняют роль социального цемента. Их наличие очерчивает место социального института в общественном разделении труда, дифференцирует грани их деятельности, предопределяет организационную структуру, закладывает основы функционирования. Цементом такого порядка называют социальные ценности.

Образование, как и другие социальные институты, имеет свою систему ценностей, представленную совокупностью идеалов, целей и задач. Как известно, ценности не имеют бытия, у них есть только значимость. Они представляют собой сознательно сформулированные императивы, обращенные к волевым потенциям индивидов, социальных групп и всего общества.

В.Томас и Ф.Знанецкий выводят понятие *ценности* в связи с психологическим понятием *установки на деятельность*. Поэтому к ценности они относят любой факт, обладающий поддающимся определению содержанием и значением для какой-либо социальной группы. Ценности, по их мнению, это более или менее ясные и формальные правила поведения, при помощи которых группа старается удержать, регулировать, а также сделать более общими и более частыми соответствующие виды действий ее членов.

Каковы же важнейшие значимости социальных ценностей? Возможности их достаточно обширны. Их используют как средства и элементы в различных проявлениях социального института.

Во-первых, они выступают в качестве *установки на деятельность*: целесообразную, рациональную, ранжированную по иерархии целей и задач. Доктор психологии, профессор В.А.Козаков, анализируя установку на самостоятельную учебную деятельность студентов, структурирует ее по временным значениям. Стратегические цели — это долгосрочный желаемый результат, тактические — цели обозримого будущего, а

^{*} С п е н с е р Г. Основания социологии в 2-х томах // Соч. в 4-х томах, Т.IV. — К., СПб., X. — 1898. — Т.2. — С.244.

оперативные — желаемый результат на текущий момент. Можно спорить по поводу соотносимости военных терминов, но одно бесспорно — ценность равносильна ориентации. Это во-вторых. В-третьих, ценности выражают морально-нравственную определенность. Например, проблема гуманности разрешается не только в образовании, но и в религии, но с различными моральными акцентами. В религии такой ценностью есть вера, в образовании — уверенность. Вера исключает сомнения. Убеждения личности, которые стремятся сформировать образование, проходят через сомнение, через поиск истины, через лабораторные эксперименты и конкретный опыт. Кроме того, социальные ценности выступают средством социального контроля и предупреждения конфликтов, побудителем в соревновании за отыскание кратчайших путей к цели.

Исследования (выборочные) учащихся старших классов Черновицкой области в 1992 г. показали, что они ориентируются на такие ценности, как получение глубоких разносторонних знаний (56,9%), дифференциация учебного процесса, как это делается в школах США (46,2%), высокая профессиональная подготовка и эрудиция учителей (42,2%), стимулирование отличных знаний морально и материально (30,2%) и т.д.

Жизненные установки и ориентации студентов Черновицкого госуниверситета отражают совершенно иную реальность. В их иерархии интересная работа среди семи показателей занимает третье место у юношей и пятое — у девушек; высокий социальный статус, карьера — соответственно первое и шестое места.

Учителя ожидают от школ проявления таких социальных ценностей:

- прочные знания — 72,0%;
- весомый культурный багаж — 59,0%;
- помощь в развитии способностей — 64,3%;
- необходимая подготовка для поступления в вуз — 14,8%;
- опыт социального взаимодействия и общения — 34,1%;
- хорошая профессиональная подготовка — 23,8%;
- опыт общественной деятельности — 9,0%.

Социальные ценности — это побудители развития как всего института образования, так и каждого субъекта, вовлеченного в него.

Практическая деятельность социального института направлена на реализацию его целей и задач, на утверждение и развитие системы социальных ценностей, имманентных данной сфере совместного труда. Но ценностно-нормативная классификация построена по различным основаниям, вариантам, видам и подвидам целей и задач. Нет тождества в социальных установках общеобразовательной школы и профтехучилища, а тем более дошкольного заведения и вуза. Понимание такого несовпадения ведет к признанию особенностей в социальной деятельности коллективов различных типов школ, каждая из которых выдает "на гора" свои социальные результаты. Если же институт образования анализировать как единую социальную сферу, объединяющую под одной "крышей" людей, занимающихся однородным общественным трудом, то можно увидеть сущность его социальных результатов в целом. Это разнообразие и разнохарактерность образовательной институции говорит о наличии социальных функций как отдельного учебного (воспитательного, учебно-воспитательного) заведения или типовых учебных заведений, так и всего образования.

Рассмотрим деятельность совокупного социального института образования. В различных публикациях даются различные подходы к классификации функций, их группировке, акцентам характера, обоснованию значимости. В учебном пособии для студентов Свердловского инженерно-педагогического института дана классификация социальных функций образования по экономическому, социальному и культурному признакам. Экономический означает, что в процессе обучения и воспитания происходит формирование социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями, навыками. Социальный признак представлен в трех позициях:

- образование выступает в качестве одного из основных средств социальных перемещений;
- образование является условием воспроизводства конкретных видов социальной структуры: социально-классовой, экономической, религиозной, поселенческой и др.;
- образование осуществляет социализацию молодежи, обеспечивает усвоение ею требуемых обществом правил.

Социальные функции, результирующие деятельность института образования по культурному признаку, сводятся к исполь-

зованию индивидами, социальными общностями достижений образования как основы развития культуры.

В докторской диссертации И.Н.Гавриленко дается классификация и аргументация социальных функций образования, выявленных и описанных в западной социологии образования. К таковым ученый относит функции: репродуктивную; коммуникативную; селективную; изменения социального статуса; социально-блокирующую (учебные заведения рассматриваются как инструмент всеобщего и непреодолимого отчуждения личности); культурной реконверсии социальной позиции (селекция по способностям).

Анализ данной проблемы приводит к выводу, что социальный институт образования, независимо от общественно-экономического и политического устройства и других особенностей той или иной страны, выполняет ряд общих функций:

- социального воспроизводства (репродуктивную);
- социального перемещения (изменения социального статуса);
- культурно-репродуктивную;
- коммуникативную;
- селективную;
- социального регулирования и контроля;
- инструментальную.

Кратко раскроем их содержание.

Функция социального воспроизводства состоит в том, что образование репродуцирует различные стороны социальной жизни. Как разновидность интеллектуального труда оно воспроизводит представителей умственной сферы, участвует в воспроизводстве элиты общества. Все виды профессионального образования воспроизводят социально-профессиональную структуру. За счет образования происходит накопление материального и духовного богатства общества. Эту сторону убедительно подтвердил американский социолог М.Троу, подчеркнув: "Если не будет мировой войны, то в социально-экономическом развитии выиграет та страна, у которой лучшая система образования".

Функция социального перемещения указывает на изменение положения человека в обществе. Как подчеркивается в западной социологии образования, с ее помощью реализуется фактор "выравнивания шансов". Не фетишизируя данную возмож-

ность, укажем, что образовательный канал дает основания для изменений социального статуса личности. В этом случае многое определяется социальными ориентациями обучающегося. По мнению Ф.Р.Филиппова, в социальной ориентации различаются три взаимосвязанные стороны: ретроспективная (осознание человеком своего социального происхождения), ситуативная (осознание наличных социальных позиций и путей их достижения), перспективная (выбор будущего социального положения и этапов движения к нему). Образование дает шансы осуществить все три стороны социальной ориентации. Студент, вышедший из рабочей семьи, может переместиться в социальный слой менеджеров и т.д., а может и пополнить свой класс. В любом случае его личное социальное положение изменится — из состояния учащегося он переместится в состояние специалиста какой-то категории.

Культурно-репродуктивная функция отражает ту реальность, что в ходе учебно-воспитательного процесса создается уникальная возможность сохранить и приумножить культурный пласт общества. Знания, умения и навыки, приобретаемые учащимися, не штампуются, а индивидуализируются. И чем большее число поколений участвует в этом, тем значимее проявляется культурно-воспроизводящая функция образования.

Коммуникативная функция — это, главным образом, двусторонняя связь по каналу "Образование — окружающий мир". Ценности, которыми обогащается личность в ходе обучения, в абсолютном большинстве своем воспроизводятся другими сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, наукой и т.д. Учебно-воспитательный процесс ограничен во времени и претендует на информацию лаконичную, логически аргументируемую или лабораторно проверяемую, удостоверенную практикой, и такую, которая несет в себе сомнения, располагает к поиску истины с участием учащегося. Коммуникативная функция служит очищению двусторонних каналов по линиям: "Учитель — учащийся" и "Учащийся — учащийся". Они должны быть чисты для социального взаимодействия, для слухового, визуального и других видов не искаженного социального восприятия.

Селективная функция образования — естественное состояние дифференциации учащихся по способностям, предметным и профессиональным симпатиям. В обществе, где учащиеся

разделены по социальному положению, селективная функция приобретает и другой характер — поддержания стандарта стабильности социально-классовых отношений. Оба подхода практикуются в структуре западного образования. В некоторых странах по окончании начальной школы происходит массовое подразделение детей. Prestижным типом является полная средняя школа (грамматическая школа в Англии, лицеи во Франции и Италии, гимназии — в ФРГ). Другой тип — второсортная средняя школа (современные школы в Англии, колледжи во Франции, реальные школы в ФРГ). Большой акцент в них сделан на прикладные знания для будущих работников "среднего звена". Третий тип — "практическое образование" — путь на производство через систему специальной рабочей подготовки. В США в 1980 г. на академическом потоке обучалось 39% школьников, на общеобразовательном — 37%, на профессиональном — 24%. Такая же тенденция имеет место и в Украине.

Функция социального регулирования и контроля проявляет себя в силу экономической и других форм зависимости образования как непроизводительной сферы деятельности людей. В большинстве стран мира львиная доля бюджетных затрат на содержание образования осуществляется за счет государства, остальная — за счет частного бизнеса и местных органов самоуправления (прямых налогов с населения). Известно, кто платит, тот и заказывает музыку. Школа — лучшая мастерская для воздействия на внутренний мир учащихся и учителей в нужном направлении. Здесь происходит выработка уважительного отношения к государственно-правовым актам, к ценностям рыночных отношений и системе свободной демократии, традициям и обычаям своей нации, своего региона, города и села. Функция социального регулирования и контроля формирует чувство благодарности "хозяину", гражданскую позицию, местный патриотизм.

Под инструментальной функцией социального института образования понимается разработка методов социализации школьников, поиски наиболее эффективных средств подготовки учащейся молодежи к функционированию в различных подсистемах общества: к труду на производстве, учебе, самостоятельной семейной жизни и т.п. Инструментальная функция также предусматривает руководство деятельностью учащихся

вне школы. Она включает разработку превентивных мер против возможных вариантов "отклоненного" поведения.

Таким образом, социальные функции выражают деятельностную сторону института образования, а социальные ценности — его направленность и целеустремленность.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

История существования образования как социального института показала, что на каждом этапе его функционирования проявляются свои тенденции, вызванные теми или иными внутренними метаморфозами или внешними условиями. Одни из них кратковременны, другие более длительны, одни отражают жизнь конкретного учебного заведения, другие — подсистемы или даже всей образовательной системы, одни характерны образованию какой-либо страны, другие несут регионально-международный или планетарный отпечаток. Примером регионально-международного среза служит перечень тенденций, выявленных доктором педагогики, профессором З.А.Мальковой. Ведущие тенденции образования, проявившиеся в середине 80-х годов в странах Восточной Европы (под которыми в то время понимались социалистические страны), она сформулировала следующим образом:

- последовательная реализация принципов социального равенства в образовании;
- создание целостной системы образования и воспитания;
- совершенствование содержания и методов обучения;
- обогащение условий для развития способностей и интересов личности;
- соединение обучения с производительным трудом;
- воспитание идейной убежденности и социальной активности;
- повышение профессионального уровня учительских кадров.

Есть ряд тенденций, которые сопровождают образование на протяжении всего его существования. И никакие политические революции и реформы, никакие экономические супервеяния не могут изменить этой реальности. Действия их в полном объеме, в легитимном порядке могут приостановить временно действующие в обществе олигархии, игнорирующие объективные законы общественного развития. Но, проявляясь в урезанной, скрытой форме, они активно "выталкивают" временщи-

ков, и, в конечном итоге, побеждают. Справедливости ради их вполне можно назвать закономерностями. Доктор философии Ф.Р.Филиппов считает, что "социология образования имеет своим предметом закономерности функционирования и развития системы образования как социального института, взаимодействия ее подсистем друг с другом и с обществом в целом, прежде всего с его социальной структурой, а также с производственными, политическими, идеологическими отношениями данного общества"*.

Какие же тенденции закрепились как постоянно действующие, "законные", свойственные именно образованию, ценности? Распределим их по социальным ролям.

К первой группе отнесем те, что характеризуют внутренний мир образования, определяют сущностную сторону и поддерживают социальную феноменальность института образования. Это — законы и закономерности функционирования образования. Они потому и относятся к разряду таких ценностей как закон, что без них образование как социальный институт потеряло бы свое социально-историческое предназначение, свое "лицо", свое место в системе общественных институтов макро-социума.

Во вторую группу включим те, что являются результатом воздействия на образование со стороны окружающей социальной среды во всех ее вариантах. Предполагается воздействие социальных, экономических, политических и других факторов, идущих от всех структур человеческой культуры. К этой же группе относятся закономерности, являющиеся результатом развития внутренних потенций образовательной системы.

Прежде, чем перейти к формулированию законов жизни социального института образования, вспомним, что социология образования — это не только самостоятельная область знания, но и часть общей социологии. Исходя из этого, следует иметь в виду, что законы института образования — общесоциологические законы, преломленные в системе образования с учетом ее специфики. Сошлемся на некоторые закономерности функционирования образования как социального института, а именно: гуманистической сущности социального института образования; взаимного благоприятствования в социальных дей-

* Рабочая книга социолога. — М.: Наука. — 1983. — С.89.

ствиях субъектов образования; диалектического единства обучения и воспитания; социализации учащихся в процессе обучения и воспитания; стимулирования саморазвития учащегося как личности; оптимальности в управлении образованием и другие и попытаемся кратко аргументировать некоторые из них.

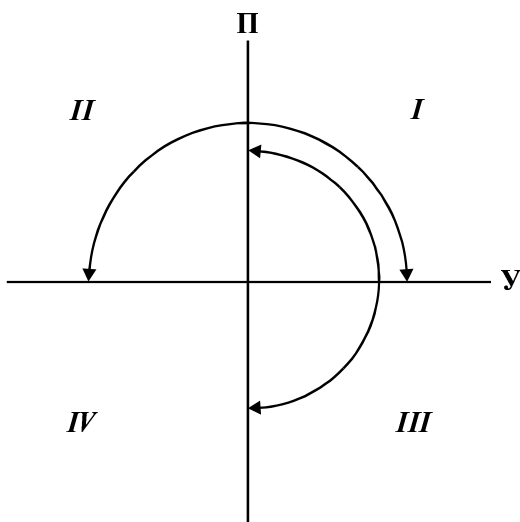
Закон гуманистической сущности образования по праву стоит в ряду первых. Достижение гуманного устройства общества — это и идеал, и цель человеческого развития. Развитые демократические общества задают тональность в создании предпосылок для достижения этой цели-идеала. Ян Коменский был убежден, что "существует закон гуманности, по которому каждый, кто только умеет, обязан немедленно помочь своему ближнему, когда тот испытывает затруднения, особенно, когда дело идет, как в этом начинании (практическое использование "Великой дидактики" — В.С.), не о благе одного человека, а о благе многих"*.

Данный закон свойственен социальным институтам религии, воспитания, здравоохранения и иным, непосредственно связанным с выявлением природы человека и воздействием на нее. Но в системе образования он находит свое полное, истинное выражение. Во-первых, органичное единство образования и гуманизма заложено в содержании внутриинститутской деятельности, направленной на возвышение личного достоинства, формирует личностные качества субъекта социальных действий, помогает сложиться личности-индивиду, способному выразить себя, т.е. делающей личность свободной в самоорганизации, саморазвитии, самоопределении. Во-вторых, используются истинно гуманистические средства воздействия на учащегося. С их помощью шлифуются природные задатки человека, ограничивается неповторимая индивидуальность. Человек вводится в реальный мир. Его внимание акцентируется на возможных линиях поведения, перспективные для значимых социальных взаимодействий, ведущих к наилучшему социальному самовыражению индивида. Тот же Коменский писал: "Ведь мудро сказал тот, кто сказал, что школы — мастерские гуман-

* Цит. по кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение. — 1971. — С.94.

ности, если они достигают того, что люди становятся действительно людьми^{**}.

Аргументация объективного характера закона взаимного благоприятствования в социальных действиях субъектов образования становится наиболее очевидной и доходчивой, если использовать график "Элементарного модуля социального взаимодействия родовых субъектов образования" (условно: обучающего и обучаемого).



**Элементарный модуль социального взаимодействия
родовых субъектов образования,
где П — преподаватель, У — учащийся.**

На вертикальной оси размещаются социальные действия обучающего, на горизонтальной — социальные действия обучаемого. Дугами со стрелками выделяется состояние социальной активности одного и другого. При этом имеется в виду, что противоположная сторона в функциональной деятельности обоих указывает по меньшей мере на социальную индифферентность. Представленный модуль демонстрирует известные учебно-воспитательные ситуации (упрощенные) в четырехвариантном измерении.

^{**} Цит. по кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — С.116.

Начнем с четвертого варианта. Как говорят: "Свят-свят, не допусти, Боже",... до такого, когда и учитель, и учащийся находятся одновременно в оппозиции к целевой установке учебно-воспитательного процесса, не признают друг друга в качестве субъектов взаимодействия. Это может выражаться в индифферентности к своим социально-ролевым функциям, взаимной неприязни, взаимном непонимании, взаимном отчуждении. Причины такого варианта кроются в негативных результатах предшествующего опыта их социальных взаимодействий или привносятся одним или обоими субъектами из внешкольных форм жизни. Как видим, в четвертом варианте не "варится образовательная каша". Напротив, здесь фигурируют симптомы, разрушительно воздействующие на институт образования.

Второй вариант свидетельствует о том, что обучающийся находится в достаточной социальной активности и готов реализовать свой социальный статус, а обучаемый не располагает ресурсами для овладения знаниями и опытом. Третий вариант является показателем противоположного положения. В основе обоих лежат различные обстоятельства, чаще всего субъективного характера. В любом случае, это — сигнал, что специалист исчерпал или не готов в полной мере использовать свои методические возможности для управления учебно-воспитательным процессом, не рассчитал их на познавательные возможности конкретного учащегося (конкретной учебной группы). Это — сигнал, что чувственной и мыслительной организации обучающегося неприемлемы либо какие-то стороны процесса, либо полностью учеба, либо сегодняшнее проявление личностных качеств обучающегося. Оба варианта говорят о том, что уроки проходят (именно "проходят"), периодически затрагивая интересы то одной, то другой стороны. В этих случаях ни один из участников сложнейшей интеллектуальной деятельности не получает удовлетворения, а, стало быть, не вырабатывает мотивацию на последующие социально-образовательные встречи. И второй, и третий варианты чреваты переходом в четвертый. Если последний говорит о кризисных явлениях, то первые два о болезненном состоянии образования.

Образование как здоровое социальное тело функционирует на родовом саморегуляционном уровне только при одном условии — при взаимном социальном благопристворении обучающегося и обучаемого. Первый вариант — это показатель того,

что институт образования работает в унисон с целевыми установками общества, а его субъекты взаимно стимулируют друг друга в раскрытии их творческих потенций. Этот закон по жизнеобеспечивающему предназначению равносителен сердцу человека. Пока оно "бьется", образование находится в состоянии социального комфорта. Поэтому понимать его — мало. Надо работать на поддержание здоровой ритмичности. Решение этой задачи в руках управленческих структур.

Конечно, необходимо давать должную оценку несостоятельным занятиям, в критическом ключе анализировать асоциальные проявления обучающего и обучаемого. Но организационные приказы и распоряжения использовать не ради "разноса виновных", трудом которых и существует система образования, а ради выработки условий для выхода из критической ситуации. Управленческие структуры накопили достаточный опыт поддержания варианта взаимного благоприятствования. Существует целая система мер инициирования социально-ориентированных мотиваций, получивших название социальных активаторов. Назовем хотя бы те, что связаны с активизацией социальной деятельности учащегося:

- общественные конкурсы на лучшего учащегося класса, школы, района и пр.;
- публичные школьные олимпиады по вопросам общей эрудиции и знания учебных дисциплин;
- общественные отчеты-выставки учащихся по развитию лабораторного оборудования школы;
- конкурсы на лучшее использование школьной (местной) библиотеки;
- проведение вечеров-портретов лучших учеников сел, районов, городов;
- периодическая публикация в местных газетах результатов самосоциализации учащихся и т.п.

Их целью является выведение социальной деятельности учащегося на широкое поле оценок и поощрений общества; помощь ребенку в формировании как субъекта общества.

Убедительной аргументации достойны и другие закономерности функционирования образования: каждая органически вплетена в совокупность социальных фактов самоорганизации и жизнеобеспечения учебно-воспитательного процесса.

Заказчиком на социальный институт образования выступают общественные потребности в людях с определенными знаниями, умениями, навыками, с определенными морально-нравственными позициями, с определенными взглядами на весь комплекс жизнеустройства общества. Эти потребности воспроизводятся постоянно изменяющимися экономическими, политическими, социальными, духовными реалиями. В свою очередь, и сам институт через своих выпускников-воспитанников решительно воздействует на окружающую действительность. И вновь получает от нее заказ, но уже с обновленным содержанием. В цикличности взаимосвязи образования и окружающего его мира генерирующее место, безусловно, принадлежит последнему. Этот момент истины лежит в основе закономерностей развития социального института образования. Перечислим их, заметив, что сама формулировка дает возможность понять, что оно предопределяет образовательно-воспитательные изменения и в каком направлении. Итак это закономерности:

- определяющего воздействия экономики на жизнестойкость социального института образования;
- зависимости характера и содержания образования от изменений в социальной структуре общества;
- непосредственного влияния культуры общества на перманентное повышение качества образования;
- возрастания требований общества к уровню и содержанию знаний и навыков в связи с НТР;
- соответствия государственной политики образования потребностям социума.

Указанные закономерности еще в большей степени подчеркивают социальный характер института образования. Законы функционирования отражают устойчивость социального взаимодействия субъектов образования и многообразие его проявлений. Законы развития свидетельствуют о субъектно-объектном содержании взаимосвязи института образования с другими социальными формами существования людей.

РЕЗЮМЕ

1. Социальные институты — результат сознательной кооперации людей. Общественный институт образования — специа-

лизированная форма организации совместной жизни людей, направленной на передачу, закрепление и развитие лучших образцов культуры.

2. Социальные ценности института образования выступают важнейшими общественными факторами, определяющими перспективу развития образования и побудительные мотивы деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса.

3. Социальные функции образования способствуют подготовке учащихся к той роли, которую они впоследствии будут играть в обществе.

4. Законы функционирования и развития образования как социального института — главный показатель его значимости в человеческой кооперации.

ЛИТЕРАТУРА

Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория. — М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961.

Духовні орієнтації молоді: динаміка і формування, — К.: Вища школа, 1994.

Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М.: Наука, 1991.

Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. — М.: Педагогика, 1986.

Саймон Б. Общество и образование. — М.: Прогресс, 1989.

Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992.

Социология для студента: Учебное пособие. — Свердловск: Инж.-пед. ин-т, 1991.

Спенсер Г. Основания социологии в 2-х томах // Соч. в 4-х томах. — Т.IV. — К., СПб., Х., 1898.

Якуба О. О. Соціальний інститут освіти // Соціологія. — Х.: Генеза, 1995.

Лекция 5

ПОДСИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны быть в состоянии:

1. Раскрыть сущность и основное содержание социологического закона непрерывности образования.
2. Проанализировать критерии дифференциации любой подсистемы социального института образования.
3. Обосновать социальные цели и задачи подсистем допрофессионального и профессионального образования и воспитания.
4. Аргументировать социологические особенности работы педагогических кадров со слушателями в подсистеме последипломного образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — ЗАКОН ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Система образования находится в постоянном развитии от простого к сложному. Она вовлекает в свою сферу представителей всех социальных структур общества. Ее субъектами в одно и то же время являются все дети, юношество, все самодеятельное население. Правильно было бы сказать, что образованием в той или иной форме систематически охвачен и мал, и стар. В этом суть закона непрерывности образования, который вытекает из соединения двух общественных факторов. Во-первых, из постоянно изменяющейся окружающей действительности (от природной, производственной, технологической до социальной). Во-вторых, из постоянного стремления человека к истине, к наилучшему самоопределению в обществе, мотивации на лучшую жизнь, на следование в фарватере все возрастающих потребностей. Выход на эти ценности требует постоянного совершенствования знаний, умений, навыков.

Этот закон заложен в основание различных типов и уровней образования и воспитания. Переход от дошкольного (домашнего) образования к школьному, а от него к профессиональному и постпрофессиональному — реальность, осознаваемая веками. Ж.-А.Кондорсе, один из выразителей интересов крупной бур-

жуазии, в докладе Законодательному собранию Французской республики (апрель 1792 г.) говорил: "Образование не должно оставлять человека в момент окончания школы... Нет такого возраста, в котором не было бы полезно и возможно учиться, и это последующее образование особенно необходимо в тех случаях, когда образованию в детском возрасте были поставлены определенные границы"* . Уже в то время он предлагал построить образовательную систему Франции по пяти ступеням: первоначальная школа; школа второй ступени; институты; лицеи; Национальное общество наук и искусства.

Нынешняя система образования настолько усложнилась, что осознать ее единство, динамизм и взаимообусловленность можно только на пути дифференциации. Математическая аксиома гласит: "Часть — меньше целого. Целое равно сумме частей". Обществоведческая аксиома исходит из иной реальности: "Часть — меньше общего. Совокупность частей всегда больше общего". На самом деле, нет того общего, с помощью которого можно было бы показать многообразие значимостей его частей. Анализ образования как социального института не может быть полным, если не будут отдельно представлены его подсистемы. Социологи Свердловского инженерно-педагогического института считают, что "Образование является весьма емким социальным институтом, а составляющие его подсистемы оказались настолько самостоятельными и автономными, что каждая из них может претендовать на роль особого социального института"* . Однако, прежде чем перейти к рассмотрению каждой подсистемы в отдельности, следует обратить внимание на их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Наиболее близки и органично связаны дошкольная и школьная системы обучения и воспитания, построенные прежде всего на развитии способностей и становлении социального индивидуума. "В этом периоде, — указывает профессор М.А.Кириллова, — выполняется функция интеллектуального и социального развития личности, обогащения ее способностей познанием реальности, ориентированием в современную цивилизацию,

* К о н д о р с е Ж.-А. Доклад об общей организации народного образования. В кн.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение. — 1971. — С.289.

** Социология для студента: Учебное пособие. — Свердловск.: ИПИ, 1991. — С.121.

использованием средств, которые она представляет в распоряжение людей. Этот период служит целям научить умению вступать в контакты с другими людьми и сотрудничать с ними для достижения общих целей**.

Именно в этот период в сознательно-чувственную организацию ребенка закладываются ценности, имеющие международно признанный характер. Например, в "Конвенции о правах ребенка" говорится, что "Образование ребенка должно быть направлено на: а) развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме; б) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе ООН; в) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной; г) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения; д) воспитание уважения к окружающей природе"**. Безусловно, образование будет обращаться к этим фундаментальным ценностям и в последующие периоды обучения юношества. Но профессиональная ступень закладывает базу для руководства ими. Развитость и ориентированность способностей продолжают свою жизнь и совершенствование в специальной подготовке.

Профессиональные образовательные школы, невзирая на значительную разницу в их общественной значимости, объединены единой направленностью. Это находит свое преломление в четкой ориентации на всю структуру и инфраструктуру народного хозяйства, на всю совокупность материального и духовного производства и воспроизводства. Здесь чувственное восприятие окружающего мира и логика его понимания находят свою подлинную материализацию. Человек в этой сфере обра-

* К и р и л л о в а М. А. Критическое направление педагогической социологии Италии. В кн.: Социально-педагогич. исследования в капитал. странах: Сб. научн. трудов. — М.: АПН СССР, 1978. — С.121.

** Конвенция о правах ребенка, ст.29. // Нова освіта України. — К. — 1993. — N 3.

зования постигает значимость своего труда, свое общественное предназначение. Не случайно профессор А.М.Алексюк рекомендует и педагогический процесс, осуществляемый на профессиональной ступени образования, рассматривать через структуру общего и особенного. Система народного образования, считает он, создает большую педагогическую систему-подсистему. В нее включены все высшие и средние специальные учебные заведения, вне зависимости от их основателей. Кроме того, определенной автономностью обладают средняя подсистема (отдельные вузы, техникумы и равные им учебные заведения) и малая подсистема (академические группы, классы, курсы, входящие в среднюю подсистему). Средняя подсистема характеризуется различиями территориального порядка, задачами, ведущими идеями. Различия в уровне подсистем определяются контингентом слушателей, квалификацией педагогических кадров, материальной базой, формами и методами обучения. В малых подсистемах больше профессиональных видов педагогической деятельности, в высших — непрофессиональной.

Институты подготовки научных кадров и последипломного образования специалистов при всех функциональных различиях близки по характеру своей социальной деятельности. Близость определяется наличием учащихся, обладающих таким уровнем знаний и практического опыта, которые представляют вершину социальной целесообразности образования. Содержание и организация занятий с ними, конечно, должны быть выше уровня вузовской системы. В этой области образования пока больше открытых проблем, чем их продуктивных решений. Главная причина этого заключается в неотработанности методологии функционирования данной подсистемы образования. "В эту систему образования, — указывает В.Я.Нечаев, — без существенной переработки перенесены формы и методы обучения студентов. А люди зрелого возраста с большими усилиями могут терпеть манипулирование их сознанием, натаскивание. Они отвергают ставший привычным для преподавателей наставительный тон, обилие монологических лекционных занятий, мелочный контроль по формам аттестации".* Каким же должен быть учитель у таких учащихся? Специалистом "высшей пробы", при знании мастером своего дела, касается ли это

* Нечаев В. Я. Социология образования. — М.: МГУ, 1992. — С.94.

вопросов общей или специализированной теории, вопросов общепроизводственной, общетехнологической или конкретной профессиональной деятельности. Может быть, не стоит копировать систему образования в театральных вузах, по окончании которых выпускники с гордостью заявляют: "Я — ученик Станиславского", "Я — ученик Вахтангова" и т.д., но приблизиться к этому — одна из задач научной и последиplomной подготовки кадров, особенно педагогических кадров.

Прослеживание закона непрерывности через последовательность и возрастание социальной значимости каждой из ступеней образования предполагает очерченность их граней. Структура образования по своему содержанию настолько многообразна, что требует разработки самостоятельной методики его анализа. Вместе с тем с целью практического решения проблем образования его классифицируют по важнейшим ступеням. В развитых обществах обозначилось подразделение образования на такие самостоятельные подсистемы, как дошкольное, школьное, профессиональное, последиplomное. Такая логика и организация важнейших подсистем приняты также в Украине и заложены в Закон "Об образовании", в Государственной Национальной Программе "Образование" ("Украина XXI столетие"), в нормативных актах Министерства образования Украины.

