

Социология образования

Москва 1994

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЦЕНТР СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Социология образования

ТРУДЫ ПО СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Том II. Выпуск III.



МОСКВА 1994

Печатается по решению Ученого Совета Центра социологии образования РАО

Рецензенты:

Кандидат психологических наук В.С.Лазарев

Кандидат педагогических наук П.С.Писарский

**Социология образования. Труды по социологии образования. Том II. Выпуск III.
Под редакцией В.С.Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 1994.-174 с.**

**В выпуске представлены теоретические и прикладные исследования по социологии образования.
Настоящая публикация адресована социологам, педагогам и практическим работникам.**

© Центр социологии образования РАО

Содержание

| | |
|---|------------|
| РАЗДЕЛ I. ИСТОРИКО-КРИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | 5 |
| Я.У.Астафьев. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ И НАУК В РОССИИ (XVIII-XIX вв.) | 6 |
| И.Г.Столяр. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (по материалам партийно-правительственных документов 1917-1930-е годы) | 21 |
| В.Н.Шубкин. ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ГИМНАЗИЯ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННИКА | 48 |
| РАЗДЕЛ II. ТЕОРЕТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | 57 |
| Эрик Плезанш. СОЦИОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВКЛАД В СОЦИОЛОГИЮ РАННЕГО ДЕТСТВА (Перевод Е.П.Авдуевской) | 58 |
| В.Я.Нечаев. СОЦИОКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ | 66 |
| Д.Л.Константиновский. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ШАНСОВ МОЛОДЕЖИ НА ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 72 |
| Д.А.Ломакина, В.С.Собкин. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КРИМИНОГЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ. | 83 |
| РАЗДЕЛ III. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ | 99 |
| Е.П.Авдуевская. ПОДХОД В.ИЗАМБЕР-ЖАМАТИ И ЕГО РОЛЬ ДЛЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ. | 100 |
| Г.А.Чередниченко. ПРОБЛЕМЫ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ | 107 |
| В.С.Собкин, Д.А.Чернышев. АМЕРИКАНСКАЯ ШКОЛА В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ. ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ С РОССИЕЙ | 120 |
| А. Хворостов. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США: ТРАДИЦИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ | 134 |
| ФРАГМЕНТЫ | 142 |
| Джеффри Уорфорд(Geofrey Walford). Социология образования: Как это делается?(Перевод А.Хворостова). | |
| Майкл Эппл (Michael W.Apple). Учитель и текст: политическая экономия классовых и гендерных отношений в образовании (Перевод А.Хворостова). | |
| Стэнли Арновиц, Генри Жирокс(Stanley Arnowitz, Henry Giroux). Постмодернистское образование: политика, культура и социальный критицизм(Перевод А.Хворостова). | |
| РАЗДЕЛ IV. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ | 151 |
| П.Далин, В.Руст. МОГУТ ЛИ ШКОЛЫ УЧИТЬСЯ? (Сокращенный перевод В.С.Собкина и М.Г.Елагиной)..... | 152 |

От редактора

Настоящий сборник является вторым сборником с аналогичным названием, который подготовлен сотрудниками Центра социологии образования РАО. Первый вышел в прошлом году и открыл серию научных периодических публикаций «Труды по социологии образования» ЦСО РАО.

Как редактор, считаю возможным предварительно остановиться на нескольких моментах с тем, чтобы прояснить те основания, которые определили включение в предлагаемый сборник соответствующих статей.

Из «Содержания» видно, что статьи сгруппированы в четыре раздела. Эти разделы не случайны и связаны с общей научной программой деятельности ЦСО РАО.

Так, для относительно молодой области, которой является у нас социология образования, крайне важно определить содержание, принципы и методы историко-социологического анализа. Здесь возможны разные способы движения: теоретико-методологическое рассмотрение динамики изменения исследовательских парадигм, оформление предметной области социологии образования, изменение методов и т.п. Не менее интересен и другой ход - изучение персоналий. При этом в России собственносоциологические идеи относительно образования и просвещения обсуждались широким кругом деятелей культуры (Ф.М.Достоевский, В.В.Розанов и др.), а не только профессиональными учеными. По сути дела, для социологии образования эта страница еще не раскрыта. Но возможен и другой путь - путь собственного опыта проведения историко-социологического исследования. Этот момент и объединяет включенные в сборник статьи Я.Астафьева, И.Столяра и В.Шубкина. Все их можно рассматривать как подобные «опыты». Причем опыты, выполненные с разными целями и задачами, на разном материале, с разной личностной установкой исследователей. Здесь я бы обратил внимание так же на то, что авторами для историко-социологического анализа используются не только разные материалы - научные работы, партийно-правительственные документы, личные дневники, - но и действительно разные, как мне кажется, способы историко-социологического анализа, которые они демонстрируют.

Во второй раздел включены теоретико-аналитические исследования, тесно связанные с прикладными программами, разрабатываемыми в центре социологии образования. Здесь я бы хотел обратить внимание на то, что две работы имеют общее методологическое значение. Так, предлагаемый в статье В.Нечаева социокоммуникативный подход по сути дела задает новое предметное пространство для исследований в области социологии образования. Можно согласиться с автором, что исследование матриц социальных отношений, складывающихся в различных образовательных институтах,

достаточно перспективно. Исследование Д.Константиновского, с моей точки зрения, весьма актуально, поскольку поднимает методологически важную проблему о принципах прогнозирования, когда мы сталкиваемся с ситуацией социальной нестабильности.

Две другие работы этого раздела - Эрика Плезанша (Франция) и Д.Ломакиной, В.Собкина - имеют постановочный характер для планируемых Центром на 1995 год прикладных исследований. Одно из них будет посвящено кросскультурному изучению социологии раннего детства. И здесь я крайне признателен Э.Плезаншу за присланный им материал. Другое - социологическому изучению криминогенности в подростковой среде.

В третий раздел объединены статьи, посвященные анализу состояния социологии образования за рубежом. Данные статьи имеют обзорный характер и дают возможность познакомится со взглядами ряда ведущих исследователей в области социологии образования. При этом для авторского коллектива важно было показать и то, как подходят социологи к достаточно актуальной для нас сегодня проблеме демократизации в области образования, и то, на каком содержательном материале разворачивается проблематика мониторинговых социологических исследований в образования за рубежом.

Наконец, последний раздел составляет сокращенный перевод книги П.Далина и В.Руста «Могут ли школы учиться?». Я признателен П.Далину за то, что в свое время он дал мне разрешение на перевод и публикацию материалов этой книги. Причин по которым этот материал включен в сборник несколько, но есть две главных. Первая из них связана с тем, что книга посвящена крайне актуальной для нашего образования проблеме - социальному проектированию развития образовательных организаций. Сегодня у нас в этом направлении продуктивно работает целый ряд исследовательских групп (А.Адамский, О.Газман, Ю.Громыко, В.Лазарев, В.Рубцов, В.Слободчиков, П.Щедровицкий и др.). Подобная работа ведется и Центром социологии образования. В этом отношении знакомство с опытом и принципами работы, которые складывались за рубежом более двадцати лет назад, думаю, весьма полезен. Вторая причина связана с тем, что читатель сможет познакомиться не только с принципами организации программ социального развития школ, но и, в первом приближении, с научным инструментарием, который используется при диагностике уровня развития организаций. Фрагменты диагностической шкальной многопрофильной методики (GIL) достаточно подробно представлены. В этой связи хотел бы отметить, что аналогичный инструмент в настоящее время разработан и апробирован (руководитель П.С.Писарский) на 30 школах в Центре социологии образования РАО.

В.Собкин

РАЗДЕЛ I

ИСТОРИКО-КРИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Астафьев Я.У.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ И НАУК В РОССИИ (XVIII-XIX вв.)

Традиционно социологию знания и социологию образования принято различать по способам концептуализации предмета, постановки и решению теоретических задач и проч. Каждая из этих дисциплин ссылается на свои авторитеты в общественных науках, актуализирует свои традиции понимания объекта исследования. Думается, что столь четкое их разделение обусловлено сугубо институциональными причинами, тем, каким образом в историческом плане они формировались, каких исследователей (с багажом каких знаний и ориентаций относительно собственной деятельности в науке) привлекали, какими социальными группами поддерживались или угнетались. Ибо в своей глубинной проблематике социологические исследования знания и образования принципиально идентичны. Обе эти дисциплины изучают в конечном счете процесс социальной динамики знания, акцентируя различные его аспекты. Социология знания преимущественно рассматривает формы и институты производства знания, - науку, информационные механизмы культуры, массовое сознание, обыденное сознание, общественное мнение, механизмы взаимосвязи знания и власти и проч. В то же время социология образования - формы его накопления и передачи, - образовательные учреждения, механизмы воспитания, социализации и т.п.

Кроме того, обе эти области общественных наук глубоко взаимосвязаны и на уровне предмета. С одной стороны, формальные и неформальные институты образования, воспитания и социализации используют знания, произведенные институтами науки, традиционно изучаемые соответствующей отраслью социологии знания. С другой, механизмы производства знания также обусловлены тем образованием, которое получили и используют их субъекты. К этому следует прибавить, что политика властных учреждений в области воспроизведения образовательного поля в значительной мере обусловлена взглядами, представлениями и мнениями соответствующих субъектов, сформированными самыми различными механизмами - обыденного, массового, профессионального знаний и проч.

Таким образом, взаимодействие образования и форм социального знания включает в качестве необходимого компонента фактор времени. Введение этого фактора особенно существенно при рассмотрении динамики формирования соответствующих институтов, которые возникали и эволюционировали не синхронно, но поэтапно, обусловленные развитием других социальных учреждений.

Формирование социологического знания в

России XVIII-XIX вв. находилось в тесной связи как с образовательными учреждениями, так и с наукой и политическим контекстом. При этом собственно социальный его контекст оказывается в принципе неотделим от других: Фактором взаимной обусловленности и тесной динамической взаимосвязанности данных контекстов выступал в России процесс модернизации - развития страны в перспективе стран Запада. На различных этапах модернизации ее поддерживали и осуществляли различные социальные группы носителей должного знания оном развитии общества (1). Они формировались из многих сфер общественной деятельности, в том числе из представителей науки, образования, искусства, промышленности. Но спецификой собственно российского типа модернизации было то, что инициатором и активным проводником ее долгое время выступали представители сферы власти. Знание (и социальное в том числе) их интересовало в первую очередь в прикладном плане - с точки зрения его применения в политике и в деле воспитания, образования населения.

Как известно, идеи о необходимости развития наук проникают в Россию на рубеже XVII-XVIII веков вместе с камералистикой и идеями регулярного государства. Камералистика представляла собой учение о финансах, экономике и управлении, сформировавшееся в Германии в XVII веке и преподававшееся в университетах. Оно относилось к ведению «камерального» (дворцового и в широком смысле государственного) хозяйства (2). Суть этого учения заключается в построении системы управления на основе четкого бюрократического начала, при котором структура аппарата создавалась по функциональному принципу, а сферы власти отчетливо разделялись. Единство иерархической структуры аппарата сочеталось с единством обязанностей, штатов, оплаты труда чиновников. Все это, как и функционирование учреждений, подвергалось строгой регламентации с помощью разнообразных уставов и инструкций (3).

Учение камералистики представляло собой прикладную форму, форму «внедрения в жизнь» идей регулярного, «полицейского» государства. Основной чертой их являлось стремление к рациональному обустройству социальной, экономической и политической жизни государства. ««Полицейз», - писал Г.Флоровский, - есть замысел построить и «регулярно сочинить» всю жизнь страны и народа, всю жизнь каждого отдельного обывателя, ради его собственной и ради «общей пользы» или «общего блага»» (4). Общее благо при этом понималось как эквивалент моши страны, нации (в смысле nation) -

промышленной, финансовой, политической, военной. Эту мощь необходимо было постоянно увеличивать, для чего открывать и задействовать все новые и новые ресурсы, как природные, так и людские. Важнейшим подспорьем для этого является пристальное изучение природы - физической, биологической, социальной. «Наблюдая явления природы, человеческий разум может изучить бесконечную вселенную, понять ее и упорядочить посредством точных и постоянных основных законов. Эту бесконечную вселенную и ее бесконечные ресурсы можно не только познать, но и организовать и использовать на благо человека. Чтобы достичь этого, человеку достаточно принять решение и обладать готовностью к методической организации окружающей среды, к превращению ее в поле своей производственной деятельности. Таким образом не только разум, но и воля и творческая энергия человека становятся главными движущими силами любой организации, любой политики» (2, с.38).

Решающую роль при этом должны были играть науки. С конца XVII века и на протяжении всего XVIII века в Европе наблюдается небывалый подъем естественных наук, бурный рост математики, механики, астрономии. Все эти науки были призваны удовлетворить постоянно растущие потребности производства, торговли, мореплавания, предпринимательской активности. Так, с целью организовать, спллотить и поставить на службу обществу и государству разрозненные научные исследования в Англии в 1660-1662 гг. было учреждено Королевское общество - британская академия наук. Программа Королевского общества предполагала «развивать путем опытов естествознание и полезные искусства, мануфактуры, практическую механику, машины, изобретения...» (5). Вслед за этим на рубеже веков в различных частях Европы возникают академии наук с аналогичными целями и задачами.

К концу XVII века под воздействием стремления «повернуть к Западу» и «европеизировать» Россию идеи камeralистики и регулярного государства стали широко проникать в нашу страну. По приказу Петра I на русский язык переводится одно из передовых сочинений на эти темы - «Введение в историю европейских народов» С.Пуффендорфа. Царю также были известны взгляды Х.Вольфа, который в единомыслии с Гоббсом провозглашал основной задачей государства нравственное и материальное совершенствование подданных (6). Во время своего второго путешествия за границу Петр виделся с Лейбницем и разговаривал с ним «о насаждении наук в России». Лейбниц подал царю записку о коллегиальном устройстве управления государством и среди прочих проектировал учреждение особой ученой коллегии, которая должна была по его плану состоять из лиц, «знающих свой предмет основательно, а не поверхностно». «Полуневежды, - писал Лейбниц, - не могут принести пользу стране. Каждый из членов -

архитектор, медик, химик, историк и пр. - все они должны знать свое дело в таком совершенстве, какое только возможно в их время. Обязанности их должны заключаться в следующем: 1) изложить свою науку по лучшей методе и постоянно развивать ее, чтобы извлекать из нее новые сведения; 2) подвергать экзамену тех, которые годны для путешествия за границу, и указывать вашему величеству, к кому каждый более способен» (Цит.по: 6, с.500). Обрисовав устройство ученой коллегии, которую он представлял себе как академию, облеченнную административной властью и главным надзором за народным просвещением, Лейбниц также посвятил несколько страниц своей записки предполагаемому устройству университета, который необходимо учредить для хорошего воспитания и обучения юношества.

28 января 1724 года Петр подписал указ о создании академии наук, при которой учреждались университетские курсы и гимназия. Одной из важнейших обязанностей ученых, согласно данному документу, являлось преподавание в гимназии и университете. Тем самым, можно утверждать, было положено начало устойчиво воспроизведившейся в дальнейшем традиции отношения к науке, как к источнику образования. Отвлекаясь от основной темы отметим, что это касалось даже такой опытной науки, как физика. Как отмечает И.В.Никифоров основные события в динамике физической мысли в России XVIII века «происходили в области пропаганды физических знаний и написании учебников... Распространение физико-химической учебной литературы было призвано для подготовки административных, военных и технических кадров и в основном опиралось на последние достижения научной мысли. По содержанию даже учебники Сперанского (1797) и Гильяровского (1793) носили во многом описательный характер, и в них наряду с динамикой Ньютона излагались воззрения Декарта и Лейбница» (7).

Первоначально заданная просветительская направленность российской науки демонстрировала резкие отличия от западноевропейской традиции. В Западной Европе научная деятельность строилась на рациональном эксперименте как средстве надежно контролируемого познания (8), причем здесь наблюдалась систематичность в плане непрерывности традиции, благодаря чему усваивались не только знания о полученных результатах, но и образцы исследования и сами научно-исследовательские программы (в смысле И.Лакатоса, то есть некоторые совокупности теорий, связанных общей методологической установкой (9)). Это создавало основу для широкой профессионализации соответствующей - научной - сферы деятельности (отметим, что профессионализацию мы понимаем в функционально-социологическом смысле, как процесс, ведущий к тому, что продукты деятельности субъекта данной профессии в результате предназначаются строго для

употребления в рамках определенных социальных институтов и не могут быть использованы иным способом). Научная же деятельность в России характеризовалась разрозненностью и отсутствием внутренней приемственности. Это особенно показательно на примере русских ученых-естественников, которые были в общем хорошо обеспечены материально-технической базой для проведения разнообразных экспериментов, подчас не хуже, чем их западные коллеги. Однако эксперименты, как правило, не проводились, «и весь арсенал собранных в коллекции приборов в лучшем случае служил для учебной и просветительской цели. [Ведь] само по себе богатство экспериментальных установок и наличие компетентных... людей не приводит автоматически к появлению эмпирических новаций», - отмечает в связи с этим Никифоров. - Использование прибора в учебных целях принципиально отличается от исследовательской работы с помощью прибора. Действие с прибором и результат этого действия уже записаны в памяти научного сообщества в качестве истинного и достоверного знания. В педагогической работе происходит отбор демонстрационных экспериментов, призванный обеспечить наглядность и убедительность передаваемого физического знания. По сути дела - это трансляция знания, необходимая для обеспечения его полноты и устойчивости, но не приводящая к новым результатам» (7, с.70).

Если первый вид деятельности в рамках института науки - исследовательская деятельность в русле соответствующих научных программ - строится на основе ценности получения истины, то второй - просветительский и педагогический - на основе ценности сохранения, мобилизации и практического использования результатов науки. В рамках первого наука представлена в ее исследовательском понимании, в рамках второго - музейном или учебном. Следует, впрочем, отметить, что в России XVIII века научная деятельность не исчерпывалась лишь подготовкой технических и административных кадров. Под непосредственным воздействием указов Петра I стало широко практиковаться собирание коллекций по минералогии, металлургии, зоологии, ботанике и др. Отправлялись экспедиции на поиски месторождений полезных ископаемых. Кроме того, развивались различные прикладные искусства - механика (а именно создание машин и механизмов), кораблестроение, создание гидротехнических сооружений (по признанию иностранных специалистов в России делали такие плотины, которых в Европе тогда строить не умели (10). Все эти практические достижения и результаты обобщались, а на их основе писали докладные записки, учебники, трактаты. Такой род деятельности имел по отношению к науке периферический характер. Он опирался на ее связь с промышленностью, с военной, транспортной, сельскохозяйственной и проч. областями и носил обслуживающий характер.

Специфические особенности отечественных форм научной деятельности, их отличия от принятых в Западной Европе широкомасштабных исследований в рамках соответствующих исследовательских программ были обусловлены социальной политикой петровского абсолютизма. Европейские правительства, строившие регулярное государство, опирались не только на разум и реформаторскую волю монарха и его ближайшего окружения. Следуя идеи «общего блага», они стремились привлекать к созданию национального могущества все население страны. Это могло осуществляться, согласно учениям того времени, путем кооптации различных сословий, которые организовывались в юридически автономные корпорации и способствовали проведению в жизнь политики правительства на местном уровне. Важнейшей особенностью данной социальной политики являлось наличие «обратной связи»: специально учреждались выборные органы от различных сословий и корпораций, которые должны были представлять и защищать материальные и социальные интересы своих избирателей.