Социологический закон непрерывности образования наиболее результативно проявляет себя в тех странах, где он получает понимание и поддержку политической системы. Наглядным примером служит Закон Украины "Об образовании", принятый в 1996 году. Для убедительности достаточно сослаться на принципы образования, закрепленные в нем:

- доступность для каждого гражданина всех форм и типов образовательных услуг, которые обеспечиваются государством;
- равные условия каждому человеку для полной реализации его способностей, таланта, всестороннего развития;
- гуманизм, демократизм, приоритетность общечеловеческих духовных ценностей;
- органичная связь с национальной историей, культурой, традициями;
- независимость образования от политических партий, общественных и религиозных организаций;

- научный, светский характер образования;
- интеграция с наукой и производством;
- взаимосвязь с образованием других стран;
- гибкость и прогнозируемость системы образования;
- единство и преемственность системы образования;
- непрерывность и разнообразие образования;
- ориентация на мировой уровень;
- единство государственного управления и общественного самоуправления в системе образования.

Указанные принципы в равной степени распространяются на все структурные подразделения социального института образования и этим закрепляют взаимосвязь всех подсистем. Содержание закона непрерывности наилучшим образом выражается путем выявления сущности и содержания каждой из ступеней образования, каждой из подсистем.

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОДСИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

К допрофессиональным подсистемам социального института образования относятся:

- дошкольное образование и воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное образование и воспитание.

Дошкольное образование — первичная, наиболее сложная организация учебно-воспитательного процесса, направленная на адаптацию биосущества в систему человеческих отношений, социальных ценностей. Это начало, исходное звено в непрерывном образовании человека, период формирования основ чувственной организации и самостоятельного мышления. И начинается он у ребенка с овладения миром звуков и словесных конструкций, создания своего багажа общественно значимых терминов, несущих определенное, всем понятное содержание. Дошкольное образование готовит ребенка к самостоятельному ответу на вопрос: "Что такое хорошо и что такое плохо?". Известный детский писатель Корней Чуковский с восхищением замечал: "Если бы потребовалось наиболее наглядное, внятное для всех доказательство, что каждый малолетний ребенок есть величайший умственный труженик планеты, достаточно было бы приглядеться возможно внимательнее к сложной системе тех методов, при помощи которых ему удается в такое

изумительно короткое время овладеть своим родным языком, всеми оттенками его причудливых форм, всеми тонкостями его суффиксов, приставок и флексий^{*}. Такие возможности детей указывают на ту простую истину, что воспитатели, работающие с ними, должны не опускаться до их уровня понимания, а поднимать до уровня своих "взрослых" ощущений и мыслей.

Приоритетные направления дошкольного воспитания изложены в таком документе, как Государственная Национальная Программа "Образование". К ним относятся:

- практическое освоение родным языком в семье и дошкольном воспитательном заведении;
- обеспечение познавательной активности, развитие творческих и художественных способностей в игровой и других видах детской деятельности;
- воспитание культуры общения, уважения и любви к родителям, семье, Родине;
- формирование основ трудового воспитания, экологической культуры, моральной ориентации в национальных и общечеловеческих ценностях.

Решать такие сложные проблемы можно лишь совместными усилиями семьи и детских дошкольных заведений с участием школы. Реальность свидетельствует, что семья как первичная социальная общность в массовом порядке не готова справиться с этой задачей. Во-первых, в силу отсутствия достаточной педагогической подготовки родителей и иных опекунов ребенка. Во-вторых, в силу профессиональной и других видов творчески ориентированной занятости родителей. В-третьих, в силу отсутствия среды для всестороннего самовыражения ребенка, где происходит его социальная идентификация, где он может претендовать на объективное понимание со стороны более широкой социальной общности. Такой средой является детский коллектив. Общество уже давно осознало, что в семье создается климат для отдыха победных сил человека. Но становление личности, процесс ее социализации происходит, как правило, вне семьи. Проблема развития ребенка наиболее целенаправленно, системно, организовано и научно обеспеченно решается в детских дошкольных заведениях. В Украине их создают

^{*} Ч у к о в с к и й К. От двух до пяти. — Мн.: Нар.асвета, 1983. — С.9.

предприятия, учреждения и организации независимо от форм собственности, а также и физические лица.

К дошкольным воспитательным заведениям относятся детские ясли, детские сады, ясли-сады с кратковременным, дневным, круглосуточным и круглогодичным пребыванием.

В зависимости от психико-физиологических особенностей детей и форм организации занятий с ними создаются различные типы (группы) заведений: общего развития, компенсирующего, комбинированного, семейного, прогулочного и другие. Главная функция детских заведений общего типа состоит в интеллектуальном развитии личности ребенка. Занятия в них могут организовываться с избирательной ориентацией на физические, музыкальные, художественные, лингвистические и иные способности детей. Компенсирующие дошкольные заведения создаются для детей, нуждающихся в коррекции физического и психического развития. Комбинированный тип дошкольного заведения представляет собою сочетание как общеразвивающих, так и компенсирующих детских групп.

Детские группы в дошкольных заведениях комплектуются также по возрастному признаку и подразделяются на ясельные и дошкольные. Первые включают в себя детей с двух месяцев до трехлетнего возраста. Вторые — с трех- до семи-летнего — и подразделяются на четыре подгруппы: вторая младшая, средняя, старшая и группа подготовки к школе.

Важнейшими задачами дошкольных заведений являются:

- реализация государственной политики в области образования;
- обеспечение физического и психического здоровья детей;
- обеспечение квалифицированной помощью в коррекции недостатков развития ребенка;
- формирование умений и навыков, необходимых для обучения в школе.

Индикатором готовности к школе является умение детей подчинять мотивы деятельности, управлять своим поведением на основе определенных правил, преподанных в семье и дошкольных заведениях.

Дошкольное воспитание как подсистема социального института образования делает акцент на известную совокупность общественных ценностей. Детям органически свойственна тяга к доброте, справедливости, честности. Они чутко улавливают их подлинное значение, как и фальшь в отношении этих ценно-

стей со стороны взрослых. Естественно выражается их стремление к самостоятельности. Ребенок фактически отвоевывает у родителей и взрослых опекунов право на самостоятельное мнение, самостоятельный поступок. Последние часто не соответствуют логике взрослых, проистекая из мира воображения, абстракций и ассоциаций конкретного ребенка. Специалисты дошкольных воспитательно-образовательных заведений стимулируют превращение этих ценностей в стабильные явления личностных качеств ребенка.

Социальные взаимодействия между воспитателем и воспитанником относятся к специфическим социальным отношениям. Ведущей мотивацией действий ребенка служит чистый интерес к познанию. Ведущей мотивацией социальных действий воспитателя является желание и готовность помочь ребенку ощутить, вообразить, понять, зафиксировать в памяти предметный мир и адекватно распорядиться своими открытиями и приобретениями. Стремление ребенка к общению с воспитателем отражает его внутреннее чувственное состояние. Стремление специалиста к общению с ребенком определяется социальной заданностью и внутренним стремлением к бескорыстной помощи. Один реализует чувственные потребности. Другой — совокупность социальных интересов и чувственных потребностей. Чувственные потребности такого рода у воспитателя проявляются обязательно, т.к. они закладывались, развивались и закреплялись в его детском возрасте с помощью умного сердца и здравого смысла взрослых. Кстати, этот фактор в некоторой степени воздействовал на профессиональный выбор специалиста. Отсутствие второго компонента в социальных действиях воспитателя побуждает к печальному выводу о том, что общество и дети имеют дело с исполнителем, действующим по инструкции, а не по душевным мотивам.

Управление дошкольными воспитательными заведениями осуществляется их создателями и местными органами государственной исполнительной власти. Им же принадлежит и контроль за деятельностью этих заведений. Непосредственное руководство осуществляет заведующий и совет дошкольного заведения. Органом самоуправления является общее собрание членов трудового коллектива дошкольного воспитательного заведения и родителей. В заведениях с числом не менее трех педагогических работников создается постоянно действующий коллегиальный орган — педагогический совет. Финансово-хозяй-

ственная деятельность происходит за счет бюджетных и привлеченных средств.

Начиная с 90-х годов социальный институт образования Украины представляет самостоятельную независимую государственно-национальную систему. Социальные структуры, занимающиеся его организацией и управлением, разработали основные пути реформирования дошкольного воспитания. Кабинет Министров Украины утвердил их в качестве руководства к действию для всех субъектов образовательно-воспитательной подсистемы. К перспективным путям реформирования дошкольного воспитания ныне относятся:

- комплексное изучение проблем семейного и общественного воспитания в современных социальных условиях;
- установление возрастных нормативов физического, психического и духовного развития детей;
- создание организационно-методической службы семьи, ее психолого-педагогическое обеспечение с расчетом необходимости возрождения семейных традиций, современной культурно-бытовой сферы;
- создание оптимальных научно-методических, организационно-педагогических, санитарно-гигиенических, материально-технических, эстетических условий функционирования дошкольных воспитательных заведений разных типов;
- разработка государственных и авторских программ дошкольного воспитания, выработка критериев их экспертизы и оценки на основе психофизических, социально-психологических, педагогических, гигиенических требований;
- создание сети дошкольных воспитательных заведений нового поколения;
- обновление содержания, форм и методов воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Таким образом, дошкольное воспитание — подсистема социального института образования, исходное звено и первоначальный этап действия закона непрерывного образования.

Школьное образование занимает центральное место среди всех подсистем данного социального института. Феноменальность явления заключается в том, что в его сфере происходит подготовка личности к основам самоорганизации, к социальному самоопределению. Школа обеспечивает ребенку получение

ние базового компонента знаний и личного опыта как предпосылки для утверждения себя во взрослой жизни, для включения в различные социальные структуры. В процессе школьной жизни происходит выбор приоритетов социальных ценностей, формируются основы системы отношений к социально значимым нормам, закладывается концепция социального действия личности: преимущественно эгоистическая или альтруистическая, деятельностная или пассивная, примирительная или конфликтнонесущая и т.п.

Проблемы школьного образования стоят в центре как общей, так и специальной социологии. Насколько удачно они решаются в различных странах, показывают результаты социологического исследования, проведенного журналом "Ю.С.Нью энд Уорлд рипорт". Для получения более-менее объективного ответа на вопрос "Как вы оцениваете по 10-балльной шкале качество преподавания отдельных предметов в начальных и средних школах ряда стран?" были приглашены независимые эксперты: из США — 12 специалистов, из Японии и Западной Европы — 10. Шкала качества показала, что по математике и естественным наукам на первом месте стоят школы Японии, на втором — бывшего СССР, на предпоследнем США, на последнем — Англии. По общественным наукам на первом месте школы ФРГ, на втором — США, на четвертом — бывшего СССР, на пятом — Японии, на шестом — Франции. По родному языку первое место принадлежит школам Франции, второе — бывшего СССР, последнее — США. По иностранному языку на первом месте стоит система школьного образования ФРГ, на втором — бывшего СССР, на предпоследнем — Японии, на последнем — Англии.

Результаты исследования могут как-то успокаивать профессиональных деятелей образования. И, тем не менее, как и школы других стран, наша отечественная школа нуждалась, а с начала 90-х годов еще в большей степени нуждается в основательном реформировании. Решительное и обнадеживающее движение в этом направлении начало происходить с выходом в свет новой идеологии школьного образования*. В стратегическом плане она ориентировала общество на переход от школы

* См.: Концепция общего среднего образования // Учительская газета. — 1988. — 23 августа.

приспосабливающей и воспроизводящей к школе развивающей, от школы бюрократической к школе демократической, от школы авторитарной к школе гуманистической.

Узловой проблемой социологии образования является анализ компоненты развития. Первым аспектом ее выступает развитие самой школы, внутренние способности общего школьного образования к систематическому качественному обновлению. Второй аспект отражает решающую роль школы в становлении и развитии личности ребенка. Он методологически вооружает общество в решении задачи всестороннего развития школьников. Третий аспект заключается в раскрытии возможностей школы как социокультурного института не на воспроизведение закостеневших форм развития бытия, а на развитие общества.

Образование, ориентированное на развитие способностей и расцвет индивидуальности школьника, возможно лишь в ходе содержательного сотрудничества обучающего и обучаемого. Педагогический процесс — это совместное движение педагогов и учащихся к целям образования. В основе стратегии социального взаимодействия учителя и учащегося лежит стимулирование и педагогическая направляемость познавательных и жизненных интересов учащихся. Это, в частности, предполагает понимание педагогом права ученика на собственное мнение, на ошибку, — с одной стороны, и на открытость и личную ответственность педагога за свои суждения, требования и поступки, — с другой. Деятельность ребенка — основной фактор его развития, его самоопределения. Оптимальная организация ее зависит от успешной реализации координирующей функции педагога.

Содержание школьного образования — это неразрывное единство двух встречных взаимосвязанных социальных действий — ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного. Источником формирования содержания образования вообще и содержания общеобразовательной школы в частности выступают важнейшие сферы самоопределения личности — человек, общество, природа, ноосфера. Базовый компонент содержания образования фокусирует познавательную деятельность учащегося на рост и качественные изменения потенциала человека, на его связь с человечеством и жизнью предшествующих поколений. В педагогическом плане базовый компонент содержания образования является исходной точкой для организации развивающего школьного обучения и воспитания.

Социолог В.Нечаев, исходя из "Концепции общего среднего образования", разработанной научно-исследовательским коллективом под руководством Э.Днепров, выделяет принципы организации школьного образования: динамичного культурного развития, гуманизации, деятельностного подхода, трудовой ориентированности, совместной жизнедеятельности детей и взрослых, коллективистской направленности, демократизации и самоуправления*.

Украинское общество надеется, что общее среднее образование обеспечит продолжение всестороннего развития личности ребенка, его способностей и одаренности. И на этой основе обогатит интеллектуальный потенциал народа, его духовность и культуру, сформирует гражданина Украины, способного к сознательному социальному выбору. В общенациональной государственной программе "Образование" разработаны пути реформирования общего среднего образования:

- определение государственных стандартов всех уровней общего среднего образования;
- определение содержания общеобразовательной подготовки и соответствующих базовых дисциплин, внедрение интегрального и вариативного принципов обучения;
- реформирование структуры общеобразовательных учебно-воспитательных заведений в соответствии с уровнем образования и потребностями регионов, их кооперация с высшими учебными заведениями;
- развития сети общеобразовательных учебно-воспитательных заведений, основанных на различных формах собственности и другие.

Кабинет Министров Украины 19 августа 1993 г. утвердил Положение о среднем общеобразовательном учебно-воспитательном заведении. В нем определены главные задачи, принципы, структура общеобразовательной школы, очерчена организация учебно-воспитательного процесса, его участники, система управления общеобразовательным заведением. Это положение в качестве нормативного государственного документа определяет основные фонды и другое имущество школы, ее

* Н е ч а е в В. Я. Социология образования, с.84-86.

финансово-хозяйственную деятельность, международные связи и систему контроля за нею.

Главными задачами среднего общеобразовательного учебно-воспитательного заведения являются:

- воспитание морально и физически здорового поколения;
- создание условий для получения среднего образования на уровне государственных стандартов;
- развитие природных позитивных склонностей, способностей, творческого мышления, потребности и умения само совершенствоваться;
- формирование гражданской позиции, личного достоинства, готовности к трудовой деятельности, ответственности за свои поступки и дела.

Основным видом учебно-воспитательных заведений является средняя общеобразовательная школа трех ступеней: первой — начальная, второй — основная, третьей — старшая, которые соответственно обеспечивают начальное, неполное среднее и полное общее среднее образование. Для развития природной одаренности детей создаются специализированные школы, профильные классы, лицеи и гимназии. Гимназии — школы второй-третьей ступени, обеспечивают научно-теоретическую, гуманитарную, общекультурную подготовку одаренных и способных детей. Лицеи — средние общеобразовательные учебно-воспитательные заведения, которые обеспечивают учащимся образование сверх государственного минимума и осуществляют научно-практическую подготовку талантливой ученической молодежи.

Содержательная сторона учебно-воспитательного процесса представляется двумя компонентами: государственным и школьным. Первый определяет Министерство образования, второй — учебно-воспитательное заведение с учетом интересов и пожеланий учащихся, их родителей, культурно-этнических особенностей региона, страны.

Высшим органом общественного самоуправления школы является общее собрание (конференция), куда установленным порядком делегируются работники учебно-воспитательного заведения, учащиеся, родители, представители общественности. В период между такими собраниями высшим органом самоуправления становится совет школы. Определенное место в системе самоуправления школой занимает педагогический совет как постоянно действующий коллегиальный орган.

Таким образом, общее среднее образование является базой любой последующей специализации, ключевым звеном непрерывного образования.

В соответствии с Законом Украины "Об образовании" на серьезную поддержку со стороны государства может рассчитывать внешкольная подсистема образования, которая в Украине имеет давнюю историю. Она является неотъемлемой частью всего образовательного института. Без нее немыслима полная реализация закона непрерывности образования. Именно об этом говорят важнейшие направления ее функционирования как социальной кооперации. Самыми важными среди них стали, во-первых, развитие способностей и талантов детей, ученической и студенческой молодежи, во-вторых, удовлетворение их интересов и духовных потребностей в профессиональном самоопределении. Внешкольное образование и воспитание осуществляются учебными заведениями совместно с семьей, трудовыми и творческими коллективами, общественными организациями, товариществами, фондами и базируются на принципе добровольности выбора типов учебных заведений и видов деятельности.

К внешкольным учебным заведениям образования относятся: дворцы, дома, станции детского и юношеского творчества, ученические и студенческие клубы, детско-юношеские спортивные школы, школы искусства, студии, библиотеки, оздоровительные и другие заведения. Кроме этого, для проведения учебно-воспитательной работы внешкольные учебные заведения на льготных условиях могут арендовать государственные и частные объекты культуры, спорта и т.п.

Следует особо отметить, что подсистема внешкольного образования выполняет свою роль в развитии личностных качеств человека не только на допрофессиональном уровне, но и значительно позже.

Все проанализированные подсистемы выступают единым блоком, представляющим фундамент для саморазвития, самоопределения и самореализации молодого поколения.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОДСИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В социальном институте образования к таким подсистемам относят:

— профессионально-техническое образование;

- высшее образование;
- последипломное образование (повышение квалификации и переподготовка кадров).

Общеобразовательная подготовка имеет два важнейших социальных слагаемых. Во-первых, обеспечивает общее культурное развитие человека и выявление и совершенствование его природных задатков и склонностей в интеллектуальной и физической областях. Во-вторых, помогает учащемуся морально и сознательно самоопределиться в первоочередности реализации его способностей. Как показывают социологические исследования, "блуждающие" в потемках своей профессиональной самореализации не такое уж редкое явление. Исследование, проведенное в 1993 г. среди выпускников общеобразовательных школ Черкасской области, показали, что каждый второй (51%) сомневался в правильности своего профессионального выбора, а пятая часть вообще не может сориентироваться*. И тем не менее нет иного социального института, кроме общеобразовательной школы, где бы так концентрировано и целенаправленно проводилась работа по профориентации детей. Эта задача решается на протяжении всего учебно-воспитательного процесса.

Какова же основная цель профессионального образования? Почему оно выступает в качестве социального магнита любого человека?

Цель эта, как любая социальная "медаль", имеет две стороны. Первая — помочь личности реализоваться творчески в одной из сфер конкретной деятельности людей — в создании материальных и духовных ценностей, в совершенствовании культуры общества. При этом личность получает удовлетворение на основании общественного признания ее таланта. Вторая сторона целевой установки профессионального образования — бесперебойная поставка обществу специалистов всех сфер жизнедеятельности людей и всех уровней. Совокупность специалистов как социальной общности есть ведущая сила общества во всех его социальных структурах. Наличие и качественное состояние отряда специалистов определяет развитость и историческую перспективность данного общества.

* См.: М а л е н к о П. Выпускник: сподівання, вдачі, прорахунки // Філософська і соціологічна думка. — 1993. — N 9-10. — С.87.

Первыми профессионально самоопределяются учащиеся либо с ярко выраженной склонностью к самостоятельному практическому материально производящему труду, либо просто со слабыми возможностями в изучении школьных предметов (это касается прежде всего учебных дисциплин естественно-математического цикла). Вот такие две разные категории детей заполняют аудитории и мастерские профессионально-технических училищ. Ясно, что наиболее подготовленные претендуют на престижные, слабые (в смысле теоретических знаний) — на менее престижные профессии. Потребность и в тех, и в других никогда не иссякает в обществах, сделавших ставку на научно-технический прогресс. Об этом свидетельствует внимание, уделяемое профессионально-техническому образованию в таких странах, как Голландия (охвачено более 40% учащихся второй ступени), Швеция, Италия и Бельгия (около 30%).

Выпускники основной или старшей школ, имеющие определенные склонности к той или иной профессиональной деятельности, располагающие достаточной школьной подготовкой по профильным дисциплинам, выбирают специальные учебные заведения, где готовят младших специалистов и бакалавров. В них формируется тот отряд специалистов, без которого невозможно надежное функционирование высоких технологий и многопроцессорных комплексов, существование и развитие всех сфер народного хозяйства и культуры общества.

Учащиеся, имеющие подготовку в объеме средней школы третьей ступени или в объеме колледжа, техникума (училища), составляют отряд студенчества. Это будущие специалисты высшего уровня, те, на ком будет лежать социальная ответственность за управление трудовыми коллективами, за организацию общественного производства, за совершенствование культурного потенциала народа и т.д.

У многих выпускников общеобразовательных школ судьба складывается таким образом, что они вступают в противоречие с законом непрерывности образования (в формально понятом смысле). Одни длительное время не могут определиться с профессиональным интересом, другие уходят служить в армию, третьи ухаживают за малолетними детьми и т.п. Но, придя в сферу профессионального образования, они задают тон в социальных ориентациях учащихся-студентов.

Украинская молодежь, основную часть которой представляют учащиеся социальных подсистем профессионального обра-

зования (ПТУ и ВУЗ), наиболее остро и результативно реагирует на необходимость экономических, политических и социальных преобразований. Она проявляет повышенный интерес: в области экономики — к переходу на новые методы хозяйствования, выборность руководителей трудовых коллективов, индивидуальные и кооперативные формы деятельности; в области политической — к расширению прав и свобод, совершенствованию законодательной системы, борьбе с бюрократизмом, формализмом, администрированием; в социальной области — к вопросам социальной справедливости, развития национальных отношений и пр.*.

В соответствии с Государственной Национальной Программой "Образование" профессиональное образование направлено на обеспечение профессиональной самореализации личности, формирование ее квалификационного уровня, подготовку социально активного, морально и физически здорового национального производственного потенциала, который должен занять важное место в технологическом обновлении производства, внедрении в практику достижений науки и техники. С этой целью разработаны определенные пути реформирования профессионального образования. Важная ставка делается на разработку и введение научно обоснованной методики определения общегосударственных и региональных потребностей в работниках сферы производства и услуг по профессиям, по уровням квалификации. Предусматривается усовершенствование учебно-воспитательного процесса на основе внедрения новых педагогических технологий, информатизации, усиления единства обучения с продуктивным производительным трудом. Предполагается усилить внимание социальных структур института образования к демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса, созданию условий для освоения учащимися богатств национальной и общечеловеческой культуры. Профессиональное образование будет идти по пути совершенствования социальных взаимодействий между всеми его субъектами, возрастания продуктивного творческого сотрудничества между преподавателями и учащимися, между образовательными и

* См.: М а т у с е в и ч В. А. Социальные ориентации личности: опыт типологии // Философская и социологическая мысль. — 1992. — N 2. — С.110, 111, 116.

производственными трудовыми коллективами, между социальными институтами образования, экономики и науки.

Профессиональных работников готовят учебные заведения различных видов, типов и уровней. Обучение рабочим профессиям осуществляется в профессиональных учебно-воспитательных заведениях таких типов, как профтехучилища, высшие профессиональные училища, училища-агрофирмы. Кадры специалистов готовят в высших учебных заведениях: университетах, академиях, институтах, колледжах и техникумах (училищах). Вузам на основе аккредитации присваиваются соответствующие уровни. Учебные заведения первого уровня аккредитации (техникумы, училища) выпускают младших специалистов, второго (колледжи) — бакалавров, третьего — специалистов, четвертого — магистров.

Учебно-воспитательный процесс в профессионально-технических заведениях базируется на принципах педагогики, демократизма, независимости от политических, общественных и религиозных организаций, совместной деятельности инженерно-педагогических работников и учащихся, родителей, коллективов предприятий. Учебный процесс в высших учебных заведениях основывается на принципах научности, гуманизма, демократизма, поступательности и непрерывности, независимости от политических, общественных и религиозных организаций.

Всем учебным заведениям профессионального образования свойственны определенные функции. Главная — воспроизводство социально-классовой структуры общества, конкретно — рабочего класса и интеллигенции. На основе общеобразовательной функции формируется подлинно обновленный тип личности, соответствующий задачам современного общественного развития. Культурно-гуманистические функции обеспечивают воспроизводство и развитие духовной культуры основных общественных классов и социальных слоев общества. Функция социального регулирования и контроля за процессом развития молодежи ориентирует выпускников профессионально-образовательной сферы на приоритеты социальных ценностей.

Наличие дипломированного специалиста сигнализирует обществу не только о том, что его живой элитарный социокультурный фундамент окреп, но ставит вопрос о границах и возможностях его использования. Извлечь ли из него то, что приобрело социально значимые ценности, "снять сливки" и отправить в лету? А может быть, периодически длительное время ге-

нерировать природные и социальные качества индивида с целью получения не первичного, а максимального результата? Общество пошло по второму пути, создав подсистему последипломного образования профессиональных работников.

Жизнь убедила, что дипломированный специалист за счет накопленной им обучающей и развивающей теории профессионального образования способен полноценно реализовать себя уже через 2-3 года. Далее идет работа, где приоритетным, а, возможно, и единственным занятием личности становится привычная практическая, профессионально-производственная жизнь. Голая специализация превращает человека в винтик технологического процесса. "Омертвление живых педагогических тканей есть прямое и естественное следствие узкой специализации, складывающейся привычки к ограниченному кругу впечатлений, к точно обозначенным путям реакции", — писал А.С.Макаренко об учителях*. Но эта мысль также применима почти к любому инженеру, менеджеру и т.д. Специалисту, по истечении определенного времени, необходимо вновь вернуться в сферу всестороннего развития своих природных качеств, приглушенных жесткой служебной регламентацией. В подсистеме последипломного образования иницируется личностная мудрость специалиста.

В учебных заведениях последипломного типа происходит процесс сравнения, идентификации себя с профессионально родственными коллегами. Преподаватели ориентируют на эталонный опыт, методическая оснащенность которого оправдала себя в большинстве случаев. Происходит ориентирование на профессиональные идеалы, подкрепленные лабораторным путем, научными экспериментами.

Наука, производство, технология, общественная жизнь находятся в постоянной динамике и самосовершенствовании. Наука открывает все новые и новые возможности развития и реализации человеческих возможностей. Изменяются содержание и структура, совершенствуются принципы организации общественного труда. Технологические преобразования революционно воздействуют на преумножение материальных и духовных возможностей общества. За всем этим специалист может "уг-

* Макаренко А. С. Длительность педагогического коллектива. — Соч., Т.1. — М.: АПН РСФСР., 1958. — С.667.

наться" только с помощью обучающей и ориентирующей образовательной системы.

В государственной национальной программе Украины по образованию говорится: "Последипломное образование (последипломная подготовка, аспирантура, докторантура, повышение квалификации, переподготовка кадров) призваны обеспечить углубление профессиональных знаний, умений по специальности, получение новой квалификации, научной ступени или получение новой специальности на основе наличного образовательного уровня и опыта практической работы". Программа делает ставку на усовершенствование структуры последипломного образования, повышение квалификации и переподготовку руководящих работников, специалистов, педагогических кадров, военнослужащих, квалификационных рабочих. Обстоятельства требуют, чтобы сеть заведений последипломного образования была приведена в соответствие с потребностями отдельных регионов, хозяйственных структур и перспектив социально-экономического и культурного развития Украины. Предусматривается организация сотрудничества с общественными, кооперативными и другими учебными заведениями, имеющими аналогичные функции. Важнейшим фактором развития системы последипломного образования является приведение ее в соответствие с потребностями социальной защиты профессиональных работников страны в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, обеспечение потребности общества и государства в высококвалифицированных конкурентоспособных специалистах.

С целью усовершенствования специалистов и повышения их квалификации каждое ведомство создает учебные заведения последипломного образования. Министерство образования Украины имеет свою сеть подобных заведений. Это — областные институты и центры последипломной подготовки и переподготовки работников образования, прежде всего учителей. Проблемы повышения квалификации руководящих кадров и методических работников районного (городского) и областного звеньев решаются в Украинском институте повышения квалификации руководящих кадров образования.

В стране практически создана система подготовки и аттестации научных и научно-педагогических работников высшей квалификации. Основной формой планомерной подготовки

научно-педагогических и научных кадров является аспирантура при высших учебных заведениях, научных учреждениях и организациях. Плодотворно работает докторантура как высшая ступень единой системы непрерывного образования.

Сегодня можно было бы вести речь о благотворном влиянии на развитие граждан Украины системы самообразования. Тем более, что духовная жизнь современного общества просто не мыслится без нее. Для целенаправленного и координированного действия всех ее элементов необходимо создание единого, централизованного общественно-государственного органа управления.

РЕЗЮМЕ

1. Непрерывность образования — естественный процесс передачи накопленных знаний и умений от одного поколения к другому, возвышение знаний и опыта от одной ступени образования к другой. Непрерывность образования представляет собою социологический закон развития и реализации способностей человека на протяжении всей его сознательной жизни, ориентирования его на социально значимые цели и критерии.

2. Допрофессиональные учебно-воспитательные заведения имеют непреходящее значение для физического, морального и духовного развития подрастающего поколения, для подготовки его к самостоятельной жизни.

3. Социальный институт образования получает свое завершающее общественное признание в результате развития и функционирования подсистем профессионального обучения, осуществляющего воспроизводство кадров во всех сферах народного хозяйства. Профессиональное образование выступает первым материализованным результатом социальной деятельности учащихся.

4. Важнейшим содержанием последипломной подготовки является приведение возможностей творческого специалиста в соответствие с императивами развивающихся науки, технологии и производства, всех сторон жизни человеческого общества.

ЛИТЕРАТУРА

- А л е к с ю к А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. — К.: ІСДО, 1993.
- Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI ст.") // Освіта. — 1993. — № 44-45-46.
- Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Вип. I-II. — К.: Міністерства України, 1994.
- Конвенція про права дитини // Нова освіта України. — 1993. — № 3.
- Концепция общего среднего образования // Учительская газета. — 1988. — 23 августа.
- Н е ч а е в В. Я. Социология образования. — М.: МГУ., 1992.
- Н о в и к о в К. Чья школа лучше? // Аргументы и факты. — 1987. — № 15.
- Про освіту: Закон України. — К.: Міністерства України, 1996.
- Социально-педагогические исследования в капиталистических странах: Сб. науч. трудов. — М.: АПН СССР, 1978.
- Социология для студента: Учебное пособие. — Свердловск: ИПИ, 1991.

УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ КАК ПЕРВИЧНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны:

1. Иметь четкое представление о понятии *учебное заведение* (в первую очередь имеется в виду школа и вуз).
2. Осмыслить и быть готовым самостоятельно проанализировать социогрупповую структуру школьного (вузовского) коллектива, а также социальную природу межгруппового взаимодействия в учебном заведении.
3. Понимать и быть способным использовать на практике полученные знания об управлении персоналом в учебном заведении.

ЧТО ТАКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ

Учебное заведение является разновидностью социальной организации. Из общего курса социологии известно, что социальные организации соответственно сфере и содержанию их деятельности подразделяются на экономические (промышленные, производственные), политические и культурно-просветительские. Учебное заведение относится к последней разновидности социальных организаций. Поэтому понятие "*учебное заведение*" можно определить следующим образом: это есть вид социальной организации, предназначением которой является передача, усвоение и наследование предшествующего культурно-исторического опыта.

В данном случае речь идет о социальном аспекте устройства и функционирования отдельно взятой школы, вуза или иного учебного заведения. В этом отношении они выступают как некоторые человеческие группы или, в более распространенном употреблении, как трудовые коллективы, что, в свою очередь, разделены на более мелкие групповые образования. Трудовой коллектив можно рассматривать как достаточно сложную и разветвленную социогрупповую структуру. В то же время со-

циогрупповая структура не есть то, что в первую очередь делает учебное заведение социальной организацией. Конституирующим элементом тут выступает особый порядок организации деятельности и отношений людей, входящих в социальную организацию. Это значит, что в любой социальной организации имеется особый — административный — орган (или органы) и особая группа лиц, занятых исключительно или преимущественно управлением другими людьми. Следовательно, рассмотрев социогрупповую и управленческую структуру учебного заведения, мы выявим основные его параметры как социальной организации.

Поскольку учебное заведение в первую очередь является некоторой человеческой группой, имеет смысл начать с анализа основных элементов, из которых состоит любое человеческое сообщество. Это — ценностные ориентации, на основе которых вырастают групповые нормы, контроль, статусный, ролевой и престижный порядок, чувство групповой принадлежности, групповая память, определенный психологический климат, способ определения и защиты группой своего социального пространства и социальной позиции.

Социальная организация — это формально организованная группа. В соответствии с этим основные элементы ее группового устройства претерпевают, в отличие от неформальной группы, существенную трансформацию. Ценностные ориентации становятся юридически-правовым образом определенной целью. Юридически-правовым образом определенная цель является конститутивным элементом социальной организации, ее системообразующим свойством. Поэтому социальную организацию еще можно определить как целесообразно действующую социальную группу. Цель есть закон деятельности социальной организации, она задает основное содержание этой деятельности. Тогда как в группе основным содержанием деятельности выступает консолидация. Отсюда проистекает одно из существенных различий в способе их существования: группа прекращает существование, потеряв консолидированность, социальная организация — потеряв цель деятельности или возможность ее достижения. Внутренним основанием существования группы является сплоченность ее членов, внутренним основанием существования социальной организации — эффективность коллективной деятельности по достижению цели.

Цель социальной организации фиксируется обычно в ее учредительских документах. К ним социальная организация обращается каждый раз, испытывая кризис, стремясь переинтерпретировать свои цели или условия их достижения. Неверно определив свои цели (завысив или занижив свои возможности), социальная организация изначально загоняет себя в тупик.

Превращение ценностных ориентаций в формальным образом определенную цель означает также признание того, что данная социогрупповая структура не может действовать просто как человеческая группа, т.е. только на основе ценностных ориентаций, консолидации и самоуправления. Это значит, что в ее пространстве взаимодействуют такие общности с существенно различающимися интересами, мотивами поведения и т.д. Их нельзя объединить на сугубо добровольной основе, требуются известное принуждение и административный контроль. Хоть это вовсе не означает, что в недрах социальной организации нет или не нужна групповая консолидация. Однако она здесь занимает подчиненное положение: является не самоцелью, а средством для достижения других целей.

С введением цели коренным образом изменяется вся структура группы. Правила межиндивидуального взаимодействия преобразуются в правила внутреннего распорядка, имеющие обязательный и принудительный характер. Групповой контроль становится формальным, административным надзором, где заранее оговариваются возможные нарушения и санкции, которые в результате этого последуют. Статус, который в группе носит весьма неопределенный вид, здесь приобретает форму должностного положения. Социальная роль как персонификация статуса в группе есть основным механизмом межиндивидуального взаимодействия. В социальной организации она отходит на задний план, находится в тени. Пределы олицетворения статуса в социальной организации весьма ограничены, они допускаются только в узко заданных границах. Возможно большее обезличивание отношений есть закон функционирования социальной организации. Здесь имеет значение не личность, как в группе, а функция. То же самое касается престижной стратификации. В группе престиж проявляется как групповое одобрение некоторых действий. В социальной организации он почти целиком задан должностным положением. К тому же его проявление весьма противоречиво, как внутренне противоречиво, и в большинстве случаев разнонаправленно одобрение

"верхов" и "низов" (высших уровней управления и неформальной группы, продолжающей действовать в пространстве организации). В группе чувство принадлежности имеет решающее значение: без него группа не может консолидироваться. В социальной организации оно может быть, а может и не быть. В последнем случае в действие вступают принудительные инструменты организации.

То же самое касается остальных элементов группового устройства. В частности, психологический климат группы является одним из основных регулирующих факторов. В социальной организации он становится вспомогательным. Групповая память проявляется как устный фольклор, содержащий воспоминания, предания, описания особых случаев и событий, передачу устоявшихся моделей поведения и т.д. В социальной же организации функционирует документированная память (архив, музей и т.д.). Группа защищает свое социальное пространство с помощью особой — защитной — культуры: языка, специфического стиля поведения, изоляции, символического давления и др. В социальной организации имеется четко выделенная территория и особая служба защиты. Она тем сильнее, чем могущественнее защищаемые социальной организацией ресурсы.

В результате этих трансформаций принципиальным образом меняется содержание коллективной деятельности. В группе оно сводится к консолидации, повышению сплоченности, интеграции ценностных ориентаций и шаблонизации поведения. В социальной организации — к повышению эффективности совместной деятельности. Последняя зависит от согласованности между целями и средствами, правилами внутреннего распорядка и контролем, принуждением и вознаграждением, личностью и функцией, правами и обязанностями, обязанностями и делегированными полномочиями, заданиями и ресурсами, контролем над внутренней и внешней средой, стратегической перспективой и оперативным руководством и т.д.

МЕЖГРУППОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Структура социальной организации достаточно сложная. В первую очередь, социальная организация состоит из групп. Главную роль играют группы основной оппозиции, называемые еще группами основного конфликта. Рассмотрим их взаимодействие более подробно.

Основным связующим механизмом в социальной организации является управление. Оно предполагает принуждение, контроль, наказание, поощрение, подбор и расстановку персонала, определение целей, накопление ресурсов, их распределение по уровням исполнения, оценку состояний, принятие решений, организацию исполнения и т.п. Люди, которые всем этим занимаются, называются группой распорядителей, управленцами, руководящим составом. Они занимают господствующее положение в организации: определяют ее цели, изыскивают и накапливают, а также распоряжаются ресурсами, имеют лучшее вознаграждение. Их деятельность является обычно более престижной, организованной и сплоченной. Они умело защищают свои позиции и острее реагируют на всякие посягательства относительно своих прав и привилегий, имеют более высокий образовательный уровень, более интересное содержание труда, обладают развитым чувством наперед заданного превосходства, необходимыми волевыми качествами, навыками манипуляции чужим поведением. Внутри группа этих людей разделена еще на две: первую условно можно было бы назвать "командирами", вторую — "экспертами". Различие между ними состоит в следующем: господствующее положение командиров проистекает из их особого места в административной системе. Проще говоря, это начальники всех рангов. Группа же экспертов включает в себя только тех из них, руководящее положение которых определяется их особой компетенцией. Это — инженеры, врачи, учителя, преподаватели высших учебных заведений и др.

Указанной группе противостоит в социальной организации другая группа, которую можно назвать исполнителями. Это те, кто исполняет команды, приказы, распоряжения и т.д., т.е. занимается исполнительным трудом. Их положение существенно отлично от положения распорядителей в том, что касается вознаграждения, контроля над социальной организацией, определения ее целей и условий деятельности, привлекательности труда и занимаемой позиции.

Группа исполнителей также внутренне дифференцирована. В основе стратификации может лежать особая специальность, исполнительская компетентность, трудовой стаж, дисциплинированность и другие добродетели. Исполнителей можно различать также по отношению к начальству, по уровню заработка,

по отношению к труду, по району проживания и т.д. Однако наиболее важным отличительным признаком является уровень квалификации и характер специализации.

Разделением на группы не заканчивается внутреннее структурирование социальной организации. Имеет место также специализация по характеру управленческого труда и по принадлежности к особой управленческой структуре. Одни звенья управленческой сети специализируются на определении целей и общей стратегии управления. Это — штабная структура социальной организации (применительно к учебным заведениям это педагогические и ученые советы). Другие звенья заняты разработкой правил внутреннего распорядка и контролем за их исполнением, применением карательных и вознаграждающих санкций (собственно административная структура учебного заведения — учебная часть, дирекция, ректораты, деканаты и т.д.). Третьи заняты определением ближайших целей и путей их достижения — плановые отделы, технические отделы и т.п. Имеются также структуры, занятые накоплением технических, финансовых, товарных, человеческих ресурсов, исследованием внутренних состояний (диагностические центры) или внешней среды (служба маркетинга). Юридические отделы контролируют правовое поле, в пространстве которого разворачивается деятельность социальной организации. Информация всегда была основным хлебом управления. Сейчас ее значение возрастает во сто крат. Поэтому в структуре социальных организаций все больший объем занимают информационные отделы. Для учебных заведений это библиотеки, читальные залы, кабинеты, компьютерные классы, исследовательские лаборатории и др. Наконец, в пространстве социальных организаций продолжают действовать неформальные группы. От степени их консолидации в значительной мере зависит эффективность и продуктивность деятельности социальной организации. Поэтому в наиболее развитых социальных организациях создаются службы человеческих отношений. Они заняты совершенствованием межличностного и межгруппового взаимодействия.

Учебные заведения, как уже отмечалось, принадлежат к культурно-просветительским социальным организациям, обычно наименее автономным в определении целей и средств их достижения. К тому же в большинстве случаев учебные заведения являются государственными. Государство предписывает им

цели и выделяет финансирование, а также материальные ресурсы. В этих внешне заданных пределах государственным учебным заведениям позволяется осуществлять некоторые управленческие и педагогические новации, нацеленные на повышение эффективности исполнения. В этом отношении государственные учебные заведения нельзя назвать социальными организациями в полном смысле слова, поскольку они лишены возможности самостоятельно определять цели собственной деятельности. Частные учебные заведения имеют больше возможностей для творчества. Поэтому они составляют обычно самый динамичный элемент системы образования.

Учебные социальные организации отличаются и некоторыми другими особенностями. Их цели нельзя определить с такой же точностью, как, например, цели хозяйственных организаций. Отсутствуют также четкие критерии их проверяемости. В общем смысле понятно, что для организаций этого типа критерием эффективности деятельности является уровень престижа, социального одобрения и поддержки (для хозяйственных организаций таким критерием является прибыль, для политических — власть). Однако конкретный уровень престижа для конкретного учебного заведения определить чрезвычайно трудно. Особенно в условиях государственной системы образования. Здесь престиж и одобрение проявляются как поддержка вышестоящих звеньев управления, которая может базироваться на чисто бюрократических способах оценки. Наличие достаточного количества частных учебных заведений создает поэтому ту конкурентную среду, в условиях которой престиж приобретает более реалистические формы как одобрение потребителей. Конкретно это проявляется в уровне престижности диплома или иного учебного сертификата, а также в конкурсах на вступительных экзаменах.

Нечеткость в определении целей воспроизводится в известной расплывчатости правил внутреннего распорядка и контроля. Учебные заведения — это прежде всего коммуникативные сообщества, в которых общение доминирует над отношениями. Значение имеет не авторитет власти, а власть авторитета. Обращение к административным методам воздействия здесь справедливо рассматривается как вынужденная мера. Исполнители (ученики и студенты) являются физически и(или) социально незрелыми группами, что также добавляет специфики процессу

организационного взаимодействия. В учебных заведениях соотносятся разные поколения (прежде всего взрослые и дети), культуры, формы социального опыта, ценностных ориентаций, представители разных социальных слоев и т.д. Поэтому здесь различным образом проявляется чувство принадлежности, весьма мозаическая коллективная память, перманентно конфликтный психологический климат. По-иному проявляются статусный, ролевой и престижный порядки. В связи со слабостью, нечеткостью и неопределенностью административного контроля, а также малой значимостью должностной иерархии личная интерпретация статуса (социальная роль) приобретает несравненно более высокое значение, чем в иных социальных организациях.

Учебные заведения, одним словом, слабее всего организованы формальным образом. Они сопротивляются администрированию и бюрократизации. Принуждение и контроль уступают здесь место идейно-психологической вовлеченности, положительной мотивации, добровольному согласию. К тому же учебные заведения принадлежат к организациям социального сервиса. Поэтому большую роль здесь играет идеология социального служения, приобщение к которой вменяется в обязанность руководящему составу. В связи с этим повышается роль личной харизмы для лиц, претендующих на роль лидеров в учебном заведении, как и в системе просвещения в целом. Впрочем, значимость всех этих показателей снижается в государственных учебных заведениях, которые являются не столько социальными организациями, сколько административными органами государства.

Основная ось конфликта в социальной организации, как уже подчеркивалось, проходит между исполнителями и распорядителями. Группой распорядителей в учебном заведении являются педагоги (учителя школы и преподаватели вузов), а также другие административные кадры. Группой исполнителей являются ученики всех форм и уровней образования. Взаимодействием этих двух групп определяется природа конфликтов в учебно-воспитательном процессе и способы их разрешения. Хотя следует иметь в виду, что учебное заведение является и социальной организацией, т.е. формально организованной группой. Это значит, что не все конфликты и напряжения имеют здесь собственно групповое происхождение, и не только в

межгрупповом взаимодействии содержатся ресурсы для их разрешения. Поэтому сразу же необходимо разделить собственно групповые конфликты и напряжения и собственно организационные их аналоги.

Конфликтность межгруппового взаимодействия определяется следующими факторами: величиной и внутренней организованностью групп взаимодействия, степенью расхождения их интересов и ценностных ориентаций, коллективным определением ситуации взаимодействия, соразмерностью употребляемых ресурсов, определяемой коллективной перспективой, характером взаимного восприятия и оценки, развитостью чувства групповой принадлежности, объективной и субъективной возможностью избежать столкновения, другими формами объективных и субъективных различий (материального положения, величиной и структурой доходов, пола, возраста, социальной принадлежностью, опытом конфликтного социального взаимодействия, ресурсами достижения, рациональностью коллективного поведения, способностью и решимостью групп к продолжению конфликта, удовлетворенностью коллективных потребностей и др.).

В межгрупповом взаимодействии педагогов и учащихся выполняются только некоторые из этих условий. Учащихся обычно больше, чем педагогов. Но они менее организованы, лишены четкого сознания своих интересов. Последние, к тому же, объективно совпадают: хорошая учеба в интересах как педагогов, так и учащихся, особенно при наличии коллективной перспективы. Впрочем, имеются и различия, поскольку педагоги, прежде всего, — профессиональная группа, тогда как учащиеся — возрастная. Педагоги имеют различия возраста, статуса, материального положения, уровня и структуры дохода, ценностных ориентаций, установок, взаимного восприятия и оценки и т.д. Основным различающим признаком тут является возраст, из этого вытекают все другие различия.

Объективное положение группы субъективно выражается в ее ценностных ориентациях. Конфликты в этом контексте проявляются как конфликты ценностных ориентаций. Идеально бесконфликтным является такое взаимодействие, в котором основная ценность, будучи выражением основного направления деятельности, является в то же самое время основной ценностью группы и основным мотивом ее поведения. Применитель-

но к нашему случаю это условие выполняется тогда, когда учебно-воспитательный процесс одновременно выступает доминирующим мотивом поведения как педагогов, так и учащихся. А вся структура их ценностных ориентаций привязана к этой основной ценности. Посмотрим, насколько это применимо к современной образовательной ситуации в Украине.

В одном из недавно проведенных социологических исследований ценностные ориентации школьников выглядят следующим образом*:

- интересная работа — 71,5% опрошиваемых;
- собственное здоровье — 64,6%, здоровье близких — 47,1%;
- жилищные условия, домашний быт — 63,8%;
- отношения с друзьями — 41,8%;
- материальная обеспеченность — 39,5%;
- независимость в мыслях и действиях — 37,7%;
- интимная жизнь — 37,4%;
- отношение окружающих — 29,5%.

Как видим, самоценность образования даже не заявлена. Впрочем, возможно, она укрыта в других ценностных ориентациях. Проанализируем другие исследования.

Эмпирическим показателем самоценности образования является отношение учащихся к учебе, выражаемое достигнутыми успехами в обучении. Одно из исследований по Херсонской области показало, что отличников среди школьников имеется всего 2,57%. Это только вдвое больше, чем дебилов (последних — 1,64%). Таким образом, только 3% учеников способны на идеально бесконфликтное взаимодействие с педагогической группой. Правда, 74,36% учеников успевают "нормально", что позволяет предположить нормальную частоту распространенности конфликтов.

В связи с этим заслуживает внимания сдвиг в ценностных ориентациях учащихся, общая направленность их нынешней эволюции. Соответствующие исследования показывают, что здесь наиболее заметным феноменом последнего времени является повышение религиозности: 7% опрошенных верят в Бога и посещают церковь, 38,4% верят, но не придают особого

* См.: М а р т и н ю к І. О. Проблеми життєвого самовизначення молоді: канд. дисерт. — К., 1993.

значения религиозным обрядам, 18% не верят, однако ходят в церковь, 14% не верят и не следуют обрядам, 4,5% считают себя атеистами (17% не смогли четко определиться).

Происходит также резкое повышение озабоченности материальным положением, заметная коммерциализация ценностных ориентаций (жилищные условия занимают третье место, материальная обеспеченность — пятое). Очень тревожит ориентация на здоровье как ценность, ведь это очень молодые люди. Возможно, это вызвано Чернобыльской аварией, является одним из ее последствий. Слабым остается стремление школьников к участию в общественной работе (среди тех немногих, кто изъявляет такое желание, чуть более 9% хотели бы участвовать в возрождении национальной культуры, 7% заниматься экологической защитой, около 6% — бороться за права молодежи).

Исследования показывают, что среди старшекласников отсутствует стремление к лидерству (хотели бы лидировать только чуть более 4% опрошенных, считают такое стремление ценным только 10%).

Большую озабоченность вызывает слабая профессиональная информированность школьников, бедная структура источников информации и вялая нацеленность на профессиональную перспективу. Менее 1% тут составляют советы учителей и беседы в кабинетах профориентации, чуть более 3% — средства массовой информации.

Теоретически ценность учебы могла бы быть укрыта в ориентации на интересную работу. Таких в опрашиваемых популяциях более 70%. Однако такое предположение снимается некоторыми другими факторами. В частности, интересная работа сопрягается скорее с материальной обеспеченностью, а не с карьерой и социальной мобильностью. Ориентация на интересную работу как на ценность не подтверждается стремлением к учебе или самообразованию: только 24% опрашиваемых включили их в список лично значимых видов деятельности.

Что у школьников проявляется как отношение к учебе, у студентов выглядит как отношение к избранной профессии и специальности. Здесь также не все обстоит наилучшим образом. Уже международные исследования в границах бывшего социалистического лагеря 80-х годов показали, что только 60% чехословацких, 50% польских, 42% венгерских, 32% болгар-

ских, 40% советских студентов подтвердили ранее сделанный профессиональный выбор*.

В дальнейшем данная тенденция подтвердилась и в Украине. Полное удовлетворение будущей специальностью показали только чуть более 17% киевских студентов, около 5% считают, что совершили ошибку. Среди студентов также наблюдается рост ориентаций на материальное благополучие, сохранение здоровья, счастливый случай, социальное положение и деньги. Среди российских студентов первые четыре места в иерархии ценностей занимают верные друзья, здоровье, любовь, способности. В то же время наблюдается повышение терпимости к таким асоциальным проявлениям, как проституция, употребление наркотиков, преступления. И это все проявляется на фоне снижения ценности образования: в Украине среди учащихся техникумов только 37,4% считают учебу важным, но не решающим фактором жизненного успеха, а около 9% считают, что без образования вполне можно обойтись.

Несовпадения, различия, а тем более противоположность ценностных ориентаций взаимодействующих групп является основанием для конфликта между ними. Тем более, что и среди учителей профессия и работа далеко не всегда являются самоценными: около 35-40% студентов педагогических вузов считают, что ошиблись в выборе профессии, 10-15% учителей не удовлетворены своей работой, только для 34,5% опрошенных учителей собственно педагогическая деятельность является наиболее значимой. Коэффициент согласия среди учителей относительно эталона педагога не превышает обычно трети опрошенных.

Если конфликт между исполнителями и распорядителями как основными оппозиционными группами достигает достаточной остроты, речь идет о нарушении равновесия в социальной организации. Тут возможны несколько случаев. Распорядители могут слишком завышать планку, требовать от исполнителей невозможного. Последние в таком случае оценивают эти требования как давление, принуждение, насилие над собой, демонстрируя при этом стихийный или организованный протест. Распорядители могут отставать от эволюции исполни-

* См.: Трудящаяся молодежь: ориентации и жизненные пути. Опыт сравнительного социологического исследования. — Будапешт: Орбис, 1980).

телей, предлагать им то, что они уже переросли. В таком случае исполнители оказывают давление снизу с тем, чтобы руководство организации перешло на более современный стиль управления и смогло удовлетворить возросшие запросы руководимых. Возможно также прямое и открытое противостояние распорядителей и исполнителей, что свидетельствует о полном кризисе в деятельности организации, нарушении ее равновесия.

Нарушения равновесия такого рода в учебных заведениях обычно крайне редки. Учащиеся являются физически и социально маргинальной (переходной) группой. Они слабо организованы, плохо осознают свои действительные интересы, внутренне не гомогенны, лишены постоянных лидеров и организующей авангардной группы. Поэтому их протест носит стихийный, неупорядоченный характер. Он в основном основан на принципах неучастия, избегания, внутренней отстраненности от формальной дисциплины, отлынивании уроков или домашних заданий, стремлении к самоизоляции, коллективном сопротивлении другим педагогическим воздействиям. Конфликты в таком случае распространены более или менее равномерно по всему пространству школы, они сравнительно легко локализируются и погашаются, не перерастая в центральный конфликт, представляющий уже значительную угрозу для нормальной деятельности учебного заведения. Последний в большинстве случаев возникает в условиях острого политического кризиса, особенно, когда учащиеся и педагоги становятся на противоположные политико-идеологические позиции. Но это касается в основном учащихся старших классов и студентов. И только в том случае, когда они оказываются втянутыми в политическую борьбу противоборствующих сил. Правда, в некоторых случаях этот протест может носить и собственно академический характер: борьба за новые методы преподавания, способы оценивания и селекции, устранение одних или введение других учебных дисциплин, изменение профиля специальности или учебного сертификата. Подобное наблюдалось, например, во время революции в России в 1905 и 1917 гг., а также во время студенческих бунтов на Западе в 70-е годы. Но это достаточно редкие и специфические случаи.

Более серьезными для жизни учебного заведения являются конфликты внутри группы распорядителей, т.е. между админи-

страцией и экспертами, т.е. педагогами. Эти конфликты происходят из их различий в материальном положении, разного объема реальной власти, уровня престижа и вознаграждения, разного субъективного определения ситуации. Социологические исследования показывают, что еще десять лет назад полностью удовлетворенных своей заработной платой было не более 10% учителей. Около 60% из них были удовлетворены не совсем, около 30% были совершенно не удовлетворены. Этот показатель усиливается в худшую сторону применительно к сельским учителям. Только 60-70% учителей оценивают свои отношения с администрацией школы как удовлетворительные. В то же время около трети учителей считают значимым для себя участие в руководстве школой. Кстати, отношения с коллегами по работе считают для себя важными только 20% учителей. Имеем, таким образом, конфликт участия, исполнения и подчинения.

Относительно участия учителей в жизни школы и управления ею возможны следующие варианты. Некоторая часть учителей вовсе может не стремиться к той или иной форме соучастия в управлении. Исследования показывают, что таких обычно не более 10% от общего числа. Это те, кто совершенно разочаровался в своей профессии или работе в школе и готов сменить ее при первом удобном случае. В последнее время такая возможность предоставилась, и часть учителей поспешила перейти в коммерческие структуры. Хотя здесь проявилась не столько неудовлетворенность работой в школе, сколько неудовлетворенность заработной платой.

Далее идет группа учителей, которые имеют интерес к работе в школе, но исключительно по индивидуалистическим мотивам: профессиональная карьера и заработная плата. Именно они составляют обычно основной контингент покидающих школу.

Еще одна часть учителей, испытывая неудовлетворенность работой и(или) заработной платой, может быть сильно вовлеченной в сферу человеческих отношений. Для них педагогический коллектив — значимая человеческая группа. Это их референтная группа, образцы поведения, ценностные ориентации и одобрение которой для них значимы. Их влечет на работу стремление быть в приятном для них социальном окружении. Педагогический коллектив в данном случае играет компенса-

ционную роль, восполняет социально-психологическим образом ущербность профессиональной деятельности и(или) заработной платы. Таких в педагогических коллективах около 20%. Это те, кто считает отношения с коллегами для себя особенно важными.

И, наконец, те, кто рассматривает свою деятельность в школе как личное призвание, социальное служение, профессиональный и(или) гражданский долг. Для них особо значимым является соучастие во всех делах и начинаниях школы, совместное с администрацией принятие решений и организация их исполнения. С некоторыми оговорками сюда можно отнести всех тех, для кого имеет значение личное участие в руководстве социальной организацией, в нашем случае — учебным заведением. Таких, согласно указанным выше данным, около трети всего педагогического состава.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Для каждой из названных групп необходима и желательна своя стратегия управленческих и руководящих действий. В первом случае (полное отсутствие положительной мотивации к труду) ответным действием со стороны администрации может быть только авторитаризм и формализм поведения, требования четкого и неукоснительного соблюдения норм внутреннего распорядка. Несоблюдение этого правила будет тяжким служебным проступком уже со стороны самой администрации. При наличии известного кадрового резерва от таких исполнителей лучше освобождаться, что будет благом как для них самих, так и для всей школы. Однако драматизм положения состоит в том, что с перемещением отдельных лиц структура организации не меняется. Скорее всего, все те же 10% педагогического персонала останутся и после перетряски все такими же отчужденными от своей профессиональной деятельности.

В основе управленческих взаимодействий со второй группой (индивидуалистические мотивы поведения — заработок или карьера) принудительное воздействие и формализм отношений остаются. Однако они дополняются индивидуальным материальным и моральным стимулированием. Эффективность стимулирования будет тем выше, чем больше будет учтен основной мотив индивидуального поведения: деньги, карьера, престиж или их некоторая совокупность.

Третья группа удовлетворяется пребыванием в приятном для них социально-психологическом окружении. На это и должны быть нацелены руководящие воздействия. Содержанием их является формирование надлежащих человеческих отношений, прежде всего, через предупреждение и устранение психологических конфликтов, которые вытекают из личностной или групповой несовместимости или из неодинакового определения ситуации. Кроме обычно используемых в таких случаях интуиции, здравого смысла и управленческого опыта, здесь большую помощь может оказать социометрический анализ, так как он нацелен на выявление взаимного притягивания и взаимного отталкивания участников, что в данном случае имеет особую важность.

Четвертая группа является самым удобным для управления персоналом. Ее члены имеют высокую мотивацию деятельности, профессиональную и гражданскую ответственность, склонны к сотрудничеству и самоотдаче в работе. В соответствии с известной типологизацией М.Вебера, характерным для них является ценностно-рациональный тип поведения, т.е. они руководствуются преимущественно своими ценностными ориентациями и оценками. Поэтому им необходимо предложить такие цели и стратегию действия, которые могли бы иметь высокое социальное звучание, выглядеть как служение, долг и подвиг. При заниженных целях и вульгарных способах мотивации их профессиональная активность может либо снижаться, либо приобретать оппозиционный по отношению к руководству характер. Достаточное представительство таких лиц в организации может быть источником острого и продолжительного конфликта.

Интеграция — важный момент управленческой деятельности. Однако конкретные интегрирующие действия не могут быть одними и теми же во всех случаях. Они конкретизируются применительно к характеру группы, с которой имеет дело управленец. Все возможные случаи можно классифицировать в соответствии с ранее изложенной схемой. Таким же образом будут располагаться и действия руководства по сплочению педагогического коллектива, повышению гомогенности и согласованности коллективных действий. Применительно к первой группе интеграция может носить только или преимущественно начальственный характер. Здесь она проявляется как одинаковость правил, требований, способов контроля, оценки и возна-

граждения. Для следующей группы наиболее важным интегрирующим фактором является неодинаковость, индивидуальный характер стимулирования. Здесь важен не стимул сам по себе, а его соответствие ожиданиям и надеждам учителей. Не угадав этого соответствия, можно добиться результатов, обратных планируемым. В третьем случае интеграция покоится на стихийно или нацеленно созданной сети взаимоудовлетворительных социально-психологических отношений. Образованный таким образом коллектив в дальнейшем начинает работать на цели организации. Хотя это может стоить больших предварительных затрат. В последнем случае интеграция возникает на основе крупных и перспективных стратегических целей.

Используя выработанные принципы (соучастие, характер руководящей инициативы, способ интеграции), можно определить уровень руководства. Если оно основано на отчуждении исполнителей, авторитарной руководящей инициативе, насильственной интеграции, такой тип руководства можно обозначить как авторитарный или деспотический формализм. Он основан на четком следовании правилам и предписаниям, выработанным предшествующей практикой, на традициях, установившемся ритуале. В его основе лежит ничем не прикрытое господство и зависимость. Если это сочетается с индивидуальным стимулированием, такое руководство можно назвать *утилитарно-прагматическим*. В его основе лежит модель "человека экономического", руководящегося исключительно или преимущественно эгоистическими интересами и мотивациями. Среди педагогов это не самый распространенный тип ориентации личности, а в силу обычной бедности учебных заведений — не самый распространенный способ руководства. Чаще он имеет место в достаточно богатых частных учебных заведениях, скорее склонных к коммерческой модификации отношений. Если управление строится на согласовании форм межгруппового взаимодействия через удовлетворение базовых групповых потребностей, такой стиль руководства называется *координирующим*. Он проявляется как перманентное согласование движения организационных структур и функций, индивидуального и группового интереса. Это — родная земля бюрократии в веберовском, т.е. положительном, значении этого термина, но управление по правилам. В организации четвертого типа, которая себя рассматривает как сервисную общественную структуру, а ее работники руководствуются мотивами личного призва-

ния, служения и самореализации, наиболее естественным будет руководство *на принципах личной харизмы*. Здесь преобладает не принуждение и контроль, а добровольная инициатива и самоорганизация. Основным действующим механизмом является не авторитет власти, а власть авторитета. Разумеется, демократическая харизма предполагает выборность должностных лиц, коллективный контроль снизу, прямое и заинтересованное общение распорядителей и исполнителей. Руководитель выступает скорее как неформальный лидер, персональный носитель духа и ценностей организации. Его деятельность больше сосредоточена на приобщении к ценностям, чем на поисках эффективной технологии их реализации. Место индивидуального материального стимулирования занимает коллективная идейно-психологическая мотивация. Этот тип руководства является в значительной мере нормативным для школы, искомой идеальной ее моделью.