В противоположность этому, Петр, насилием утверждая новый государственный и социальный строй, мог и стремился опираться только на собственную реформаторскую волю и волю сподвижников. Поставленные перед страной высокие цели казались ему достижимыми только при условии незыблемости самодержавия, и о привлечении к свободному сотрудничеству в его великом деле живых общественных сил царю не помышлялось. «Он был уверен, - отмечал Князьков, - что сможет своими единоличными усилиями Россию “из небытия в бытие” привести, пользуясь при этом подданными только как орудиями, обязанными беспрекословно повиноваться его воле». Свои взгляды на различные свободы он излагал следующим образом: «Английская вольность здесь не у места, как к стене горох. Тот свободен, кто не творит зла и послушен добру». «Стоя на этой точке зрения, Петр в продолжение всего своего царствования не обращался к сотрудничеству общества и народа и ни разу не созывал его представителей, если не считать отдельных комиссий по отдельным вопросам чисто совещательного характера, в которые чаще назначались царем, чем избирались народом, представители отдельных общественных групп и слоев» (6, с.153). Тем самым, прививая западную культуру, но не подкрепляя ее соответствующими политическими институтами, царь создавал основу для появления такой специфической социальной группы, как интеллигенция, представители которой в силу обладания знанием и «просвещенностью» могли противопоставлять официальному свое понимание общества и государства и путей реформирования. В этом плане неслучайно, что исследователи российской интеллигенции связывают зарождение этой группы с деятельностью Петра (11; 12; 13). Впрочем, следует подчеркнуть, что

определенные учреждения все-же были созданы. Вводится, например, начало коллегиальности, «покончившее до известной степени с московским единоличным самоуправством и безответственностью властей». «В указах настоятельно подчеркивается, что подданные повинуются закону, что закон стоит над начальством, и что перед законом все равны. Тем самым подданный, прежний «нижайший раб» и «холоп», незаметно превращался в подданного-гражданина» (6, с.157).

Петровские преобразования, при которых наука была буквально импортирована в Россию (при создании академии, Петр выписал ученых из Германии, а поскольку русских слушателей в ней не было, то студентов также выписали из-за границы (6, с.502)), задали ей вполне определенные перспективы существования и развития. Первый русский император стремился прежде всего сформировать профессиональную верхушку государственных служащих, где научный работник должен был обслуживать сугубо государственные нужды по укреплению и развитию страны во имя «общего блага» - то есть усиления ее военной, промышленной, политической мощи. Тем самым науке придавалось сугубо утилитарное значение, что, как довольно прямолинейно отмечал Г.Г.Шпет, является свойством ума малокультурного. «Невежество поражается практическими успехами знания; полуобразованность восхваляет науку за ее практические достижения и пропагандирует ее как слугу жизни и человека» (14). Речь, впрочем, здесь должна идти не об отсутствии культуры, но отсутствии социальных институтов науки, поддерживающих соответствующие ценности и механизмы их воздействия на поведение представителей ученого сообщества. Эти институты и ценности-регулятивы могли сформироваться лишь при известной автономии научной деятельности, которая подготовивалась соответствующим же образом, ориентированным на воспроизведение элементов общей культуры и приданье им самодостаточного характера.

Историки, занимающиеся реформами Петра, отмечают одну поразительную особенность поведения служилой верхушки в области образования. Молодых государственных служащих, будь то дворянского или разночинного происхождения, привлекала отнюдь не техника - огромное большинство избегало ее как только могло. «Зато приобретение общей культуры, превосходящей минимальные требования гражданской и военной службы (т.е. умение читать, писать и считать), быстро стало желанным само по себе и превратилось в основной критерий принадлежности к элите. Начиная с 1730 года, служилое дворянство требовало создания учебного заведения, которое открыло бы их сыновьям привилегированный путь службы и упростило бы их *cursus honorum*. Для удовлетворения их требований был создан Кадетский корпус; его программа,

скопированная с программы Ritterakademien, соответствовала как техническому утилитаризму Петра, так и желанию верхов получить доступ к литературной культуре и социальной жизни Запада. ...Таким образом, ко времени вступления в должность будущий государственный служащий оказывался подготовлен к участию в жизни западного образца. В то время как его карьера в гражданских или военных органах обычно протекала под прямым контролем двора и центрального правительства, сам он вращался в кругах, которые ценили духовную жизнь (даже на сравнительно элементарном уровне) и страстно к ней стремились» (2, с.80- 81).

Итак, с самого начала преобразований утвердился еще один вид деятельности, имевший весьма существенное влияние на развитие и формирование отечественной науки. Это как правило самодеятельное и не институционализированное в виде определенной профессии изучение наук, причем преимущественно абстрактных, теоретических. Изучение наук имело целью повышение личной культуры и светское общение в самопроизвольно зарождающихся и формирующихся группах - в противоположность утилитаристским устремлениям государственной научной деятельности. Тем самым светская наука противопоставлялась государственной и это противопоставление было ценностно означено, отмечено.

В профессиональном плане этот род деятельности был в значительной степени дилетантским. Самостоятельное изучение, совершенствование в науках имело отрывочный характер. Оно не подразумевало что-либо близкое к исследовательским программам европейской эмпирической науки. Большое значение здесь имело личное, творческое начало, в некоторых случаях здесь присутствовало стремление к исполнению демиургической роли, как это было в русском масонстве XVIII-XIX вв. и в эстетизме начала XX века. В этом плане светская наука оказывалась близкой к искусству. Кроме того, существенный отпечаток на нее наложила психология переворота, разрыва, которую создавал и воспитывал своей деятельностью Петр (4, с.82). Этот разрыв между правительством и народом, властью и Церковью утвердил архетип раскола, который пронизал всю интеллигентскую традицию (15). В ней в дальнейшем преобладала не аналитика, но пафос, для нее важна была не столько истина сама по себе, но «идейность» (11, с.71), или, как это сформулировал Н.К.Михайловский, не «правда-истина», но «правда-справедливость» (16). В этом плане светская наука ориентировалась прежде всего на формирование определенного «мнения», а ее функционирование требовало публичности - в огромном большинстве случаев и исчерпывалось ею.

Заданная Петром перспектива характерным образом сформировала «физиономию» отечественных социальных дисциплин. Уже при самом Петре

создается трактат «Правда воли монаршей» (1722) Феофана Прокоповича, посвященный обоснованию самодержавной абсолютной власти российского императора. Это сочинение вошло потом в Полное собрание законов. Феофан явил образец социально-политической апологетики, чисто служебной функции «социологической» литературной деятельности. При своей образованности (он был хорошо знаком с «новой» философией, - читал Декарта, Бэкона, Спинозу, Лейбница, Вольфа), Феофан отвергал - «даже с какой-то ненавистью», отмечал Флоровский, «привиденную и мечтательную ученость» католической и православной схоластики и мистицизма (4, с.91,93), противопоставляя им ясное, лишенное умственных излишеств типично реформаторское мышление, поставленное на службу государю.

В рамках этого направления мыслительной деятельности в России XVIII века широко вводится под именем науки ученость, эрудиция (4, с.101). В Московском университете на юридическом факультете преподаются элементы дисциплин, изучающих человеческое общество (социологии, экономики, политологии, права, истории и философии), объединенные обширным и неопределенным понятием юриспруденция. В 1761 г. русское правительство посыпало за границу С.Е.Десницкого и И.А.Третьякова для изучения общественных наук. Они едут в Глазговский университет в Шотландии, отличавшийся высоким качеством обучения и вольномыслием, где слушают лекции Адама Смита и проникаются его идеями. Десницкий и Третьяков стали впоследствии первыми русскими профессорами общественных наук европейского академического уровня (17). Главным сочинением Десницкого является записка для правительства о реформе государственного управления в России в связи с разработкой при Екатерине II нового Уложения, некоторые конкретные идеи которой были в дальнейшем использованы ее советниками в «Дополнении к Большому Наказу» (1768) (17, с.71).

В 1803 г. Академии наук был дан новый устав, согласно которому статус академических дисциплин получили история, политическая экономия и статистика. В это же время восстанавливается после почти векового перерыва Дерптский (Тартуский) университет; в 1803 г. восстанавливается Виленский (Вильнюсский) университет, куда на кафедру политической экономии приглашают, хотя и безуспешно, Сисмонди. По новому уставу было основано несколько педагогических институтов, а также Казанский и Харьковский университеты. Во всех этих учебных заведениях преподаются общественные науки. Для этого требуются профессоры, которых в России нет. Приглашенные из-за границы преподаватели выступают популяризаторами и проповедниками трудов Сэя и Сисмонди. Вместе с некоторыми немецкими профессорами в Россию вновь широко проникают традиции камeralистики, учения, специально нацеленного на подготовку чи-

новников.

Внезапно образовавшийся вакуум учебной литературы заполняется переводами учебников, главным образом немецких, и собственно научных трудов. В 1802-1806 гг. на русском языке выходит «Исследование о природе и причинах богатства народов» Смита, расходы на издание которого были покрыты из специального фонда, ассигнованного государством на переводы классиков западной общественной мысли. В начале столетия в России появляется также первое научное периодическое издание - «Статистический журнал» (17, с.106-110).

Это просветительское оживление не ведет, однако, к возникновению собственно научной деятельности в сфере общественных наук. Образовательная наука питает служебную, административную деятельность и в еще большей мере - светскую науку. Последняя со временем «Учреждения о губерниях» (1775) и «Жалованной грамоты дворянству» (1785) нашла социальную опору в еще несовершенной столичной и местной корпоративной жизни высшего сословия (18). Важную роль также сыграли такие явления, как масонство (19) и издательская деятельность Н.И.Новикова (который, кстати также был масоном). Последняя, отмечает Раев, «послужила основой для создания того, что позднее получило название "мыслящего общества": поощрялись переводы западной литературы, распространялись философские и религиозные понятия, становились доступными и пригодными к практическому проведению в жизнь западные идеи (например, благодаря публикациям Вольного экономического общества)» (2, с.132). В результате в конце XVIII века в России уже потенциально существует гражданское общество со своим специфическим менталитетом и структурами самореализации.

Впрочем, в рамках светской науки еще долго не складывается сколь-нибудь устойчивая традиция исследования определенного конкретного вопроса, актуализирующая соответствующие авторитеты. Здесь скорее приемлема характеристика, данная Чадаевым. «В лучших умах наших есть что-то худшее, чем легковесность. Лучшие идеи, лишенные связи и последовательности, как бесплодные вспышки, парализуются в нашем мозгу». «В наших головах нет решительно ничего общего, все там обособленно и все там шатко и неполно». «Каждая новая идея почти всегда заимствована». «Ясно, что на душу каждой отдельной личности из народа должно сильно влиять столь странное положение, когда народ этот не в силах сосредоточить своей мысли ни на каком ряде идей, которые постепенно развертывались в обществе и понемногу вытекали одна из другой, когда все его участие в общем движении человеческого разума сводится к слепому, поверхностному, очень часто бестолковому подражанию другим народам» (20). Такое положение обуславливает сильную зависимость «мыслящего общества» от разнообразных ин-

теллектуальных мод и ярких личностей, привозящих из Европы новые идеи и новые авторитеты. В этом плане характерно, что если т.н. «немецкое нападение» (то есть приезд в Россию в начале и середине XVIII в. больших групп остзейских немцев, которые строили, моделировали формирующуюся российскую культуру (2, с.93)) принесло с собой масонство, то Десницкий и Третьяков привозят в Россию моду на Адама Смита, князь Д.А.Голицын - на французских физиократов, а немецкие профессоры начала XIX века - на обновленную камералистику. Исследователи же, претендующие на собственно научное признание, а не салонную известность или внимание правительственные чиновников, могли лишь обращаться к западноевропейским читателям, как это делал экономист А.К.Шторх и многие другие, чьи труды публиковались на немецком и французском языках (17, с.112).

Как отмечал А.А.Кизеветтер, XVIII век оставил в наследство XIX в. полицейское государство и абсолютную монархию (21). То, что обычно называют «конституционными реформами» Александра I, реформаторской деятельностью Сперанского, было, считает Раев, «просто попыткой упорядочить администрацию, придать ей цельную структуру и повысить ее эффективность». Тем самым «были заложены основы цельной, устойчивой и относительно эффективной системы, прочность которой была подтверждена ее способностью выжить почти без перемен до революционных волнений начала XX века» (2, с.142-143). При Александре умственная жизнь профессионализируется, интеллектуальные круги сплачиваются вокруг частных центров притяжения мысли - литературных салонов, журналов, клубов. Однако развитие гражданского общества и соответствующих форм научной деятельности вскоре было демптировано контрреформами Николая I. Правительство стало энергично противодействовать проникновению с Запада новых либерально-политических идей и распространению критического духа в среде образованной публики. Европейские события 1830 и особенно 1848 гг. способствовали тому, что цензура стала крайне суровой. В 1847 году было издано положение, где было «обращено особенное внимание на журнальные и другие статьи об отечественной истории, для предотвращения в оных рассуждений о вопросах государственных и политических» (22).

Все это крайне затрудняло институционализацию и развитие гуманитарных и социальных наук. Уставом 1835 года было ограничено, а впоследствии и отменено, преподавание философии в университетах. В это время обозначился глубокий отрыв власти от знания в сфере общественных наук (в области технического образования Николай, напротив, выдвинул на первое место задачу создания профессиональных кадров во многих специальных областях, что послужило основой для стремительного

прогресса в естественных науках в 1860-е и последующие годы (2, с.183-184; 7, с.70)). Наиболее существенно это сказалось в безуспешной попытке создать некий вариант идеологии, способной «обратить» все «развивающиеся элементы и пробужденные силы, по мере возможности, к одному знаменателю» (23), в знаменитой триаде С.С.Уварова: православие, самодержавие, народность. «Кроме отдельных услуг, которые эта формула оказала цензуре, - отмечает Раев, - она не имела влияния ни на образованные круги, ни на правящие верхи» (2, с.180- 181).

В эпоху Николая I, ощущая свою отторженность от государства, с одной стороны, и своей корпоративный дух, подкрепленный профессиональными навыками и институтами литературной и проч. деятельности, с другой, интеллигенция институционализируется как социальная группа. При этом отчетливо обозначились и стали впоследствии воспроизводиться, т.е. кристаллизовались в определенную традицию, следующие ее черты. Прежде всего передающаяся из поколение в поколение, чаще на уровне ценностей, нежели идей, известная оппозиционность интеллигенции правительству. Если говорить не об узкой группе революционно настроенных нигилистов, затем народников, затем эсеров, социал-демократов, анархистов и проч., а об образованном сословии в целом, то эта оппозиционность находила свое выражение в противопоставлении историческому государству государства правового (12, с.127). Это противопоставление отнюдь не всегда было столь существенно и раскол между интеллигенцией и правительством никогда не был слишком велик, чтобы исключать занятие должностей, составление проектов для местной и центральной администрации и проч. В этом плане говорить об «отщепенстве» (отрицании государства и революционном радикализме) этой группы, как это делал П.Б.Струве (13, с.153), - значит сильно искажать реальную картину, если, конечно, не пытаться резко противопоставлять «интеллигенцию» и «образованный класс», от чего предостерегал Милоков в своей критике авторов «Вех». Их отношение Милоков представлял «в виде двух концентрических кругов. Интеллигенция - тесный внутренний круг; сей принадлежит инициатива и творчество. Большой круг «образованного слоя» является средой непосредственного воздействия интеллигенции. ... Ни центральное ядро интеллигенции, ни образованную среду, конечно, нет надобности представлять едиными. Первое так многогранично и сложно, как могут быть различны индивидуальности творчества и критики. Во втором каждая индивидуальность имеет свой собственный район влияния и подражания» (12, с.109).

То, что мы склонны обозначать как светскую форму науки, имело влияние и разрабатывалось преимущественно в «тесном внутреннем кругу» - в среде собственно интеллигенции. Именно здесь

утверждается и приобретает ведущее и отчетливо самостоятельное значение дискурс о специфических путях развития России и ее реформирования и изучение тех структур, которые обусловливают эти пути. И хотя на характер этого дискурса также влияют интеллектуальные моды (источниками проектов декабристов выступают идеи французских просветителей и смитианцев, славянофилов - немецких романтиков, в 40-х годах наибольшей популярностью пользуется фурьеизм и т.д.), постепенно формируется особый, специфически российский объект исследований и интеллектуальных упражнений различных представителей интеллигентии - община (характерно, что внимание к общине было широко привлечено после издания работы прусского социолога и этнографа А. Гакстагаузена «Исследование внутреннего состояния, народной жизни и в особенности сельских учреждений России» (1847-1852), который с помощью правительства совершил в 1843 г. большое путешествие по России, итогом которого явилась эта книга (17, с. 264-265)). Вопрос о сходстве и различиях судеб России и Западной Европы ставится в зависимость от проблемы общинного владения землей и судеб русского крестьянства. В частности, в конце 1850-х годов внимание современников было привлечено к дискуссии между И. В. Вернацким и Н. Г. Чернышевским, которая велась на страницах журналов, соответственно, «Экономический указатель» (название его несколько раз менялось) и «Современник» (17, с. 241-243). Отметим в связи с этим, что данная дискуссия отнюдь не случайным образом оказалась представленной на страницах популярной (а не специальной) публистики. Этого требовал публичный характер светской науки, ее претензия на формирование определенного «мнения». На эту же тему выступил А. И. Герцен, указывая, что Россия «является совсем особым миром, с своим естественным бытом, с своим физиологическим характером». «В основе народной жизни лежит сельская община - с разделением полей, с коммунистическим владением землею, с выборным управлением, с правомерностью каждого работника (тягла)» (24). Посредством темы общины в полемику широко вводились проблемы европейского и русского социализма, занявшие впоследствии в светской науке ведущее место. Заметим, что вопрос об особом пути России долго вдохновлял как славянофильское, так и народническое движение, а при подготовке социалистической революции неожиданно всплыл у социал-демократов (ранее отвечавших на него отрицательно) в тезисе о «России как слабом звене» в «цепи» капиталистических стран.

Дальнейшее развитие, особенно в условиях реформ и либерализации регулярного строя 1860-70 гг., демонстрирует сложный процесс одновременно взаимовлияния и взаимопроникновения различных форм науки, а также их дальнейшую автономизацию

и институционализацию. В это время происходит кристаллизация различных российских общественных наук на основе определенных научно-исследовательских программ. Это взаимопроникновение форм обнаруживается на уровне их взаимного влияния, влияния идей, методов, результатов, что в ряде случаев затрудняет профессионализацию соответствующей сферы деятельности. Это следует в первую очередь отнести к социологии, в которой с самого начала широко присутствовали ценности иных традиций (по контрасту, скажем с юриспруденцией, которая настолько профессионализировалась, что, по свидетельству П. Н. Милюкова, студенты-юристы воспринимались либерально настроенной университетской средой 1870-х годов исключительно как будущие карьеристы и дельцы (25); думается, по этой же причине у революционно настроенной интеллигентии конца XIX - начала XX вв. Б. А. Кистяковский наблюдал отсутствие правосознания (13, с. 123)).

Наиболее существенным было воздействие со стороны светской формы науки, которую применительно к данному времени правильнее называть критической. Критическая наука строилась в противопоставлении академической, которую она упрекала в незнании жизни. В связи с этим А. И. Герценом в статье «Дилтантизм в науке» вводится понятие «цеховые ученые», для обозначения специалистов, оторванных от народа и живущих в кругу чисто профессиональных интересов. «Поэтому академии, - писал Д. И. Писарев, - почти всегда расходятся в своих приговорах с неразвитою толпой; неразвитой толпе нравится самородная сила, оригинальная смелость, творческая самобытность, а академии требуют выдержанности, дрессировки, применения к известному, условному образцу» (26). Это несоответствие между жизнью и наукой и стремление последней ввести понимание в определенные рамки обуславливает необходимость социальной критики. «Ум не терпит неволи; когда он видит себя несвободным, он принимается разрушать свою клетку и не оставляет своей работы до той минуты, пока не будет совершенно окончено дело разрушения. Когда ум занят такого рода работой, тогда нет места для спокойного приобретения знаний; находясь в такой поре развития, мы с наслаждением хватаемся за сочинения, проникнутые полемическими тенденциями, и оставляем в стороне многотомные исследования кабинетных ученых», - заключал Писарев (26, с. 292). Такая, критическая наука формирует свои собственные цели и задачи. Ее назначение, указывал М. А. Бакунин, - «освобождать без исключения все умы и готовить тем самым освобождение самого общества» (27). Эти цели обуславливают и специфические методы. «Путь освобождения народа посредством науки для нас загражден; нам остается поэтому только один путь, путь революции. Пусть освободиться сперва наш

народ, и, когда он будет свободен, он сам захочет и сумеет всему научиться. Наше же дело приготовить всенародное восстание путем пропаганды» (27, с.141).

Следует подчеркнуть здесь ту особенность, что когда академическая наука противопоставлялась жизни, то последняя отнюдь не идеализировалась. Напротив, социальная действительность также подвергалась жестокой критике, которая служила основанием трансформации реального состояния в идеальное. Таким образом, тот «всеобщий сдвиг», который отмечают современники (в частности Н.П.Шелгунов, К.Н.Леонтьев), в известном смысле предварялся отрицанием, наиболее ярко воплотившимся в «нигилизме» радикальной интеллигенции. «Действительный смысл тогдашнего так называемого «нигилизма», - отмечает Флоровский, - не в том только заключается, что рвали с устаревшими традициями и отвергали или разрушали обветшивший быт. Нет, «отрицание» было многое решительнее, и было всеобщим. ...И вместе с тем это был возврат от «объективного» идеализма в этике именно к «субъективному», от «нравственности» к «морали» (если говорить в терминах Гегеля), от историзма Гегеля или Шеллинга к Канту, Именно к Канту второй «Критики», с его отвлеченным морализмом, к Канту в духе Руссо. Это было вновь то самое злоупотребление утопической категорией «идеала», злоупотребление правом «морального суждения» и оценки» (4, с.286). В связи с этим на первый план широко выступает все то, что связано с утопическим. Таким образом, поскольку с идеальным связывается не «истинное» (категория реального), но «должное» (категория утопического), то в критической форме науки очевидным становится отсутствие потребности в истине. «Теряется познавательное смирение перед действительностью и объективностью, - «человеческая личность» себя освобождает и от действительности, которой предписывает свои требования или пожелания, “пластичность” которой предполагает и утверждает» (4, с.289). В этом плане радикальная интеллигенция характерным образом сближалась с бюрократией в своем нежелании, чтобы общество страны эволюционировало независимо от них. Ни та, ни другая не желали, чтобы оно развивалось органически, вследствие роста производства и материального благополучия. «Парадоксально, - отмечает Раев, - но два заклятых врага: радикальная интеллигенция и царская бюрократия - объединялись в своей враждебности к настоящему гражданскому обществу, к русскому обществу, обладающему развитой структурой и уважающему принципы плюрализма, административную автономию, гражданское право и либерализм в области политических убеждений и культурных норм» (2, с.207-208).

Сообразно этим взглядам, одно из направлений, нарождавшихся российской социологии с самого начала стремилось отвергать объективистские установки западных обществоведов. В этом плане

характерна критика, которой народник Михайловский - «властитель дум» российской интеллигенции 1870-х, и отчасти последующих годов - подвергал Г.Спенсера. «Спенсер сочиняет социологию, которая должна остаться истинною даже в отдаленнейшем мраке будущего, а радикалу и ториу говорит: благославляю вас на все ваши глупости, потому что они свое определенное место в истории займут; вы оба врете, но ничего, продолжайте, законами истории предписано вам обоим несколько времени повратить и затем умолкнуть (см. «Изучение социологии»). Ясно, что Спенсер потому только может так относиться к радикалу и ториу, что ему совершенно чужды волнующие их интересы, что ему решительно все равно, восторжествует ли который-нибудь из них, и вообще все равно, как пойдут дела, о которых спорят торий и радикал. Когда речь идет о скверных каминных щипцах и неудобных алтекарских склянках, Спенсер совершенно изменяет тон: он не говорит, что скверные щипцы займут свое место в истории, он просто говорит, что щипцы скверны, потому что относится к щипцам и склянкам как живой человек» (16, с.50). По мнению Михайловского, в понимании и объяснении общественных явлений «объективный процесс мысли», как у Спенсера и представляемой им науки, следует дополнять «субъективным процессом». Стремясь объяснить действия других людей, «мы должны представить себе их мысли и чувства в форме своих собственных мыслей и чувств» (28). Эта процедура носит именование «субъективного метода» в социологии. «Субъективным методом, - пишет Михайловский, - называется такой способ удовлетворения познавательной потребности, когда наблюдатель ставит себя мысленно в положение наблюдавшего» (28, стб.402). Такая постановка вопроса в совокупности с разделаемыми социологом позитивистскими представлениями того времени об относительности всех наших знаний и невозможности «проникнуть в сокровенные сущности вещей» («Человек есть существо ограниченное, познанию которого положены известные пределы» (29)) предоставляла широкие возможности для введения в социальную науку этической проблематики. В этом плане характерна основная интенция Михайловского, его стремление «честно мыслить» (30), равно как и его знаменитое утверждение, что «человеческая личность шире истины» (4, с.289).

Дальнейшее развитие данной формы социологической науки в России характеризовалось постепенной институционализацией марксизма. Важную роль в этом сыграла либеральная профессура, имевшая большое влияние на студенчество, на печать, на общественное мнение. Вплоть до 1905 года русская профессура относилась к марксизму вполне терпимо, нередко сочувственно и увлеченно. Еще в 1860-х годах И.К.Бабст читал в Московском университете цикл публичных лекций, где излагал в популярной форме некоторые идеи Маркса. Затем уже марксизм

появляется в той или иной форме во многих курсах политической экономии. В начале 1880-х годов выходит капитальное исследование Н.И.Зибера «Очерки первобытной экономической культуры» (1883; второе, расширенное издание вышло в 1885 г.) и имело уже уточненное заглавие «Давид Рикардо и Карл Маркс в их общественно-экономических исследованиях», которая наряду с работами Г.В.Плеханова сыграла важнейшую роль в воспитании первых русских марксистов. В 1890-х годах сформировалось целое направление легального марксизма, что отличало Россию от Западной Европы и США, где марксизм никогда не мог серьезно утвердиться в университетах и официальной науке (17, с.314, 389).

«Марксистский поворот» критической формы социальной науки повлек за собой широкое внесение в социологические исследования двух моментов. С одной стороны, тенденцию определять явления материальными причинами и обстоятельствами, рассматривать их как обусловленные такими факторами, как среда, состояние материального производства и потребления, экономические изменения. С другой, стремление на уровне эмпирики группировать материал на основании определенной «руководящей идеи» (Н.И.Кареев), а на уровне теории вносить в исследование определенный утопический идеал и рассматривать существующее положение дел не как оно есть, а в плане его улучшения; то есть исследование выступало этапом проведения определенной социальной политики. Что касается последнего момента, то он представляется чуждым «научному духу» лишь с сегодняшних, послевеберовских позиций. Известно, что развитие научной социологии связано как в Европе, так и в США с возникновением в XIX веке т.н. «социальных» проблем и соответствующей «социальной» или «социалистической» политики, которую была призвана обслуживать новая дисциплина (31). Как отмечал Вебер «наша наука, как и другие науки, ... занимающиеся институтами и процессами культуры, исторически вышла из практических точек зрения. Ее ближайшая и первоначально единственная цель заключалась в разработке оценочных суждений об определенных политико-экономических мероприятиях государства. Она была «техникой» в том же смысле, в каком таковой в области медицины являются клинические дисциплины» (8, с.346). Правда, критическая форма российской социальной науки выступала оппозиционной по отношению к целям развития государства «техникой». Но она также предполагала идею достижения общего блага - хотя и в перспективе - и потому многие из сочувствующих интеллигенции успешно служили в дальнейшем на государственном поприще («И нужно признаться, что не лишен своей крупицы соли чей-то разуhabистый отзыв о русской интеллигенции: “до тридцати лет - радикал, а затем - каналья”. ... Канди-

дат в Гракхи, который становится податным инспектором, ибо его “среда засела”, - давно ли сей персонаж уволен на покой нашей беллетристикой?» - писал в 1912 году Л.Д.Троцкий (32).

С социальной практикой государства, ориентирующегося на полицейский порядок (который в XIX веке стал трансформироваться в «социальный», что в XX в. привело к возникновению социалистических и национал-социалистических государств, а после Второй мировой войны - «социальных государств» Западной Европы (33)) критическая форма обществоведения сближалась и в плане утверждавшей ею патерналистской структурой духа. Как отмечал в своем обозрении культурной жизни XIX века В.В.Розанов, типичные интеллигентские издания - «Отечественные записки», «Современник», «Русское богатство» и Проч. - ориентировались на юношество и формировали юношеский склад ума. «Эти органы, говоря серьезно и осерьзных предметах, о чем бы, однако, ни говорили, говорят именно юношеству, с точек зрения для юношества занимательных, ему понятных или им усвоимых. ... Вне всякого ведения для себя - они были бессознательные педагоги и с замечательным совершенством выполнили функцию, которой в них никто не предполагал и они сами не предполагали ее в себе» (34).

На рубеже веков данная форма научной деятельности обретает новые черты. В социальной философии появляются, по словам Флоровского, мотивы романтического натурализма. Прежде всего это характерно для Розанова, у которого «все мерила снимаются ради эстетического» (4, с.460). Это выражено уже в его статье «Эстетическое понимание истории» (1892). Аналогичные мотивы были явлены у А.Белого и Д.Мережковского, а также представителей русского символизма. Возвеличение эстетического в области религиозной и социально-философской мысли означало приоритет индивидуального перед высшим, выдвижение на первый план творческой личности как исключительного явления. Восхождение же «мировых существ к Богу», - отмечал Н.О.Лосский, - возможно не иначе, как при условии ... отказа от своей исключительности, пожертвования своей самостью, вследствие чего наступает не гибель индивидуума, а, наоборот, обретение им себя и совершенная жизнь в Боге» (35). Это также означало снятия различий между реальностью и мечтами. В программной статье «О современном состоянии русского символизма» (1910) А.Блок писал: «океан - мое сердце, все в нем равно волшебно: я не различаю жизни, сна и смерти, этого мира и иных миров. ... Иначе говоря, я уже сделал собственную жизнь искусством (тенденция, проходящая очень ярко через все европейское декадентство)» (36). Упоминание величием, красотой художника-творца находилось в русле характерного для первых десятилетий XX века увлечения нишшанством. Соответственно, здесь широко присутствовали нигилистические мотивы, мотивы

разрыва с традицией, с прошлым (37), мотивы упоения силой, мощью, как самого творца, так и той среды, к которой обращена деятельность художника и мотивы профетические, утопические. Все эти явления и обусловили, по всей вероятности, ту восторженность, с которой впоследствии соответствующие деятели искусств (футуристы, художники-модернисты и проч.) приветствовали большевистскую революцию и новый строй (36, с.229 и след.), и ту энергию, с которой многие из них стали сотрудничать с правительством в деле утопического переустройства общества (38).

Описанная выше взаимосогласованность на уровне структур ценностей и глубокий антагонизм во взаимодействиях правительства и интеллигенции накладывали глубокий отпечаток на формирование легальной социальной науки. В связи с просветительскими устремлениями российского общества второй половины XIX в. выходят работы, излагающие и обсуждающие прежде всего общетеоретическую социологическую проблематику. В первую очередь это относится к деятельности М.М.Ковалевского, который пропагандировал новую дисциплину по возвращении из Франции. Там он жил в 1870-е годы, где широко ознакомился с позитивистской философией Канта и привез его книги в Россию. Ковалевский имел личные контакты с известными социологами, активно участвовал в работе зарубежных социологических организаций и журналов, был в курсе всей социологической жизни (39). Несмотря на свою глубину и серьезность, его научная деятельность в значительной степени имела просветительский характер. Это относится к специфике восприятия им новых идей: в 70-х годах Ковалевский увлекается Контом и пропагандирует его, позднее, когда в интеллектуальной моде стали господствовать труды немецкой «новой исторической школы» Г.Шмидтера, Л.Брентано и др. (17, с.315), он наряду с некоторыми другими учеными и профессорами, в частности Бабстом, широко проникается ими. В связи с этим он вводит в свое учение целый ряд положений - о внесословном характере государства и власти и их способности разрешить все конфликты мирным путем, а также понятие прогресса как расширения солидарности и роста «замиренной сферы» (39, с.216-217). Этим также обусловлены характерные особенности плuriалистического метода Ковалевского, который вслед за Контом понимает социологию как дисциплину, синтезирующую результаты, полученные конкретными общественными науками; равно как и его монографические исследования в области истории, экономики, права и этнографии, где происходит процесс взаимоперехода данных дисциплин, что давало основание Н.И.Карееву утверждать следующее: «Если в своих социологических изысканиях Ковалевский был преимущественно историком... то, с другой стороны, и в исторических своих работах он

был прежде всего социологом» (Цит. по: 39, с.215].

В 1880-х годах Ковалевский читал лекции по государственному праву в Московском университете и был кумиром студенческой молодежи. Он обладал огромной библиотекой по общественным наукам, которую охотно предоставлял в распоряжение всех интересующихся. В последние десятилетия XIX века, после наступления реакции, связываемой с именем Победоносцева, он является одним из посетителей кружка профессоров-юристов, собирающихся у И.И.Янжула, где постоянно бывал А.И.Чупров - популярнейший в молодом поколении профессор политической экономии, распространитель идей новой экономической школы и основатель современной финансовой науки в России (17, с.317- 319). Характерной особенностью журфиксов Янжула был стоявший в стороне стол, на котором каждую неделю раскладывались последние новинки английской и американской литературы по социальным и политическим вопросам (25, с.103).

Несмотря на в целом консервативные настроения российских социологов, вплоть до революции 1917 года в университетах так и не было создано ни факультета социологии, ни специальных социологических курсов на других факультетах. Соответственно, в отсутствии институциональной основы русская социология долгое время продолжала быть ареной индивидуальных творческих усилий (39, с.22). В то же время, как отмечал П.А.Сорокин, «несмотря на отсутствие официального признания социологии как науки, многие социологические проблемы обстоятельно рассматривались в лекционных курсах, посвященных праву, экономике, теории и философии истории, политическим наукам, криминологии, этнографии и т.д.» (40). Постоянную рубрику «Социология» имеют журналы «Вестник знания» и «Вестник психологии». В 1901 г., воспользовавшись открытием в Париже Всемирной промышленной выставки и массовым посещением ее русскими, Ковалевский создает Русскую высшую школу общественных наук, где обязательным предметом была социология. В 1908 г. был открыт частный Психоневрологический институт, имевший социологическую кафедру, которую возглавляли Ковалевский и Е.В.Де Роберти и позднее их ассистенты Сорокин и К.М.Тахтарев. В 1910-х годах этой кафедрой были подготовлены и выпущены несколько сборников «Новые идеи в социологии». Таким образом, просветительская деятельность ученых в области социальной мысли и конкретной социологии осуществлялась преимущественно не в официальных формах, а в сферах гражданского сообщества - самодеятельной и самопроизвольной институционализированной активности граждан.

В то же время нельзя говорить, что между правительством и социальной мыслью полностью отсутствовало взаимопонимание и взаимодействие. И собственно социология, и другие связанные с ней

дисциплины активно предлагали свои теоретические разработки для решения определенных государственных проблем. Одной из форм таких предложений являлись имевшие широкий резонанс в свое время «бездобразовские обеды». В начале 1860-х годов В.П. Безобразов и еще несколько петербургских либералов задумали учредить политico-экономическое общество, по всей видимости по примеру подобного общества во Франции. Однако правительством это намерение было расценено как преждевременное. Несостоявшееся общество заменили ежемесячными обедами в одном из лучших ресторанов столицы с речами и дискуссиями. В обедах участвовали профессоры и литераторы, а кроме того высокопоставленные чиновники и промышленники. К этому кружку были близки министры финансов М.Х. Рейтерн и Н.Х. Бунге. Как указывал С.А. Вентлеров, «с экономическими обедами считался всякий администратор, желавший кладь в основу своей деятельности не одно только административное благоусмотрение» (41).

В последние десятилетия XIX века ученые широко участвовали в государственных делах. Из университетских профессоров вышли влиятельные министры финансов Бунге и И.А. Вышнеградский. Другой министр, С.Ю. Витте, широко использовал профессиональную экспертизу при осуществлении денежной реформы, которая ввела в России золотой стандарт (17, с.310). Уже упоминавшийся профессор Бабст довольно рано закончил преподавательскую деятельность, в 1870-х годах увлекся издательской и коммерческой деятельностью, занял место управляющего банком и давал уроки наследнику престола. Ученик Грановского профессор права Б.Н. Чичерин всю жизнь стремился найти общий язык с правительством и склонить его к умеренному либерализму и в начале 1880-х годов даже занимал пост московского городского головы. В 1881 г. Чичерин подал царю через К.П. Победоносцева записку, содержащую программу либеральных реформ при сохранении самодержавия (17, с.315, 316).

Следует подчеркнуть, что если предложения со стороны экономистов и правоведов иногда все-же доходили до адресата и взаимодействие достигалось, то предложения со стороны социологов как правило оставались не воспринятыми администрацией и правительством. Вызвано это было и подозрительностью властей, отгжаствлявших социологию с социалистической теорией (как пишет М.М. Ковалевский: «мне припомнились слова жандармского полковника на границе, допрашивавшего меня: "нет ли у вас книг по социологии? Вы понимаете... в Россию - это невозможно"» (42)) и - далеко не в последнюю очередь - вплоть до 1910-х гг. преимущественно теоретической направленностью социологических исследований в нашей стране, в то время как администрация нуждалась не столько в общей теории, сколько в

практических разработках, анализе ситуации в тех или иных сферах общества и проч. Эта невостребованность социологии, ее исключительно частный характер в России, послужила основанием для соответствующего заявления Ковалевского, в котором он отмежевывался от разнообразных «ликвидаторов» общества. «Социология тем уже вызывает опасение самых левых течений общественной мысли, что, повторяя завет своего основателя [т.е. Конта. - Я.А.], она не видит возможности обеспечить прогресс или поступательное развитие человечества без прочного общественного порядка, а это, очевидно, идет в разрез с проповедью анархии» (42, с.4-5).