Распространенностью определенного типа личностей среди исполнителей и характером руководства со стороны распорядителей определяется содержание и тип требований, исходящих от исполнителей в случае возникновения острого конфликта и нарушения равновесия в организации. Если среди исполнителей преобладают лица, совершенно не мотивированные в дела организации, а руководство строится на принципах авторитарного формализма, преобладающим содержанием конфликта будет отрицание управления и организации как таковых. Здесь будет иметь место тотальное неприятие всякой организации и властного порядка. Оппозиционно настроенные исполнители будут стремиться к подрыву дисциплины, к разрушению формально установленного взаимодействия. Это может привести к разрыву социальной ткани данной структуры, частичной или полной потере управляемости и контролируемости происходящих процессов. Однако для учебного заведения такой случай мало вероятен, поскольку, как мы раньше выяснили, полностью отчужденных от профессии здесь обычно не более 10%, а руководство крайне редко бывает чисто деспотическим. Полное разрушение учебного заведения как социальной организации чаще происходит в условиях острого политического и(или) идеологического кризиса.

Если в руководстве организацией имеет место индивидуальное стимулирование, а среди исполнителей преобладают лица с эгоистической мотивацией деятельности, содержание оппози-

ционного конфликта сводится к защите индивидуальных прав. Последние интерпретируются как преимущественное право на вознаграждение на четкой правовой основе. Консолидация оппозиционной группы является обычно ситуативной (в пределах выдвигаемых требований) и непродолжительной, в том числе и потому, что здесь действуют лица, привыкшие скорее всего полагаться на собственные силы. Конфликт и вытекающее из него нарушение равновесия организации возможен, но его конкретное проявление определяется характером учебного заведения. В частном учебном заведении он нацелен против собственного руководства, в государственном — против институциональных органов управления. В первом случае объединение происходит на локальном (в рамках отдельно взятой школы), во втором — на более глобальном (в рамках всех учебных заведений) уровне.

Если управление строится на основе политики человеческих отношений, а в организации преобладают лица, ориентированные на коллективистские мотивы пребывания в организации, содержание оппозиционных действий проявляется как солидарность людей, осознающих свою общность и отличие своих целей от целей организации. Формальной организации будет противопоставляться неформальная группа, администрации — неформальные лидеры. Декларируемым организацией целям будут противопоставляться цели объединения, сплочения и согласия. Мятежные исполнители в данном случае будут стремиться к сведению деятельности организации к жизни неформально объединенной группы, противопоставляя юридически определенным целям организации групповые ценностные ориентации. В учебных заведениях такого рода конфликтная оппозиция является достаточно распространенной. Она усиливается неопределенностью целей и обычно очень распространенной феминизацией педагогического, особенно, учительского корпуса. Однако высокая степень психологизированности данного конфликта и способов его разрешения делает его малопродолжительным и не очень опасным для равновесия организации. Успешность разрешения данного конфликта зависит от того, насколько руководство овладело методами социально-психологического воздействия на управляемых.

Если руководство социальной организацией строится на принципах демократической харизмы, а персонал руководствуется в своей деятельности интерпретацией профессии как лич-

ного призвания, конфликт обычно носит весьма политизированную форму. Оппозиция в нем устремлена на кардинальную переинтерпретацию целей, назначения и призвания организации. По существу, она стремится заявить о себе как о социальном движении, развертывающемся в пространстве отдельно взятой социальной организации. Оппозиция стремится стать над этой организацией, выйти в сферу исторических решений, предложить модель не коллективного, а всеобщего действия. Оппозиционная группа хочет выглядеть воплощением и персонализацией исторической необходимости. Возможны несколько вариантов выхода из столь острого конфликта. Либо организация действительно по-новому определит свои цели и задачи и по-иному будет интерпретировать свое социальное назначение (с неизбежной при этом сменой руководства, приходом новых харизматических лидеров), либо такой смены не произойдет, и организация надолго застрянет в затяжном конфликте, главным образом ценностно-идеологического характера, либо организация действительно возглавит новое социальное движение, станет его руководящим ядром. Однако в последнем случае это уже будет не учебное заведение, а политическая организация.

В учебном заведении конфликт такого типа возможен тогда, когда оно претендует на авангардную роль, предлагая новые цели образования или новые педагогические технологии. Если эту инициативу поддержит общество или государство, такой педагогический коллектив, соответствующим образом перестроясь, может действительно стать во главе нового педагогического движения. В других случаях наиболее вероятен долгий и острый конфликт внутри педагогического коллектива с весьма неопределенным исходом.

Описанному подчиняется и поведение на индивидуальном уровне. Лица, которые никоим образом не связывают свою судьбу с делами организации, демонстрируют отверженность от нее, стремление к самоизоляции, уходу, неучастию в ее делах и начинаниях. Принципом такого поведения становится ретритизм, соединенный с формальным ритуализмом. Те, кто рассматривают организацию исключительно как средство для реализации своих личных целей, демонстрируют в своем поведении индивидуализм и эгоизм. Ориентированные на признание их социальным окружением, демонстрируют коллективизм и

социально-психологический конформизм. Они идентифицируют себя с группой, имеют развитое чувство принадлежности, интенсивное переживание чувства "мы — группа" с одновременной оппозицией ко всем "Они — группа". Лица же последней категории идентифицируют себя не с группой, а с организацией. Поэтому идентификация и оппозиция проявляются у них по-другому. Идентифицируют они себя с целями организации, а не с ее группой или руководством, находясь одновременно в оппозиции ко всем другим целям и организациям, их воплощающим. Поэтому идут на конфликт каждый раз, когда чувствуют угрозу целям или воплощающей их организации. Таким образом, они дисциплинированы и конфликтны одновременно. Дисциплинированы тогда, когда убеждены в том, что цели организации реализуются успешно, и вступают в конфликт каждый раз, если видят для них угрозу.

Среди педагогов наиболее распространен третий и четвертый тип поведения. Частично это определяется самой природой школы, в которой значение имеет не столько вертикальная, сколько горизонтальная стратификация. Будучи относительно равными в профессиональном, материальном, властном и других отношениях, педагогическая группа буквально обречена на коллективизм, по меньшей мере формальный и ритуальный. При этом четвертый тип поведения характерен для учителей-новаторов — тех, кто рассматривает свою профессиональную деятельность как личное призвание и единственно возможный способ самореализации.

РЕЗЮМЕ

1. Социальные организации являются целесообразно действующими социогрупповыми структурами. Они имеют формально-юридическим образом определенную цель, а также сроки, средства, условия и критерии ее достижения.

2. В зависимости от сферы деятельности социальные организации подразделяются на хозяйственно-экономические, государственно-политические и культурно-просветительские. В соответствии с этим должны строиться их понимание, определение и социологический анализ.

3. В учебных заведениях взаимодействуют две основные оппозиционные группы: педагоги и учащиеся, с одной стороны, педагоги и администрация, — с другой. Острый, широкий (по

масштабам охвата) и глубокий (по возможности продуктивного разрешения) конфликт внутри первой пары есть свидетельством кризиса престижа учебного заведения, потери привлекательности предоставляемой им образовательной услуги. Конфликт между администрацией и педагогами — показатель кризиса руководства, потери управляемости, контроля внутренней или внешней среды функционирования.

4. Эффективность деятельности социальной организации определяется основным ресурсом. Основным ресурсом учебного заведения является человеческий фактор: социокультурный уровень учащихся и профессиональный — педагогов. Его накопление и использование определяется характером управления персоналом, который, в свою очередь, зависит от социально-психологического опыта и знаний администрации учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. — М.: Прогресс, 1972. — С.235.

Краткий словарь по социологии. — М.: Политиздат, 1988. — С.88.

П р и г о ж и н А. Я. Социология организаций. — М.: Наука, 1980.

Рабочая книга социолога. — М.: Наука, 1983.

С м е л з е р Н. Социология. — М.: Феникс, 1993.

Социология / Под ред. Г.В.Осипова. — М.: Мысль, 1990.

Ф и л и п о в Ф. Р. Социология образования. — М.: Наука, 1980.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ИНТЕГРИРУЮЩИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ*

Цели. Изучив данную тему, Вы должны уметь:

1. Дать определение понятия социализация и объяснить его сущность.
2. Раскрыть смысл основных идей, составляющих современную концепцию социализации.
3. Объяснить суть основных современных моделей социализации, различать их.
4. Сравнить преимущества и недостатки взглядов на социализацию как на длящуюся всю жизнь индивида и как на завершающуюся со взрослением человека.
5. Сравнить возможности одноуровневого и многоуровневого подходов к исследованиям социализации.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ НА СУЩНОСТЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Понятие *социализация* (от лат. *socialis* — общественный) все активнее используется в качестве научной категории представителями широкого спектра наук — философии, социологии, психологии, политологии, педагогики и других. Возникновение этого понятия в американской и французской социологии относят к концу XIX в. и связывают с именами американского социолога Ф.Г.Гиддинга (1855-1931) и французского социолога Г.Тарда (1843-1904).

* Основная идеи и материалы текста лекции перекликаются с их изложением в предыдущем издании этого же автора (см.: Лукашев и ч. Н. П. Социология воспитания. Краткий курс лекций. — К.: МАУП, 1996. — С.128-139).

Габриэль Тард, стремясь освободить социологию от биологизма и органицизма, сам не избежал влияния последнего. Общество им сравнивалось с мозгом, а основным элементом его понималось сознание отдельного человека. Усвоение индивидуальными сознаниями существующих верований, убеждений, понимание желаний и намерений других и взаимодействие на этой основе, по Тарду, порождает общество, составляет основу социальной жизни. В ее центре — отношение нашего "Я" к другим "Я", их непрестанное (хотя зачастую незамечаемое) взаимное влияние." В этом действии одного духа на другой и следует видеть элементарный факт, из которого вытекает вся социальная жизнь, хотя социальная действительность и выходит далеко за пределы умственного мира...".* В качестве основного механизма такого взаимодействия (социализация) рассматривалось подражание, регулируемое обществом через свои социальные институты — систему образования и воспитания, семью, общественное мнение и др. Таким путем, считал ученый, общество поддерживает свое существование в качестве целостности, обеспечивает понимание индивидами своих социальных функций.

Заслугой Г.Тарда является попытка рассматривать социализацию не только как стабилизирующий общественный механизм, но и увидеть в ней возможности обеспечения развития общества. Возникающие в индивидуальном сознании изобретения как акт творчества, распространяемые в процессе взаимодействия людей, способствуют развитию различных сфер социальной жизни и общества в целом. Образование и воспитание должно создавать предпосылки и условия для подобного творчества.

Исключительно важной для понимания педагогических возможностей социализации является попытка ученого описать процесс интернационализации норм поведения через социальное взаимодействие людей. Типовыми социальными отношениями он провозгласил отношения "учитель — ученик". Их воспроизводство на различных уровнях социальной жизни и позволяет, по мнению Г.Тарда, обеспечить реализацию принципа подражания и, на этой основе, сохранение и развитие общества.

* Т а р д Г. Социальные этюды. — СПб., 1902.

Влияние воззрений Г.Тарда сказалось на понимании социализации видным американским социологом Франклином Генри Гиддингсом, который, по мнению некоторых авторов*, впервые ввел в научный оборот понятие *социализация*. Рассматривая общество как физико-психический особым образом устроенный организм, основным элементом общественной жизни которого выступает "сознание рода", Гиддингс полагал, что социализация как процесс "развития социальной природы или характера"*** человека происходит как в результате стихийного воздействия окружения, так и благодаря воздействиям общества согласно "сознательному плану". Подобные воздействия, исходящие от семьи, школы и других элементов общественного организма, носят воспитательную направленность и призваны формировать у индивидов совокупные реакции, адекватные воздействиям социальной среды. Итогом социализации должно быть "плюралистическое поведение", обеспечивающее взаимопонимание и коммуникацию людей и соответствующее "социальному разуму" (понимаемому как общественное сознание).

Как видим, ученые, давшие жизнь понятию *социализация*, четко зафиксировали связь отраженного в нем процесса с образованием и воспитанием. Воспитание и образование в их понимании выступают важным средством социализации индивидов. Общество в лице социальных институтов, а также через разнообразные стороны социальной жизни, различные формы общественного сознания осуществляет свое корректирующее воздействие на образование и воспитание. Эти идеи нашли отражение в дальнейшем развитии американской и французской социологии XX века. Проблема социализации стала одной из ведущих проблем социологии личности. Ее исследования ведутся в университетах США, где, кроме того, читается учебный курс для студентов***.

Рассматривая основные тенденции этих исследований, прежде всего отметим, что американские социологи в своем большинстве исследуют социализацию с конкретной, прагматиче-

* См.: Шестопал Е. Б. Личность и политика. Критический очерк современных западных концепций политической социализации. — М.: Мысль, 1988. — С.9.

** Giddings F. G. The Theory of Socialization. — 1897 — N 8. — P.22.

*** См.: Аверьянов Л. Я. Социология: что она знает и может. — М.: Социолог, 1993. — С.44.

ской целью: обеспечить превращение ребенка в хорошо приспособленного члена общества, к которому он принадлежит. Нередко приспособившийся к среде ребенок характеризуется как "социализированный" и наоборот. Крайняя позиция такого понимания — считать процесс социализации своеобразной "выпечкой" необходимой для "нужд общества" человеческой продукции с набором стандартных мотиваций и ролевых репертуаров.

Типичным является определение социализации как принятие индивидом групповых норм: "принятие личностью убеждений, ценностей и норм высшего либо низшего статуса, характерных для групп, членства в которых личность добивается"*.

В процессе социализации индивид готовится к соответствию требованиям и ожиданиям других членов общества в широком диапазоне возможных жизненных ситуаций. Социализация содержит в себе набор агентов и механизмов, благодаря которым обеспечиваются социально одобряемое поведение и нормы морали. Наряду с идентификацией, понимаемой как отождествление себя с другими, ключевым понятием при описании социализации часто выделяется *имитация*. Последняя понимается как осознанное стремление детей копировать поведение родителей и учителей, которые являются для них образцами.

Существенным вкладом в разработку теории социализации явились работы Толкота Парсонса (1902-1979). Основная идея его концепций связана с пониманием социализации как процесса интеграции индивида в социальную систему путем интернационализации общепринятых норм, "вбирания" в себя общих ценностей, в результате чего следование общезначимым нормам и стандартам поведения становится потребностью, элементом мотивационной структуры. Социализация как обучение социальным ролям — одна из важнейших идей о неразрывной связи процессов воспитания, обучения и социализации, итогом которой должно стать освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли**.

* D. K r e c h P-S. C r u t c h f i l d E. I. Ballochey. Individual in society. N-J. — S.Francisko-Toronto-London-Tokyo. — 1962. — P.338.

** P a r s o n s T. The Social System Glencoe III. — 1957.

Среди плодотворных для образования и воспитания идей социализации в трудах американских социологов следует, на наш взгляд, отметить также:

- идею о том, что социализация связана с адаптивными процессами (хотя трактовка адаптации как приспособления придает оттенок пассивности процессу социализации индивида);
- мысль об установлении социальных связей как одном из механизмов социализации;
- положение о значении для успешной социализации формирования самосознания и системы социальной ориентации, а также развития языка.

В отличие от американской, французская социология в развитии теории социализации вышла на более широкую ее трактовку — как всей совокупности взаимопониманий, взаимоотношений с обществом, в которые индивид вступает в процессе формирования в качестве личности. Такое понимание подтверждают и основные тенденции в исследованиях социализации, которые выделил французский социолог Шомбар де Лов^{*}. Прежде всего, это общее для всех исследований стремление изучать воздействие группы на индивида и индивида на группу для выяснения, что при этом передается от индивида к группе и в обратном направлении.

Плодотворным представляется углубленное внимание к исследованию условий социальной среды с выделением социально-экономических и социальных условий, а также семьи, школы и неформальных групп сверстников. Дифференциация условий на группы переменных позволяет уточнить стадии социального созревания, особенности приспособления индивида к различным элементам среды. Особое значение для исследований педагогических аспектов социализации имеет, на наш взгляд, рассмотрение социализации как процесса социального ученичества и последовательного усвоения ролей и места в этом процессе понимания образцов и моделей, системы ценностей. Изложенные тенденции позволяют, думается, прийти к сложившемуся в западной социологии современному пониманию социализации как приобретения людьми социального

* P-H Chombart de Lauve. Interaction: individual and Society. — Amer.Social.Rev., April 1966, v.31, N 2.

опыта и ценностных ориентаций, требуемых для их социальных ролей*.

Завершая обзор исследований социализации в зарубежной социологии, подчеркнем, что в ее понимании различными исследователями в большей или меньшей мере присутствует некоторая односторонность, направленность от среды к индивиду при некоторой пассивности последнего. Вместе с тем для социализации индивида остается определенная свобода от стандартизации, типизации, что особо следует учесть при оценке с современных позиций отечественных исследований. Она выражается в том, что при формировании личностей в процессе их интеракции друг с другом возникает огромное количество вариантов воздействия на этот процесс совокупности основных сил в виде: 1) физических особенностей человека; 2) окружающей среды; 3) индивидуального опыта и культуры. Благодаря этому в каждом отдельном случае формируется уникальная личность.

Подобный анализ необходим, чтобы реально, с позиций достижений мировой социологической и психологической мысли, оценивать уровень разработки этих проблем в отечественной литературе.

Исследование проблем социализации и воспитания в отечественной литературе своими корнями уходит в работы российских философов, социологов, психологов и педагогов. Выдающийся педагог В.П.Каптеров, исследуя развитие русской педагогики**, прослеживает линию социальной обусловленности воспитания и образования. Дело всюду начинается с того, пишет он, что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающие поколения к окружающей детей общественно-политической организации. Ограниченность такого подхода исследователь видел в очень узком понимании человеческой природы, "в стремлении исчерпать разнообразие и богатство человеческой природы одной социальной группой свойств, соответствующей преобладающему признаку данной

* Подобное понимание социализации разделяют многие отечественные и зарубежные социологи, в частности Н.Дж.Смелзер, И.С.Кон, В.Б.Ольшанский и др.

** Ка п т е р о в П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Педагогика. — 1992. — № 3-4. — С.73.

общественно-политической организации"* . Вся педагогика при таком подходе является чрезвычайно односторонней, скудной, ограничивающей молодое поколение жесткими рамками норм и правил, вызывающей в нем неудовлетворенность, накапливающуюся по мере взросления.

С этих позиций становятся понятными тенденции исследования социализации в послереволюционный период. Так, в 30-е годы термин *социализация* выступал одним из ведущих в теории социального воспитания. "Отдельный человек, общество сразу не делаются социалистическими, — писал один из разработчиков этой теории Н.Н.Иорданский. — Кроме внешнеполитических условий есть еще быт, есть психологическая подоплека социализации человека, не говоря уже о детской среде, школе..."**. Как видим, автор понимает социализацию как процесс приобретения личностью качеств "социалистичности". Подобное понимание социализации было весьма распространено в исследованиях того периода и как нельзя лучше соответствовало утверждавшемуся пониманию воспитания и образования как объективно-закономерных общественных явлений. Подобный подход заложил основы односторонности и ограниченности понимания образования и воспитания в советской педагогике, несмотря на кажущееся многообразие и широту набора качеств социалистичности.

Естественно, что в таком контексте понятие социализация не могло не совпадать с понятием *коммунистическое воспитание*, поскольку последнее, во-первых, было нацелено на максимальное достижение "социалистичности" в идейном коммунистическом варианте, а, во-вторых, — охватывало своим воспитательным воздействием практически все сферы жизнедеятельности индивида, его социальную среду. В этой связи длительное время парадигма основной цели воспитания была ориентирована на личность как совокупность (набор, модель) определенных характеристик. Тем самым понятие *человек* сводилось к понятию *личность*, что "вело к игнорированию в теории и

* Ка п т е р о в П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Педагогика. — 1992. — N 3-4. — С.73.

** И о р д а н с к и й Н. Н. Основы и практика социального воспитания. — М.: Просвещение, 1925. — С.ХI.

практике воспитания биологических и других составляющих человека"*.

Не останавливаясь на анализе подобного понимания социализации, сошлемся на авторитетное мнение русского мыслителя Н.А.Бердяева, который одно время поддерживал идею об объективности процессов социализации обществ в направлении их "социалистичности". "Тяга к социализму, — писал он, — является характерной не только для нас, но и для всей Европы, где, может быть в другой форме, но будут происходить процессы социализации..."**. Однако позже в работе "Истоки и смысл русского коммунизма" он с горечью отметил, что "первая попытка осуществления коммунизма на почве марксизма, которую мы видим в России, также рассматривает человека как функцию экономики и также дегуманизирует человека, как и капиталистический строй... Если человека рассматривают исключительно как кирпич для строительства общества, ...то приходится говорить не столько о явлении нового человека, сколько об исчезновении человека, то есть углублении процесса дегуманизации"***.

Следует отметить, что подход к социализации как к "социалистичности" длительное время сохранялся в научной литературе не только в косвенном, закамуфлированном виде****, но и в прямых призывах возврата к нему, рецидивы которых встречаются и в наши дни*****.

Однако, начиная с 60-х годов, на волнах "оттепелей" в общественно-политической жизни в научную литературу стали проникать элементы западных концепций социализации, о которых мы говорили ранее. В основу научных разработок было положено объективное изучение всех поддающихся учету влияний социума на личность. Однако на первых порах социализа-

* Ш у б и н с к и й В. С. Человек как цель воспитания // Педагогика. — 1992. — № 3-4. — С.37.

** Б е р д я е в Н. Н. Судьба человека в современном мире // Новый мир. — 1990. — № 1. — С.210.

*** Б е р д я е в Н. Н. Истоки и смысл русского коммунизма. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — С.148.

**** См., например: Основные принципы социализации в марксистском подходе — В кн.: Философская энциклопедия. — М., 1970. — Т.5. — С.67.

***** См.: Г о р д и н Л. Ю. Воспитание и социализация // Сов.педагогика. — 1991. — № 2. — С.40.

ция понималась как вхождение в социальную среду путем приспособления к ней. Очевидно, не так просто было отойти от понимания человека как "винтика", правда, с определенными функциями и социальными ролями. И, хотя В.Д.Парыгин оговаривает, что это — "не простой процесс автоматического принятия индивидом требований, функций и ролей социальной среды, способов социального общения и взаимодействия"* , он все же говорит, что эта "автоматичность" заключается лишь в степени слияния с требованиями и нормами общества, принятия или непринятия индивидом традиций и стандартов.

Как усвоение индивидом социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры рассматривается социализация в книге И.С.Кона "Социология личности": человек становится личностью, объектом и субъектом общественных отношений, последовательно проходя различные стадии социализации** .

Характеризуя публикации этого периода (в том числе работы Л.В.Сохань, С.С.Батенина, П.К.Кряжева и др.), Н.В.Андреев считает типичным для них рассмотрение социализации как прогресса человека в его общей форме, т.е. выделение его из мира животных и дальнейший процесс развития человечества*** .

Однако такой подход не мог удовлетворить нарастающую потребность в конкретных данных о воспитании, образовании, формировании и развитии личности. Он был трудно переводим на язык социальных индексов и критериев — язык конкретных социологических исследований, возвращавшихся в общественные науки в связи с некоторой демократизацией социальной жизни. Важным событием в исследовании проблем социализации в нашей стране в 70-е годы можно, на наш взгляд, считать появление статьи И.С.Кона и В.Б.Ольшанского в пятом томе "Философской энциклопедии". Социализация в ней определяется как "процесс, в ходе которого человеческое существо с определенными личностными задатками приобретает качества,

* См.: Парыгин В. Д. Социальная психология как наука. — Л.: Лениздат, 1967. — С.124, 125.

** См.: Кон И. С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — С.22, 101.

*** См.: Андреев Н. В. Проблема социализации личности // Социальные исследования. — Вып.3. — М., 1970. — С.43.

необходимые ему для жизнедеятельности"* . В отличие от близких ему понятий *развитие* и *воспитание*, социализация охватывает процесс и результаты взаимодействия индивида со всей совокупностью социальных влияний.

Конечно, с позиций сегодняшнего дня можно критически относиться к некоторой абстрактности этого определения, явно идеологизированным принципам социализации. Однако это была фактически первая в советской литературе обзорная научная статья по проблеме с серьезным анализом уровней исследования социализации в отечественных и западных источниках. В ней давалась характеристика направлений изучения социализации в русле разных общественных наук в нашей стране. Особо хочется выделить мысль авторов о социализации как процессе взаимодействия индивида с социальным окружением. В этом видится начало отхода от понимания пассивной роли индивида в социализации.

Общая картина изученности проблемы послужила в некотором смысле как бы точкой отсчета для последующих исследований, базой для их прогнозирования, основой для расширения аспектов исследования социализации. Так, Н.В.Андреенкова** в исследовании социализации как процесса становления человека в качестве общественного существа выделяет аспекты, существенные с точки зрения социальных контактов индивида с окружающими людьми. С этих позиций в структуру социализации включаются: социальное познание, овладение определенными навыками практической деятельности, интернализация тех или иных форм, позиций и ролей, выработка ценностных ориентаций и установок, а также включение человека в активную творческую деятельность.

Следует отметить воспитательную направленность исследования. Автор четко определяет свою позицию в отношении взаимосвязи процессов социализации, образования и воспитания. Социализация включает в себя воспитание и образование. Целенаправленное воздействие на индивида с целью привития ему определенных навыков, понятий дополняется практикой

* Кон И., Ольшанский В. Социализация. — В кн.: Философский словарь. — М.: Политиздат, 1970. — Т.5. — С.66-67.

** См.: Андреенкова Н. В. Проблема социализации личности. — С.44.

его социальной деятельности, участием в различных неформальных группах и т.п. Справедливо отмечается большая автономия индивида в процессе социализации. Будучи продуктом общества, он волен самостоятельно выбирать те или иные ценности и установки, ориентируясь не только на общие регулятивные принципы среды, но и на собственные склонности. В ходе социализации индивид играет как пассивную (усвоение социального опыта, восприятие ценностей и др.), так и активную (выработка определенной системы ориентаций, установок и т.п.) роль. И хотя эта активность сосредоточена лишь на самоусовершенствовании и не распространяется на среду социализации, нельзя не согласиться с утверждением автора, что социализация "немыслима без активного участия самого человека в процессе освоения социального опыта и культуры"*.

В конце 70-х годов исследование проблем социализации дополняется новыми аспектами: анализ изменения условий социализации личности под воздействием научно-технической революции**, междисциплинарное исследование человеческого "Я"***, изучение содержания и границ процесса социализации**** и др.

В 80-е — начале 90-х годов интерес к исследованию проблем социализации возрастает. Продолжается расширение направлений исследования, уточняются структура и функции социализации, углубляется изучение ее социальных механизмов и институтов, уточняются особенности взаимодействия социализации, образования и воспитания в современных условиях. Учитывая, что основные источники этого периода будут проанализированы в ходе изложения авторской концепции, отметим только общее, являющееся типичным в современном понимании сущности социализации. Прежде всего, это стремление учесть всю совокупность социальных и психологических про-

* См.: А н д р е е н к о в а Н. В. Проблема социализации личности. — С.44.

** См.: П а р ы г и н Б. Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. — М.: Политиздат, 1978; С чего начинается личность. — М.: Политиздат, 1979 и др.

*** См.: К о н И. С. Открытие "Я". — М.: Политиздат, 1978.

**** См.: М а р к о в В. С. Проблемы социализации молодого поколения. В кн.: Молодежь: проблемы формирования и воспитания. — М.: Молодая гвардия, 1978.

цессов, посредством которых протекает социализация — как контролируемых, целенаправленных, так и стихийных, спонтанных*. Некоторые авторы понимают эти процессы как взаимодействие**.

В качестве содержания и результата социализации признается усвоение системы знаний, норм и ценностей***, социального опыта, социальных качеств и черт, социальных ролей****, образцов и психологических механизмов поведения*****. Некоторые авторы пытаются объединить совокупность этих признаков в новом интегральном признаке — "социальность"*****, хотя возможности его использования вызывают сомнение из-за предполагаемых сложностей с его качественными и количественными измерениями.

Практически все авторы признают в качестве основных институтов социализации систему образования и воспитания. "Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации. Ядро воспитания составляет процесс передачи накопленных прошлыми поколениями знаний и культурных ценностей, т.е. образование"*****. Многие авторы отмечают, что процесс социализации продолжается всю жизнь и выделяют в

* См., например: К о н И. С. Психология ранней юности: Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1989; Я с н а я Л. В. Социализация. В кн.: Социология: Словарь-справочник. — Т.3. Междисциплинарные исследования. — М.: Наука, 1991. — С.190.

** См., например: М о с к а л е н к о В. В. Социализация личности (Философский аспект). — К.: Вища шк., 1986. — С.15.

*** См.: К о н И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1980. — С.170; К о н И. С. Социализация. В кн. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С.629.

**** См.: Р у ч к а А. О. Соціалізація // Соціальне управління: Довідник / В.Л.Василенко (керівник авт.колективу). — К.: Політиздат України, 1986. — С.363.

***** См.: Я с н а я Л. В. Социализация. В кн.: Социология: Словарь-справочник. — Т.3. — С.190.

***** См.: М о с к а л е н к о В. В. Социализация личности. — С.14, 63-68; К у з ь м и н С. В., Л е в е р о в с к а я Я. В. Социализация. Социологический словарь / Отв.ред. Г.П.Давидюк — Минск: БГУ, 1991. — С.217.

***** К о н И. С. НТР и проблемы социализации молодежи. — М.: Знание, 1987. — С.22-23.

нем несколько стадий: дотрудовая, трудовая и послетрудовая*. Общим для всех исследователей является признание того, что социализация носит деятельностный характер**, и главным критерием ее успешности является свободное функционирование индивида в обществе. И, наконец, общепризнанной в отечественной литературе становится активность индивида в процессе социализации. Главный вывод современной теории социализации и социологии образования: "формирующаяся личность — не объект каких-то внешних воздействий, а активный субъект самообразования"***.

В завершение обзора теоретических подходов к пониманию сущности социализации отметим его полезность и необходимость для понимания научной ситуации, в которой проходило формирование современных (в т.ч. отечественных) социологических моделей социализации.

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ЕЕ ЭТАПЫ И УРОВНИ

Истоки одной из распространенных моделей социализации лежат в теории психоанализа З.Фрейда. Основная идея, на которой построена эта модель, состоит в признании людей изначально, от рождения, асоциальными вследствие врожденных агрессивных инстинктов, поэтому социализация имеет конфликтный характер и требует не только личного, но и общественного контроля****.

Подобная модель, основанная на признании низменной человеческой природы оставляет мало возможностей для педагогического воздействия, ориентируясь больше на социальные санкции. Более того, совокупность подобных санкций и мер, ориентация на подавление одних и развитие других, "общественно-полезных", инстинктов и рефлексов может выдаваться за "воспитание". Как ни странно, но элементы подобной модели социализации, которая напрочь отрицалась советской наукой

* См., например: Краткий словарь по социологии / Под общ.ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина. — М.: Политиздат, 1989. — С.319.