Думается, однако, что отсутствие патернализма со стороны правительства в отношении новой дисциплины сыграло все-же положительную роль в развитии отечественной социологии, которая несмотря на все перечисленные недостатки (отсутствие институционализации, отсутствие ярко выраженных школ) смогла достичь определенной степени зрелости и получить собственно научные результаты. Это были результаты прежде всего в теоретической области. На первоначальном этапе они преимущественно были связаны с критическим анализом и разработкой предмета социологии. В отличие от светской (критической) формы социального познания социологи ставили во главу угла не общественные группы (или идеологию), но индивида. Постепенно складывающаяся традиция, тем не менее, выводилась из Конта. Михайловский писал, что французский философ «стеснялся узкими рамками доктрины и ее черствостью и первый... восстал на нее своим "субъективным методом"» (16, с.464). Субъективное, с которым в тесной близи находится и «психологическое», направление составило целую эпоху в развитии российской социологии. Наряду с самим Михайловским, к нему принадлежали такие видные мыслители, как П.Л. Лавров, С.Н. Южаков, Е.Де Роберти, Н.И. Кареев. Непосредственным источником идей для субъективного направления выступала психологическая традиция зарубежной социологии - Г. Спенсер, Л. Уорд, Ф.Г. Гидденс, популярные авторы конца XIX века Г.Лебон, Г.де Тард. Труды Михайловского, посвященные взаимоотношению индивида и общества, «героя» и «толпы», находились в русле именно этой традиции (причем он был первым, кто разработал в социологии проблему подражания (39, с.178)).

Другая традиция, преобладающая в начальный период развития отечественной социологии - сравнительно-историческая, также выводилась из Конта, из его метода исторического сравнения различных последовательных состояний человечества (43). Наиболее широко его применял Ковалевский, а также представители марксистского направления, социальной философии неославяно-фильства (39, с.227-254). Сравнительно-исторический метод, однако, позволял весьма размыто трактовать предмет социологии, сами же построения в значи-

тельной степени обусловливались концепцией, проводимой автором «идеей». В этом плане данное направление может быть отнесено не столько к собственно социологии, сколько к социальной философии, находившейся под сильнейшим воздействием светской (критической) формы социальной науки.

Тем не менее, теоретический импульс в развитии российской социологии позволил ей достичь весьма существенных результатов, результатов прежде всего методологического характера. Это касается работ Де Роберти, а также русских неокантианцев социальных гносеологов А.С.Лаппо-Данилевского, Л.И.Петражицкого и др. Методологические исследования были обусловлены стремлением осуществить критику применяемых социологических понятий с целью построения «сознательно научной социальной гносеологии» (Л.И.Петражицкий). Только таким образом можно было преодолеть имевшуюся отсталость данной дисциплины, которая происходила, как полагал де-Роберти от «от смешения ее чисто аналитических задач с стремлениями философской мысли, направленными в прямо противоположную сторону. ...такое смешение не является причиной, а составляет лишь ближайшее следствие или наиболее яркий симптом младенчества науки» (42, с.12). Соответственно этим установкам строилась, в частности, критическая концепция Петражицкого. Он указывал, что основные применяемые социологические понятия, - хозяйство, общество, государство, культура и проч., - образованы далеко не научно, они метафоричны и многозначны. Их использование приводит социологию к ложным обобщениям и классификациям. Источником подобных понятий служит практика обыденного сознания и профессиональных жаргонов (44). Методологически обоснованными, полагает Петражицкий, могут быть лишь такие понятия, которые характеризуют те факторы и те обстоятельства, которые формируют поведение индивида. Такими понятиями могут выступить лишь «социальное поведение» и мотивирующие их «эмоции» индивидов (39, с.276).

Концепция Петражицкого находится в русле подхода, изучающего и объясняющего социальные явления исходя из свойств индивидуального сознания, где индивидуальная психология составляет базис социологии. Как отмечал П.А.Сорокин, учившийся в свое время у Петражицкого, такая постановка вопроса совершенно игнорирует сам процесс взаимодействия как самостоятельный фактор и встречается с двумя трудностями: 1) необъяснимостью генезиса духа и 2) с необъяснимостью логики объективированного духа, существенно расходящейся с логикой индивидуального сознания. Кроме того, продукты социального взаимодействия «едва ли ...есть лишь простая сумма свойств индивидуального сознания» - идет ли речь о праве или языке, науке или религии в их объективированных формах.

Соответственно, данная точка зрения нуждается в дополнении указанием на «процесс взаимодействия как фактор, объясняющий трансформацию индивидуального сознания». С точки зрения Сорокина, задачей социологии является «изучение всех основных форм психического взаимодействия» (42, с.102-108). «Общество как предмет изучения социологии дано только там, где дано несколько единиц (индивидуов), одаренных психикой и связанных между собой процессами психического взаимодействия. ...Социология изучает только такие общества, где члены последнего, помимо неорганических и органических процессов, связаны еще взаимодействием психическим, то есть обменом идей, чувств, волевых устремлений, короче - тем, что характеризуется словом «сознание»» (45).

Таким образом, методологическим результатом, достигнутым российской социологией, является концепция предмета данной науки как надорганического (термин, воспринятый у Г.Спенсера и используемый в 1890-1900-х годах Де Роберти (46), который затем широко употребляется в своих более поздних работах Сорокин, в частности, в книге «Общество, культура и личность; их структуры и динамика» (1947) (45, с.156 и след.)) психического образования, объективированного духа.

Российской социологией были получены также ряд теоретических результатов, касающихся разработки социологических понятий, связанных с воспроизводством или изменением социального порядка, в частности семьи и собственности (Ковалевский, Де Роберти), морали, преступления и наказания (Сорокин), а также катастрофических ситуаций - революции, голода (Сорокин). Как правило, они были представлены в работах характерного для того времени жанра - жанра социологического очерка, этюда. В них, как правило, был представлен не столько количественный анализ математически обработанных данных, сколько качественный анализ понятий и соответствующих им явлений, основанный на различного рода документальных свидетельствах. Это обстоятельство особенно заметно на фоне широкого развития в пореформенное время статистики. В 1872 г. в Петербурге был проведен всемирный статистический конгресс, что служило подтверждением больших успехов, достигнутых русской наукой. Важную роль в развитии статистической науки и практики сыграл в свое время А.И.Чупров. Он вложил много энергии и сил в организацию земской статистики, которая за несколько десятилетий накопила и обобщила первоклассный материал о населении, доходах и потреблении, землевладении и землепользовании, ремеслах и производстве по губерниям и уездам России. Его сын А.А.Чупров был специалистом мирового класса по математической статистике, статистике народного хозяйства и демографии. Вышедшая в 1909 г. его книга «Очерки по теории статистики» явилась событием в науке и выдвинула

А.А. Чупрова на роль главы русской статистической школы (17, с.320, 324, 329).

Ориентация российской социологии преимущественно на теоретический результат является свидетельством ее ориентации на соответствующие научные образцы - образцы философского и литературного письма. В этом сказалась ее зависимость от традиций просветительской и светской (критической) форм социальной мысли.

В целом следует подчеркнуть, что на формирование социально-политического знания в дореволюционной России существенное влияние оказывали три социальные структуры, каждая из которых выстраивала свой нормативный, символический порядок и соответствующие им объективации - формальные и неформальные институты. Во-первых, государство, которое выстраивало перспективу регулярного порядка, призванного мобилизовать социальные ресурсы в целях достижения в долгосрочной перспективе общего блага. Этот порядок был по-преимуществу ориентирован в вертикальном плане; то есть всевозможные группы могли взаимодействовать лишь посредством государства и предоставляя свои ресурсы в его распоряжение. В области социальной политики государство - по крайней мере на начальных этапах - создавало и поддерживало существование определенных сословий. Для этого 1) вводились определенные начала самоуправления, развивавшие корпоративный дух и формирующие гражданское общество; 2) широко осуществлялось просвещение населения. Государственная структура поддерживала и преимущественно формировалась просветительскую, музейную форму науки, ориентирующуюся на демонстрацию достижений в этой области, и обслуживающую форму. Характерным продуктом регулярного порядка явилась проблематика молодежи (юношества) как социальной группы, на которую ориентирован по-преимуществу процесс воспитания с целью создания в перспективе эффективного социального ресурса.

Во-вторых, гражданское общество, которое выстраивало корпоративный порядок, ориентированный главным образом горизонтальными выстраивающими непосредственные взаимообмены ресурсами между группами. Существование этого порядка могло опираться лишь на создаваемые и поддерживаемые государством сословия, культивируемый в них корпоративный дух. В процессе своего формирования, однако, структуры гражданского общества неизбежно приходили в противоречия с патернализмом регулярного порядка. В связи с этим они вырабатывали первоначально светскую форму науки как средство самозащиты от тоталитарных претензий государства. В дальнейшем, в процессе профессионализации и укрепления корпоративного духа сословий, и в том числе образованного слоя, вырабатываются собственно научные формы соци-

альных исследований.

Наконец, в-третьих, интеллигенция, которая создавалась уже целиком спонтанно как реакция на противоречивость, с одной стороны, модернизационных установок государства, стремившегося вводить западные порядки и социальные отношения и в этом плане инициирующего и поддерживающего социальную динамику; и, с другой, его патернализм, приводящий к консервации общественных отношений, закреплению того, что складывается как бы само собой, помимо разумной, рациональной деятельности человека. Эта двойственность особенно контрастировала с идеалами просвещения, на которых строилась как демонстративная, так и во многих аспектах фактическая деятельность государства. Интеллигенция, разделив в чистом виде просветительские идеалы и восприняв установку на модернизацию, стала в конечном счете в оппозицию к правительству с претензией на его замещение. В качестве интеллектуального ресурса она восприняла светскую форму науки, которую трансформировала в критическую. Широко использовались также музейные формы науки, имевшие целью просвещение людей, для того, чтобы в дальнейшем задействовать их в борьбе за переустройство общества.

История становления общественных наук в дореволюционной России также демонстрирует тесное взаимодействие образования и социальной мысли в рамках исторического и политического контекстов развития страны. На протяжении всего анализируемого периода наибольший интерес к социальным вопросам проявляли учащиеся старших классов гимназий и высших учебных заведений, а также либеральная профессура. Эти группы выступали проводниками социологического образования в России. Они наиболее чутко реагировали на происходящие в обществе процессы и формировали механизмы его самоосмыслиения.

Общественная мысль, в свою очередь, также оказывала влияние на ситуацию в образовании. Посредством механизмов общественного мнения (вначале преимущественно через непосредственное общение, затем - печать) она предваряла стремления юношества к выбору определенных занятий, сфер деятельности, профессий. Именно социологическая мысль сообщала ценность многим деятельности как способствующим «прогрессу страны», «народному образованию», «просвещению» и проч. В особенности это стало заметно во второй половине XIX века, когда в результате осуществленных реформ и общего исторического развития в России начало широко утверждаться корпоративный порядок и гражданское общество, и когда, соответственно, начало утверждаться общественное мнение в качестве одного из наиболее влиятельных факторов социальной жизни.

Интерес российского общества к «социальным вопросам» был напрямую связан с ситуацией в образовании. В дореформенную, крепостную эпоху

(до 1861 г.) образование было привилегией дворянства, а в некоторых отношениях - и монополией (например, в области военного образования, привилегированного юридического, привилегированного технического). В пореформенное время сословные ограничения начали интенсивно размываться. Прежде всего это было обусловлено быстрым увеличением числа учебных заведений и учащихся в них. Так, за период с 1860 по 1890 гг. число гимназий возросло более чем в 2 раза. С еще большей интенсивностьюросло число учащихся, как в средней школе, так и в высших учебных заведениях (47). Что касается последних, то в отношении них наблюдалась интересная динамика, подмеченная П.Н.Милюковым. Если по переписи 1880 г. наибольшее количество было сосредоточено на медицинских факультетах, то к концу века преобладающей группой стали студенты юридического факультета (48). А ведь именно на юридических факультетах готовили специалистов, высокообразованных не только в области права, но и различных социальных наук.

Быстрая демократизация образования отнюдь не лучшим образом сказывалась на социальном положении определенных категорий учащихся. Для тех, кто не был в достаточной степени обеспечен и для которых образование было чуть ли не единственным способом продвинуться наверх в социальной иерархии, обучение, как правило, было связано с постоянными материальными лишениями. Современники отмечали, в частности, «всеобщую бедность студенчества» (49), которое, попадая в учебное заведение, в основной массе начинало сразу же совмещать учебу с добыванием средств существования. Российские университеты также, за исключением Дерптского (Юрьевского), где учились главным образом прибалтийские уроженцы, не предлагали воспитанникам корпоративные формы общежития, столь распространенные в Европе, канализирующие энергию юношества в неполитические, но вполне социальные формы. Результатом их отсутствия, а также результатом материальных лишений студенчества, оказывались широкие «нигилистические» настроения учащихся. Следствием же этих настроений выступал острый интерес к социальным вопросам, которые стремились решать в наиболее радикальной форме.

В целом быстрый рост образованного сословия в России явно опережал его корпоративную институционализацию. Это существенным образом сказалось в 1917 г., когда интеллигенция не смогла противопоставить анархическим настроениям солдатских и рабочих масс институты власти, опирающиеся на корпоративные неполитические структуры гражданского общества, единственно способные обеспечить демократический порядок в современном смысле.

Литература

1. Астафьев Я.У. Социологические перспективы маркетинга и дизайн // Социологические исследования в дизайне. М., 1988. (Труды ВНИИТЭ. Сер. Техническая эстетика; Вып. 54). С.46.
2. Раев М. Понять дореволюционную Россию: Государство и общество в Российской Империи. Лондон: Overseas, 1990. С.269-270.
3. Наше Отечество: Опыт политической истории. Ч.1. М.: Терра, 1991. С.201.
4. Флоровский Г. Пути русского богословия. Париж: YMCA-Press, 1937. С.83.
5. Просветительское движение в Англии. М.: Изд-во МГУ, 1991. С.74.
6. Князьков С. Очерки из истории Петра Великого и его времени. СПб, 1914. С.140.
7. Никифоров И.В. Восприятие научных идей и образ ученого (Россия и Западная Европа на рубеже XVIII-XIX веков) // Уч. зап./Тарт. ун-т.- 1987. - Вып. 787: К истории восприятия западной философии в России. С.67.
8. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С.716.
9. Lakatos I. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes // Criticism and the Growth of Knowledge /Ed. I. Lakatos, A. Misgrave. Cambridge: Cambridge Univ. press, 1970. P.91-195.
10. Очерки истории СССР: Период феодализма. Россия в первой четверти XVIII в. М.: АН СССР, 1954. С.692.
11. Федотов Г.П. Судьба и грехи России. Т.1. С.-Петербург: София, 1991. С.79.
12. Милюков П.Н. Интелигенция и историческая традиция// Вопр. философии. 1991. N 1.
13. Вехи. Из глубины. М.: Правда, 1991. С.33, 80.
14. Шнет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1989. С.32.
15. Бердяев Н.А. Русская идея// Вопр. философии. 1990. N 1. С.85.
16. Михайловский Н.К. Литературная критика: Статьи о русской литературе XIX - начала XX века. Л.: Худ. лит., 1989. С.14.
17. Аникин А.В. Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма. М.: Политиздат, 1990. С.78.
18. Вандаловская М.Г. П.Н.Милюков и А.А.Кизевиттер: История и политика. М.: Наука, 1992. С.232.
19. Семека А.В. Русское масонство в XVIII в./Масонство М., 1991. Т.1. С.124-174.
20. Чаадаев П.Я. Сочинения. М.: Правда, 1989. С.22-23, 143.
21. Кизевиттер А.А. История России XIX века: Курс, читанный в Московском университете в 1908-1909. М., 1909. Ч.1. С.14-16.
22. Эпоха Николая I. М.: Образование, 1911.

- C.93, 100.
23. Десятилетие Министерства Народного Просвещения. 1833-1843 гг. СПб, 1864. С.106.
24. Герцен А.И. Соч. Т.7. М.: Худ. лит., 1958. С.68.
25. Милюков П.Н. Воспоминания. М.: Политиздат, 1991. С.81.
26. Писарев Д.И. Соч. Т.1. М.: Худ. лит., 1955. С.308.
27. Бакунин М.А. Философия. Социология. Политика. М.: Правда, 1989. С.130.
28. Михайловский Н.К. Соч. Т.3. СПб, 1897. Стб.400.
29. Михайловский Н.К. Соч. Т.7. СПб, 1909. Стб.912.
30. Красавин В.П. Методологические проблемы социального познания в русской философско-социологической литературе конца XIX века. Пермь: Пермское кн. изд-во, 1974. С.26.
31. Бурдье П. Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993. С.316.
32. Троцкий Л.Д. Литература и революция. М.: Политиздат, 1991. С.270.
33. Астафьев Я.У. Научные картины мира, рациональность и социологический дискурс // Социологический журнал. 1994. N 1. С.84-95.
34. Розанов В.В. Религия и культура. Т.1. М.: Правда, 1990. С.117, 118.
35. Лосский Н.О. Вл.Соловьев и его преемники в русской религиозной философии// Путь. Н 2, январь 1926. С.13.
36. Блок А. Собр. соч. Т.4. Л.: Худ. лит., 1982. С.145.
37. Бердяев Н.А. Русская идея// Вопр. философии. 1990. N 2. С.140-141.
38. Гроис Б. Утопия и обмен. М.: Знак, 1993. С.11-112.
39. Социологическая мысль в России. Л.: Наука, 1978. С.215.
40. Сорокин П.А. Дальняя дорога: Автобиография. М.: Моск. рабочий; ТЕРРА, 1992. С.55-56.
41. Венгеров С.А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых. СПб., 1891. Т.2. С.309.
42. Новые идеи в социологии. Сб. N 1. СПб.: Образование, 1913. С.2.
43. История буржуазной социологии XIX - начала XX века. М.: Наука, 1979. С.29.
44. Петражицкий Л.И. Введение в изучение права и нравственности. Основы эмоциональной психологии. СПб., 1908. С.45-48.
45. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. С.28-29.
46. Голосенко И.А. Социология Питирима Сорокина (русский период деятельности). Самара: Социол. центр «Социо», 1992. С.16.
47. Лейкина-Саирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М.: Мысль,
1971. С.51.
48. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Ч.2. СПб., 1905. С.372.
49. Ленинградский университет в воспоминаниях современников. Т.1. 1819-1895. Л.: Наука, 1963. С.195.

И.Г.Столяр

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(по материалам партийно-правительственных документов 1917-1930-е годы)

Введение.

Созданная в годы советской власти школа в значительной степени является результатом соответствующей политической стратегии и адекватной ей практики в области образования как важнейшего звена системы жизнеобеспечения и деятельности людей в интеллектуальной и материально-производственных сферах. С первых дней советской власти политика в области народного образования и его основного ядра - учительства - определилась как острая и актуальная задача, решаемая правительством. Уже в этот период сложились исходные посылки социально-политической технологии в области народного образования, которые в главном оставались неизменными на протяжении советского периода.

В настоящей работе предпринят социологический анализ советской политики в области народного образования. Процедура исследования основана на содержательном анализе директивных документов в системе «цель-средство-результат» с привлечением философских, социологических, педагогических и других источников, характеризующих историко-педагогический процесс. На основе этого анализа выделены этапы становления советской социально-политической технологии в области народного образования, прежде всего, по отношению к учительству, и ее сущностные особенности. В рамках этого анализа дана характеристика социологических факторов, которые могут носить диагностический характер при оценке системы образования и ее составляющих с позиций их адекватности общечеловеческим ценностям, условиям развития и культурного самоопределения личности.

С одной стороны, осмысление исторического опыта само по себе представляет интерес, история лучший учитель, а с другой - позволяет наметить определенные стратегические линии развития современной школы. Одной из главных в этом отношении является, по мнению автора, реализация потенциала педагогической свободы учителя как важнейшего фактора развития и саморазвития системы народного образования. Развёртывание содержания работы идет от рассмотрения общих вопросов социально-политической технологии как общественного явления к конкретным вопросам советской политики в области народного образования.

1. Социально-политическая технология как общественное явление.

Под социально-политической технологией в

основном понимается социальная инженерия, комплекс средств, применяемых для преобразования общества или его сфер в связи с реализацией определенных политических целей. Феномен социально-политической технологии занимает значительное место в социальной философии К.Поппера. Он различает два противоположных принципа осуществления социальной инженерии: первый - частных решений, или, что то же самое - технология поэтапных социальных преобразований. И второй - технология радикальных социальных преобразований, или «утопическая социальная инженерия» [42т.1,с.30]. Технология постепенных социальных преобразований (ТПСП) фиксирует такой тип социальной инженерии, технологию социального конструирования, социального реформирования, который обусловлен текущими конкретными потребностями общества, в котором «...высоко ценится свобода и в котором можно мыслить и действовать ответственно, радостно принимая эту ответственность» [42т.1,с.7]. В основе ТПСП лежит понимание государственного строя как строя, основанного на наибольшей человеческой свободе согласно законам, благодаря которым свобода каждого совместима со свободой всех остальных. И далее: «только человеческие индивидуальности действительно имеют значение, но из этого не следует, что именно я имею большое значение» [42т.2,с.318]. К.Поппер считает, что общественная жизнь так сложна, что лишь немногие, а быть может вообще никто, не могут оценивать проекты широкомасштабной социальной инженерии, решать осуществим ли такой проект, приведет ли он к действительному улучшению, какого рода возможные страдания могут наступить в процессе его воплощения. Проекты, предлагаемые поэтапной инженерией относительно просты, идут от реальной жизни, на основе постоянного диалога с ней, учитывают традиции, опыт, протекающие в обществе и его слоях процессы самоорганизации. Поэтому «...прийти к разумному соглашению относительно существующих зол и средств борьбы с ними легче, чем определить бесспорное идеальное благо и приемлемые пути его достижения. Вот почему мы можем надеяться, что используя метод частных социальных решений можно преодолеть самую большую практическую сложность... использовать для реализации нашей программы разум, а не страсти и насилие» [42т.1,с.201]. Главной предпосылкой для реализации ТПСП является, по справедливому мнению К.Поппера, правовое общество,

всевластие закона, доверие к нему и как следствие этого доверие между людьми.

Утопическую социальную инженерию К.Поппер противопоставляет поэтапной. Она, по его мнению, основана не на текущих потребностях общества и его граждан, а на идеальных построениях о закономерностях развития исторического процесса (историцеских, по его выражению, представлениях). Такие проекты могут казаться масштабными, привлекательными. Но они заслоняют от нас задачи повседневной общественной жизни. И далее «Утопический метод... с необходимостью приведет к опасности догматической приверженности к схеме, ради которой приносятся бесчисленные жертвы» [42т.1,с.205]. Тоталитаризм, централизация, унификация - и причина, и последствия применения этой технологии. Процесс реализации утопической технологии зачастую носит характер пророчества. А безапелляционные исторические пророчества, по мнению К.Поппера, целиком находятся за пределами научного метода, «...будущее зависит от нас, и над ним не довлеет никакая историческая необходимость» [42т.1,с.32]. К.Поппер вовсе не отрицает роли и значения идей в общественном развитии. Но они, по его мнению, играют позитивную роль только в том случае, если не заслоняют реальных требований жизни, не препятствуют реализации прав и свобод граждан.

Идеи К.Поппера применительно к системе образования нашли отражение в получившем мировую известность докладе Римского клуба «Нет пределов образованию». В докладе говорится о трех типах обучения, которое понимается как процесс приращения индивидуального и социокультурного опыта. К этим типам обучения относятся:

1. «Поддерживающее обучение» как процесс учебной и образовательной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизведение существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип традиционен, обеспечивает преемственность опыта.

2. «Инновационное обучение» - процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения и образования помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

3. «Шоковое обучение» возникает в результате неожиданных, «взрывных» изменений в жизни человека и общества, как попытка приспособится к многочисленным резким переменам. Такое «учение» по своей сути травматично и далеко не столь результативно, как рассредоточенное по времени инновационное.

Предложенная Римским клубом система взглядов отводит существенную роль процессу воспита-

ния, передаче нравственных обязанностей от одного поколения к другому. Отсюда педагогика всегда одновременно и консервативна, и прогрессивна. Здесь хорошо прослеживается идея универсальности, всеобщего характера нравственных начал, идея сохранения и приумножения достоинств человека, которой, очевидно, следует руководствоваться при рассмотрении вечной проблемы - отношения «коллектив-личность». Таким образом, плавное (поэтапное) инновационное обучение, не отвергающее, использующее позитивные возможности традиционного обучения, обеспечивает поступательное развитие систем образования. И очевидно, что «шоковое реформирование» в принципе противопоказано.

Аналогичные идеи проводит и Л.Н.Аллик, директор международного института планирования образования, выделяя в своей работе специальный раздел «Польза стратегий постепенного улучшения»: «Следует учитывать тот факт, что рутинный процесс образования гораздо важнее, чем грандиозные планы реформ. Если школы не открывают свои двери, если учебники и учебные материалы не доходят до детей, если преподаватели не получают зарплаты, то наилучшие планы и реформы пойдут крахом. По нашему мнению, улучшение административного механизма должно начинаться с каждодневных передаточных функций. Это уже трудное начинание, требующее времени, политической воли и специальной поддержки» [43с.,140].

Образовательная политика в советский период была тесно связана с общегосударственной политической построения социализма в одной стране и становлением административно-командной системы управления. Она предъявляла (с различной степенью жесткости) свои требования к политике в области образования. Для понимания этих требований кратко остановимся на политической концепции становления административно-командной системы. Она изложена в программе РКП(б), принятой VIII съездом РКП(б) в марте 1919г. Эта программа сделала главный шаг к тому государству, которое в дальнейшем только достраивалось, к государству бюрократии, партийно-чиновничьего аппарата.

Программа строительства социализма намечалась в стране, где не было необходимого экономического базиса, а пролетариат составлял меньшинство населения. Поэтому главным инструментом строительства социализма провозглашались административные методы. С их помощью приходилось не столько возглавлять массы, сколько командовать ими, не столько выяснять и выражать их волю, сколько формировать ее. Из характеристики империализма, данного в программе, вытекали курс на всеобщий штурм старого общества и необходимость «принципиального решительного разрыва и беспощадной борьбы с теми буржуазными извращениями социализма, которое одержало победу в верхах официальных социал-демократических и социалисти-

ческих партий» [23, с.394]. В Программе возникает концепция социализма, который внедряется марксистами, то есть нечто принципиально чуждое идеям научного коммунизма, согласно которым коммунизм приходит как неизбежный итог объективного развития капитализма по присущим капитализму законам. Эта концепция «внедрения» близка идеям российского утопического социализма, начиная с созданного гением Достоевского знаменитого Петруши Верховенского. Возникает образ экономики, в которой государство «хозяйственным заданием» из центра организует всю хозяйственную деятельность страны. Отсюда встает задача правильного распределения и перераспределения рабочей силы, поголовная мобилизация всего трудоспособного населения советской властью. Такая система требует «новой социалистической дисциплины с такими мерами, как установление отчетности, нормы выработки, введение ответственности перед специальными товарищескими рабочими судами» и т.п. Административное принуждение работника подменяет внутреннюю мотивацию, основанную на самоопределении, свободе выбора. Централизация охватывает все сферы хозяйственно-политической и общественной жизни.

В программе нет раздела о партии. Но вопрос о ее роли и значении занимал одно из главных мест в работе съезда. Он заложил основы неизвестной ранее марксизму концепции партии, стоящей у власти. В резолюции отмечается, что РКП - это «партия, стоящая у власти и держащая в своих руках весь советский аппарат» [23, с.423]. Она добивается «своего полного господства в современных государственных организациях, какими являются Советы», и «выдвиганием на все советские посты своих наиболее стойких и преданных членов. РКП должна завоевать для себя безраздельное политическое господство в советах и фактический контроль над всей их работой» [23, с.428-429]. Для этого «во всех советских организациях абсолютно необходимо образование партийных фракций, строжайше подчиняющихся партийной дисциплине». Далее отмечено, что партия «ставит себе задачей завоевать решающее влияние и полное руководство во всех организациях трудящихся: в профессиональных союзах, кооперативах, сельских коммунах и т.д.» [23, с.428]. В самой партии соблюдается строжайший централизм, суровая дисциплина. Все решения высшей инстанции абсолютно обязательны для низшей. Встает образ партии, полностью контролируемой ЦК, а точнее, созданными внутри ЦК органами.

Пересмотр программы 1919 года, вытекающий из представлений о социализме в связи с осуществлением НЭП не состоялся. Ее идеи использовались в практике партийно-хозяйственного строительства и

касались всех его сфер, в том числе и системы народного образования.

Если оценить политику построения социализма в одной стране через призму социально-политической технологии, то ее безусловно можно отнести к разряду утопической социальной инженерии (см. выше). Эта общесоюзная политика в советский период определяла и специфическую социально-политическую технологию в сфере народного образования. Для ее понимания важно рассмотреть отношение «власть и учительство», которое сложилось в первые годы существования советского государства.

2. Власть и учительство на заре советского государства.

С первых дней советской власти школе отводилась роль средства решения партийно-политических задач. Эта позиция нашла отражение в программе РКП(б), принятой в 1919 г. на VIII съезде партии. Там, в частности, говорилось, что школа должна быть организацией «...идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полуторатарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».*** Отсюда определялось и назначение учительства - быть проводником коммунистической идеологии, идей диктатуры пролетариата среди учащихся и широких слоев населения, прежде всего крестьянства. Таким образом, власти нужен был учитель, исповедующий классовую, пролетарскую идеологию и разделяющий соответствующие ей ценности. Вместе с тем, власть осознавала, что такого учителя нет, что учительство не отвечает предъявляемым к нему требованиям.

В многочисленных выступлениях В.И.Ленина и его соратников отмечалось, что учительство пока не созрело для понимания стоящих перед ним задач, что оно воспитано в условиях царской России, в духе буржуазных предрассудков и привычек, в духе, враждебном пролетариату, и его необходимо перевоспитать и создать новую учительскую общность, разделяющую и принявшую коммунистическую идеологию.

Можно привести на этот счет характерное высказывание В.И.Ленина: «... мы должны воспитать новую армию педагогического учительского персонала, который должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты» [1, с. 343].

К 1917 г. учительство было одним из значительных отрядов российской интеллигенции и насчитывало около 280000 чел. [43, с. 169]. В своей

*** Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 г.г. - М.: Педагогика, 1974 с. 18 (в дальнейшем именуется «Сборник». Ниже, в тексте работы, мы будем опираться на те или иные документы, помещенные в «Сборнике», и рассматривать их.

основной массе учительство и, прежде всего, его наиболее привилегированная и квалифицированная часть (учителя гимназий и других средних учебных заведений, городских школ) не приняло пред назначенной ему роли, а в ряде случаев активно ее отвергало. Негативное отношение учителей к советской власти в значительной степени определялось теми демократическими традициями и ценностями, которые способствовали формированию самосознания российского учительства и были противоположны ценностям, порождаемым коммунистической идеологией.

Хорошо известно состояние народного образования в царской России. Россия была полуграмотной страной, а в отдельных регионах подавляющее большинство населения было неграмотным. Сеть учебных заведений была крайне малочисленной, носила выраженный сословный характер. Известны догматизм, формализм, шовинизм, казенщина и другие недостатки старой школы. Однако с развитием промышленности, сельского хозяйства, развитием международных связей и контактов, в обществе начал формироваться социальный заказ на развитие системы образования, просвещения народа. Происходил небывалый подъем общественно-педагогического движения, противостоящего официальной политике в сфере народного образования. Сформировалось демократическое движение учителей, которое проявило себя в качестве активного противовеса государственной школе. Оно опиралось на богатые гуманистические традиции российской (Н.И.Пирогов, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский) и мировой педагогической мысли и способствовало обострению общественного интереса к проблемам народного образования. На основании общественной и частной инициативы были созданы педагогическое общество, Все-российский педагогический союз, педагогические комиссии (отделы) при технических и коммерческих обществах. Только с 1905 по 1914 г.г. прошло около 300 учительских съездов всероссийского и регионального характера. Издавалось 259 педагогических журналов, рассчитанных как на массового читателя, так и на профессионалов, из них в Петербурге 114, Москве - 43 [2, с. 114-120]. В качестве издателей выступали государственные органы (55 журналов), общественные организации и частные лица, что обеспечивало плюрализм мнений, широкий охват общественных и профессионально-педагогических проблем.

При всем разнообразии педагогических позиций, характеризовавшем состояние общественной педагогической мысли предреволюционных лет, отчетливо просматривается та линия теоретических поисков, которая имела основанием веру в будущее

страны на путях гуманизма и демократии, упокоевала в развитии образования на инициативу, энергию, предпримчивость общественных сил [3, с. 33]. В ряду ведущих ценностей педагогики, предшествовавшей октябрьской революции 1917 г. (канунной педагогики), на которых формировалось мировоззрение учительства находились «вечные проблемы» теории и практики воспитания. Причем они строились на фундаменте идей абсолютной ценности личности, ее развития, саморазвития, самореализации, самоопределения, ее свободы и ответственности, самодеятельности и творчества, ее приобщения к духовным ценностям мировой и отечественной культуры. Важнейшими функциями школы признавались «создание духа учебного заведения, где каждого любят, о каждом заботятся, к каждому принарекиваются, где царит подлинное товарищество, соборность, школа находится вне борьбы политических сил, политических симпатий и пристрастий» [3, с. 34].

Предметом заинтересованного и аргументированного рассмотрения в философской и педагогической литературе были вопросы отношения государства и школы, сочетания централизации и децентрализации в управлении школой, утверждались принципы ее автономии, а также педагогической свободы (автономии) учителя. «Местный характер должен быть в высшей степени наблюдаем в школе, - писал В.В.Розанов, - отнюдь не должна она быть лишь территориальным повторением общегосударственного учреждения, центр которого далеко» [4, с. 109].

Можно утверждать, что в канунной (предреволюционной педагогике) сложился вектор естественного прогрессивного развития народного образования и школы России на основе традиций российской и мировой культуры. Эти прогрессивные идеи влились в себя концептуальные положения о единой общественной общеобразовательной школе, разработанные Государственным комитетом по народному образованию (далее ГК по НО), который был создан в мае 1917 г. при министерстве народного просвещения временного правительства [5].* Концепция исходила из государственно-общественных начал организации народного образования. Основные ее положения:

1. Децентрализация школьного управления. Государство устанавливает законодательные нормы взаимоотношений между ним и населением, которые охраняются судом. Передача школ и других просветительских учреждений органам местного самоуправления. Возрастание их роли в осуществлении школьной политики.

2. Гибкость школьной организации. Широкое развитие частной и общественной инициативы в народном образовании, подчиняющейся общим за-

* Материалы ГК по НО недостаточно освещены в печати. Автор выражает благодарность Р.П.Будакову, сотруднику республиканской библиотеки им. Ушинского, который разыскал и предоставил ему эти материалы.

конодательным нормам.

3. Установление обязательного учебного минимума, который может развиваться за счет дополнительных занятий и факультативов.

4. Создание единой школы из 4-х ступеней (начальная; высшая начальная; средняя; высшая). Законченность, самостоятельность каждой ступени и преемственность между ними.

5. Внутреннее самоуправление в школе. Автономия школы и учащихся в пределах, установленных законом.

6. Права учащихся. Неприкосновенность личности, свобода совести, слова, собраний и организаций.

7. Общедоступность и бесплатность образования.

8. Обязательность обучения, регулируемая законами государства и постановлениями местных самоуправлений.

В первые годы советской власти ряд этих положений был взят на вооружение (см. ниже).

Наиболее представительной общественно-педагогической и профессионально-политической организацией учительства был Всероссийский учительский союз (ВУС). Созданный в 1905 г. на волне революционного движения он возродился в апреле 1917 после восьмилетнего перерыва (с 1909 по 1917 г.). ВУС объединял примерно 75000 учителей (30% от всего учительства). В него входило 346 местных учительских союзов, примыкало 209 других союзов работников просвещения. В качестве отдела в ВУС входил Московский союз деятелей средней школы.

ВУС сыграл важную роль в формировании демократических устоев канунной педагогики, его педагогическое кредо в основном совпадало с изложенными выше концептуальными положениями ГК по НО.

ВУС резко отрицательно отнесся к большевистскому перевороту и политике большевиков как в целом, так и в области народного образования. Он разделял принятое на этот счет следующее решение ГК по НО: «...признать установление власти так называемого Совета народных комиссаров покушением на всенародные полномочия учредительного собрания, а политику вождей большевистского движения противоречащей интересам народа», и далее: «Октябрьский большевистский переворот произведен перед самым открытием Учредительного собрания, с явным игнорированием этой единственной для всех авторитетной верховной народной государственной власти, вопреки определенно выраженной воле большинства ответственных руководителей органов демократии, путем грубого физического насилия над временным правительством, признанным всей страной, с провозглашением гражданской войны, начатой несмотря на совершенно катастрофическое положение страны и армии, обусловленное

полной правовой и транспортной разрухой, и перед лицом могущественного врага в лице германо-австрийских войск» [5, с. 12].

ГК по НО считал, что созданная таким путем деспотическая власть в стране поддерживается посредством террора, не останавливается перед уничтожением завоеванных революцией гражданских прав и свобод, разрушением демократически избранных органов местного самоуправления, причем действует средствами самой грубой и безудержной демагогии, опираясь на сочувствие малосознательных масс. Исходя из этого, ГК по НО отвергал возможность сотрудничества с деспотической властью большевиков, нарушивших демократические устои, так как не хотел разделить с ним тяжелой ответственности перед родиной и всем человечеством.

Деятельность Луначарского А. В. в области народного образования ГК по НО признал вредной, противоречащей демократическим традициям.