** См.: Москаленко В. В. Социализация личности. — С.14.

*** См.: Кон И. С. Психология ранней юности. — С.31.

**** См.: Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого "Я"; Фрейд З. Тотем и табу. — В кн.: "Я" и "Оно". Труды разных лет. Кн.1. — Тбилиси: Мерани, 1991.

как присущая только буржуазному обществу, оставили следы и в отечественной педагогике. Чего стоит признание в одной из брошюр по физической культуре в качестве значимых для формирования "нового человека" рефлекса нападения и обороны, рефлекса борьбы за существование, социального рефлекса — коллективной борьбы за жизнь, рефлекса подражания и приспособления, а также полового рефлекса*. Методологические разъяснения при этом уточняют: "Врожденный рефлекс нападения и обороны путем воспитания мы должны соединить с классовой борьбой"**.

Вместе с тем сторонники данной модели видели возможности изменения как индивида, так и общества в сочетании психоаналитической терапии с адекватной социализацией личности, обеспечить которую, на наш взгляд, может только образование и воспитание, корректирующие процесс социализации. В этой связи вряд ли можно считать исчерпанными возможности этой модели для социализации умственно отсталых детей.

Наряду с моделью "личного контроля" (З.Фрейд) и рассмотренной ранее моделью "ролевого тренинга" (Т.Парсонс) в западной социологии весьма распространена модель "социального научения", представленная большинством разновидностей бихевиоризма (Дж.Доллард, Б.Скиннер, Р.Уолтерс и др.). Основанная на известной формуле "стимул — реакция", эта модель под социализацией понимает "модификацию" человеческого поведения путем "дозирования" стимулов, т.е. пропорций наказаний и поощрений для получения желаемой реакции (поведения)***.

При кажущейся внешней привлекательности и реальности, подобные методы "социальной инженерии", вполне пригодные для дрессировки белых крыс и других животных, вряд ли применимы для нормального, а не репрессивного воспитания.

Переходя к модели "межличностного общения", в котором социализация охватывает процесс и результат группового воздействия на личность, отметим, что оно осуществляется путем межличностного общения, происходящего в соответствии с

* См.: З и к м у н д А. А. Основы советской системы физкультуры. — М.: Просвещение, 1926. — С.9.

** Там же, с.10.

*** S k i n n e r В. F. Beyond Freedom and Dignity. — N.-J., 1971.

объективными законами, закрепленными в системе социальных ролей. Сторонники подобной модели (Ч.Х.Кули, Дж.С.Мид и др.), которая иногда называется "Я — теория", или теория "зеркального Я", полагают, что личность вырастает из множества интеракций людей с окружающим миром, в результате которых она обучается смотреть на себя глазами других, т.е. мыслить о себе, как о других, а также понимать поведение других.

Известный интерес для организации учебно-воспитательного процесса представляет положение Дж.Г.Мида о трех стадиях социализации. На первой из них (имитация) дети копируют поведение взрослых, не всегда понимая его. На второй (ролевые игры), исполняя в играх взрослые роли, "примеряя" их на себя, они учатся придавать своим мыслям и действиям те же значения, что и взрослые. На третьей, завершающей стадии (коллективные игры) ребенок к пониманию ожиданий отдельных людей добавляет групповые ожидания. Следование правилам ролевых игр подготавливает детей к выполнению правил игры в обществе, закрепленных в законах и нормах. Тем самым приобретает чувство социальной идентичности.

Акцент на развитии интеллекта, на важности овладения речью в процессе социализации позволяет отнести к сторонникам этой модели и представителей психологической школы Л.С.Выготского. Проблема социализации рассматривается им в связи с формированием личности в процессе взаимодействия и взаимовлияния социальных групп, коллективов и личности. Процесс социализации с этих позиций характеризуется как постепенное расширение сферы общения и деятельности индивида в меру приобретения им социального опыта, как процесс развития и саморегуляции становления самосознания и активной жизненной позиции*.

Дальнейшее развитие эта модель получила в различных направлениях групповой психотерапии, основанной на использовании групповых моделей, "которые акцентируют создание непосредственного жизненного опыта для обучения и личностно-

* См.: Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. — М.: Педагогика, 1983. — С.350.

го роста"^{**}. Участники специально создаваемых и работающих под руководством ведущего (психолога) малых групп включаются в своеобразный опыт общения повышенной интенсивности. Целью такого общения является оказание помощи в самосовершенствовании, преодолении трудностей на пути социализации.

Подобная модель открывает широкие возможности для воспитания в коллективе и через коллектив, для широкого использования игровых форм обучения и воспитания*. Интернализация при этом исходит не от учителя, а от сверстников-соучеников. Социализация здесь происходит скорее имплицитными, а не эксплицитными методами. Концентрация на индивиду, отличном от группы, практически отсутствует. Обучение и воспитание выглядят как тренировка одной команды, которая учится корпоративному ведению своей жизненной игры. Хотя не следует забывать об опасности закрепления при таком подходе у индивида конформистского типа поведения и социализации.

"Когнитивная" модель социализации (Ж.Пиаже, Л.Кольберг, А.Маслоу и др.) построена на идее о том, что поведение личности детерминировано ее знаниями, совокупность которых образует в сознании образ (картину) окружающего мира. Именно эта картина мира управляет поведением людей, а не сама реальность. Главным аспектом социализации при этом выступает процесс обучения мышлению, развития познавательных, моральных, эмоциональных структур личности.

Согласно Ж.Пиаже, когнитивная социализация протекает в несколько стадий, каждая из которых очерчивается новыми навыками, ограничивающими пределы научения человека. Стадии проходятся детьми в определенной последовательности, хотя скорость и результативность социализации на них у разных детей может отличаться. Первая, сенсорно-моторная, стадия (до двух лет) предполагает развитие у детей способности длительно удерживать в памяти образы объектов окружающей среды. На второй, предоперационной (от двух до семи лет), де-

^{**} Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М.: Прогресс, 1993. — С.14.

* См.: Мордвинова Л. П. Японская школа: модели социализации // Общественные науки за рубежом. — Сер.3. — 1991. — N 3. — С.142-148.

ти учатся различать символы и значения символов, понимать разницу между объектами и их символами. На третьей, конкретных операций (от семи до одиннадцати лет), дети учатся выполнять некоторые действия мысленно, т.е. представлять необходимые действия "в уме", без выполнения их в жизни. Четвертая стадия — формальных операций (от двенадцати до пятнадцати лет) — период обучения анализу абстрактных (математических, нравственных, логических и др.) проблем, умению рассуждать о будущем.

Данную концепцию дополнил американский психолог Л.Кольберг. В основу перехода от одной стадии социализации (таких стадий шесть) к другой он положил не только результаты развития когнитивных навыков, но и способность сопереживания (эмпатия), понимания чувств других людей. Ученый считал, что достижение тех или иных стадий не связывается с возрастом, а завершающие этапы доступны далеко не всем.

Особое место среди сторонников "когнитивной" модели занимает точка зрения "гуманистических" психологов (А.Маслоу, К.Роджерс и др.). Основываясь на идее самоактуализации личности в процессе ее созревания, они полагают, что ее естественные внутренние силы в состоянии самостоятельно реализовать социализацию индивида, а средства, факторы и агенты социализации не должны лишь мешать этим силам. Конечно, трудно поддержать недооценку в этой модели агентов социализации в лице социальных институтов, в частности, образования и воспитания. Однако в этой концепции заложены предостережения от злоупотребления их возможностями для манипулирования сознанием людей.

Как видим, "когнитивная" модель социализации непосредственно связана с образованием, благодаря которому создается адекватная (в случае соответствия образования уровню развития общества) или неадекватная (в случае несоответствия) картина мира. В этой связи можно отметить ее повышенную предрасположенность к идеологизации образования и воспитания, когда абстрактная идеологизированная картина мира (в виде какого-либо "изма") может оказаться неадекватной реальному миру, что в результате может привести к исправленному представлению о системе социальных ролей и своем месте в обществе (роль "винтика" в общественном механизме).

Одной из влиятельных моделей социализации, положения которой актуализируются в связи с нарастанием национальных

проблем, является модель "инкультурации" (Ф.Боас, В.Малиновский и др.). Социализация в ней рассматривается как процесс передачи культурного наследия. Ребенок в нем участвует в качестве пассивного потребителя, автоматически воспринимающего культуру в ходе своего индивидуального развития. Сама же культура трактуется как своеобразный экран в виде национального характера, на который и проецируется психология индивида.

Соглашаясь с авторами, что в национальном характере действительно закреплены устойчивые психологические черты конкретной этнической группы, нельзя понимать социализацию как бессознательную передачу этих черт от поколения к поколению. Также нельзя не признать взаимовлияния и взаимопереходов этих черт в процессе межнационального общения, как и влияния на эти черты изменений в окружающей социальной среде. Думается, что об этом следует помнить при построении независимой Украины, восстановлении и развитии национальной культуры, осуществлении национальной ориентации в системах образования и воспитания. Это тем более важно, что потребуются преодолевать уже допущенные перекосы при выделении одного общего для всех народов бывшего СССР "национального экрана" в виде русского национального характера в качестве государственно одобряемого.

Все рассмотренные ранее модели в той или иной степени признают, что процесс социализации ограничивается периодом достижения ребенком взрослого состояния. Этот процесс социализации, по мнению Н.В.Андреевской*, завершается в возрасте 23-25 лет с достижением молодым человеком зрелости. Именно такой период необходим для устойчивой интернализации комплекса норм и ролей, для выработки устойчивой системы социальных ориентаций, установок. В зависимости от возраста индивида выделяются три основных этапа социализации:

1. Первичная социализация (ребенка).
2. Маргинальная (промежуточная или псевдоустойчивая) социализация (подростка).
3. Устойчивая (концептуальная) целостная социализация (переход от юношества к зрелости от 17-18 до 23-25 лет).

* Андреевская Н. В. Проблема социализации личности. — С.44.

Анализ совокупности различных факторов на каждом из этапов позволил выделить "критические периоды", особенно важные для социализации. Для первичной социализации — это первые 2-3 года и поступление в школу; для маргинальной — превращение ребенка и подростка в юношу; для устойчивой — начало самостоятельной жизни и переход от юношества к зрелости.

Ограниченность такого подхода связана с двумя аспектами проблемы. Во-первых, пониманием детства (а иногда и юношества, молодости в целом) всего лишь как подготовки к "настоящей" жизни, которая начнется с достижением зрелости. Такой подход существенно искажает содержание социализации, ограничивает активность молодого человека, приучает видеть в настоящем только средство достижения чего-то в будущем. При этом сегодняшняя жизнь воспринимается как нечто вынужденное, временное, принудительное. "Чтобы испытывать полноту жизни, — делает вывод И.С.Кон, — надо, однако, не только уметь видеть в сегодняшнем труде "завтрашнюю радость" (А.С.Макаренко), но и ощущать самоценность каждого данного момента деятельности, радость преодоления трудностей, узнавания нового и т.д."*

Во-вторых, ограниченность описываемого подхода обусловлена появлением в отечественной научной литературе взглядов, переоценивающих влияние обучения и воспитания на протекание процесса социализации. Исходя из правильной посылки о том, что обучение и воспитание — важнейшие средства социализации молодежи, В.С.Марков пытается доказать, что "нет ничего фантастического в постановке задачи — сформировать к 15-16 годам людей, обладающих всеми — или почти всеми — признаками социально зрелой личности..."**. То есть, завершить социализацию досрочно не только можно, но и нужно. Вот как пишет об этом автор:

1. "... Определение уровня и содержания социальной зрелости следует... выводить не из достигнутого состояния..., а из перспективных потребностей и целей общественного развития..."**.

* Кон И. С. Открытие "Я". — С.337.

** Марков В. С. Проблемы социализации молодого поколения. — С.40.

*** Там же, с.39.

2. "Активнее формировать соответствующие социально-нравственные, гражданские качества". "Естественным результатом всех качеств служит коммунистическое мировоззрение". "Таково ...основное содержание той социальной зрелости, которую надлежит формировать в наши дни у подрастающего поколения"*.
3. "Практическая же задача состоит в том, чтобы возможно полнее и прочнее сформировать их, и обязательно к определенному сроку, а не "вообще" иметь их в виду как неопределенную во времени и просто желательную воспитательную задачу"***.

Ну чем, скажите, не "кавалерийская атака" на ниве обучения и воспитания? Нужно ускорить социализацию — нет ничего проще. Важно только правильно определить цели, задачи и сроки выполнения и мобилизовать все институты образования и воспитания на их реализацию.

От ограничений такого рода избавлены модели социализации, которые можно объединить в рамках социализации взрослых или непрерывной социализации.

Одним из первых описал социализацию как процесс, продолжающийся всю жизнь, О.Г.Брим-младший***. Ее отличие от социализации детей, по его мнению, состоит в том, что социализация взрослых нацелена на изменение поведения в новой ситуации, тогда как у детей акцент делается на формировании ценностных ориентаций. Кроме того, взрослые, опираясь на свой социальный опыт, способны оценивать нормы и воспринимать их критически, в то время как дети в состоянии лишь усваивать их. И, наконец, социализация взрослого помогает ему приобрести необходимые навыки (часто конкретного характера), а социализация ребенка связана в большей степени с мотивацией.

Характерно, что одни социологи акцентируют внимание на различиях социализации в детстве и в зрелом возрасте. Они считают, что жизнь взрослых — это серия ожидаемых и неожиданных кризисов, которые нужно преодолеть. К таким крити-

* Марков В. С. Проблемы социализации молодого поколения. — С.41.

** Там же, с.42.

*** См.: Brim O. G. Socialization through the life circle / Brim O.G. Ir Wheeler S. socialization after childhood: Two essays. N.J.: John Wiley, 1966

ческим точкам в жизни Д.Клаусен, например, относит выбор профессии, "кризис сорокалетних" и др. Этот взгляд в литературе иногда называется адаптивистским подходом*, что, думаем, не совсем точно соответствует содержанию термина *адаптация*. Поскольку речь идет о преодолении стрессов, возникающих в таких ситуациях, это свидетельствует скорее о том, что адаптация не состоялась, что характеристика ситуации значительно превысила адаптивные возможности индивида, что и привело к стрессу.

Ближе к нашему пониманию адаптивной социализации (об этом пойдет речь при изложении концепции) развивающий (или эволюционный) подход, предложенный американским социальным психологом Э.Г.Эриксоном**. Он считает, что индивиду как в детстве, так и во взрослом возрасте приходится преодолевать сложные, иногда критические ситуации, закономерно возникающие на его жизненном пути и носящие специфический характер на каждом этапе (стадии). Преодолевая эти критические ситуации (их восемь) успешно, индивид обогащается новым социальным опытом и переходит к следующей стадии. Если социализация на какой-либо стадии не состоялась (индивиду не удалось разрешить главную для себя на этой стадии проблему индивида) или состоялась частично, это негативно сказывается на последующих стадиях и социализации в целом.

Понятно, что представление о важнейших проблемах индивидов на разных возрастных стадиях позволит конкретнее и целеустремленнее вести с ними учебно-воспитательную работу, ориентируясь на оказание помощи в разрешении этих проблем. Поэтому остановимся на изложении эволюционной теории социализации (стадий человеческого развития) подробнее.

I стадия — младенческий период. Основная проблема: доверие или недоверие. Младенец на основе уровня заботы и комфорта с первых дней узнает, в какой мере может рассчитывать на удовлетворение основных потребностей: еда, ласка, безопасность. О преодолении кризиса можно судить, если малыши не

* См.: С м е л з е р Н. Д ж. Социология // Социологические исследования. — 1991. — N 5. — С.114-115.

** E r i k s o n E. Life cycle completed. N.-Y. — London. — WN Norton and Co. — 1982.

плачут и не сердятся при уходе заботящихся о них взрослых из поля зрения. При неполном разрешении этой проблемы остатки недоверия могут сказаться на протекании дальнейших стадий.

II стадия — 1-2 года. Основная проблема — автономия либо стыд и сомнение. Ситуация осложняется совпадением нагрузок на ребенка, связанных, с одной стороны, с началом отстаивания им своих прав и неповиновением авторитету и повышенными требованиями родителей относительно контроля работы кишечника, что может закрепить в его сознании чувство стыда и собственной никчемности, существенно подрывая усилия по самоопределению и достижению автономии, с другой.

III стадия — от 3 до 5 лет. Основная проблема — инициатива либо чувство вины. Это период развития двигательной активности, любознательности и воображения. Осознается различие между мальчиками и девочками, проявляется дух соперничества. Ребенок нащупывает пределы, до которых инициатива в проявлении новых способностей может распространяться. На этой почве возможны конфликты, которые при излишней жесткости взрослых могут оставить след безынициативности на дальнейшей жизни.

IV стадия — младший школьный возраст. Основная проблема — прилежание или нерадивость. На этой стадии идет обучение индивидуальной и коллективной учебной работе, формируются отношения с учителями и другими взрослыми, происходит первая "примерка" детьми взрослых ролей. На этом фоне главной задачей является приобретение уверенности в себе, в своих способностях, их осознание и развитие. Невыполнение (частичное или полное) этой задачи сказывается в проявлении элементов нерадивости как на этой, так и на дальнейших стадиях.

V стадия — подростково-юношеский возраст. Основная проблема — становление индивидуальности (идентификация) либо ролевая диффузия (неопределенность в выборе ролей). Известно, что это — время появления активного полового влечения, а значит, и поиска партнера в интимной сфере. Вместе с тем, это период поиска своего места в жизни, выбор дальнейшего пути (учеба, работа и т.д.). В это время опасны как неудачи в одной из сфер, так и переоценка значимости какой-либо из них. Первая неудача может отрицательно сказаться на выборе

работы, друзей, спутника жизни, что, в свою очередь, может привести к стрессу.

VI стадия — молодые годы. Основная проблема — интимность или одиночество. Главные цели на этом этапе — ухаживания, брак и другие виды близости. Если поиск искренних и доверительных отношений с постоянным партнером не увенчивается успехом или они приходят к разрыву, в дальнейшем это может проявиться в виде временных, не всегда обоснованных, но всегда нестабильных интимных связей и неудовлетворенности данной сферой жизни.

VII стадия — средний возраст. Основная проблема — производительность (творческая продуктивность) или стагнация (творческий застой). Эта стадия связана с реализацией индивида в двух основных ролях: работника и родителя. Причем ощущение творческой продуктивности приносит успех в обеих ролях, в то время как творческий застой может вызвать неудача даже в какой-либо одной из них. На этом этапе реализуется потенциал, который индивид накопил на протяжении предыдущих стадий социализации.

VIII стадия (заключительная) — старость. Основная проблема — умиротворение либо отчаяние. На этом этапе социализацию индивида определяет подведение итогов жизни и успешности всех предыдущих этапов. Красивая умиротворенная старость и отчаяние, горькое сожаление о неиспользованных возможностях — таковы границы проявления этой стадии.

Конечно, представленная концепция стадий развития личности вряд ли исчерпывает все прогрессивные подходы в исследовании социализации*, не лишена возможностей для дальнейшего совершенствования. Однако несомненным ее достоинством является, на наш взгляд, отход от понимания детства только как подготовки к будущей жизни. В таком контексте социа-

* Мы сознательно ограничиваем рассмотрение влияния процессов образования и воспитания на протекание каждого из этапов эволюционной социализации, поскольку эти проблемы достаточно глубоко и подробно изложены в книге английского психолога и педагога Роберта Бернса "Развитие Я-концепции и воспитание", изданной на русском языке в 1986 году.

Не обошли вниманием концепцию Э.Эриксона и отечественные исследователи (См.: К о н И. С. Открытие "Я". — М., 1978; К о н И. С. В поисках себя. — М., 1984; К о н И. С. С чего начинается личность. — М., 1979; С т о л н В. В. Самосознание личности. — М.: Мысль, 1983 и др.).

лизация выглядит понятием только для детского возраста, что не только обесценивает роль детства в жизни человека, но и существенно ограничивает познавательные возможности категории *социализация*. Неправомочность такого подхода подтверждает сама жизнь. Так, коренные перемены во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, связанные с переходом к рыночным отношениям, поставили перед необходимостью социализации (а также — ресоциализации) практически все население страны. У людей пожилого возраста этот процесс протекает наиболее болезненно.

Как видим, выделение этапов и центральных задач социализации для каждого из них дает возможность корректировать содержание образования и воспитательное воздействие, ориентируясь на измерение эмпирических признаков на каждом из этапов, определять их вес и значение, выявлять основные и дополнительные факторы, формы и механизмы их воздействия на становление личности.

Идея о социализации как взаимодействии индивида с внешним миром развивается и в других работах. Так, Е.Ф.Рыбалко в этом взаимодействии видит активность ребенка в "преобразовании действительности в своем воображении"* , особо выделяя при этом роль его познавательного аппарата для социализации.

Плодотворной представляется попытка рассмотреть процесс социализации с позиций влияния на соотношение в человеке социального и биологического. Исходя из правильной посылки, что все биологическое в личности в большей или меньшей степени социализировано, а социальное не может быть полностью отделено от биологического, выделяют четыре подструктуры личности:

1. Низшая, биологически обусловленная, в которую наряду с темпераментом входят возрастные, половые, а иногда и некоторые предпатологические и даже исторические свойства психики. Однако даже этот уровень не свободен от влияния социального.

2. Психологическая, включающая индивидуальность проявления памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия,

* Рыбалко В. Ф. Становление личности. — В кн.: Социальная психология личности. — Л., 1974. — С.23.

чувств и воли. На этом уровне социальная обусловленность почти сравнивается с биологической.

3. Социального опыта, объединяющая приобретенные индивидом в ходе социализации знания, навыки, умения и привычки. Удельный вес социального на этом уровне значительно превышает биологическое. К тому же здесь проявляются существенные различия между отдельными личностями в степени социализации, проявляющиеся в уровне культуры. Подструктура заметно влияет на степень социализации человека.

4. Направленности личности, в которой объединены влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная картинка мира и высшая форма направленности — убеждения. Являясь почти полностью социально обусловленной, будучи наиболее существенной для личности, высшим ее уровнем, подструктура направленности определяет социализацию подструктур, а следовательно, и человека в целом.

Как видим, в предложенном подходе закладываются основы для рассмотрения влияния социализации на человека в целом, в совокупности его биологического, психического и социального уровней. Такой подход особо ценен для понимания процесса социализации людей с отклонениями не только социального, но также биологического и психического уровней. Здесь же весьма удачно разрабатывается деятельностный подход ко всякому взаимодействию человека с социальной средой*, хотя согласно выделенным подструктурам личности следовало бы расширить это понимание взаимодействия на всю окружающую среду, а не только социальную. Отметим также возможность рассмотрения социализации как наиболее широкой формы взаимодействия человека с окружающей средой.

Для понимания сущности процесса социализации важна разработка межуровневого исследования проблем человека, акцентирующего внимание на внутренних отношениях, взаимопереходах биологического, психического и социального уровней. Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения в формулировке А.Н.Леонтьева, состоит в том, что "наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может

* См.: Б у е в а Л. П. Человек: деятельность и общение. — М.: Мысль, 1977. — С.232.

реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит"***.

В преломлении к пониманию механизмов социализации этот принцип на начальных этапах психического развития ребенка проявляется в вынесении на первый план механизма биологического приспособления, благодаря которому происходит становление восприятий и эмоций ребенка. В процессе дальнейшей социализации этот механизм трансформируется, выполняя другие задачи, реализуя более высокие уровни деятельности, взаимодействуя с психическими и социальными механизмами социализации. Другими словами, междуровневые исследования должны изучать многообразие форм реализации механизмов социализации человека. Несхожесть и разноразнообразие соотношения этих механизмов в сочетании с индивидуальной структурой личности в каждом объясняет несхожесть людей, социализировавшихся в сходных условиях.

Вместе с тем уровень изученности проблем социализации вряд ли можно признать удовлетворяющим современным общественным потребностям. Думается, что наименее изучены роль и возможности систем образования и воспитания в обеспечении успешной социализации. Не выяснены до конца и движущие силы, механизмы социализации индивида. В то же время уровень теоретических разработок содержит много ценных, хоть и разрозненных идей, мыслей, догадок, которые могут и должны быть объединены в новых концептуальных подходах. Плодотворным, на наш взгляд, будет поиск в направлении изучения адаптивных процессов человека в окружающей среде.

РЕЗЮМЕ

1. Понятие *социализации* возникло в западной социологии в конце XIX в. для обозначения основного механизма взаимодействия человека с другими людьми, с обществом в целом. Таким механизмом считалось социальное подражание, регули-

*** Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — С.232.

руемое обществом через систему образования и воспитание, семью и общественное мнение.

2. В процессе развития социологии сформировалась совокупность взглядов на социализацию, объединяющая идеи: о неразрывной связи социализации с образованием и воспитанием; о связи социализации с адаптивными процессами; о социальных контактах как одной из содержательных сторон социализации; о значении самосознания, социальной ориентации и развития языка для успешной социализации. В контексте этих идей социализация рассматривается как приобретение людьми социального опыта и ценностных ориентаций, необходимых для выполнения социальных ролей.

3. В совокупность современных моделей социализации входят следующие: психоаналитическая, или "личного контроля" (З.Фрейд); "ролевого тренинга" (Т.Парсонс), "социального научения" (Дж. Доллард, Б.Скиннер и др.), "межличностного общения" (Ч.Х.Кули, Дж.Мид и др.), "когнитивная" (Ж.Пиаже, А.Маслоу и др.), "инкультурации" (Ф.Боас, В.Малиновский и др.), "эволюционная" (Э.Г.Эриксон). Все они рассматривают образование и воспитание как важные механизмы социализации.

4. Большинство моделей исходят из завершения социализации со вступлением индивида во взрослую жизнь. Однако ближе к истине понимание социализации как продолжающейся всю жизнь индивида, что соответствует непрерывному и непрерывающемуся процессу его образования и воспитания.

5. Ведущей тенденцией в развитии научных представлений о сущности социализации является переход от одноуровневого представления о ней как затрагивающей лишь "социальные этажи" человека, то есть личность, к многоуровневому подходу, при котором социализация охватывает также биологический и психический уровни человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Б е р н с Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
Г л а с с е р У. Школы без неудачников. — М.: Прогресс, 1991.
К о н И. С. НТР и проблема социализации молодежи. — М.: Знание, 1987.
К о н И. С. Открытие "Я". — М.: Политиздат, 1978.
Л е в и ц к а я А. Г. Урбанизация и воспитание: социологический анализ. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989.

Лукашевич М. П. Соціологізація школи і соціалізація молоді. — В кн.: Національний прогрес України. Сутність. Виміри. Перспективи: Матеріали наукової конференції. — К.: Компас, 1993.

Лукашевич Н. П. Социология воспитания. Краткий курс лекций. — К.: МАУП, 1996.

Молодежь: проблемы формирования и воспитания. — М.: Молодая гвардия, 1978.

Москаленко В. В. Социализация личности (Философский аспект). — К.: Вища шк., 1986.

Мудрик А. В. Социализация в смутное время. — М., 1991.

Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды. — М.: Наука, 1986.

Смелзер Н. Социология / Пер. с англ. — М.: Феникс, 1994.

Соціалізація особистості як проблема національної освіти. Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Ч.1. — Ніжин: Педінститут, 1992.

Пеньков Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. — М.: Высшая шк., 1990.

МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕХАНИЗМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА*

Цели. Изучив данную тему, Вы должны уметь:

1. Объяснить, что собой представляет процесс адаптации человека, в чем ее сущность.
2. Показать взаимосвязь биологической, психической и социальной адаптации в жизнедеятельности человека.
3. Сравнить процессы адаптации и социализации человека, указать их сходства и различия.
4. Раскрыть суть адаптивно-развивающей концепции социализации.
5. Показать место образования в механизме реализации социализации индивида.

АДАПТАЦИЯ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ

Возникновение термина *адаптация* относится ко второй половине XVIII века. Введение его в научный оборот связывают с именем немецкого физиолога Ауберта (H.Aubert), который использовал этот термин для характеристики явления приспособления чувствительности органов зрения (или слуха), выражающегося в повышении или понижении чувствительности в ответ на действие адекватного раздражителя**.

Вместе с тем широкий интерес к проблеме адаптации человека позволяет говорить о многосторонности, скорее даже, универсальности класса адаптивных явлений. Поэтому важно с

* Образование вместе с воспитанием являются ведущими элементами механизма адаптивно-развивающей социализации индивида. В силу этого место образования определяется на общей основе теоретической концепции адаптации человека.

** См.: М и л о с л а в о в а Н. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. — Л.: ЛГУ, 1973. — С.119.

междисциплинарных позиций взглянуть на многоуровневое явление сложноорганизованной биологической, психической и социальной природы, выделив в нем социальную обусловленность как ведущую в адаптации человека. Такой подход отражает утвердившийся в качестве ведущего в современной отечественной литературе по проблемам комплексного изучения человека взгляд на человеческую деятельность и поведение, обусловленные взаимосвязью биологических, психических и социальных закономерностей при ведущей роли последних*. Однако для осуществления такого интегрированного, комплексного рассмотрения адаптации человека необходимо, прежде всего, дифференцированно рассмотреть каждый из составных элементов, уровней адаптации — биологический, психологический и социальный.

Биологическая адаптация человека отражает общую со всеми живыми организмами его биологическую организацию, а также особенное, специфическое биологическое в человеке, имеющем социальную сущность.

Большое теоретическое значение для исследования проблем биологической адаптации имеют: положения Ч.Дарвина о том, что адаптации, как и любые другие свойства живого, формируются исторически, а потому являются относительными во времени и пространстве; мысль И.М.Сеченова о единстве организма и среды, взаимодействие которых является необходимым условием возникновения и развития адаптации ("Всегда и везде жизнь, — считал он, — складывается из кооперации двух факторов определенной, но изменяющейся организации и воздействия извне"***). Ему принадлежит естественно-научное обоснование теории отражения и связи отражения с адаптацией); понимание А.Ухтомским организма как целостности, его активности во взаимодействии со средой в процессе адаптации, которое стало толчком в исследовании поведенческих механизмов адаптации организмов, привело к раскрытию физиологических ме-

* См.: Федосеев П. Н. Заключительное слово на III Всесоюзном совещании по философским вопросам современного естествознания. В кн.: Диалектика в науках о природе и человеке. Человек, общество и природа в век НТР. — М.: Наука, 1983. — С.423-424.

** Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947. — С.412.

ханизмов адаптации организма к внешней среде; учение И.П.Павлова, в частности, принцип исторической (эволюционной) детерминированности отношения организма к среде, а также эволюционной детерминированности любой формы реактивности воздействия внешней среды. Живой организм как система, полагал Павлов, существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравниванию этой системы с внешней средой, то есть благодаря определенным реакциям живой системы на внешние раздражители, причем у более высших животных эти реакции осуществляются через нервную систему в виде рефлексов. На этой базе возникло стройное учение о приспособлении животных и человека на основе безусловных и условных рефлексов, теории второй сигнальной системы как одного из механизмов социальной адаптации. В процессе дальнейшего развития эти и другие идеи нашли свое применение в исследованиях современной биологии, медицины, экологии и других наук. Как и всякая биологическая система, состоящая из клеток, органов и систем, подчиненных общим законам биологической организации, человек не оторван от биологической жизни, в том числе и от важнейшей формы ее проявления — взаимодействия со средой.