В своих выступлениях, обращениях, публикациях ВУС развивал эти решения ГК по НО, дал всестороннюю политическую оценку деятельности большевиков и их политики в области народного образования. ВУСу нельзя отказать в прозорливости, его оценки во многом совпадают с сегодняшними представлениями. Они опирались на нравственный опыт человечества, в котором заложено понимание того, что подавление личности, ее стремления к самореализации, самовыражению, оборачивается утверждением тоталитаризма, деспотии. ВУС считал, что власть народных комиссаров ничем не отличается от власти самодержавия, уничтожившего все свободы [6]. Он не усматривал почвы для общего постоянного и продуктивного сотрудничества с советской властью, в действиях которой нет ни принципиальной творческой мысли, ни общественной демократической постановки вопросов в области школьного дела, вследствие чего школа быстро приходит в упадок под руками людей неопытных, действующих часто не столько в интересах народного образования, сколько в целях сохранения собственной власти [6]. ВУС не имел никаких претензий к социал-демократическим программам как идеиному учению, но считал большевизм как форму власти одной партии, попирающей демократические начала, узурпацией, преступлением перед родиной и революцией [6]. ВУС считал, что в области школьной политики осуществляется грубый произвол, возврат опеки над школой, единоличное управление в лице уездных комиссаров по народному образованию и всеобщем контроле партийных органов. ВУС выступил против классового подхода в школьном деле, призывал учителей вносить чувство гуманности, не разжигать злобной классовой розни, которая служит политическим целям авантюристов, узурпировавших народную волю, погружающих Россию в бездну междуусобия, нищеты, позора [7]. Господство партии большевиков, отмечал ВУС, в центральных и местных органах

школьного управления приводит к бюрократизации школы, нарушению естественного хода ее развития. ВУС в своих выступлениях отмечал, что классовый подход, партийный контроль за школьным делом, нарушают педагогическую автономию школы, свободу учительского преподавания, направляемую разумом и совестью педагогического коллектива в свете демократического контроля в лице свободно избранных всем населением органов местного самоуправления [9]. ВУС выступал против тотального огосударствления школы, считал это губительным для нее. Его позиция на этот счет была следующей: «Признавая право государства и его надшкольных органов устанавливать обязательность для школы, содержимой или субсидируемой государством, минимум учебных программ и хозяйственный контроль». Но обязательно сохранение внутренней независимости школы и прежде всего права подбора всего состава школьных работников [10].

Руководствуясь своими идеалами, ВУС оказал сопротивление советской власти. Он выступил инициатором забастовки учителей, принял непосредственное участие в ее организации. ВУС не призывал к Всероссийской учительской забастовке, но считал ее допустимой «в случае объявления всей трудовой Россией всеобщей забастовки в борьбе за учредительное собрание» [9]. Возможность проведения забастовок ВУС связывал с учетом местных особенностей деятельности школы. В декабре 1917 г. и начале января 1918 г. Большой совет ВУС разослал местным учительским организациям инструкцию по борьбе с советской властью («Проект тактических мер»). Среди мер борьбы указывались открытое неповиновение и непризнание советской власти, устная и письменная агитация против нее и учительская забастовка. В декабре 1917 г. ВУС примкнул также к группам, вставшим против большевиков, и вошел в «Комитет спасения родины и революции». Забастовки носили локальный характер и проходили в основном в крупных городах - Петрограде, Москве, Уфе, Астрахани, Екатеринбурге и др. Продолжались забастовки 3-4 месяца. Например, в Москве из 4000 учителей большинство присоединилось к забастовке. Массовый характер носила забастовка в Петрограде (к ней призвал Совет учительских делегатов на своем всеобщем собрании 15 декабря 1917 г.). В Уфе забастовка началась в декабре 1917 г. в связи с арестом попечителя учебного округа В.А.Горлиевского [11]. Позднее, анализируя политическую ситуацию, ВУС понял, что игнорировать большевиков уже нельзя. Он считал возможным тактические связи с большевиками во имя утверждения демократической школы, при условии соблюдения принципов демократического движения ВУС [8]. Официальными органами ВУСа была объявлена беспощадная борьба, его деятельность признана антнародной. Ни о каком диалоге не могло быть и речи. В результате неравной борьбы

уже через несколько месяцев ВУС заявил, что «забастовка закончилась полной неудачей как для всего союза, так и для учительской корпорации. Кроме того, она нанесла несомненный вред школе и детям» [12, с. 13].

Борьба с ВУС за привлечение учительства на сторону советской власти явилась актуальной задачей в области государственного управления. В своей основе борьба шла за внедрение в сознание учительства классовых ценностей, партийно-политической идеологии и связана была с необходимостью слома, отторжения противостоящих им демократических ценностей. В этой борьбе зарождались принципы советской политики в области народного образования, которые впоследствии отились в стабильную и консервативную социальную технологию, характеризующуюся стандартным комплексом применяемых средств, используемых для достижения поставленных целей. Мы различаем три этапа становления этой социально-политической технологии, составляющей существо советской политики в области народного образования: зарождение, формирование, утверждение. Становление рассматриваемой технологии проходило одновременно с развитием тоталитарной административной системы управления государством, которая начала создаваться с первых лет советской власти. Характерными признаками административной системы в ее законченном виде является слияние государственного и партийного аппарата, этатизм, проникающий во все сферы жизни, внеэкономическое, административное принуждение, централизация и жесткая регламентация всей жизни, безгранична власть правящей бюрократии [13]. Административно-командная система была основой политики в области народного образования, предъявляла ей свои требования. Звеном административно-командной системы выступал народный комиссариат по просвещению, созданный в 1917 г. При исполнительных комитетах областных, губернских, уездных и волостных Совдепов были созданы отделы и советы народного образования. Таким образом, была создана иерархическая вертикаль управления, позволяющая осуществлять централизованное управление делом народного образования при непосредственном участии и под контролем партийно-государственных органов. Впоследствии были приняты специальные решения, направленные на усиление партийного влияния в управлении делом народного образования.

3. Становление советской социально-политической технологии в области народного образования.

3.1 Первый этап - зарождение социально-политической технологии (1917-1920 г.г.).

Социально-политическая технология зарождалась в борьбе советской власти с ВУСом. На него

обрушилась вся мощь партийно-государственного аппарата, проводилась массированная атака, применен комплекс мер различного плана и характера.*

Проводилась широкая пропагандистская кампания (использовался опыт работы большевиков с массами), создавались альтернативные ВУС учительские организации под эгидой партии и государства в сочетании с репрессивными мерами и классовой селекцией учительства.

Идеологическая обработка учительства, внедрение в их сознание классовых ценностей велась путем многочисленных съездов, конференций, учительских собраний и кружков. В Наркомпросе был создан с этой целью отдел съездов, развернувший огромную работу. Он имел 5 подотделов: центральных съездов; провинциальных съездов; лекционный; курсовой; экскурсионный. Поданным отдела, только за 1918 г. было создано по РСФСР 164 учительских съезда и 81 съезд работников отделов народного образования [14]. Повсеместно проводились собрания и митинги учителей, зачастую совместно с рабочими, крестьянами, красноармейцами. Расширялось влияние профсоюзных организаций, создаваемых в школах. Значительное место в их работе занимали групповые и индивидуальные беседы с учителями. Создавалась обширная педагогическая пресса. Центральные и местные газеты систематически публиковали материалы, разоблачающие саботажников, выступления В.И.Ленина, обращения Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, других деятелей партии, государства, Наркомпроса. Основное содержание пропаганды включало разъяснение смысла октябрьской революции как исторического события, передавшего власть в руки народа, освободившего его от векового ига и эксплуатации. ВУС и его сторонники расценивались как люди, выступившие против интересов народа, оказавшиеся в стане его врагов.

В конце 1917 г. был создан союз учителей-интернационалистов. ВУС следующим образом оценил создание этого союза: «Что же касается возникших в последнее время союзов учителей-интернационалистов, то, не имея серьезных оснований считать их свободными объединениями идейных сторонников пролетарского интернационализма и учитывая тот факт, что такие союзы обычно предстают официозными организациями, возникшими по инициативе и при содействии существующей власти и имеющие главной целью проведение ее политики, Большой совет рекомендует всем организациям союза крайне осторожно относиться к этим союзам, так и к созываемым по их инициативе учительским съездам, а равно к могущим возникнуть в среде самих организаций ВУС особым отделам под соответствующим названием» [6]. К концу 1918 г. союз учителей-интернационалистов объединял примерно 12000

членов. В июне 1918 г. состоялся его первый съезд. В своем выступлении В.И.Ленин говорил о том, что учительство должно стать армией социалистического просвещения, должно слиться со всей борющейся массой трудящихся. В этом же году состоялись первый всероссийский съезд учителей и первый съезд по просвещению, на которых были выдвинуты обвинения против ВУС как контрреволюционной организации. В начале 1919 г. был создан единый профессиональный союз работников народного образования и культуры. А.В.Луначарский обратился в ЦК с просьбой дать указание о характере деятельности этого профсоюза. Уже через день В.И.Ленин, выступая на съезде союза учителей-интернационалистов наметил, стоящие перед этим профсоюзом задачи. В феврале 1919 г. ЦК партии обязал парторганизации оказывать содействие организаторам профсоюза. В марте 1919 г. организации нового союза были созданы в целом ряде городов России.

Пропагандистская кампания сочеталась с прямыми репрессивными мерами. Приведем выдержки из выступлений А.В.Луначарского: «До моего сведения дошло, что некоторые преподаватели средних учебных заведений позволяют себе совершенно недопустимую травлю по отношению к тем своим коллегам, которые стояли на стороне восставшего и победившего народа. В некоторых случаях они притягивают в эти недопустимые действия даже детей, создавая для учителей, стоящих на стороне народа, невыносимую атмосферу. Я предупреждаю, что такие действия не будут терпимы революционным правительством. Лица, которые окажутся впредь виновными в подобных поступках, будут указаны местным революционным властям, которые при расследовании дела и установлении их виновности, будут подвергать их аресту». Когда в Москве была объявлена политическая забастовка, А.В.Луначарский обратился к учителям: «Господ учителей, которые, несмотря на наш призыв, предпочут роль политических матадоров, вместо роли воспитателей, мы вынуждены будем устранять от школьной деятельности навсегда. Я не знаю, каким количеством слез, раскаяния сможет отдельный учитель смыть в глазах народа ту черную печать, которую он собственноручноставил на свой лоб в декабре 1917 г., в час страшной борьбы народа с эксплуататорами, отказываясь учить детей и получая за это плату от эксплуататоров» [15, с. 25].

Угрозы А.В.Луначарского осуществлялись. От неугодных и несогласных стали избавляться и прямо и косвенно. Забастовщики получили предупреждение о том, что в случае продолжения забастовки они будут выселены из занимаемых казенных квартир. В города были вызваны учителя из районов. Органи-

* Директивы ЦК РКП коммунистам, работникам наркомпроса (февраль, 1921 г.). О связи партийных организаций с органами народного образования (Циркуляр ЦК РКП(б), ноябрь 1921 г. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 г.г. (В дальнейшем называется «Сборник»).

зовывались протесты против забастовщиков. Например, резко выступил против школьной забастовки союз школьных сторожей и младших технических служащих, находящийся под влиянием большевиков [16, с. 79]. Были приняты меры по очищению рядов учительства от несогласных. По призыву Петроградского и Московского советов проводились митинги рабочих, членов профсоюза с требованиями прекратить саботаж учителей. На митинги привлекались учащиеся и их родители [17, с. 115]. Создавалось определенное общественное мнение, соответствующий фон.

Значительную роль в устраниении неугодных, обновлении педагогического и административного аппарата школ сыграли выборы, решение о проведении которых приняла Госкомиссия по народному просвещению. В решении указывалось, что отсутствие звания учителя или диплома не является безусловным препятствием к занятию должности и лицо, не удовлетворяющее требованиям в этом отношении, может быть допущено к занятию школьной должности [11, с. 71]. Таким образом, классовая принадлежность получала более высокий приоритет, чем педагогический профессионализм, заложена основа пролетаризации учительства в ущерб его профессиональным качествам.

Выборы педагогических работников состоялись летом 1918 г. под руководством и при участии местных советов и партийных органов, которые давали рекомендации учителям. Наркомпрос не скрывал, что предупреждение о выборах отрезвляющее подействует на колеблющихся учителей. ВУС высказал свое отношение к перевыборам. Он считал необходимым их проведение, но под эгидой педагогического совета (педагогических коллегий), при участии родителей и местного населения (подобные выборы в целом ряде учебных заведений по рекомендации ВУС были проведены). А. Луначарский подменил демократические выборы бюрократическим актом назначения школьных работников по выбору местных союзов и партийных организаций, что, по мнению ВУС, является нарушением автономии школы, показателем недоверия к учительству, что резко отрицательно скажется на качестве школьной работы. Т.Луначарский предполагает к началу будущего учебного года создать «новую породу учителей». Но такими методами можно создать педагогов типа Вральмана, Цифиркина, Человека в футляре, Тартюфа на кафедре [6; 8]. Проведенные по рекомендациям ВУС выборы в ряде учебных заведений были отклонены.

Участь ВУС была предрешена. Постановлением ВЦИК от 23.12.18 учительский союз был распущен [«Сборник», с.17]. ВУС обвинялся в том, что призывал учительство к забастовкам, неподчинению советской власти, оказывал противодействие декрету о перевыборах преподавателей, настаивал на обязательности предмета закона божия для школы, всту-

пил в контрреволюционный комитет спасения родины и революции и др. Все печатные органы ВУС были закрыты. Ранее 20.11.17. декретом СНК был распущен Госкомитет по народному образованию, главным образом потому, что считался «с буржуазным духом предшествующих министерств» [«Сборник», с.11].

Следует отметить, что борьба с ВУС, пропагандистская кампания, репрессивные меры проводились на фоне ряда демократических начинаний советского правительства в области народного образования и проявления им заботы об учителях. Эти меры, а не только безысходность (плетью обуха не перешибешь) привлекали учителей к сотрудничеству с советской властью. В 1918 г. было принято два декрета СНК: от 02.01.18 «О прибавках народным учителям» и от 26.08.18 «О нормах оплаты учительского труда» [«Сборник», с.442]. Заработная плата народных учителей, получавших ранее лишь 50 р., была повышена до 100 р. в месяц - с 01.11.17. С учетом указанных выше декретов второе повышение было сделано с 01.03.18. Зарплата учителей начальных школ была установлена в 300-500 р. в месяц, а учителей средней школы в 400-600 р. Кроме того, установлены четыре прибавки по 50 р. в месяц за каждое пятилетие работы. В связи с инфляцией учительский месячный оклад с 01.11.18 был повышен до 600-850 р. (18c. 93). В условиях инфляции и гражданской войны это был в значительной степени символический акт, но дорого «внимание к персоналу».

Вырос бюджет народного образования. Если в 1917 г. он составлял примерно 250 млн.р., то в 1918 более 3 млрд.р. На внешкольное образование затраты составили соответственно 8 и 135 млн.р. Только в 18 губерниях РСФСР открыто было 8000 новых школ. Детям выдавались бесплатные учебные пособия, одежда, бесплатное питание [О фонде детского питания. Пост. СНК от 23.09.18; О бесплатном детском питании. Декрет СНК от 17.05.19. «Сборник», с.342; 343].

Демократические традиции канунной педагогики нашли отражение в двух известных документах, принятых советским правительством. Это «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (30.09.18) и «Основные принципы единой трудовой школы» (16.10.18), известные также под названием «Декларация» [«Сборник», с.133-145]. Эти документы, как отмечалось выше, опирались на концептуальные положения о единой общественной общеобразовательной школе, разработанные ГК по НО, учрежденном Временным правительством (см. выше). Принятые советским правительством документы предусматривали:

- школьное самоуправление;
- децентрализацию управления школой;
- частную инициативу и альтернативную школу;

- единый государственный программный минимум;
- общедоступность, бесплатность обучения;
- обязательное всеобщее обучение.

Школьная система предусматривала 2 ступени: I - 5 лет (для детей от 8 до 13 лет) и II - 4 года (для детей от 13 до 17 лет). Декларация провозглашала принципы соединения обучения с производительным трудом и политехнической школы. Она выступала против формализма и схоластики, требовала учета и развития интересов учащихся, детского творчества.

В развитие принятых демократических документов в помощь учителям к концу 1918 г. Наркомпросом были разработаны программно-методические материалы по всем предметам. Они рассыпались на места в литографированном виде по мере разработки того или иного документа (правда, обеспеченность была неполной). На основе этих материалов учителями, школами с участием Отделов народного образования (ОНО) разрабатывались учебные планы и программы с учетом конкретных образовательных ситуаций. Децентрализованный характер программно-методической работы стимулировал процессы обмена опытом, будил творческую мысль учителей, побуждал их изучать педагогическую литературу, участвовать в дискуссиях, обсуждениях. И примеров тому очень много [15, с. 30]. Были достигнуты успехи в области организации и методов учебной работы, методики преподавания школьных предметов, получили развитие активные методы преподавания - лабораторные занятия по естествознанию, физике, химии, иллюстративное обучение (черчение, рисование, лепка, моделирование, коллекционирование, драматизация). Отчеты инспекторов и воспоминания учителей говорят о повышении интереса учащихся к учебе, усилении их активности. Учащимся была предоставлена свобода собраний, организовывались кружки (литературные, природоведческие, драматические, хоровые и др.), спектакли, концерты, появились школьные журналы и газеты. Большое внимание уделялось внешкольной работе. Широко была поставлена организация летних колоний для городских школьников. Только из Москвы было вывезено в летние колонии, в сельские местности и пригороды в летние каникулы 1918 года 10000 детей [15, с. 41].

Учителя активно привлекались к проведению культурно-просветительской работы со взрослым населением. Школы становились центрами не только учебной, но и культурно-просветительской работы с населением, проживающим в районе школы. Особенно активно проводилась эта работа в сельских школах. Не проходило ни одного вечера без собраний в школе, лекций, докладов, читки газет и т.п. Всем партийным организациям на местах было дано указание из центра о всенародном привлечении учителя к культурно-просветительской работе и, вообще, к

задачам советского строительства.

Внешняя привлекательность идеи о построении нового общества, воспитании нового человека, демократическая направленность «Положения» и «Декларации», мероприятия по повышению социального престижа учителя (повышение оплаты, привлечение к решению культурно-просветительных задач и др.), развитие сети школ, реализация принципов всеобщности, бесплатности обучения, материальная поддержка детей, наличие условий для педагогического творчества вызывали определенный энтузиазм учителей, склоняли их к сотрудничеству с советской властью. Этот энтузиазм заметил Г. Уэллс при посещении России в 1920 г. [19, с. 83-89].

Известно, какое тягостное впечатление произвело на него состояние дел в стране, разруха, голод, нарушение элементарных условий существования. Однако его впечатления от состояния школьного дела в России оказались более оптимистичными. Г. Уэллс наугад посетил одну из школ в Петрограде и убедился в хорошем состоянии здания, учебных пособий, наличии хорошо оборудованных учебных кабинетов. Г. Уэллс увидел хороший уровень преподавания, множество рисунков и макетов, сделанных руками ребят. Особенно привлекла его внимание удачно подобранная серия пейзажей для преподавания географии. На кухне готовили еду для детей и Г. Уэллс убедился, что эта еда превосходна, отлично приготовлена, много лучше, чем на кухне для взрослых.