В отличие от свойственного неживому пассивного отражения — реагирования на внешние воздействия, живая система даже в своей простейшей элементарной форме обладает способностью в известной мере активной избирательного отражения. Благодаря этой способности, она может осуществлять приспособительную деятельность, направленную на сохранение целостности системы в условиях постоянно изменяющейся среды, на установление равновесия со средой. Мотивом поведения живого организма во взаимодействии со средой рассматривается в данном случае потребность в восстановлении равновесия. Так, на основе принципа гомеостаза (гомеостазиса) стало возможным детерминистское объяснение саморегуляции жизнедеятельности организмов. Под этот принцип подводилось все многообразие приспособительной деятельности. Действительно, гомеостаз охватывает фундаментальный (хотя и не единственный) уровень взаимодействия живого организма со средой, что через посредство естественного отбора закрепилось в качестве механизма сохранения основных констант организма (давление крови, содержание сахара и минеральных солей и др.).

Эти механизмы включаются при возникновении неравновесия и направлены на его восстановление. При этом организму приходится ориентироваться на параметры среды, от которых зависит нормальное протекание обмена веществ. Таким образом, направленность на среду относится к реакциям организма, которые И.П.Павлов определил как безусловно-рефлекторные, изначально присущие организму, заложенные в его конструкции и передаваемые по наследству. В таком понимании эта часть биологической приспособительной деятельности присуща и человеку и, несмотря на его глубокую социальность, как бы держит его в плену биологической жизни. Дело в том, что в результате прямой преемственности от животных предков человек унаследовал комплекс реакций и инстинктов, возникших в процессе эволюции: некоторые особенности организма, безусловные реакции, рождение, размножение, смерть.

Вместе с тем эта общая для всех живых организмов биологическая адаптация, передаваемая по наследству, составляет наиболее консервативную часть в процессе эволюции живого. В своей сущности она способствует стабилизации, сохранению качественной определенности вида. Изменчивость же, приспособление к постоянно изменяющейся среде — это та сторона процесса, которая производит изменения. Эта изменчивость обеспечивалась воздействием на наследственность результатов прижизненного приспособления, научения, выработки условных рефлексов. Аккумуляция, накопление в организме информации об индивидуальном опыте в виде "памяти" (И.И.Шмальгаузен) или "следов" (И.П.Павлов), являющихся результатом испытанных воздействий, расширяет приспособительные возможности, повышает степень активности, обеспечивает его "участие" в биологической эволюции. При относительно неизменных условиях среды организму достаточно имеющихся "следов" для адекватного ответа на ее привычные воздействия. Обмен со средой протекает в рамках, определенных наследственным механизмом организма, практически без адаптивных изменений. Поэтому к собственно адаптации организма будем относить только ту активную часть его приспособительной деятельности, которая в ответ на достаточно новые изменения внешней среды вызывает приспособительную активность организма и направляет последнюю как на преобразование (изменение) самого организма, так и на преобразование среды.

Выделение из приспособления ее активной части — адаптации позволит отойти от взгляда на активность организма по отношению к окружающему миру как на производную от заложенного в самой природе живого влечения к равновесию, к тому, чтобы удержать жизнедеятельность на одном и том же стабильном уровне. Тем самым создаются предпосылки для объяснения мотивации активности организма на углубленном теоретическом уровне, что имеет особое значение при рассмотрении психологической и социальной адаптации человека.

Анализ биологической адаптации человека свидетельствует, что большая ее часть обусловлена, в первую очередь, структурами, присущими только человеку. Эти структуры проявляются в биологической организации руки, горла, рта и других органов; в биологической организации неокортекса и закономерностях его функционирования; в функциях второй сигнальной системы и др. Подчиняясь биологическим законам, будучи биологическими, эти структуры в то же время являются специфически биологическими, поскольку они определены социальными условиями.

Характер труда, трудовой функции и социальной среды стали главными в формировании специфически человеческих биологических образований. Именно труд как целесообразная деятельность человека создал его телесную организацию. Под влиянием труда человек, сохраняя свою биологическую природу, превратился вместе с тем в общественное существо. Следовательно, человеческая действительность включает не только естественные, природные, но и искусственные, "сверхприродные" социальные и культурные факторы. Во многом, порывая ранее существовавшие связи с природой, человек начал выражать свою родовую сущность в создании "сверхприроды", охватывающей "вторую природу", и культуру. Тем самым он в основном освободился из-под эволюционных механизмов, приобрел свою "надбиологическую", социальную сущность. Это внесло существенные изменения и во взаимодействие человека с природой. С этого момента его адаптация приобрела характер не просто приспособления, а также изменения этой среды сообразно собственным потребностям. Возникла необходимость адаптации как самой природы, так и человека как ее элемента к созданной им "второй природе", к продуктам и результатам его культуры. Однако это не дает основания для абсолютиза-

ции социального в человеке, такого понимания, будто только социальное является детерминирующим фактором. Для правильного понимания взаимодействия социального и биологического в процессе адаптации, думается, важно учитывать историю возникновения самого человека, динамику изменений в доминировании биологического и социального в процессе развития человеческого общества.

Такого рода изменения характерны и для современного этапа научно-технической революции. Воздействуя на социальные и природные условия жизни человека, она способствует появлению у людей новых признаков человечески биологического. Такими признаками можно считать ускоренные темпы физического развития и раннее половое созревание юношества, увеличение средней продолжительности жизни и др. Характерно, что такое воздействие может носить не только положительный, но и отрицательный характер, как благоприятно, так и негативно сказываться на состоянии организации человека.

Согласно многочисленным физиологическим экспериментам воздействие негативных факторов среды проявляется не только на биологическом уровне, но и в различных нарушениях морального поведения, привычек, в нейропсихических отклонениях самой разной природы: быстрое утомление, ослабление внимания, сильное колебание настроения и т.п.*. Подобные отклонения оказывают существенное воздействие на психологический и социальный уровень адаптации человека. Они свидетельствуют также о том, что в адаптации человека все меньше остается "чисто" биологического, т.е. общего с другими живыми организмами. Возникла потребность в расширении понимания мотивирования адаптационной деятельности живых систем за рамки, ограниченные принципом гомеостазиса, за пределы представлений об организме как инертной системе, выводимой из равновесного состояния только под влиянием внешних толчков.

Научные предпосылки для углубленной разработки проблем мотивации биологической (а также, как будет показано выше, психологической и социальной) адаптации возникли в связи с

* См.: Сидоренко Г. Экология и гигиена // Наука и жизнь. — 1988. — №2. — С.20.

появлением новых методик и технических возможностей изучения функционирования человека.

Результаты проведенных исследований привели к выводу, что в такой же, если не в большей степени, как потребность в сохранении основных физиологических констант (обозначим ее как "гомеостатическую") организму свойственна и так называемая "исследовательская" потребность в приобретении новой информации об окружающем мире. Подобно тому, как гомеостатическое приспособление реализуется путем включения ряда физиологических механизмов через возбуждение соответствующих рецепторов, "исследовательское" поведение обусловлено реакцией активизирующей системы высших нервных центров (локализованной в мозговом стволе). Раздражители при этом выполняют две функции — сигнальную (информационную) и активизирующую (энергетическую). Кроме того, обуславливающая "исследовательское" поведение реакция активизирующей системы высших нервных центров представляет собой ни что иное, как проявление высшей нервной деятельности мозга, относящейся к сфере психики. Это свидетельствует о наличии диалектической взаимосвязи между биологической и психической адаптацией.

Таким образом, диалектическое единство организма и среды проявляется в процессе биологической адаптации через нераздельную связь двух доминант поведения организма при их взаимодействии: во-первых, направленную на сохранение организма как системы и, во-вторых, на обеспечение изучения среды. Сочетание этих двух доминант в приспособительной деятельности присуще всем живым существам, однако их соотношение различно для разного уровня развития живого. Чем выше организм находится на эволюционной шкале, тем значительнее доля "исследовательской" доминанты.

Итак, человеку присуща биологическая форма приспособительной деятельности по отношению к внешней среде. В силу того, что биологическое в нем является специфическим человеческим, включает результаты социальной детерминированности, эта приспособительная деятельность как на гомеостатическом, так и на "исследовательском" уровне носит активный характер, то есть является биологической адаптацией.

Мотивация биологической адаптации обусловлена, как уже отмечалось, диалектическим единством мотивов гомеостатического и негомеостатического вида. В отличие от животных, где

выбор мотивов, их соотносительности осуществляется на уровне сложных условных рефлексов, у человека проявление мотивации опосредовано функцией сознания. Поэтому в актуализации того или иного выбора у человека решающую роль играет так называемый сознательный мотив. Относясь к сфере изучения психологии, мотивация деятельности человека, в том числе адаптационной, обуславливает необходимость изучения психологической адаптации.

Проблемы адаптации человека активно разрабатываются в западной психологии в рамках специального направления, возникшего в 30—40-х годах XX века на базе необихевиоризма (Н.Миллер, Дж.Даллард, Р.Сирс и др.) и ответвлений психоаналитической психологии, связанных с культурной антропологией (Р.Бенедикт, М.Мид), психосоматической медициной (Ф.Александр, Т.Френч). При всех различиях между этими психологическими школами и направлениями их объединяет взгляд на мотив деятельности индивида как на величину, возникающую и развивающуюся по единственной причине: из-за нарушения гомеостатического равновесия между организмом и средой, и, как реакции на это, стремления его восстановить. Таким образом, испытываемая организмом потребность в восстановлении равновесия со средой рассматривалась как главный двигатель адаптивного поведения.

Подобный подход долгие годы господствовал в представлениях об адаптации западных и отечественных психологов. Однако, взгляд на сущность психологической адаптации, предполагающей в качестве доминанты адаптационного поведения человека мотив достижения равновесия с окружающей средой в ответ на внешние возмущения, сужает понимание роли психологической адаптации до обеспечения целостности биологической системы, организма человека вопреки разрушающим воздействиям среды (другими словами, роль психологической адаптации сводится к обеспечению успешного протекания биологической адаптации).

Конечно, нельзя недооценивать значимость результатов обеспечения биологической адаптации человека, целью которой является сохранение его жизни, а следовательно, и возможности его жизнедеятельности (в том числе и адаптационной: психологической и социальной). Однако недопустимо и сведение всей многогранной и многоуровневой адаптации человека к его сохранению как биологического вида.

Предпосылки для дальнейшего развития концепции психологической адаптации были созданы развитием передовой биологической мысли в направлении преодоления взгляда на организм как на систему, вся деятельность которой подчинена задаче поддержать свое равновесное состояние в ответ на возмущающее воздействие среды. Кроме того, в обществе нарастала потребность в исследовании движущих сил творческой деятельности человека, ее мотивации.

Рассматривая психологическую адаптацию в качестве особого вида психической деятельности человека в ответ на изменения внешней среды, важно прежде всего выяснить, почему, в результате проявления каких потребностей активизируется психика человека, на что эта активность направлена, какие причины определяют именно адаптивную активность психики? Ответить на эти вопросы — значит исследовать мотивацию адаптивного поведения человека, которое, как и любой другой вид поведения, должно быть мотивировано, иначе оно никогда не свершится.

Вместе с тем мотив как осознанное побуждение к определенному образу действия сам по себе не является причиной целенаправленного действия. Посредством его в психике человека отражаются потребности, вызванные объективными явлениями внутреннего или внешнего свойства. Таким образом, путь для определения сущности психологической адаптации лежит через изучение потребностей, которые эту адаптацию вызывают.

Одна из детерминирующих психологическую адаптацию потребностей уже рассматривалась. Она носит гомеостатический характер и ее влияние ограничено. Нацелены такие потребности главным образом на психическое подкрепление биологической адаптации. Направленность же их на среду носит безусловно рефлекторный, изначально присущий организму и заложенный в его конструкцию в процессе естественного отбора характер. Поэтому при достаточном новых изменениях внешней среды действие этих приспособительных механизмов малоэффективно. Более того, при резком отличии ранее неизвестных изменений внешней среды, выходящих за пределы "наследственной программы" человека, мотивация приспособительного механизма не происходит. В силу этого, мотивированная под воздействием гомеостатической потребности деятельность носит ограниченный приспособительный характер.

Среди потребностей негомеостатического характера непосредственно связаны с психологической адаптацией так называемые ориентировочные потребности*.

Само название этих потребностей весьма точно отражает их роль в процессе саморегулирования поведения. Основываясь на ранее усвоенной информации от различного рода раздражителей, адекватно реагируя на величину сигнальных значений, живые организмы на воздействие ориентировочных потребностей, возникших в результате появления новизны в окружающей (или внутренней) среде, отвечают мотивацией адаптивного поведения. Тем самым ориентировочные потребности позволяют всем живым организмам выбирать такие формы поведения, которые дают возможность достичь полезной цели и избежать вредных последствий. Применительно к адаптации организма в ответ на воздействие окружающей среды ориентировочные потребности не только приводят в действие процесс адаптивной деятельности организма, но и помогают выбрать тактику адаптивного поведения. Учитывая, что по такому же принципу регулирует свое отношение с физической средой и человек, отметим, что благодаря развитому интеллекту мотивация адаптивного поведения у него имеет осознанный характер. Реализуя заложенные в нем возможности познания, предвидения, планирования и организации своего поведения, человек обеспечивает свою значительную независимость от окружающей среды, придает своей приспособительной деятельности адаптивно-адаптирующий характер, изменяющий как собственное поведение, так и окружающую среду. Следовательно, адаптация человека, мотивированная ориентировочными потребностями, носит активный характер и направлена на устранение недостаточной ориентированности человека, вызванной появлением новизны в окружающей среде.

Исследования показывают, что ориентировочные потребности имеют свою структуру, включающую познавательную потребность, потребность в эмоциональном контакте, а также потребность смысла жизни**. Каждая из них обуславливает соот-

* См.: Буховский К. Психология влечений человека. — М.: Наука, 1972.

** См.: Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. — М.: Политиздат, 1987. — С.157.

ветствующий вид адаптивного поведения человека. Так, под воздействием познавательной потребности мотивируется стремление к познанию непонятных для индивида явлений. Потребности в эмоциональном контакте соответствует регулирование поведения человека в зависимости от эмоциональных отношений других людей. А в ответ на потребность смысла жизни формируется стремление соотносить ценность собственной личности с различными уровнями коллективных и общечеловеческих ценностей. Как видим, все три составляющие ориентировочных потребностей непосредственно связаны с образованием. С его помощью осуществляется научное познание новых для индивида явлений, происходит адекватная оценка эмоциональных отношений окружающих, проводится соотношение собственных ценностей с общепринятыми в обществе.

Таким образом, реализация ориентировочных потребностей мотивирует поведение человека, направленное на исследование и анализ складывающейся новой ситуации среды как с участием предметных соотношений, так и опираясь на эмоциональные оценки людей, а также с помощью абстрактных понятий, соотношения с совокупностью общественных ценностей. В итоге возникает возможность не только констатировать события, но и предвидеть, планировать их. Завершающим этапом и результатом мотивации адаптивного поведения является формирование цели деятельности, а также программы, включающей средства реализации цели.

Проведенный анализ сущности психологической адаптации человека подводит к следующему пониманию этого явления. Касающиеся конкретного человека изменения в окружающей природной или социальной среде создают элемент новизны ситуации, являющейся источником возникновения у индивида ориентировочных потребностей. Под воздействием последних осуществляется мотивация поведения человека (назовем его адаптивным), направленного на удовлетворение ориентировочных потребностей, формируется в сознании цель и программа этого поведения. Целью поведения предстает достижение адекватной оценки изменений среды и новой ситуации в целом, определение значимости этих изменений для себя и для успешного взаимодействия со средой, необходимости коррекции этого взаимодействия, путей ее осуществления. Программа поведения опирается на уровень образования индивида и включает такие виды образовательной деятельности, как изучение и

анализ информации об изменениях, расширение для этого уровня эмоциональных контактов, соотнесение личных интересов и ценностей с общественной значимостью и ценностями изменений. Следует подчеркнуть, что собственно психическая адаптация ограничивается только осознанием цели и программы адаптивного поведения. Реализация же этой программы, то есть само адаптивное поведение, лежит вне рамок психической адаптации.

Таким образом, *психологическая адаптация* представляет собой возникающий в ответ на значимую новизну в окружающей среде процесс мотивации адаптивного поведения человека, формирования цели и программы его реализации. При этом необходимо отметить, что в каждом конкретном случае протекание этого процесса приобретает эмоциональную окраску и динамику в соответствии с особенностями характеристик психики индивида.

Психологическая адаптация самым непосредственным образом связана с другими уровнями адаптации человека.

С одной стороны, через психологическую адаптацию осуществляется подкрепление биологической адаптации на психическом уровне. С другой, — сама психическая адаптация как продукт функционирования мозга осуществляется на биологической основе.

Неоднозначными являются и взаимозависимости психологической и социальной адаптации. Будучи социально обусловленной общественным характером вызывающих ее изменений окружающей среды и человеческого сознания, психики, психологическая адаптация, в свою очередь, через формирование целей и программы воздействует на эффективность адаптивной деятельности, а также придает динамике этой деятельности индивидуальную эмоциональную окраску. Без психологической адаптации, побуждающей человека к адаптивной деятельности, как бы "дающей старт" социальной адаптации, последняя была бы просто невозможна.

Таким образом, изложенное выше понимание биологического и психологического уровней адаптации с необходимостью требует обогащение индивида целенаправленными знаниями о биологических и физиологических закономерностях его жизнедеятельности, о биологических и психических механизмах человеческого поведения о других аспектах человековедения. Это позволит адаптанту участвовать в процессе адаптации осознан-

но, управлять своим адаптивным поведением. В полном объеме такими знаниями должны владеть педагоги. И не только владеть, но и уметь применять их в процессе образования и воспитания. Формирование здорового организма человека, легко адаптирующегося к динамизму изменений окружающей природной и социальной среды, а также устойчивой психики, гибко реагирующей на изменения социально-психических условий среды, являются органичной составляющей всей системы образования и воспитания. Тем самым закладываются возможности для успешной социальной адаптации и социализации человека.

АДАПТИВНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Исследования *социальной адаптации* показывают, что в научной литературе сложились различные точки зрения на сущность этого понятия. Всю совокупность отраженных в них позиций можно свести к двум подходам: широкому, более обобщенному пониманию и узкому, специфическому.

Переходя к рассмотрению собственно социальной адаптации, то есть в узком ее понимании, необходимо прежде всего отметить, что в отечественной общественной литературе существуют различные взгляды по этому поводу. Одни авторы понимают социальную адаптацию как процесс освоения и усвоения индивидом общественных отношений, норм поведения и системы ценностей, существующих в данном обществе и преломленных через материальные и духовные компоненты среды*. Другие** видят в ней процесс усвоения личностью социального опыта общества в целом и той микросреды, к которой она принадлежит. Исследователи третьей группы*** рассматривают адаптацию как процесс постепенного перевода общественных норм и идеалов в личные установки и ценности. Неко-

* См., например: Б о р и с к и н А. Н. К вопросу об адаптации молодых рабочих на производстве. В кн.: Личность и проблемы коммунистического воспитания. — Воронеж: ВГУ, 1973. — С.112.

** См., например: М е д в е д е в Г. П., Р у б и н Б. Г., К о л е с н и к о в Ю. С. Адаптация — важнейшая проблема педагогики высшей школы // Советская педагогика. — 1969. — № 3. — С.65.

*** См., например: Е р м о л е н к о Н. А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации // Молодые ученые — науке. — Ростов-на-Дону, 1974. — Вып.2. — С.18.

которые авторы* видят в ней практическую деятельность, основное содержание которой составляет приспособление и привыкание личности (и общностей) к изменяющимся условиям, формам и способам общественной жизни и преобразование конкретной социальной среды и самих себя в соответствии с личными и общественными потребностями.

Наиболее общим, на наш взгляд, признаком приведенных (как и абсолютного большинства остальных) определений является признание социального характера этого явления. Вместе с тем вряд ли оправдано абсолютизировать этот признак, забывая о биологическом и психологическом уровнях адаптации человека, на которых базируется социальная адаптация. На наш взгляд, социальную адаптацию необходимо рассматривать как завершающий, итоговый, этап адаптации человека в целом, основывающийся и содержащий в себе в диалектически снятом виде предшествующие этапы биологической и психической адаптации. Думается, что такой подход позволит выяснить как место и роль социальных факторов (и образования в их числе) в адаптационной деятельности, так и взаимосвязь, взаимообусловленность всех уровней адаптации человека.

Адаптивная деятельность по освоению социальной действительности, как и всякая человеческая деятельность, "сменила" свою биологическую сущность на социальную еще со времени создания человеком первого орудия труда. Свойственное для животного мира пассивное приспособление к окружающей природе у человека постепенно было вытеснено активной адаптивно-преобразующей деятельностью по приспособлению природы для нормальной жизнедеятельности людей. Возникновение первых проявлений социального действия — производство средств для удовлетворения потребностей в самом необходимом для жизни — пище и питье, жилище, одежде и т.п., порождение на этой основе новых потребностей и производство других людей — следует считать также началом и в то же время первым результатом социальной адаптации человека. Потому что в процессе освоения человеком этих новых видов социальной деятельности уже с самого начала обнаруживается материалистическая связь людей между собой, обусловленная

* Ш п а к Л. Л. Становление рабочего: адаптация и воспитание рабочих кадров. — М.: Профиздат, 1987. — С.14-15.

потребностями и способом производства. Эта связь, осуществляемая в процессе социальной деятельности, содержит в себе причину — "двигатель" социальной адаптивной деятельности будучи одновременно и результатом этой деятельности. Возникнув в процессе адаптации человека к окружающей среде, эта связь, такая же старая, как и сами люди, непрерывно и неизбежно принимает новые формы благодаря развитию новых потребностей и новых средств производства. Тем самым с необходимостью воспроизводится потребность в адаптации человека к непрерывно меняющейся социальной деятельности, в ее познании.

К характеристикам, непосредственно вытекающим из этих методологических посылок, на наш взгляд, можно отнести следующие.

Прежде всего, социальная адаптация является непрерывным (в понимании неиссякающим, никогда не завершающимся полностью) процессом. Это свойство социальной адаптации обусловлено непрерывностью трудовой деятельности человека по развитию средств производства для удовлетворения существующих и порождения новых потребностей, в свою очередь, требующих для своего удовлетворения новых средств производства. Происходящие в результате изменения, развитие социальной действительности всегда с необходимостью требуют адаптации к ним человека, расширения его знаний о мире.

Сказанное, однако, не означает, что адаптация должна протекать все время с одинаковой интенсивностью. Ведь обуславливающие ее изменения социальной действительности также имеют характер: моменты скачкообразного нарастания новизны сменяются периодами постепенного, иногда малозаметного количественного накопления новых элементов. Различается и степень познания этих изменений.

Таким образом, социальная адаптация, продолжающаяся всю жизнь человека, носит прерывистый характер. Периоды повышенной интенсивности адаптации соотносимы с оживлением социальной деятельности общества. Сменяющие их периоды невысокой интенсивности отражают замедление социального прогресса, при этом ее минимум соответствует застою в общественной жизни, в науке и образовании.

Вместе с тем взаимодействие общественных перемен и социальной адаптации неоднозначно. Последняя, в свою очередь,

также может оказывать воздействие на осуществление этих перемен. Так, основанные на знаниях адекватные представления о сущности и механизмах социальной адаптации и основанное на них научное управление этим процессом позволяют ускорить осуществление инноваций в социальной действительности в то время, как при стихийном протекании социальной адаптации новые явления пробивают себе дорогу в жизнь с большими трудностями. Отсюда вытекает роль образования в преобразовании социальной среды.

Наряду с непрерывностью, существенно значимым признаком социальной адаптации является ее неразрывная связь с трудовой деятельностью. Они тесно взаимосвязаны, взаимно обуславливают и взаимно определяют друг друга. Для подтверждения сказанного проанализируем характер этой взаимосвязи.

За исходную ситуацию анализа возьмем момент оптимального взаимодействия человека и социальной среды, проявляющегося в эффективной социальной (предметной) деятельности, отвечающей интересам как личности, так и социальной среды. Изменения хотя бы с одной стороны взаимодействия, нарушают сложившееся соответствие, что требует коррекции с целью оптимизации взаимодействия. На достижение этой цели и должна быть направлена социальная адаптация, завершающаяся с ее реализацией.

Понимая процесс адаптации как специфическую адаптивную деятельность человека, выясним двигательные пружины этой деятельности, т.е. обусловившие ее потребности. Здесь необходимо, думается, вести речь о потребностях двоякого рода. С одной стороны, это потребность в конкретном виде деятельности, а также в коррекции этой деятельности для достижения оптимального взаимодействия. С другой, — изначально присущие человеку ориентировочные потребности, о которых ранее уже шла речь. Этот вид потребности актуализируется вследствие элемента новизны ситуации, осознания ее индивидом. Как видим, и те, и другие потребности актуализировались вследствие реальных изменений в сфере предметной социальной деятельности и изменения уровня знаний о ней. При этом, воздействие их на индивида носит общий, совместный характер. И в этом плане их взаимовлияние, взаимодействие определяет, во-первых, структуру адаптивной потребности, и, во-вторых, содержание адаптивной деятельности, обусловленные этой результирующей потребностью.

Под воздействием адаптивной потребности (структурно состоящей из корректирующей и ориентировочной потребностей) осуществляется полимотивационное (т.е. под общим воздействием потребностей каждого вида) формирование на основе анализа знаний и в соответствии с образованностью индивида в его сознании общей цели и программы адаптивной деятельности. Целью при этом является оптимизация взаимодействия индивида и среды в новых условиях. А программа предусматривает ориентацию и оценку этих условий (адаптивной ситуации), а также коррекцию поведения личности и социальной среды для достижения оптимизации их взаимодействия. В результате согласуются интересы личности и социальной среды и на этом новом уровне согласования продолжается социальная деятельность по удовлетворению новых потребностей.

Таким образом, мы пришли к пониманию социальной адаптации как обусловленной изменениями социальной реальности специфической адаптивной деятельности человека по оптимизации в ответ на эти изменения взаимодействия индивида с окружающей социальной средой. Структура адаптивной деятельности при этом включает в себя оценку характера и значимости изменений, а также осуществляемые на этой основе необходимые коррекции поведения личности и преобразование окружающей среды.

Социальная адаптация (адаптивная деятельность) включает в себя совокупность одновременно протекающих видов деятельности. С одной стороны, это обусловленные ориентировочными потребностями познание изменений в предметной деятельности, установление для этого необходимых эмоциональных контактов и отношений, а также оценка на этой основе личной и общественной значимости происшедших изменений. С другой, — осуществляемая в диалектическом единстве с оценочной деятельностью (и на ее основе) коррекция поведения личности и ее предметная деятельность по преобразованию окружающей среды. Отметим, что обе стороны социальной адаптации опираются на образование как в познании и оценке изменений в сфере предметной деятельности, так и в осуществлении самой предметной деятельности, взаимодействии с окружающей средой.

Из понимания единства ориентировочной и предметной деятельности логично вытекает объяснение затруднений социальной адаптации в условиях современного этапа научно-техниче-

ской деятельности масштабами, типом и значимостью происходящих в ней перемен, которые вызывают трудности в познании и оценке личностью общественной значимости этих перемен, а также в выработке программы адекватной коррекции взаимодействия личности и среды. Помочь преодолеть эти трудности призваны образование и воспитание.

Вместе с тем, говоря о социальной обусловленности адаптивной деятельности, не следует ее понимать лишь как жестко детерминированную внешними причинами деятельность личности, не оставляющую возможности самой личности влиять на ее протекание и результаты. В действительности личность имеет весьма широкие возможности для такого влияния. Так, в том, каким способом человек осуществляет адаптивную деятельность, определяющую роль играют его природные силы. Представляя собой хотя и очеловеченные, но биологически детерминированные свойства в виде особенностей зрения, слуха, обоняния, вкуса, биологических, анатомических и других свойств индивида, они являются предпосылками как для психической, так и социальной адаптации. Причем, общее состояние организма человека может оказывать влияние на социальную адаптацию в довольно широком диапазоне — от хорошего самочувствия в процессе преодоления трудностей адаптации до общей усталости, вялости и даже отказа от адаптации в случае, если характер адаптивной деятельности превышает природные возможности человека.

Однако не следует и преувеличивать, абсолютизировать влияние биологического в человеке на его социальную адаптацию. Ведь, будучи проявлением высших психических функций человека, она не является ни функцией генов, ни физиологией нейронов. Поэтому объяснение социальной адаптации человека, исходя из его биологии, означало бы навязывание духовных свойств всей материи, смешение категорий материи и сознания. Воздействовать на ход социальной адаптации биологическое в человеке может только благодаря его психике.

Определенное влияние на социальную адаптацию оказывает также уровень психической организации индивида. Прежде всего на характере протекания социальной адаптации сказываются индивидуальные психические признаки личности, проявляющиеся в специфике чувств, эмоций, воли, внимания, мышления, воображения и т.д. Они обогащают процесс социальной

адаптации, придавая ему разнообразное сочетание эмоциональных оттенков.

В зависимости от свойственного индивиду темперамента социальная адаптация приобретает такие динамичные особенности, как интенсивность, скорость, темп и ритм.

Интегральное влияние на ход социальной адаптации оказывает характер личности. Меры сочетания в нем таких, например, черт как пытливость, любознательность, общительность, замкнутость, ответственность, недобросовестность, трудолюбие, лень и др. черт могут накладывать отпечаток на эффективность процесса социальной адаптации, снижая или повышая его результативность.

Необходимо подчеркнуть, что цель и программа социальной адаптационной деятельности также формируются на психологическом уровне адаптации. Однако, чтобы не переоценить влияние психики человека на его социальную адаптацию, следует не забывать, что роль психического в этом процессе сводится в основном к обоснованию, мотивации и приданию процессу личностной специфики. Тогда как причины, вызывающие социальную адаптацию и определяющие ее сущность, лежат в сфере социальной действительности.

Что касается широкого подхода к пониманию социальной адаптации, то в его основе лежит понимание детерминированности всех уровней адаптации человека — биологического, психологического и собственно социального. В таком контексте социальная адаптация рассматривается как вид взаимодействия личности (или социальной группы) с социальной средой, в ходе которого согласуются требования и ожидания его участников и которое включает в себя остальные уровни взаимодействия: биологический, психологический и т.д.*

Такое определение, хотя и предполагает в качестве его главного аспекта отражение диалектического единства и противоречивости биологического, психического и социального в адаптивной деятельности человека, в то же время недостаточно, на наш взгляд, четко очерчивает характер и масштабы социальной адаптации как вида взаимодействия человека и среды. Это соз-

* См.: Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов.энциклопедия, 1983. — С.12.

дает основу как для неоправданно, по нашему мнению, "зауженной", так и слишком расширенной трактовки этого понятия.