Собранные впечатления, их сравнение с наблюдениями других лиц, побывавших в России, позволили Г. Уэллсу утверждать, что в Советской России, стоящей перед лицом величайших трудностей, не прекращается огромная работа, начатая в области просвещения, и невзирая на тяжелую общую обстановку, количество школ безусловно выросло со времен царизма, а преподавание улучшилось (особенно в городах). В тяжелых условиях голода, распада семьи и полного хаоса в жизни общества большевистское государство берет городских детей на воспитание. Возникает все больше школ-интернатов. У детей в интернатах был здоровый, веселый и довольный вид. Многие школы не уступали английским, где учатся дети представителей средних классов. Эти школы общедоступны, предполагается ввести обязательное образование. Конечно, в России особые трудности - не хватает учителей, нелегко заставить учеников посещать школу. Многие из них предпочитают уличную торговлю.

Многие учителя, втайне или открыто недовольные существующим политическим строем, но горячо стремящиеся служить России, нашли здесь работу, которой могут отдаваться искренне, с чистой совестью. Так, у одной из работниц интерната муж белогвардеец и служит в польской армии, у нее двое детей, которые воспитываются в интернате, на ее попечении десятки других ребятишек. Она, пишет

Г.Уэллс, нескрываемо гордится своей работой и сказала нам, что теперь - в этом сдавленном нуждой городе, - жизнь ее гораздо богаче и содержательнее, чем в прошлые времена.

Сошлемся также на более позднее свидетельство американского педагога и философа Д.Дьюи. Он посетил Россию в 1928 г. и свои впечатления изложил в книге «Впечатления от Советской России и революционного мира». В этой книге Д.Дьюи писал: «Кажущаяся восторженность моих впечатлений только подчеркивает их глубину: впечатлений от внутренней моци, присущей русскому народу и высвободившейся благодаря революции, от того ума и благородства, с которым в новых условиях самые мудрые и преданные делу люди, каких мне только посчастливилось встретить в моей жизни, используют преимущества и возможности, открываемые образованием». Дьюи подчеркивал, что в Российской школе он увидел детей, намного более заинтересованных в учебе, «намного более демократически организованных, чем наши, они получают благодаря системе школьного самоуправления воспитание и обучение, которое в значительно большей степени подходит им и намного последовательнее, чем это пытаются делать в нашей, считающей себя демократической стране».

Подведем некоторые итоги рассмотрения первого этапа - «Зарождение социально-политической технологии».

Уже в первые годы советской власти был создан в зародыше тот арсенал средств, который в дальнейшем вылился в присущие советской политике в области образования черты. Уже в первых документах генетически заложены зерна социальной нетерпимости, узкого партийно-классового подхода, которые впоследствие дали всходы. Например, в своем обращении 29.10.17 А.В.Луначарский писал: «Наука и искусство лишь в некоторых своих частях имеют общечеловеческое значение: они претерпевают существенное изменение при каждом глубоком классовом перевороте» [«Сборник», с. 7].

Была создана управляемая иерархическая вертикаль, позволяющая проводить централизованные партийно-правительственные решения в сферу народного образования, в том числе осуществлять массированную идеологическую обработку учительства и других работников народного образования. Уже имело место смешение социального идеала и социальной практики, что само по себе таит опасность тоталитаризма, является препятствием на пути интеграции и дифференциации общества на основе общечеловеческих цивилизационных ценностей, здравого смысла [20]. Социальный идеал находится на острие развития общественно-политической мысли. Он выполняет в обществе важнейшие функции - гармонизации, организации, отражает потребности и интересы общества. Утопическое сознание - нестыжимая и необходимая сторона человеческого сознания.

Оно создает модели, представления будущего. И в этом смысле социальные идеалы как отражение направления общественного развития вполне могут быть предметом научного анализа и прогнозирования. Можно сказать, что идеалы доминирования общечеловеческих ценностей, гуманизма, справедливости, добра мало отличаются от идеалов научного социализма.

Но другое дело область социальной практики, где происходит реализация идеалов. Учитывая сложность и неоднозначность развития общества, причудливое и динамичное смешение различных факторов общественного развития - экономических, социальных, психологических, этнических, социокультурных, предсказать время и место реализации идеалов, очертировать границы этого процесса невозможно. Данная сфера не может служить ни предметом строгого научного анализа, ни основой для реализации практических программ, принятия конкретных решений.

Вместе с тем, уже в первые годы советской власти имело место прямое выведение практических программ из идеологических установок и посылок, составляющих существо классово-пролетарской идеологии. Появились идеологические клише, ставшие в дальнейшем основой идеологического сленга. Весь этот идеологический арсенал был использован, в частности, при проведении пропагандистской кампании в борьбе с ВУС. Появились очертания такого деструктивного для народного образования средства как измерение и оценка практических достижений с помощью принципов и установок классово-пролетарской идеологии. Это открывало дорогу унификации, устраниению инакомыслия, навязыванию реальной практике без учета ее конкретных особенностей идеологических схем. Например, стремление к унификации сказалось при создании союза учителей-интернационалистов, единого профсоюза работников образования (см. выше). Устранение инакомыслящих и прямые репрессивные меры были применены при распуске ВУС (1918 г.); ГК по НО (1917 г.). Классовая селекция, отбор учителей по признаку преданности классовым идеалам даже в ущерб их профессиональному были положены в основу перевыборов педагогического персонала (см. выше). Однако эти деструктивные (с точки зрения развития образования на основе цивилизационных общечеловеческих ценностей) средства еще не получили широкого развития. Эти средства не были еще осмыслены как адекватные сущности создаваемой административной партийно-политической системе управления. Они рассматривались как ситуативные, вынужденные, вызванные необходимостью преодоления саботажа бывшего чиновничьего аппарата и учителей, попавших под его влияние и влияние верхушки ВУС, не понявших, якобы, сути и смысла тех демократических ценностей, которые несет на своих знаменах октябрьская революция.

Такому пониманию способствовала позитив-

ная деятельность в области развития школьного дела, ликвидация неграмотности, подъема социального престижа учителя. В принятых «Положении» и «Декларации» утверждалась концепция, по словам Н.К.Крупской, школы свободной, разумной, доступной для всех» [21, с. 300]. Становление этой школы связывалось с деятельностью педагога-практика, ее одухотворенностью, творческим характером. Происходил, на этапе зарождения технологии, определенный синтез демократических и гуманистических педагогических ценностей с марксистским мировоззрением. В области программно-методической работы разумно сочетались централизм и децентрализм. Учитель не был скован жесткими рамками методических правил, установок, распоряжений, подавляющих его творческие искания. Педагогическая свобода (автономия) учителя благотворно сказывалась на развитии педагогического творчества. Не были подавлены «имущие механизмы» (по выражению Э.Днепрова) развития и саморазвития системы образования, источником которых, в конечном счете, является педагогическое творчество педагога, его педагогическая свобода. В значительной степени этому способствовала активная деятельность Наркомпроса, его программно-методическая политика, поддержка педагогического энтузиазма, развертывание внешкольного образования, ликвидация неграмотности, привлечение в сферу образования компетентных и грамотных людей.

3.2. Второй этап - формирование социально-политической технологии (20-ые, начало 30-ых годов).

В данный период культурно-просветительская деятельность, ликвидация неграмотности, развитие школьной сети тесно увязывались с процессами преобразований в обществе (индустриализация, коллективизация) и выдвигаемыми этими процессами общественными потребностями. Так, число школ-семилеток с 1920 по 1929 г.г. выросло в 5,3 раза. Многие из существовавших ранее школ-девятилеток были преобразованы в техникумы различных специальностей. Получили развитие ФЗУ, куда поступала часть учащихся, окончивших школы-семилетки. В связи с этим наблюдалось уменьшение сети школ II ступени. Но с 1928 г. с ростом потребности в специалистах с вузовской подготовкой их число увеличивается [15, с.107]. Примерно в 7 раз увеличилось число учащихся семилетних школ, в 2,2 раза учащихся школ II ступени (средних школ). Значительно увеличилась доля девочек среди учащихся школ, был сделан решительный шаг по повышению грамотности женщин. Принимаются реальные меры по осуществлению всеобщего начального обучения. В августе 1923 г. СНК РСФСР принято решение о разработке плана введения всеобщего обучения [«Сборник», с.105]. Оно начало поэтапно вводиться с середины 20-ых годов. В июле 1930 г. принято

постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» [«Сборник», с.109]. В нем рассматриваются итоги организации всеобуча, намечаются меры по ликвидации неграмотности, к осуществлению которых активно привлекаетсячество. К 1930 г. процент грамотности населения повысился до 62,6 против 33,0% до октябрьской революции.

Быстрый рост количества школ обусловил значительное повышение числа учителей. В 1914/15 годах было всего учителей 162869, в т.ч. начальных школ 124404; семилетних школ 8763, средних школ 29702. А в 1929/30 годах численность учителей уже характеризовалась соответственно следующими цифрами: 254509 (всего); 169015 (в начальных школах); 38262 (в семилетних школах); 42543 (в средних школах). Растет число педагогических техникумов, готовивших учителей начальных школ (I ступени) и педагогических институтов, готовивших учителей средних школ (II ступени). Выпуск учителей, окончивших педагогические техникумы РСФСР составил в 1926/27 г. 6155 ч. В высших педагогических учебных заведениях РСФСР на 15 сентября 1925 г. обучалось 18486 студентов. Большое количество учителей для школ I ступени давала школа II ступени с педагогическим уклоном. К 1930 г. в РСФСР было 446 школ II ступени с культурно-просветительным уклоном, в которых обучалось 35714 учащихся. Недостающее количество учителей пополнялось за счет усиленного развития краткосрочных курсов. Работающие учителя, не имеющие педагогического образования, обучались заочно. Таким образом, значительная часть учителей, работающих в школах в рассматриваемый период времени, получила педагогическую квалификацию уже в советских учебных заведениях. Причем уровень этой квалификации у многих был невысок (в объеме педагогического техникума, краткосрочных курсов).

Отмеченные выше процессы, протекающие в системе народного образования, в значительной мере являются результатом проводимой государственной политики и соответствующей ей социально-политической технологии. Она складывалась под влиянием двух основных тенденций, действующих в сфере народного образования. Первая - тоталитарная, связанная с развитием административно-командной системы управления (АКС) и трансляцией ее требований на систему народного образования. Ядром этой системы являлся партийно-государственный аппарат и классово-пролетарская идеология. Вторая тенденция - демократическая, наследующая традиции канунной педагогики, основанная на принципах «школы свободной, разумной, доступной для всех», изложенных в «Положении об единой трудовой школе РСФСР» и «Основных принципах единой трудовой школы (Декларации)» [«Сборник», с. 133;137]. Такой же демократический заряд несли «Тезисы о школьном самоуправлении», принятые в 1923 г. Научно-

педагогической секцией ГУС. В них говорилось, что самоуправление должно охватывать всех детей без ограничения возраста, а задача учителя предоставлять учащимся свободу, не подавлять их своим авторитетом [15, с.168]. На местах школьное самоуправление принимало самые различные формы.

Тоталитарная и демократическая тенденция переплетались, в ряде случаев смыкались, но в основном противостояли друг другу. Первая тенденция поддерживалась советскими и партийными органами в центре и на местах. Вторая в определенной мере Наркомпросом и его местными органами, а также демократической ориентацией значительной группы учительства. В конечном счете победила первая тенденция. Собственно говоря, иначе и не могло быть в условиях становления административно-командной системы.

В рамках первой тенденции развивался принцип использования классово-пролетарской идеологии как мерила, критерия при решении конкретных, практических задач. Причем имелась ввиду идеология только в той ее интерпретации, которая одобрялась, поддерживалась центральными органами партии и в качестве директивы спускалась в местные партийные организации. В связи с этим возник разрыв между декларируемыми целями, которые носили характер лозунгов, идеологического сленга, и реальными целями, отражающими реальные интересы административного и партийного аппарата. Этот разрыв постоянно увеличивался с развитием идеологического фона. Он пронизывал всю политику в области народного образования и создавал основу тотального контроля партии за деятельностью всех советских органов, в т.ч. Наркомпроса. При этом с успехом использовалась иерархическая вертикаль управления, представляющая органы народного образования как составную часть органов советской власти в центре и на местах.

Характерны в этом плане два документа ЦК РКП(б): «Директивы коммунистам-работникам Наркомпроса» (февраль, 1921) и «О связи партийных организаций с органами народного образования» (ноябрь, 1921) [«Сборник», с. 19; 20]. В директивах ЦК РКП(б), в частности, говориться, что для работы следует привлекать специалистов, но «...основное руководство должно оставаться в руках коммунистов, при которых спецы, как правило, должны быть помощниками... При этом содержание обучения, поскольку речь идет об общеобразовательных предметах, в особенности философии, общественных науках и коммунистическом воспитании, должно определяться только коммунистами». Во втором документе говорится о выдвижении на руководящие должности коммунистов, а также о том, что «...комитеты партии должны заслушивать доклады отделов народного образования не реже одного раза в три месяца на своих пленарных заседаниях, в бюро губкомов ежемесячно». И далее «Все главнейшие

мероприятия по народному образованию проводить периодически через обсуждения партии, начиная с низших ячеек до губернских и всероссийских конференций» [«Сборник», с.21]. Приведенные документы типичны для рассматриваемого периода и работали на создание в стране соответствующего идеологического фона, культтивирования идеологической среды, поддерживаемой мощью партийного аппарата и государственной власти. Эта среда уже сама по себе оказывала сильное влияние на поведение учительства, его приспособление к системе. Шел процесс приобщения школы к классово-пролетарской идеологии.

Народное образование рассматривалось как идеологический фронт борьбы за осуществление социалистических преобразований в обществе. Вся мощь партийно-политического аппарата использовалась для внедрения в общественное сознание «теории обострения классовой борьбы как реакции на успехи социализма» и формирование образа врага. Эти идеи переносились на педагогическую сферу, отмечалось, что «обострение в это время классовой борьбы в экономической и политической областях находило своеобразное отражение и на педагогическом фронте. Классовые враги стремились отравить сознание детей и молодежи ядом буржуазной идеологии... Они подогревали упаднические настроения, неверие в победу коммунизма среди некоторой части учащихся старших классов, социальный состав которых являлся еще в значительной степени мелкобуржуазным» [24, с.232]. Идеи классовой борьбы проникали в документы, регулирующие школьную жизнь. Так, в уставе школы 1925 г., отражавшем опыт работы 1921-1925 г.г. указывалось, что «школа имеет целью дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся». В проекте устава 1928 г., в период социалистической индустриализации, эта формулировка уже изменена следующим образом: «Советская школа имеет своей целью воспитать поколение в духе коммунизма, подготовить из него активных участников в социалистическом строительстве и классовой борьбе» [24, с.236].

Идеология и практика классовой борьбы приобретали всеобъемлющий характер. Борьба велась против капиталистических элементов, особенно кулачества, против политических течений, враждебных марксизму-ленинизму, против буржуазных националистов, троцкистов, бухаринцев и т.д. Идеологические клише привлекались для рассмотрения и оценки различных сторон педагогической деятельности, деятельности школы, которая с их помощью укладывалась в прокрустово ложе требований административно-командной системы. Например, VI съезд заведующих отделами народного образования в мае 1928 г. по докладу А.В.Луначарского «XV съезд партии и очередные задачи народного

просвещения» предложил всем работникам фронта просвещения усилить классовый характер просветительской работы во всех звеньях советского просвещения и обеспечить полную согласованность всего советского просвещения с общими задачами социалистического строительства [24, с.238]. Приведем примеры бытавшего в то время подхода и соответствующего ему идеологического сленга.

«В педагогике враждебные коммунистической партии тенденции выразились в правом оппортунизме, в левацкой, антиленинской «теории отмирания школы» и в педагогических извращениях. В области школы правые сохранили остатки старой сколастической, чисто словесной школы, опирались на буржуазные педагогические теории, затушевывали классовую социалистическую сущность советской школы, неправильно трактовали политехнизм...»

«Педологи, применяя буржуазные теории и буржуазные методы исследования ребенка, давали искаженную картину развития ребенка, клеветали на детей рабочих и крестьян, утверждая, будто большинство из них обладают пониженней одаренностью».

«В это же время усиливаются левацкие извращения, имевшие место, как и право-оппортунистические извращения, начиная с первых лет Великой социалистической революции. В.И.Шульгин, возглавляя институт методов школьной работы, этот штаб левацких извращений, энергично пропагандировал бессистемность знаний и снижение общеобразовательного уровня этих знаний в школе путем разрушающего школу «метода проектов», следуя в этом отношении американским реакционным идеологам-педагогам Джону Дьюи, Коллингсу и Килпатрику. В конце 1927 г. Шульгин по неправильной антиленинской теории провозгласил, что школа отмирает» [15, с.98].

Школа административным путем привлекалась к участию в политических акциях. Так, в конце 1928 г. Наркомпрос принял решение об организованном участии школ в кампании по перевыборам советов. Школы должны были помочь местным партийным и советским органам в учете избирателей; организации бесед, выставок, наглядной агитации и т.д. «Компания по перевыборам Советов, - говорилось в обращении Наркомпроса ко всем просветительным учреждениям, - есть один из важнейших политических моментов в жизни страны. Ее основная задача и целевая установка - привлечь массы к активному участию в советском строительстве... В текущем году эта кампания будет проводиться в условиях особого обострения классовой борьбы» [25, с.5].

Идеологические клише привлекались и к обоснованию выбора дидактических систем и методических средств. Так, например, руководящими работниками Наркомпроса комплексные программы (подробнее о них ниже) считались блестящим завоеванием, подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма

в программах и методах работы советской школы. Они видели в них способ радикального переустройства школы, установления ее тесной связи с жизнью, преодоления формализма и сколастики и т.д. Луначарский писал о комплексных программах: «Нет никакого сомнения, что это почти не изобретение, а открытие, гениальное прозрение, основной ключ к правильному построению марксистского воспитания. Всюду, где мы имеем учителей-педагогов, они сидят с программами ГУСа, они их усваивают, разрабатывают, они ищут фундамент, на котором будет строиться в дальнейшем коммунистическая школа» [26]. Заместитель Луначарского - М.Н.Покровский считал, что «...комплексный метод есть марксистский метод», что марксистский подход к преподаванию облегчается комплексной системой, она «...как нельзя лучше способствует обучению превратиться в средство распространения известного мировоззрения. Марксистским мировоззрением может при комплексной системе быть проникнут каждый урок, каждая беседа с учащимися» [27, с.3].

На идеологические посылки опирался и метод проектов. Один из поборников этого метода писал: «Метод проектов импонирует своей революционностью. Ведь он по существу камня на камне не оставляет от той структуры, по которой все мы привыкли работать. Он затрагивает все проблемы, связанные с организацией педпроцесса... Перейти на метод проектов - это значит в корне взорвать старую классно-урочную систему преподавания, это значит построить новую систему организации педпроцесса на каких-то особых, отличных от старой школы принципах» [24, с.174].

Известно, что в дальнейшем и метод проектов и комплексные программы были отвергнуты, признаны неадекватными требованиям советской системы народного образования, что, в свою очередь, получило соответствующее идеологическое обоснование.