Например, И.Калайков, рассматривая социальную адаптацию как "форму социального движения", включает в число ее компонентов производительные силы, сознание, познание, формирование потребностей воспроизводства жизни и продолжения рода*. С этим трудно согласиться, поскольку объем адаптивной деятельности человека не равен объему его социальной деятельности. Точно так же и формирование человека не ограничивается только социальной адаптацией — лишь одним из его элементов. На наш взгляд, социальная адаптация и в широком понимании имеет вполне определенный объем и конкретную специфику содержания присущей ей деятельности.

Действительно, биологическая организация человека является той основой, на которой строится как его психическая, так и социальная деятельность, в том числе и адаптивная. В то же время сама биологическая адаптация либо возникает под воздействием наследственного механизма человека, подкрепленного психической адаптацией, либо мотивируется его психикой в процессе соответственной адаптации. И в том, и в другом случае причины, детерминирующие и биологическую, и психическую адаптацию носят социально обусловленный характер. Кроме того, и сам человек является продуктом социальных отношений. Другими словами, и биологическая, и психологическая адаптации — явления социально обусловленные, и в этом понимании их можно называть "социально-биологическая", "социально-психологическая" адаптация. Причем, детерминированные социальными причинами, явления обоих видов адаптации имеют социальный характер. С этих позиций социальная адаптация (в широком смысле), включающая в себя социально обусловленные биологическую и психологическую адаптации, а также собственно социальную является ничем иным, как адаптацией человека в целом.

Однако, взаимодействие биологического, психологического и социального уровней в адаптации человека не является одно-

* См.: К а л а й к о в И. Цивилизация и адаптация. — М.: Прогресс, 1984. — С.57.

сторонне направленным. Оно носит неоднозначный, сложный, диалектически противоречивый и в то же время целостный характер.

Конечно, в силу социальной обусловленности потребностей (в том числе и биологических), которые мотивируют адаптивную деятельность людей, всякая адаптация человека не может не носить социальный характер. Вместе с тем в ней присутствует и специфически человеческое биологическое. Как биологические, так и социальные потребности отражаются в психике человека в виде сугубо человеческой мотивации его адаптивного поведения. Следовательно, адаптация человека предстает целостным биопсихосоциальным процессом.

Думается, что такая трактовка адаптации наиболее полно соответствует пониманию человека не только как совокупности всех общественных отношений, но и как непосредственно природного существа. Посредством трудовой деятельности человек осуществляет, регулирует и контролирует особую форму обмена веществом, энергией, информацией, протекающего в процессе адаптации человека к окружающей среде. На основе социальной адаптации само общество производит человека как человека, а человек, в свою очередь, производит общество. Тем самым социальная адаптация является базой, на которой осуществляется обогащение человека новым социальным опытом, а также социальной и природной действительности в целом.

Таким образом, социальная адаптация не только является как бы связующим звеном между социальной сущностью человека и, общественной действительностью. Она способствует также развитию и обогащению социальной среды и социальной природы человека. При этом сама социальная адаптация развивается и совершенствуется под их влиянием. В этом — одно из главных проявлений диалектики взаимоотношений человека и социальной среды через социальную адаптацию.

В целом же адаптация как природное свойство человека многофункциональна. Во-первых, она является необходимым условием и одновременно средством оптимизации взаимодействия человека с природой и социальной средой. Во-вторых, способствует развитию человека и совершенствованию окружающей среды. В-третьих, посредством адаптации формируется социальная сущность человека. В-четвертых, адаптация является необходимой для овладения любым из существующих

видов деятельности. В совокупности все это позволяет видеть в адаптации один из основополагающих, существенных признаков человека, рассматривать адаптацию как основное условие и механизм человеческой жизнедеятельности.

В завершение исследования социальной адаптации человека в широком понимании рассмотрим соотношение ее с родственным понятием *социализация*.

Исследователи проблемы адаптации личности по-разному оценивают связь, соотношение, зависимость, понятийные границы процессов адаптации и социализации личности. Большинство авторов единодушны в одном: процессы социализации и адаптации, несомненно, связаны между собой, влияют друг на друга и находятся в определенных соотношениях. В остальном точки зрения авторов группируются по двум направлениям.

Исследователи первой группы* придерживаются взглядов на адаптацию как на составную часть, элемент, вклад в социализацию. Так, И.А.Милославова считает, что "социальная адаптация — это только часть или момент социализации"**. Подобная точка зрения нередко встречается и у западных социологов***.

Противоположная позиция, т.е. понимание адаптации как понятия более широкого, чем социализация, свойственна прежде всего авторам, рассматривающим адаптацию как сущность и субстанцию жизни, которая на уровне адаптации человека осуществляется с помощью двух программ наследования: биологической и социальной*. Представители этой группы считают, что более глубоким социальным процессом есть адаптация, а социализация является формой адаптации, ее частью. Например, Т.Шибутани полагает, что, "хотя социализация часто рассматривается как постепенное накопление навыков, более пло-

* См., например: К о н И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1980. — С.170; М и л о с л а в о в а И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. — М.: МГУ, 1973. — Вып.2. — С.116-118.

** М и л о с л а в о в а И. А. Указ. соч. — С.118.

*** См., например: Fichter, Joseph Grundbegriffe der Soziologie. R.Auflage, Sien, Springer Verlag. — 1969. — S.23.

* См., например: Ю г а й Г. А. Общая теория жизни. — М.: Мысль, 1985. — С.7, 241.

дотворно смотреть на нее как на непрерывную адаптацию живого организма к его окружению"**. "Социализация, — это продолжающийся всю жизнь процесс адаптации к новым условиям"***, — считает он, рассматривая при этом социализацию как прерывистый процесс, состоящий из ряда приспособлений личности к определенным социальным группам.

Как видим, расхождение в позициях обеих групп связано со сравнением объемов этих понятий. Однако этим не исчерпывается характер взаимоотношений между ними. В действительности он гораздо сложнее, что требует дополнительных исследований.

Будучи определенным конкретными историческими и социально-экономическими условиями общества, процесс социализации не есть механическое принятие индивидом готовой социальной "формы". Индивид, выступающий как "объект" социализации, является в то же время "субъектом" общественной активности, творцом новых общественных форм. Поэтому социализация протекает тем успешнее, чем активнее участие индивида в творческо-преобразовательной общественной деятельности. С этих позиций под социализацией мы понимаем процесс становления личности как общественного существа, в ходе которого складываются многообразные связи личности с обществом, усваиваются ориентации, ценности, нормы, происходит развитие личностных свойств, формируется активность и целостность личности, приобретает социальный опыт, накопленный человечеством за весь период развития. Сравнивая предложенное нами понимание социализации и социальной адаптации в широком смысле (т.е. адаптации человека в целом), нельзя не отметить тесную связь и ряд как общих, сходных, так и различных черт.

Сходство процессов обусловлено, по нашему мнению, следующим: человеческий индивид является как объектом, так и субъектом обоих процессов; оба процесса совершаются под воздействием всех основных сфер общественной жизни — материального производства, духовной культуры, социального управления, педагогической деятельности, образования и др.;

** Ш и б у т а н и Т. Социальная психология. — М.: Прогресс, 1969. — С.408.

*** Там же. — с.467.

важными элементами этих процессов являются приобретение информации об окружающей среде и установление положительных социальных связей и отношений в ней.

Различия процессов социализации и адаптации вызваны следующим. Человек вступает в них на различных уровнях своего развития. Указанные процессы различаются по глубине воздействия на человека — социализация — более длительный, непрерывный процесс, тогда как адаптация связана с изменениями среды и длится до момента достижения свободного функционирования в среде. Социализация — процесс вхождения личности в социальное общество в целом через приобретение социального опыта человечества; адаптация — процесс вхождения личности в конкретную социальную общность через усвоение социального опыта этой общности и использование накопленного ранее социального опыта. Социализация охватывает освоение жизнедеятельности индивида в целом, в то время, как адаптация — освоение конкретной жизненной ситуации в той или иной сфере жизнедеятельности.

Проанализировав проделанное сравнение, мы пришли к заключению, что в зависимости от степени завершенности в процессе социализации необходимо выделить определенные этапы, отличающиеся различными уровнями социализированности индивида. Сопоставляя выделяемые в исследованиях периоды социализации с полученными нами показателями интенсивности адаптации в различные периоды жизни адаптирующихся, мы пришли к выводу о наличии существенных различий в интенсивности адаптации на каждом из уровней социализации. Оказалось, что адаптация и социализация имеют тенденцию повышать активность протекания от этапа к этапу. Для успешной адаптации личности необходим определенный уровень социализации. Чем выше уровень социализации, тем успешней, активней происходит адаптация. Протекают эти процессы тоже одновременно в ходе дальнейшего образования и воспитания, развития и совершенствования личности.

В диалектическом взаимодействии находятся функции социализации и адаптации. Так, на определенном уровне социализации во взаимодействии личности и среды возникает момент динамического равновесия, согласования норм и традиций среды и поведения человека. Возникшее новое, создавая противоречие между уровнем социализации личности и требованием нетрадиционного поведения в ответ на изменения сре-

ды, нарушает это равновесие и мотивирует адаптационное поведение. В ходе адаптации это противоречие снимается, причем в этом "участвует" и социализация, правда, тоже в снятом виде в адаптационных возможностях социализированного в той или иной степени индивида. С завершением адаптации, когда "новое" становится "привычным", оно в виде новых, освоенных в процессе адаптации знаний, умений, привычек, закрепляется в новом, более высоком уровне социализации индивида, соответствующем изменившейся социальной среде. Достигнутый уровень социализации позволяет индивиду свободно функционировать в этой новой, изменившейся среде, опираясь на новый, более высокий уровень своих адаптационных возможностей. При этом дальнейшее функционирование, как и освоение следующей адаптационной ситуации, будет осуществляться более эффективно, чем прежде, обеспечивая тем самым безграничность и непрерывность развития личности и преобразования, совершенствования среды.

Такое понимание взаимосвязей и взаимопереходов процессов адаптации и социализации легло в основу разработки адаптивно-развивающей концепции социализации*. Ее сущность состоит в рассмотрении социализации как длящегося всю жизнь человека его взаимодействия с окружающей средой путем (посредством) сменяющихся друг друга адаптаций в каждой из сфер жизнедеятельности. Всякая адаптация как особая деятельность человека по освоению очередной новой социальной ситуации (субъективно новой для конкретного индивида) прибавляет ему социального опыта (объективно существующего как элемент культуры этого общества) и тем самым увеличивает уровень его социализации. Последующая адаптация индивида, опираясь на новый, более высокий уровень его социализации, протекает эффективнее, позволяя ему быстрее подниматься на очередную ступеньку социализации и т.д. В ходе совокупного взаимодействия индивида с социальной средой (а следовательно, и воздействия индивида на общество в направлении удовлетворения своих социальных потребностей) осущест-

* См.: Лукашевич Н. П. Теория социализации как методологическая основа социальной работы с молодежью. В кн.: Молодежная политика: опыт, проблемы, перспективы. Ч I. — К.: УНИИПМ, 1992. — С.84-85.

включают перемены в обществе в сторону большей ориентации на человека, совокупность его социальных интересов. Таким образом, реализуется вторая сторона неразделимого процесса социализации — социализация общества. Очевидно, что социальная адаптация и социализация — неразрывные в своем дополняющем друг друга единстве процессы, имеющие в основе (как и всякое взаимодействие в природе) обмен информацией, энергией и веществом, но отличающиеся друг от друга как содержательными, так и временными параметрами.

Думается, что изложенная концепция социализации создает предпосылки для наиболее полного и адекватного раскрытия места и роли образования в процессе становления личности, позволяет скорректировать (в чем-то по-новому определить) цели и функции образования и воспитания на современном этапе развития нашего общества.

Прежде всего следует учесть, что адаптивно-развивающаяся концепция социализации опирается на взаимодействие биологического, психологического и социального механизмов адаптации, что позволяет ориентироваться в содержании образования на знания о человеке, необходимые индивиду для успешной адаптации на разных уровнях социализации. Эта модель социализации охватывает все сферы жизнедеятельности индивида, что дает возможность группировать содержание и объем знаний, необходимых для адаптации в разных сферах общественной жизни, определяя содержание и формы обучения на разных уровнях системы образования. К тому же возможность ориентировать формы и методы образования и воспитания в соответствии с различными периодами социализации индивида позволяет полнее обеспечить дифференцированный подход к организации образования и воспитания, придать социализации более управляемый характер.

Адаптивно-развивающаяся модель социализации на основе механизма освоения новых социальных ситуаций ориентирует на формирование творческой, мобильной личности, что особо важно в период кардинальных перемен во всех сферах жизни общества.

Предложенная концепция рассматривает социализацию как процесс, длящийся всю жизнь человека, что создает предпосылки для научной организации непрерывного образования и воспитания. Учитывая, что успешная социализация позволяет

обеспечить такое развитие и взаимодействие человека и общества, которое в наибольшей степени направлено на самореализацию индивида, обеспечение взаимодействия между людьми посредством социальных ролей, а также сохранения общества путем передачи новым членам ценностей и образцов поведения*, можно определить такие функции образования:

1. Вместе с другими институтами социализации способствовать созданию в обществе условий для успешного протекания социализации.

2. Влиять воспитательным воздействием на выработку и тренировку индивидуального адаптивного механизма личности.

3. Вместе с воспитанием выступать важнейшими средствами реализации и оптимизации процесса социализации как целенаправленного управления процессом развития личности. Они составляют механизм процесса социализации, протекающего под определенным педагогическим контролем. Создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности и составляет то главное, что придает образованию и воспитанию гуманистический характер. Социализация же, в свою очередь, приобщая индивида к социокультурным ценностям, создает практическую среду, духовное и предметное пространство образования и воспитания, придавая им тем самым реальное жизненное содержание.

В заключение следует подчеркнуть, что адаптивно-развивающая модель социализации опирается на знания о социальных механизмах адаптации человека, критериях и методике оценки эффективности ее протекания. Регулярные конкретно-социологические замеры результативности протекания адаптации позволяют корректировать ход процесса социализации, оказывая управляющие воздействия на сами механизмы социализации — образование и воспитание.

* См.: С м е л з е р Н. Дж. Социология // Социологические исследования. — 1991. — N 6. — С.132.

РЕЗЮМЕ

1. Адаптация человека представляет собой сложное социально обусловленное явление, для которого характерно диалектически противоречивое единство трех уровней адаптивного поведения человека: биологического, психологического и социального при ведущей, определяющей роли последнего.

2. Адаптация представляет собой вызванную изменениями во взаимодействии человека и окружающей его среды деятельность по оптимизации этого взаимодействия посредством проводимой на основе оценки характера изменений коррекции поведения человека и окружающей среды.

3. Адаптация является составным элементом механизма социализации, протекающей как совокупность адаптаций к разнообразным жизненным ситуациям, в ходе которых накапливается социальный опыт, осваиваются нормы и ценности. Каждая адаптация обогащает социальный опыт человека, делает его более социализированным, что, в свою очередь, облегчает последующую адаптацию человека. В этом суть адаптивно-развивающей модели социализации.

4. С помощью адаптивно-развивающей модели социализации открываются дополнительные возможности для коррекции содержания и форм образования как одного из механизмов социализации. Во-первых, появляется возможность сочетания в образовании совокупности биологических, психологических и социологических знаний, исходя из ориентации на целостного человека, с учетом конкретных состояний и отклонений на каждом из уровней его социализации. Во-вторых, поскольку модель социализации охватывает все сферы жизнедеятельности индивида, это позволяет группировать содержание и объем знаний, необходимых для успешной адаптации в разных сферах жизни, определяя содержание и формы обучения на разных уровнях системы образования. В-третьих, возможность соотносить формы и методы образования с периодами социализации индивида позволяет осуществлять образование дифференцированно и конкретно. В-четвертых, социализация на основе адаптивного освоения новых жизненных ситуаций ориентирует на формирование творческой, мобильной личности, что особо важно для периода радикальных перемен в обществе. В-пятых, концепция рассматривает социализацию как процесс, длящийся всю жизнь человека, что создает предпосылки для организации непрерывного образования и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

А й д а р а л и е в А. А., М а к с и м о в А. Л. Адаптация человека к экстремальным условиям: Опыт прогнозирования. — Л.: Наука, 1988.

К а л а й к о в И. Цивилизация и адаптация. — М.: Прогресс, 1984.

Л у г о в и й В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. — К.: МАУП, 1994.

Л у к а ш е в и ч Н. П. Производственная адаптация молодежи: сущность, структура, функции. — К.: Изд-во УСХА, 1990.

Л у к а ш е в и ч Н. П. Теория социализации как методологическая основа социальной работы с молодежью. В кн.: Молодежная политика: опыт, проблемы, перспективы. Ч.1. — К.: УНИИПМ, 1992.

П е т к о в А. Личност и психична адаптация. — София: Наука и искусство, 1987.

С м е л з е р Н. Социология / Пер. с англ. — М.: Феникс, 1994.

Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И.Царедворцева. — М.: Мысль, 1975.

Лекция 9

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Цели. Изучив данную тему, Вы должны быть в состоянии:

1. Раскрыть сущность феноменов: *управление и социальное управление образованием.*
2. Обосновать возможности использования известных социологических парадигм управления в своей профессиональной деятельности.
3. Изложить содержание социально-блоковой организации управления образованием.
4. Разбираться в различиях и взаимосвязях основных уровней и видов управления образованием.
5. Самостоятельно выбирать те или иные научные методы управленческой деятельности.

СУЩНОСТЬ И ВИДЫ УПРАВЛЕНИЯ

Управление — неизбежная часть любого совместного труда, любого общественного взаимодействия, относится к одному из древнейших изобретений человечества. Уже в "Ветхом завете" мы находим обоснование необходимости создания определенной управленческой иерархии. Так, Моисей вопрошает: "Как же мне одному носить тягости ваши, бремена ваши и распри ваши?" и сообщает о принятом им решении: "И взял я главных из колен ваших, мужей мудрых и испытанных, и сделал их начальниками над вами, тысяченачальниками, стона начальниками, пятидесятина начальниками, десятиначальниками и надзирателями по коленам вашим"*.

Ныне развитие человеческого общества достигло такого состояния, когда не срабатывают примитивные формы управления. Более того, идет явный процесс разделения прерогатив системы управления на управление развитием материальной

* Библия: Пятая книга Моисеева. Второзаконие, 1:12, 1:15.

(вещной) и собственно социальной сторон жизни. Первое направление все более автоматизируется (кибернетизируется), второе — довлеет к общественному самоуправлению. Сегодня назначение на руководящие должности, например, образования лучших из лучших учителей, не прошедших школы административной подготовки, — почти нонсенс.

Наше отечество с 60-х годов непосредственно занимается решением проблем подготовки управленческих кадров. Так, в 1969 г. в Киевском госуниверситете был создан факультет кибернетики, где изучались различные стороны этой науки, методы и средства использования ЭВМ, системотехника, системное и мультипроцессорное программирование и другие предметы. В 1971/72 учебном году были приняты первые студенты на факультет автоматизированных систем управления Киевского политехнического института. В это же время академик М.А.Лаврентьев убеждает общество в том, что неумение специалистов работать с людьми обесценивает любое знание. Начинаются подвижки в пользу подготовки в вузах специалистов-организаторов. В 70-х годах в Киеве создается аспирантура по управлению наукой. В 90-е годы возникла целая система кафедр, факультетов и специализированных высших учебных заведений для подготовки менеджеров в различных сферах производственной и непроизводственной деятельности.

Что же такое управление с научной точки зрения? В строгих философских изданиях можно встретить такое определение этой категории: "Элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Социальное управление как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качеств специфики, совершенствования и развития есть свойство любого общества, вытекающее из его системной природы, общественного характера труда и жизни, обмена продуктами их материальной и духовной деятельности"*.

Каждый ученый, занимающийся проблемами управления, обязательно подчеркивает такие направления этого процесса, как стремление под-

* Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов.энциклопедия, 1983. — С.704.

держивать устоявшийся стандарт общественного существования и развивать его к определенному общественному идеалу. Для примера сошлемся на В.Г.Афанасьева, одного из теоретиков социологии управления, который пишет: "Под социальным (общественным) управлением понимается воздействие на общество в целом или его отдельные звенья... с тем, чтобы обеспечить сохранение их качественной специфики, их нормального функционирования, совершенствования, развития, успешное движение системы к заданной цели"* . Кажется, нет ни одной области научных знаний, которая обошла бы вниманием данный феномен. Каждая наука рассматривает его в ракурсе своего интереса, своего инструментария познания.

Нас интересует не вообще управление (социальное управление, научное управление), а социология управления.

Социология, выполняющая методологическое обеспечение общественных дисциплин, считает управление равноположенной среди других важнейших общественных систем, а внутри них — равноположенной среди подсистем. Так, в образовании управление выступает как часть общего и как самостоятельная сфера социальной жизнедеятельности. Социология рассматривает управленческий феномен с различных сущностных основ: во-первых, как социальное явление, во-вторых, как социальный процесс.

Мечтой, идеалом общества, притяжением его сознания давно уже являются: всестороннее гармоническое развитие людей; гармония во взаимодействиях, в отношениях между людьми; переход от властного управления к самоуправлению. Общеизвестно, что важнейшим фактором достижения целей является образование и воспитание людей. Это обстоятельство убедительно подчеркнул врач-психиатр В.Л.Леви при рассмотрении третьей грани человеческого идеала: "Знать, чтобы предвидеть. Предвидеть, чтобы управлять. Управлять, чтобы... Чтобы не управлять. Чтобы быть свободным и дарить свободу"*** . Таким образом, управление является универсальным способом приближения названных социальных идеалов. Что касается повседневности, то управление как явление предотвращает и разре-

* А ф а н а с ь е в В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование. — М.: Политиздат, 1972. — С.37.

** Л е в и В. Л. Искусство быть собой. — М.: Знания, 1991. — С.35.

шает общественные конфликты в связи с производством и распределением материальных и духовных благ с целью их оптимального развития.

Итак, *управление* — это, прежде всего, явление, отражающее оптимизацию развития общества, создающее общественно-исторические предпосылки, исключающие властный характер воздействия на людей. Управление отвечает всем параметрам социального процесса, т.к. содержит социальные действия управленческих структур и их взаимодействие с отдельными индивидами и социальными общностями. Как правило, мы встречаемся с двумя сторонами социального процесса: технологической и социологической. Это естественно: управление не претендует на изменение состояния объекта. Технологическая сторона социального процесса проявляется в выработке целей, программ и планов, в построении модулей повышения эффективности управленческой деятельности и т.п., социологическая выступает как искусство реализации технологических "заготовок". Искусству управления свойственно свое содержание, проявляющееся в методах, приемах, средствах воздействия на индивидов, социальные группы, коллективы и взаимодействия с ними. Оно выражается в различных формах. Например, в системе образования — при разборе проведенных уроков, в ходе встреч за "круглым столом", посредством публикации нормативных документов, обсуждении вопросов на собраниях, конференциях и съездах субъектов образования и т.д.

И технологическая, и социологическая стороны управленческой деятельности базируются на фундаментальных ценностях, свойственных системе управления в целом:

- знании законов развития и функционирования общества и данного социального института;
- понимании тенденций, определяющих основные способы разрешения проблем;
- учете интересов индивидов и социальных общностей как субъектов данного социального института.

Таким образом, во-первых, управление общественной жизнью — объективная потребность развивающегося социального организма на макро- и микросистемном уровнях. Во-вторых, управление как важнейший фактор жизни общества является мультинаучным объектом.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Американский философ и историк Томас Кун в 1962 г. опубликовал свой труд под названием "Структура научных революций". В предисловии к книге он обратил внимание на различия, существующие в этосах ученых общественных и естественных наук. Первые отличаются особой ожесточенностью в спорах по тем или иным вопросам научных знаний, т.к. не встречают основательных преград на пути авторского толкования различных социальных феноменов. Универсальным средством для революционного преодоления существующего положения может быть то, что Кун назвал "парадигмой". "Под парадигмами, — писал он, — я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу"*.

Парадигма по своему научному значению шире теории и нередко предшествует ей. Формирование общепризнанной парадигмы является признаком зрелости науки.

Главной движущей силой развития социологической науки, по мнению Дж. Александера, является соперничество внутри дисциплины между последователями различных школ, течений и традиций. Источником же, побуждающим к движению, выступает постоянно изменяющийся мир. Динамизм общественной жизни, разнообразие способов отражения одного и того же социального явления и прочие факторы делают социологию многопарадигматической наукой. Американский ученый Дж. Ритцер пришел к выводу, что в западной социологии одновременно функционируют три основные парадигмы: фактуалистская, дефиционистская, бихевиористская**. Фактуалистскую объединяют концепции структурного функционализма и социального конфликта. К дефиционистской относят теоретико-методологические направления символического интеракционизма, феноменологической социологии, этнометодологии. К парадигме социального бихевиоризма принадлежат концепции социального обмена и бихевиористской социологии. Все они непосредственно сказываются на разработке социологических парадигм управления.

* Кун Т. Структура научных революций. — М.: Прогресс, 1977. — С.11.

** См.: Комаров М. С. Парадигма в социологии. В кн.: Современная западная социология: Словарь. — М.: Политиздат, 1990. — С.254.

В западной социологии управления принято выделять два уровня знаний: теории социального управления; прикладные теории организации и управления. К теории социального управления принадлежат такие концепции, как *революция менеджеров* (гипотетическое допущение того, что формальный контроль за собственностью и ее развитием отныне принадлежит управленческому и техническому персоналу), *социальная ответственность бизнеса, промышленная демократия, человеческие отношения* и другие. Прикладные теории организации и управления обеспечивают научно-методическую базу для выработки практических рекомендаций по рационализации труда и совершенствованию управления, анализу и обоснованию решений, применению новейших приемов социально-психологического воздействия на поведение рабочих и служащих, на трудовые и ученические коллективы. Общей теории управления нет. Методологическую функцию управления наряду с теориями, построенными на системе современного знания, выполняют и те, что были новинкой конца XIX — начала XX столетия. Социологию управления также относят к числу полипарадигмальных.

Рассмотрим одну из социологических парадигм управления, известную как *школа социальных систем*, родоначальником которой считается профессор Людвиг фон Берталанди. Именно он в 1937г. выдвинул идею *общей теории систем*, получившей обоснование под влиянием концепции структурно-функционального анализа Т.Парсонса и Р.Мертонса и концепции социального бихевиоризма.

Наиболее видным представителем *школы социальных систем* считается Честер Барнард. Свой метод целостной теории организации и управления он называл комплексным, основанным на применении философии, политических наук, экономики, социологии, психологии, физики. Всякая организация, по его убеждению, выступает в качестве "системы сознательно координирующей деятельности двух или более лиц". Ему принадлежит выявление сущности мотивации деятельности людей, которая материализуется путем достижения "равновесия" между вкладом и удовлетворением в пользу последнего. Барнард подчеркивал: "Если каждый человек получает обратно только то, что он вкладывает, то отсутствует стимул, т.е. для него нет чистого удовлетворения сотрудничеством. То, что он получает обратно, должно давать ему преимущества в виде удовлетво-

ния, что почти всегда означает выгоду, однако не в той форме, в которой он делает свой вклад"* . Барнарду принадлежит разработка "общих стимулов", влияющих на поведение человека в общественной организации. К ним относятся:

- привлекательность, присущая работе;
- условия труда, соответствующие взглядам и навыкам работы данного лица;
- возможность ощущать личное участие в ходе трудовых коллективных событий;
- возможность общения с другими лицами, соответствующего представлению индивида относительно норм товарищества и взаимной поддержки.

Ему же принадлежит оригинальный взгляд на планирование, подразделяемое по типам:

- функциональное (поддержка организационной системы);
- "эволюционное" (достижение стратегических целей путем решения промежуточных задач).

Д.М.Гвишиани, анализируя системную социологическую парадигму управления, выявляет практическую значимость ее методологической насыщенности. "Системная методология, — указывает он, — представляет собой наиболее упорядоченную основу для управления сложными сферами взаимосвязанной деятельности, позволяя вскрывать и анализировать составляющие систему компоненты и последовательно сочетать их друг с другом"**. По своей сущности системный подход концентрирует усилия всей системы управления на узловых вопросах ее функционирования:

- формулирует цели и выясняет их иерархическую сопряженность до начала какой-либо деятельности, связанной с управлением, в частности, с принятием управленческих решений;
- определяет возможности получения максимальной эффективности в смысле достижения поставленной цели при минимальных затратах путем сравнительного анализа альтернативных средств и методов достижения цели и осуществления соответствующего выбора;

* Цит. по кн.: Г в и ш а н и Д. М. Организация и управление. — М.: Наука, 1972. — С.385.

** Там же.

- выстраивает количественную оценку (квантификация) целей, методов и средств их реализации как слагаемых результативности возможной и планируемой деятельности*.

При использовании данной парадигмы задача сводится к интеграции системообразующих элементов. Однако окончательное ее решение возможно, если управляющая организация в своей деятельности будет придерживаться основных положений системного анализа.

Любая социологическая парадигма управления не может рассчитывать на всеобщность, всеядность и исключительность. Да и управленческая система, стремящаяся к поиску эффективных путей своей деятельности, заинтересована в наличии иных научных подходов. Их альтернативность будоражит управленческую фантазию, создает банк для выбора идей, соответствующих реалиям. С этой точки зрения определенным методологический интерес представляет концепция *ситуационного подхода* Р.Моклера. По методу *ситуационного подхода* написаны работы Д.Миллера, М.Старро и других исследователей. Этот метод завоевал одно из ведущих положений в американской теории организации и управления в 70-е годы.

Ситуация означает такое сочетание условий и обстоятельств, которые создают новую обстановку. Решение ее невозможно на основе общих "матриц" управления, а предполагает применение конкретных, адекватных средств. С этой точки зрения ситуационная теория ориентирует управленческие структуры на следующие этапы профессиональной деятельности:

- осуществление диагноза ситуации для определения главных проблем, формулирования управленческих целей и выявления принципиальных путей к ним;
- изучение характеристик ситуации и отделение факторов, непосредственно влияющих на принятие решений;
- разработка альтернативных курсов действий;
- оценка каждой альтернативы и определение той из них, которая наилучшим образом соответствует требованиям ситуации;

* См.: Г в и ш а н и Д. М. Организация и управление. — С.393, 455-456.

— перевод намеченного плана в конкретный курс действий, эффективный с точки зрения целей данного производства, заведения и пр.

Такой ситуационный алгоритм обеспечивает рационализацию управленческой деятельности. Концепция Моклера не противопоставляется системному подходу, а лишь приземляет его, ориентируя вместо универсальных свойств любых систем управления на более конкретные свойства организационного, информационного и другого порядка. Кроме того, концепция *ситуационности* оперирует категориями парадигмы *системности*. А это означает, что она органически связана с последней, в определенной мере дополняет ее, повышает методологическую значимость*.

Таким образом, содержание социологических парадигм включает несколько научных взглядов, концепций или теорий, построенных на единой методологической основе, с использованием единых научных категорий. Методологическая и понятийная оснащенность гарантируют их научное признание и долговечность.

БЛОКОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Социология управления рождена как синоним понятия *менеджмент*, которое употреблялось только в связи с развитием бизнеса. Начиная с 70-х годов это понятие широко используется уже в связи с исследованием системы управления неделовых организаций, таких как здравоохранение, наука, образование и т.п. Это внесло в него новую качественную характеристику. Аналитики социологии управления стали все более склоняться к тому, что категорическим императивом современного общества должна выступать не непосредственная выгода, а "этика благоразумия", ибо управление, базирующееся на принципах производственно-трудовой рациональности, входит в конфликт с реально господствующей в обществе поведенческой мотивацией. Такой подход более всего приемлем для социальных отношений системы образования. Иначе не может и быть: образование — один из немногих социальных институтов, который

* См.: Американские буржуазные теории управления. — М.: Мысль, 1978. — С.126.

чутко улавливает и реализует мотивационный настрой общества, особенно подрастающего поколения. Управленческая сфера адекватно реагирует на этот императив. Отсюда проистекает гуманистическая сущность и демократичность в управлении образованием, противодействие силе бюрократизма как неизбежного спутника любой организационно-управленческой системы.

Социология управления образованием — составная часть общих научных и эмпирических знаний об управлении обществом и самостоятельная область знания о системе социального действия и социального взаимодействия (социальных отношений) управленческих структур с субъектами образования и между собой, а также с внеобразовательными заинтересованными общественными институтами и социальными общностями в целях оптимизации процесса обучения и воспитания детей и юношества, всех специалистов народного хозяйства. Из этого определения следует, что социология управления образованием:

- 1) исходит из признания приоритета общесоциологического подхода при анализе учебно-воспитательных явлений и процессов;
- 2) предполагает единство двух противоположностей: управляющего и управляемого блоков. Социальные отношения между ними рассматривают на двух основаниях: субъектно-объектном и субъектно-субъектном;
- 3) изучает иерархическую структуру института, соответствующую властному характеру отношений, принципом которых выступает подчинение нижестоящих звеньев вышестоящим;
- 4) субъектом научного и эмпирического интереса имеет не только внутриинститутскую социальную организацию и социальные отношения, но и социальные взаимодействия со смежными общественными институтами. Первоочередными среди них, конечно, являются: государство, семья, религия, средства массовой коммуникации. В сфере социологического интереса социологии управления образования находятся внеобразовательные социальные общности, позитивно влияющие на разрешение учебно-воспитательных проблем;
- 5) в своей основе ориентирована (и это самое главное) на поиск наиболее эффективных возможностей разрешения

задач и вопросов, конфликтов и противоречий с целью выполнения ожиданий, возложенных обществом на образование как социальный институт.

Социология управления образованием ориентируется на ту непреложную истину, что без наличия социальной организации нет смысла говорить вообще об управлении. Как и социальная организация немыслима без управления. И все-таки это единство-противоположность исключает неопределенность в первоочередности появления "курицы и яйца". Управление начинает действовать сразу же после определения организационной структуры социального института образования. Всякая социальная организация является функционирующим органом. Управление жестко связано с организацией, но не тождественно ей, ибо является деятельностью, а не органом. По отношению к социальной организации оно выступает интегрированной всеобщей функциональной системой.

В центре научно-эмпирического внимания социологии управления образованием находится взаимодействие между двумя блоками: управляющим и управляемым. От слаженности их работы зависит успешность сознательного воздействия на образовательно-воспитательные процессы. Важнейшими принципами их благоприятного рабочего состояния выступают: иерархичность, самоорганизация и саморегуляция. Первый узаконивает степень взаимозависимости и взаимоподчиненности. Второй отражает обеспечение живучести системы, поддержания ее "общественно озадаченной нормативности". Третий подчеркивает естественный процесс взаимопонимания, взаимоблагоприятствующего сотрудничества без использования "командных стимулов" в социальном взаимодействии субъектов образования.

Социально-блоковая организация управления предполагает наличие субъекта и объекта управления. Здесь как субъектом, так и объектом являются люди, объединенные в организационные социальные образования. С одной стороны, — это районные, городские, областные и центральные органы управления. С другой, — учебные заведения различных типов и подсистем образования. Субъектно-объектные отношения в социально-блоковой организации управления возможны при условии признания обеими сторонами единства целей и задач, стоящих перед образованием в целом, а также перед тем или иным типом школы, учебной группы.

Одной из сторон социально-блоковой организации управления является выработка *модели взаимопонимания* между управляющими и управляемыми. Управляющий блок, как правило, ориентируется на создание предпосылок, при наличии которых управляемые принимают "игру", вернее ее правила. Принято считать, что управление выполняет свое общественное предназначение, если наблюдается и постоянно поддерживается состояние солидарности. Однако необходимо понимать "социальную цену" управленческой успешности, построенной на четкости, неукоснительности работы управленческого персонала, подчиненного единому мнению. В своей работе "О разделении общественного труда" Эмиль Дюркгейм писал: "Солидарность, вытекающая из сходств, достигает своего максимума тогда, когда коллективное сознание точно покрывает все наше сознание и совпадает с ним во всех точках; но в этот момент наша индивидуальность равна нулю"*.

Дюркгеймовское предупреждение выглядит как индикатор общественной ценности гармоничности, солидарности, взаимопонимания между блоками. Солидарность не ради утверждения всевластия управленческих структур, а ради целей и задач развития личности, ради обогащения общества за счет многообразия творческих индивидуальностей.

Проблема упорядочения субъектно-объектных отношений зависит от решения управленческих задач на различных уровнях социальной организации общества или отдельного общественного института. Согласно Т.Парсонсу, социальная система располагается на четырех уровнях организации общества: на первичном, или техническом, где социальные элементы непосредственно взаимодействуют друг с другом; на управленческом, регулирующем тот процесс общего, который совершается на первичном уровне; на институционном (например, школьный совет, педагогический совет и т.п.), где решаются вопросы общего порядка; на социетальном, который недвусмысленно концентрируется в современном обществе в политических сферах.

Используя методологию Парсонса, можно вычленилть социетальный (государственный), самоуправленческий, родовой (са-

* Д ю р к г е й м Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М.: Наука. — 1991. — С.126.

морегуляционный) уровни управления образованием. Рассмотрим содержание каждого из них.

Социетальный уровень управления образованием олицетворяет целостность образования со всей общественной системой: экономической, политической, духовной. Это высший уровень управления. Его установки являются обязательными для последующих подразделений. Общественные цели и идеалы образования, образовательные доктрины, учебные программы и планы, принципы обучения и воспитания — эти и другие нормативные документы и требования относятся к прерогативе данного уровня. На всю систему управления образованием накладывает свой отпечаток практически каждая идеологема, прошедшая экспертизу на социальную целесообразность именно на социетальном уровне. Здесь безусловно испытывается влияние того противоборства, которое происходит в общественном сознании вокруг моделей, построенных на концепциях прогрессивизма и фатализма, научного подхода и ассоционизма. В украинском обществе, как и во всем цивилизованном мире, периодически проявляются авторитетные мнения в пользу то дешколяризации, то сверхшколяризации. Сторонники дешколяризации отстаивают свободное образование, не обремененное контролем со стороны государства и общества, получаемое в досуговой форме. Носители второго мнения настаивают на всестороннем развитии массовых народных школ, ориентируют на непрерывное образование как важнейшую возможность приобщения народа к элитарному характеру культуры. Общественное брожение вокруг идеологем до тех пор деструктивно воздействует на сознание субъектов образования, пока на социетальном уровне не принимается однозначное решение: "быть по сему". По мнению Н.А.Берштейна, на самом верхнем уровне иерархической системы управления вырабатывается "матрица", ведущая программа, которую он назвал "моделью потребного будущего".

Самоуправленческий уровень направлен на решение операционных проблем, когда идеи, программы и требования, закрепленные в качестве нормативных, продвигаются к родовым субъектам системы. Дело в том, что социетальный уровень "спускает" их "вниз" как элементы всеобщего, без учета регионально особенного. На этом уровне социетальная нормативность приспособливается к областной, районной, городской и непосредственно к школьной организации управления образо-

ванием. Все эти звенья часто именуется исполнительскими. По своей иерархической расположенности они действительно являются таковыми. А по существу им нельзя не делегировать соответствующего поля самостоятельности. И это объясняется тем, что они разрабатывают и осуществляют различные способы проведения в жизнь мозговых, центральных установок на развитие обучения и воспитания с учетом массы местных факторов, отражающих особенности культурной жизни, общественного и частного производства, демографическое состояние, социальную структуру региона. Институционные структуры типа попечительских, школьных, педагогических, родительских и ученических советов в наибольшей степени отвечают характеру самоуправленческого уровня. Непосредственно в школьном звене все управленческие идеи, программы и конкретные распоряжения проходят через призму, гранями которой являются: материальная оснащенность школы; обеспеченность высококвалифицированным педагогическим составом; наполняемость классов, учебных групп; развитость системы шефства-спонсорства; трудоустройство выпускников и т.п.

Родовой уровень управления — первичная форма самоорганизации и самоуправления в рамках социального взаимодействия родовых субъектов образования. По существу и содержанию родовой моделью управления является саморегуляция. Это свойство всего биологического мира. В человеческой среде саморегуляция базируется на витальных потребностях и социальных интересах индивидов и их совокупностей. Саморегуляция здесь выступает как процесс естественного самонаведения на приемлемые способы разрешения противоречий. Пониманию сути и содержания родового уровня управления образованием помогают "Правила, относящиеся к объяснению факта", разработанные Э.Дюркгеймом. В нашем контексте следует обратить внимание на следующие суждения. Первое: "Если общество есть лишь система средств, установленных людьми для достижения определенных целей, то эти цели могут быть только индивидуальными, так как до общества могли существовать только индивиды. От индивида, стало быть, исходят идеи и потребности, определившие формирование общества, а если от него все идет, то им непременно все должно и объясняться". И второе: "Исходными причинами коллективных представлений,

эмоций, стремлений являются не состояние сознания индивидов, а условия, в которых находится социальное тело в целом"*.

В системе образования саморегуляция как управленческий процесс основана на чувственном и осознанном стремлении к личной цели через недопущение или приемлемое для обеих сторон решение возникающих конфликтных ситуаций между учащимися и обучающим. Ведущим агентом саморегуляции являются: на чувственном уровне — удовлетворение от социального общения; на осознанном уровне — совпадение с личными установками на систему ценностей, которые в главном соответствуют "модели потребного будущего".

Ян Коменский в свое время предложил некоторые, на его взгляд, достаточно эффективные средства, которые учитель может использовать в процессе саморегуляции. "Есть три неизменных инструмента для внедрения науки в человеческие умы: **примеры**, или **образцы**, **наставление** и **подражание**, т.е. применение и упражнение" — убеждал он своего читателя. И далее раскрыл дидактическую силу названных инструментов. Важно при этом, отмечал Коменский, "правильно применять к ученикам все три инструмента"*.*.

Саморегуляции присущи принципиальные атрибуты управления: целенаправленность, координация, корреляция взаимодействия. Родовой уровень управления образованием — это непрерывная цепь целенаправленной социальной деятельности двух субъектов, представляющих интересы противоположных блоков, при ведущей роли учителя (преподавателя, мастера производственного обучения, воспитателя).

Каждый управленческий уровень имеет свою автономность и границы решения социальных задач. Однако только взаимосвязь уровней обеспечивает полноту реализации образовательных ожиданий общества.

* Д ю р к г е й м Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — С.489.

** К о м е н с к и й Я. А. Избранные педагогич. соч. Т.2. — М.: Педагогика, 1982. — С.369.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАДРОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Для понимания категории *управленческие кадры* можно использовать определение, данное В.Г.Афанасьевым. "К управленческим кадрам, — указывает он, — относятся все работники системы управления — государственных и негосударственных органов и организаций, — занятые специфическим видом умственного труда — управленческим трудом"* . Однако эта дефиниция скорее дает возможность отнести управленческие кадры к социальному слою интеллигенции, чем определить фокус их социального положения. Наверное, мы окажемся ближе к истине, если под управленческими кадрами будем понимать социальный слой, на котором лежит ответственность за поддержание социального стандарта сферы своей деятельности. В нашем случае — вся деятельность управленческих кадров направлена на реализацию социальных целей и идеалов сферы образования. Состояние и развитие последней в первую очередь определяется готовностью кадров к выполнению своей общественной предназначенности, умением организовывать социальный институт образования и отдельные его подразделения на достижение малых и больших целей, способностью обеспечивать своевременное "безаварийное" изменение курса в интересах изменяющихся потребностей общества, исходя из реалий его развития.

Каждый исследователь деятельностьную сторону управленческих кадров рассматривает на основе своего классификационного подхода. Это обеспечивает для практических работников создание более широкого поля выбора "своей" модели в решении управленческих проблем.

Например, социолог В.Я.Нечаев предлагает рассматривать управленческую деятельность в трехфазном измерении: подготовительном, оперативном, результирующем. Подготовительная фаза (по его мнению, является ничем иным, как планированием работы) включает в себя: а) прогнозирование, т.е. определение возможных будущих состояний системы; б) программирование, т.е. выбор модели объекта в качестве цели и программы действий по достижению результата. В оперативной

* Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. — М.: Политиздат, 1973. — С.191.

фазе, которую автор называет основной, или организационной, осуществляется: а) технологическое упорядочение взаимодействий вовлекаемых средств и действий участников; б) кооперация усилий участников действий через способы взаимосогласования возможностей и интересов, побуждение с помощью мотивации и стимулирования. В результирующей фазе главным в управлении является подтверждение (санкционирование) или отклонение результата, установление его соответствия принятой цели (модели, программе, решению)*.

Доктор философии, бывший директор Института социологических исследований АН СССР В.Н.Иванов вышел на анализ управленческой деятельности через "одинарный цикл" процесса управления, включающего следующие параметры: определение задачи — анализ информации — прогнозирование возможных результатов и сроков — планирование — решение (выбор варианта) — организация — контроль. При определении управленческой задачи ученый рекомендует выяснить правовую сторону вопроса, изучить данные науки и данные прогрессивного опыта и т.д. На стадии планирования, например, устанавливается весь ход процесса управления, последовательности всех его ступеней, средства и методы, применяемые в самом процессе управления на разных его ступенях и в разных условиях. Одним словом, Иванов ориентирует управленческие кадры на содержательную часть их деятельности в каждой структуре управленческого цикла**.

Наметим контуры еще одной из моделей алгоритма управленческой деятельности. Сущностная сторона каждого алгоритма дает название ее этапам: инструментальный; коммуникативный; координационный; принятия решений; организационно-контрольный.

Деятели управленческой сферы могут одновременно участвовать в решении проблем всех этапов и подэтапов деятельности. Но, в любом случае, без понимания их исходных данных они обречены на долгое топтание на месте, поиск самих себя, затраты на открытие открытого, попытки одновременно браться

* Н е ч а е в В. Я. Социология образования. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — С.180.

** И в а н о в В. Н. Введение в теорию управления. — М.: ВПА, 1974. — С.18-20.

за все и ничего не доводить до конца. С чего начинается управленец-профессионал, какова логика его деятельности? — одна из проблем социологии управления образованием. Предложенная этапизация управленческой деятельности — попытка рассмотреть эту проблему с позиций и метода интеграции научных взглядов.

Правомерно ли название этапа как "инструментального"? По мнению ряда ученых, в том числе Джона Дьюи (основоположника философии образования), понятия, идеи, теории выступают в качестве интеллектуальных инструментов, необходимых для решения вопроса практического характера. Отметим, что к их числу относятся все руководящие документы: они служат ориентацией в проблемных ситуациях. Что побуждает выделить инструментальный этап в качестве первого и подчеркнуть, что именно с него начинается специалист-профессионал управленческой сферы? Ответом на этот вопрос может служить выделение подэтапов, которые можно определить как теоретико-методологический и документально-нормативный.

Первый включает знание научных основ управления с точки зрения философии, экономики, социологии, психологии, политологии, кибернетики. Немецкий педагог, философ и психолог, сторонник "управления детьми" Й.-Ф.Гербарт убеждал: "Тот, кто без философии подходит к воспитанию, легко может вообразить, что проводит широкие реформы, лишь немного улучшая методы преподавания. Нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как именно здесь, где повседневная рутина и многократно запечатливающийся личный опыт так сильно суживает кругозор"*.

В данном случае речь идет не о научных знаниях, достаточных для специалиста, управляющего учебно-воспитательным процессом на уровне саморегуляции, а о знаниях, которыми должен руководствоваться субъект, решающий судьбы тысяч людей, вовлеченных в образование, и судьбу самого социального института. Большинство опытных, преуспевающих управленческих кадров владеет социологическими парадигмами своей деятельности на уровне хотя бы научных взглядов, концепций, теорий и методов управления.

* Гербарт Й.-Ф. Избранные педагогич. соч., Т.1. — М.: Учпедгиз, 1940. — С.100.

Второй подэтап ориентирует на изучение и использование в практической деятельности документально-нормативной базы, каковой являются касающиеся проблем образования документы, разработанные как на общегосударственном уровне (начиная от Конституции и кончая Постановлениями Кабинета Министров Украины), так и в различных организационных структурах социального института образования (начиная от приказов Министра и указаний Министерства образования и кончая письменной документацией школы). Понятно, что серьезному освоению подлежат документы в рамках функциональной компетенции специалиста.

Коммуникативный этап предполагает две стороны профессиональной деятельности: контактную, связанную с созданием, поддержанием, восстановлением личных контактов по "вертикали" и деловых личных контактов по "горизонтали" (на первичном уровне — со школами, учебными заведениями различных типов; на районном уровне — с коллегами подобных управленческих структур и т.д.), и информационную — направленную на получение достоверной оперативной информации от различных субъектов управления в рамках служебно-ролевого интереса, на передачу информации "вверх" и "вниз". Важным является соблюдение этического правила "достоверности". Нарушение его в малом в конечном счете может привести к большим потрясениям.

Координационный этап включает координацию "генетическую", "родовую" (если речь идет об управленческой деятельности педагога, учителя, воспитателя) и внутрискруктурную — между руководителем и управленческим аппаратом (если речь идет об управленческих структурах образования районного, городского и т.д. уровня).

Для четвертого этапа управленческой деятельности — принятия решений — характерна выработка конкретной программы и технологии ее осуществления. Теоретико-методологическая и нормативно-правовая база позволяет:

- сформулировать четкие реальные цели, отвечающие потребностям перспективного развития образования;
- задать логическую последовательность в выполнении стоящих задач;
- заложить наиболее апробированные, научно обоснованные методы и средства для решения практических задач;

— избежать повторения неудачного опыта и т.п.

Социолог А.И.Пригожин выделяет три компонента этапа принятия решений:

- целенаправленное воздействие субъекта на объект;
- способы управленческого воздействия (решение-задание, решение-стимул);
- организационный порядок (создается в соответствии с нормами общегосударственного права, административным распоряжением, организационным протоколом, но по своему происхождению субъективен, т.к. определяется людьми. Целенаправленность управленческого воздействия, предупреждает Пригожин, не должна разрушать структуру организационного порядка, куда включена и система субординации).

В самом деле, организационный порядок школы определяется наличием расписания уроков, расписанием подачи звонков, сигнализирующих о начале и конце занятий, расписанием работы школьной столовой, правил поведения учащихся в школе, на занятиях, в мастерских, графика отпусков педсостава и вспомогательного состава и т.п. Беда администратора школы, если этот порядок в какой-то части будет нарушен: каждый подчиненный через непосредственный контакт с ним будет справляться о своих действиях. В этих условиях необходимо немедленно воссоздать прежний или выработать новый порядок и довести его до сознания всех.

Организационно-контрольный этап управленческой деятельности связан с введением управленческого решения в нормативную жизнь объекта управления. Физическими агентами этой работы являются весь аппарат управления и специалисты нижестоящих управленческих структур. (Возможно включение педагогических работников, наиболее подготовленных для осуществления инспекторской и методической помощи). На этом этапе проверяется научная обоснованность и практическая целесообразность управленческого решения, профессионализм управленческого персонала и его руководства.

Образование вступило в новую фазу. Наряду с дальнейшим развитием знания идет активный процесс вооружения людей, особенно специалистов, методологией его использования. В этом как раз более всего испытывают потребность те, кто определяет перспективу содержания, направления и структуру образования. Управленческие, научные и методические кадры,

занимающиеся подготовкой образовательных доктрин и программ, принятием управленческих решений, должны быть способны к самостоятельной выработке всей системы управленческих атрибутов. Во-первых, они должны четко формулировать цели любого порядка на различные перспективы учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, очерчивать приоритеты среди задач социального института образования. В-третьих, вооружать управленческие кадры системой действенных принципов и методов. Нет смысла перечислять все управленческие атрибуты: они азбучны.

Основательной находкой является метод *альтернативного подхода*. Знание и понимание его практической значимости побуждает к использованию различных, порой несовместимых, взглядов для выработки путей совершенствования образования.

Одной из проблем, решением которых занимаются философы и социологи, теоретики и практики педагогики, является проблема исторической (временной) потребности образования. На самом деле: каким интересам — сегодняшнего или завтрашнего дня — должно соответствовать его содержание? Однозначных мнений нет. Познакомимся с некоторыми из них и попытаемся принять решение, которым мог бы руководствоваться работник управленческой сферы.

Современный американский социолог С.Хук считает: "Чему бы мы не учили — тайнам атома или смене времен года, мы учим детей во имя настоящего. Мы учим детей читать и писать, потому что эти навыки нужны им сейчас"* . А вот прямо противоположное мнение, принадлежащее И.Канту: "Принцип искусства воспитания, который особенно должны иметь перед глазами люди, составляющие планы для воспитания, гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, но для будущего, возможно, лучшего состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества, и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. Родители воспитывают обыкновенно своих детей только так, чтобы они годились для современной жизненной обстановки, хотя бы и испорченной"*** . Теперь обратимся к взгляду Я.Коменского, который,

* Цит. по кн.: Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. — М.: Педагогика. — 1986. — С.211.

** Там же, с.212.

очевидно, мог бы примирить обоих: "Всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней... Следовательно, в школах нужно преподавать то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей"*.

Все взгляды имеют свои основания и принадлежат научным и педагогическим авторитетам. Но какую же целевую установку заложить в образовательную доктрину общества?

Есть знания, которые исчезают вместе с физическим исчезновением человеческих поколений. Они, безусловно, дали толчок новым знаниям и сошли со "сцены". Без них не обойтись, т.к. они обслуживают узкоспецифические стороны жизнедеятельности здравствующего, производящего, самостоятельного общества. Но есть знания-долгожители. К одним из них обращаются поколения, принадлежащие к одной и той же эпохе, к другим — люди всех эпох. К обретению универсальных знаний склоняют нас Кант и Коменский. К овладению практическим, "обслуживающим" знанием зовет Хук. Вывод: образование должно обеспечивать решение практических задач существования современного общества и сегодня же делать посильный вклад в развитие знания завтрашнего дня, обеспечивающего более высокий материальный и духовный уровень существования последующих поколений.

Методом альтернативного подхода решается проблема выбора приоритетов в системе "обучение — воспитание". Есть сторонники академического решения вопроса образования, суть которого заключается в том, что школа — это храм знаний и опыта, умений и навыков, а не воспитательный пансионат. "Процесс обучения непосредственно направлен на усвоение учащимися опыта, — считает доктор философии, социолог В.С.Леднев. — Воспитание же и развитие осуществляются опосредованно***". Есть сторонники иного мнения, которые сходятся на том, что сами по себе знания не имеют цены, если процесс обучения не сориентирован на воспитание. Этой точ-

* Цит. по кн.: Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. — М.: Педагогика. — 1986. — С.211.

** Л е д н е в В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М.: Высшая шк., 1991. — С.25.

кой зрения делится с читателями брянский учитель Ю.Н.Честных: "Именно благодаря непрерывной, многообразной обратной связи со своими воспитанниками всех трех поколений в школьные и послешкольные годы я уяснил, что цель работы каждого учителя в школе — воспитание, а обучение только одно из его мощных средств, понял причины многих своих педагогических просчетов"* . Где же золотая середина? Какая позиция должна быть отражена в государственной программе образования?

Без обучения не может быть развития. Первое выступает средством приобщения индивида к накопленным знаниям и опыту, второе — целью образования. Но вопрос стоит не о соотношении обучения и развития личности, а о соотношении ее обучения и воспитания. Обучение ради развития способностей ребенка или ради его приобщения к правовым и моральным нормам жизни общества, к ценностям микро- и макросоциальной среды? Ответ на этот вопрос лежит в плоскости политического устройства общества. Чем развитее демократические устои общества, тем в большей степени выражается и поддерживается приоритет развития природных способностей индивида. При неразвитых формах демократии приоритет отдается воспитанию как цели образования. В свободном обществе создатели образовательных доктрин и программ запишут: "Через обучение и воспитание к развитию личности — такова социальная цель образования".

Обратимся еще к некоторым методам, которыми руководствуются управленческие кадры в своей практической деятельности.

Метод *рефлексии* (в переводе с лат. — обращение назад). На его основе предметно рассматриваются наличные знания о границах, возможностях управления. Известно несколько видов рефлексии, которыми в различное время пользуются представители управляющей системы как функциональным инструментом. Можно выделить три вида метода познания сущности и содержания управления. Первый — элементарный — подводит к признанию необходимости анализа знания и поступков. Второй — научный — уровень фактического участия в переоценке и анализе теоретических знаний о предмете своей дея-

* Ч е с т н ы х Ю. Н. Открыть человека. — М.: Просвещение, 1991. — С.3.

тельности. Третий — философский — обеспечивает осознание и самостоятельное осмысление не столько технологии, сколько социологии управления во всех взаимосвязях ее с другими социальными системами. Практические работники образования чаще всего пользуются элементарным видом рефлексии, обеспечивающим понимание определенной части технологии управления. Кому из управленцев не известна болезнь псевдореволюционности и псевдореформизма, когда без учета объективной реальности ставится цель совершить образовательный "переворот" в отдельно взятой школе или регионе. Мало кто не "болеет" ортодоксальностью — приверженностью научным концепциям, потерявшим основания для существования, или рутинностью — пристрастием к привычным путям действия, боязнью перемен. Рефлексия — метод ориентации субъектов управления на совокупность знания и умения им оперировать в целях отыскания наилучшего варианта реформирования системы образования. В целом рефлексия выступает побудительным мотивом для перехода к новому знанию по проблемам управления.

Метод *верификации* (в переводе с лат. — истинный, делаю) помогает установить истинность научных утверждений в результате их эмпирической проверки. Управленческие структуры используют его при выявлении соответствия прогнозов в развитии образования и возможности, целесообразности их реализации. Известны два типа верификации. Непосредственная используется при прямой проверке утверждений, формулирующих данные наблюдений и экспериментов. Как это ни сложно, но в любом случае, прежде чем "запустить" в рабочий оборот новую или обновленную модель управления групповыми или межгрупповыми социальными отношениями в процессе обучения и воспитания, необходимо апробировать ее на узко локальном уровне, в небольшом количестве учебных заведений. Из такого эксперимента вытекает непосредственно верифицируемое утверждение. Второй тип верификации имеет косвенный характер. Он дает возможность установить соотношение между рационально-логическими данными, полученными на теоретическом (косвенном) и эмпирическом (непосредственном) уровнях. Метод особенно уместен, когда управленческие структуры модулируют различные варианты решений при наличии одних и тех же объективных предпосылок.

В управлении образованием, как в любой социальной деятельности, возникает масса неожиданностей, которые могут наносить существенные удары по устойчивости взаимодействия компонентов управленческой системы. В этих условиях специалисту, руководителю системы приходится прибегать к методу **эвристики** (в переводе с греч. — обнаруживаю, открываю). Главное его предназначение — подготовить менеджера к устранению деструктивных, недостаточно осознаваемых противоречий, не имеющих аналогов в предшествующем управленческом опыте. Понимание значимости метода не оставляет в покое, в профессиональном отдыхе тех, кто должен применить единственно правильное, т.е. наиболее эффективное, средство для поддержания стандарта функционирующей организации образования. Метод эвристики настраивает на повседневный тренинг, на проведение управленческих "игр" по предполагаемой, пусть самой абсурдной, ситуации.

Знание научных методов управления и умелое их применение кадрами в сфере своей деятельности — свидетельство высокого уровня их профессиональной готовности. Именно о такой категории специалистов-менеджеров высказывался китайский мыслитель V в. до н.э. Лао-Цзы: "Причина, что в реки и моря вливаются сотни горных потоков заключается в том, что реки и моря расположены ниже гор. Поэтому они в состоянии властвовать над всеми горными потоками. Так и мудрец: желая быть над людьми, он становится ниже их, желая быть впереди, становится позади. И хотя его место над людьми, они не чувствуют его тяжести; хотя его место перед ними, они не считают это несправедливостью"*.

Управленец, вооруженный силой методологии управления, находящийся в ладу с общественной моралью — высший эталон менеджера социального института образования.

РЕЗЮМЕ

1. Каждая система управления, в том числе и система управления социальной организацией и социальными отношениями в образовании, прибегает к парадигматическим положениям в

* Цит. по кн. К о р н е г и Д е й л. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей. — К.: Наукова думка, 1989. — С.142.

качестве теоретико-методологического обоснования совокупности действий.

2. Социально-блоковая система управления — результат действия закона разделения общественного труда и важнейший фактор понимания сущности субъектно-объектных отношений в образовании.

3. Дифференциация управления образованием на основе структуры его социальной организации — один из способов понимания содержания социального действия и социального взаимодействия на социетальном (центрально-мозговом), самоуправленческом (организационно-промежуточном) и родовом (саморегуляционном) уровнях.

4. Поэтапный подход определяет сущность управленческой деятельности в различных ее проявлениях: методологическую и нормативно-правовую подготовку кадров; адаптирование их к своему социальному статусу и закрепление в системе социально-ролевых функционеров; разработку целевой программы деятельности управленческой структуры с определением места ее субъектов; организацию работы по выполнению программы с использованием контроля-оценки на каждой фазе ее прохождения; способность иерарха выполнять координирующую функцию в социальном взаимодействии с персоналом.

5. Научные методы управления — функциональный инструментальный любого менеджера, всякой управленческой структуры.

ЛИТЕРАТУРА

- Американские буржуазные теории управления. — М.: Мысль, 1978.
- Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование. — М.: Политиздат, 1972.
- Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. — М.: Политиздат, 1973.
- Гавриленко И. Н. Философско-социологический анализ концепций обучения и воспитания в буржуазной социологии образования. — К.: КГУ, 1988.
- Гвишиани Д. М. Организация и управление. — М.: Наука, 1972.
- Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект). — М.: Высшая школа, 1990.
- Пригожин А. И. Социологические проблемы управленческих решений. — М.: Знания, 1984.
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. — Л.: Наука, 1979.
- Филипов Ф. Р. Социология образования. — М.: Наука, 1980.

О Г Л А В Л Е Н И Е

<i>Лекция 1.</i> Место и роль социологии образования в системе социологических знаний.....	3
<i>Лекция 2.</i> Социологические методы изучения сферы образования.....	24
<i>Лекция 3.</i> Социальные отношения в сфере образования.....	48
<i>Лекция 4.</i> Образование как социальный институт.....	74
<i>Лекция 5.</i> Подсистемы социального института образования.....	96
<i>Лекция 6.</i> Учебное заведение как первичный элемент социальной организации образования.....	119
<i>Лекция 7.</i> Социализация как интегрирующий социальный процесс образования и воспитания.....	141
<i>Лекция 8.</i> Место образования в механизме социализации человека.....	169
<i>Лекция 9.</i> Управление системой образования: социологический аспект.....	198