Культтивирование идеологической среды включало прямые репрессивные меры устранения искажения, альтернативности, которые начали применять уже на первом этапе - зарождения социально-политической технологии. В 1922 г. закрыт журнал «Свободное воспитание», перестала издаваться литература, разрабатывающая проблемы свободного воспитания.

В «Положении об единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы» (Декларация) (1918г.) говорилось о возможности применительно к школе частной инициативы по согласованию с Наркомпросом. Но уже в 1922г. такая возможность была устранена. В постановлении X Всероссийского съезда Советов под докладу Наркомпроса (27 декабря 1922 года) говорится о том, что съезд «... категорически выступает против допущения какой-либо частной школы и за сохранение всей школьной системы целиком в руках Советского

государства» [«Сборник», с.22]. Эта линия в дальнейшем соблюдалась неукоснительно.

В этом же году фактически было ликвидировано движение скаутов. В решениях V съезда РКСМ говорится, что необходимо «...расчистить почву для работы среди детей, удалив с пути все враждебные буржуазные организации, влияющие на пролетарских детей (скаутские союзы, детские организации из «Маккоби» и других националистических союзов). Рабочие дети, находящиеся в рядах этих организаций могут быть приняты и растворены в рядах этого движения». И далее: «Но даже идеально перешедшие на нашу сторону скаут-мастера в силу неизжитых традиций старого скаутизма не могут воспитывать детей в нужном духе» [«Сборник», с.261]. В результате советская молодежь была отгорожена от международного демократического движения, основанного на формировании общечеловеческих ценностей, развитии инициативы, предпримчивости, физической закалки.

Проведение классовой линии означало также «оздоровление социального состава школы». Например, VI съезд завгубоно отмечал необходимость улучшения «...социального состава наших школ, имея в виду, что только преобладание детей рабочих, батраков и бедняцкого крестьянства обеспечит коммунистическую направленность школы» [28, с.4]. Свыше задавались нормативы социально-классового состава педагогических работников, студентов, учащихся. В 20-х годах удельный вес рабочей прослойки был одним из важнейших показателей оценки деятельности школы со стороны руководителей народного образования, партийных и советских органов. Разумеется, это приводило к уродливым явлениям, снижению педагогического профессионализма, деформации педагогической этики. Характерно в этом отношении постановление СНК РСФСР от 31 января 1930 г. «О создании условий действительной доступности школ I и II ступени для детей рабочих, колхозников, батраков и бедняков и о приеме детей нетрудового населения» [«Сборник», с.108]. Из этого документа видно, что стремление хорошо выглядеть в глазах «начальства» и отчитаться о выполнении заданных нормативов социального состава учащихся приводило к тому, что детей «нетрудового населения» просто исключали. Это приобрело такой размах, что СНК пришлось вмешаться. В указанном постановлении, в частности, говорится, что следует руководствоваться правилами о первоочередном приеме детей трудящихся, однако следует «...немедленно прекратить всякие чистки учащихся в школах I и II ступени по социальному признаку», «...принять меры к восстановлению в правах исключенных по социальному признаку», «...запретить ограничение прав учащихся из среды нетрудовых слоев населения в сравнении с другими учащимися». Но мотивы постановления СНК объясняются отнюдь не соображениями гуманности, а тем, что подобная мера помеша-

ет молодежи «...идейно, а иногда и в бытовом отношении отрываться от семьи, классово и идеологически враждебной пролетариату, находя в школьной обстановке опору революционным взглядам в борьбе с влиянием старой семьи». Здесь наглядно виден механизм использования классового подхода как средства социальной селекции. Видно также, что вечные ценности семьи приносятся в жертву узко- utilitarным партийным и классовым интересам, система толкает учительство воспитывать Павликов Морозовых.

Идеологический фон и соответствующий прессинг со стороны партийно-административных органов определял профессиональную карьеру учительства на основе единственно возможного варианта - приобщения к ценностям классово-пролетарской идеологии и личной преданности административно-командной системе в лице ее носителей («начальства»). Открыто выражать свое несогласие было опасно для профессиональной карьеры и даже личной свободы.

Учителя подвергались также идеологической обработке с помощью продуманных и организованных мероприятий, содержание которых определялось в указаниях центра низовым партийным организациям: «...эту высоко полезную общественную группу втянуть в интересы и творческую работу советского государства, всячески помогая ей окончательно и возможно скорее изжить то непонимание значения и смысла переживаемых событий, переживаемой исторической эпохи, которое непосредственно после октябрьской революции бросило часть ее в сети врагов рабочего класса» [15, с.114]. В постановлении ЦК РКП(б) от 4 марта 1924 г. даны, например, конкретные указания по «...усилению внимания со стороны партийных организаций к сельскому учительству в целях систематического и широкого привлечения сельского учительства ко всем видам общественно-культурной деревенской работы, развертывающейся как в культурных центрах деревни... так и вне их...» [«Сборник», с.445].

Широкий спектр аналогичных указаний был подготовлен наркомпросом и его местными органами.

Кружки, совещания, периодические конференции, методические семинары при опорных школах, уездные, губернские и центральные краткосрочные курсы - вот те основные формы работы, которые сложились к началу рассматриваемого периода. Изучение советской конституции, НЭП, политики коммунистической партии и Советского государства, изучение основ советской педагогики и методов проведения в жизнь программ ГУС, освоение основ политико-просветительной работы среди населения - таков был разнообразный круг вопросов, к пониманию и осознанию которых подводилось учительство. Вся эта работа проводилась под непосредственным руководством местных партийных органов. Они

утверждали учебные планы и программы переподготовки, выделяли лекторские силы и т.д. Например, летняя работа учительства по переподготовке в 1925/26 учебном году приняла такой размах, что охватила почти все учительство, во всех районах страны, вплоть до Камчатки [24, с.100].

О степени включения учителей в социалистическое строительство говорят приводимые ниже данные [15, с.116]: из 1477 учителей, участников Всесоюзного учительского съезда (состоялся в 1925 г., чему предшествовали местные партийные конференции) вели работу: по ликвидации неграмотности 68,2%; в избах-читальнях 52,2%; по сельскохозяйственной пропаганде 54,3%; по антирелигиозной пропаганде 68,0%; по кооперации 95,8%; по организации пионеротрядов 41,9%; работали совместно с комсомолом 79,6%; по проведению политических и хозяйственных кампаний 71,9%; работали в сельсоветах, горсоветах, исполнкомах 56,7%; состояли рабкорами и селькорами 26,5%. Критерий оценки деятельности учителя по степени его приобщенности к делам партии, преданности ей зачастую весил гораздо больше, чем профессионализм, продуктивность педагогического труда. Решающее значение имел этот критерий при приеме учителей в партию, что по тем временам было важным условием профессионального роста. Сошлемся на два постановления ЦК РКП(б): «О приеме в партию сельских учителей» (1924г.) и «О порядке приема учителей в партию» (1925г.) [«Сборник», с.447, 448]. В первом постановлении говорится: «В целях закрепления идеино-политического перелома среди учительства к советскому строительству ЦК признает желательным облегчить доступ в партию для наиболее передовых, зарекомендовавших себя с лучшей стороны сельских учителей». И далее приводятся конкретные рекомендации. Во втором постановлении в частности отмечается: «ЦК указывает парторганизациям на необходимость стремиться при приеме сельских учителей к тому, чтобы в партию вошли только наиболее активные и действительно ценные для партии учителя, зарекомендовавшие себя как выдержаные и стойкие товарищи, не подверженные чуждым влияниям и предрассудкам...».

Таким образом, хорошо видна тенденция формирования профессиональной карьеры учителя на основе внешних, косвенных по отношению к сущности педагогической профессии, факторах. И главным из них был «ценность учителя для партии», иными словами - преданность партийно-административному аппарату. Соответственно формировалась внешняя ответственность учителя перед партийной организацией, советской властью, руководством. Мотивы внутреннего плана, связанные с моральной ответственностью учителя перед учениками, его профессиональным и нравственным долгом, честью, совестью, отступали на второй план.

Приобщению учительства к советскому строи-

тельству способствовал также «Эффект внимания к персоналу». Заработная плата, пенсионное обеспечение учителей являлись предметом рассмотрения центральных и местных органов. Так, о пенсионном обеспечении учителей были принятые постановления ЦИК и СНК в 1925г. [«Сборник», с.447]; в 1929г. [«Сборник», с.449], а также принят ряд постановлений, регулирующих заработную плату. С 1922 г. заработная плата учителей возрастает, хотя не достигает средней по стране.

Права учительства на местах неоднократно нарушались, что принуждало прибегать для их восстановления к жестким мерам в духе административно-командной системы. Так, в постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 10 июля 1930 г. «О льготах квалифицированным работникам в сельских местностях и рабочих поселках» говорится: «Поручить прокурору Республики дать указание местным органам о привлечении к ответственности непосредственных виновников в нарушении прав, предоставляемых работникам просвещения и об устройстве показательных судов над ними» [«Сборник», с.457]. Был издан также ряд распоряжений прокуратуры, Наркомфина, НКРКИ в отношении обеспечения прав учительства. Верховный суд республики 8 декабря 1929г. предписал местным органам милиции и суда при всех случаях притеснения учительства быстро производить исчерпывающее расследование и привлекать виновных к суду [15, с.119]. Предпринимаемые меры, во-первых, говорят об униженном положении учителя, его неблагополучном материальном положении, во-вторых, о стремлении административно-командной системы играть роль доброго барина, который все уладит и рассудит.

Открытых выступлений учительства против проводимой школьной политики после разгрома ВУС больше не было. В январе 1925 г. состоялся всесоюзный съезд учителей, которому предшествовала подготовительная политическая кампания, охватившая почти все учительство. Съезд отразил идеологический перелом учительства. Декларация съезда носит верноподданический характер и насыщена идеологическим сленгом:

«Мы верим этой партии, сумевшей среди величайших, беспримерных в истории трудностей, в окружении смертельной ненависти всего капиталистического мира победить на всех и всевозможных фронтах, которые окружали ее со всех сторон и подстерегали ее на каждом шагу. Едва ли история может указать пример такого испытания силы и могущества восходящего к жизни социального класса. И мы говорим: дело революции, дело борьбы за окончательную победу трудящихся, за создание нового общества на земле в крепких надежных руках. От имени сотен беспартийного народного учительства нашей Советской страны, от имени тех тысяч волосатых собраний и уездных конференций, которые послали нас на Всероссийский съезд, перед лицом

трудящихся всего мира мы заявляем, что полностью и безоговорочно принимаем над собой руководство со стороны партии. Мы знаем, что руководимая коммунистической партией советская власть есть подлинная власть трудящихся, власть широчайших народных масс» [24, с.104].

Комментарии, как говорится, излишни. Но есть основания полагать, что многие учителя, воспитанные на демократических ценностях канунной педагогики, не принимали официально внедряемые установки. Об этом, в частности, говорят материалы VI съезда завтубОНО (см. выше). В них отмечалось, что в обстановке обострения классовой борьбы обнаружилась недостаточность идеино-политической подготовки части учителей. Поэтому съезд требовал повышения идеино-политического уровня учительства, усиления среди него партийного и комсомольского ядра, расширения влияния советской общественности на школу, выделения квалифицированных кадровых рабочих на руководящую работу по просвещению. «Пролетаризация» школы как форма классовой селекции также показатель недоверия к учительству со стороны властей. Так, в постановлении ЦК ВКП(б) от 5 августа 1929г. «О руководящих кадрах народного образования» [«Сборник», с. 452] говорится: «Считать необходимым со стороны (особенно Рабпроса) непосредственное участие в работе органов народного образования, в первую очередь, путем активного участия в чистке аппарата от чуждых элементов и выдвижении новых сил из рабочих, низовых просвещенцев, выявивших себя на общественной и педагогической деятельности, а также работников с индустриально-техническим и сельскохозяйственным образованием.» И далее: «...поручить краевым, областным комитетам и ЦК нацкомпартий выделить 250 работников с опытом руководящей работы для укрепления районной инспектуры политпросвета и 50 работников с опытом агитационно-пропагандистской работы для укрепления органов методического руководства». Цитируемый документ имеет отношение к институту т.н. «рабочих директоров», призванных вносить «пролетарскую закваску в среду гнилой учительской интеллигенции». Этот институт зачастую принимал карикатурные формы (из рассказов очевидцев известно, что компетенция рабочих директоров зачастую не шла дальше того, «чтобы печка топилась»).

Так, например, только по Москве в 1929/30 учебном году было выдвинуто 120 рабочих и работниц на просвещенную работу. Из этих 120 человек - 33 выдвиженца пришло на работу в аппарат райотделов народного образования в качестве заведующих, заместителей заведующих и инспекторов, а остальные 87 выдвиженцев были посланы руководить отдельными культурчреждениями (60 человек - зав. школами, 13 - зав. отделами, 2 - зав. библиотеками, 3 - зав. детдомами и др.) [24, с.47].

Селекция по классовому признаку по форме

понималась как подбор кадров, преданных партийным идеалам, а по существу - партийному аппарату. Этот подход с некоторыми поправками на «текущий момент» действовал на протяжении всей советской истории и составлял основу формирования номенклатуры, в том числе в системе органов управления образованием. Таким образом, тоталитарная тенденция, действующая в сфере народного образования, зародившись на первом этапе становления советской социально-политической технологии в области народного образования продолжала успешно формироваться на втором ее этапе.

Теперь обратимся ко второй, «демократической» тенденции. Ее импульсы задавались цитируемыми выше документами (Положение о единой трудовой школе, Декларация, Тезисы о самоуправлении).

Идеи, изложенные в этих документах и их практическая реализация в значительной мере не итрагализовали тоталитарную тенденцию, способствовали развитию творческой мысли учителей, экспериментированию, поискам в области решения дидактических, воспитательных, общепедагогических проблем. Центрами педагогических исследований были опытно-показательные школы и станции. К осени 1920 г. в 25 губерниях имелось уже около 100 опытно-показательных школ, которые работали с учительством, осуществляли функции обмена опытом, повышения квалификации. Наибольшую известность приобрела организованная в марте 1919 г., руководимая С.Т.Шацким 1-ая опытная станция Наркомпроса (работала в Малоярославецком уезде Калужской губернии).

В рассматриваемый период внедрялась дидактическая система, основанная на комплексном построении учебного материала (выше отмечалось, что Наркомпрос считал ее величайшим достижением марксистской педагогики). Идея комплексного построения учебных программ нашла уже отражение в «Декларации», где говорилось о слиянии учебных предметов в младших группах начальной школы в детскую энциклопедию [«Сборник», с.137]. Начали вводиться комплексные программы в школах с 1923 г. Их основой являлась трудовая деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой, как объектом трудовой деятельности и общественной жизнью, как следствием трудовой деятельности. Все сведения, расположенные в трех колонках (природа, труд, общество), объединялись той или другой комплексной темой (комплексом), изучение которой связывалось по возможности с сезонными явлениями и краеведческими особенностями. Таким образом, комплексные программы исходили из локального, регионального принципа изучения материала и его интегративной компоновки. Составители комплексов, руководствуясь идеологическими посылками, ставили перед собой задачу преодолеть отрыв обучения от практики, приблизить школьное обуче-

ние к интересам ребенка, привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение. Новокомплексных программах предметное преподавание отступало на второй план. Школьные предметы изучались в рамках рассмотрения той или иной комплексной темы и подчинялись ее логике.

В ряде школ II ступени с 1924 г. получил распространение Дальтон-план (лабораторный план), который предоставлял учащимся значительную свободу и самостоятельность в выборе, последовательности и сроках выполнения учебных заданий. С 1926 г. начал распространяться «метод проектов», который рассматривался как логическое развитие комплексных программ. В 1930 г. вышли новые программы для городской и сельской школы I ступени.

В центр занятий «метод проектов» ставил общественно-полезную работу. Главным становилось «что надо сделать», второстепенным «что для этого надо уметь». Знания зачастую приобретали характер сведений, деловых справок. Происходило нарушение твердого расписания занятий, системы знаний. Новые программы являлись полностью комплексно-проектными и подчиняли всю работу школы изучению трудовой деятельности. Из всех педагогических средств предпочтение отдавалось методу проектов. Он считался наиболее правильным средством проработки комплекса, позволяющим не ограничиваться усвоением суммы теоретических знаний, а соединять учебу с производственной и общественной работой. Применение метода проектов предполагало проведение разнообразных наблюдений и опытов исследовательского характера, помогающих изучать теорию в единстве с практикой.

Комплексные программы, метод проектов, «Дальтон-план» активно внедрялись в практику работы школы Наркомпросом. Но природа этой дидактической системы была такова, что не поддавалась строгой регламентации, требовала активного творческого отношения и усвоения. В силу этого, организация учебной работы, построение урока, даже структура учебного года в рассматриваемом периоде не были еще регламентированы какими-либо постановлениями центральных органов, в частности Наркомпроса. В рассмотрении этих вопросов широкие возможности предоставлялись инициативе местных органов народного образования и отдельных школ. Эта инициатива активно развивалась. Несмотря на все недостатки комплексных программ (см. ниже), их освоение было связано с периодом методического расцвета и творчества. Комплексные программы будили творческую, методическую мысль учителей, способствовали развитию активности и творчества детей, развитию у детей наблюдательности, любви к природе.

Получила развитие коллективная методическая работа, кустовые методические объединения учителей. Учителя совместно работали над педагогическим сценарием комплекса, что способствовало их сплоче-

нию, расширению педагогического кругозора [15, с. 148]. Значительную помощь методическим объединениям учителей оказывали опытно-показательные учреждения Наркомпроса. Содержание каждой темы, последовательность ее изучения, отбор материала для чтения и письма, наглядные пособия - все эти вопросы были предметом обсуждений. Возрос интерес учителей и учащихся к природоведению, общественной жизни. Значительное время уделялось экскурсиям и осмыслению наблюдений (детям давались специальные задания). Учащиеся выполняли много письменных и графических работ, сочинений, материал для которых черпался большей частью из собственных наблюдений на экскурсиях и самостоятельного чтения указанной учителем литературы. Большое место в работе учащихся занимали рисунки, цветные диаграммы, схемы. Дети вели дневники погоды, протоколы наблюдений.

Однако комплексные программы обладали целым рядом недостатков, которые проявились в практике работы школ. Составители и сторонники комплексных программ утверждали, что правильное применение принципа комплексности не препятствует систематическому усвоению основ наук, выработке необходимых умений и навыков. Однако массовый опыт школы противоречил этому утверждению. К 1925 г. в силу разных причин, в том числе и в силу консервативности педагогической среды, на местах остро стали ощущаться недостатки комплексных программ. Они заключались в том, что уровень подготовки выпускников школы зачастую не обеспечивал им возможность дальнейшего обучения в профессиональной школе. Но школа, как отмечалось выше, не была еще задавлена строгой регламентацией деятельности, в ней получили развитие процессы корректировки комплексных программ, их совершенствования с учетом требований жизни. Причем эти процессы шли как со стороны учительства, так и со стороны Наркомпроса, учитывающего его требования. Так, отстаивая в целом идею комплексного построения программ, Наркомпрос вносил в них изменения. В программах 1925 и 1927 г.г. сделан поворот в сторону сочетания комплексного и предметного построения программ. Новой нотой в программах 1927 г. было заявление о том, что «...этими программами закрепляется тот обязательный минимум знаний и навыков, которые не могут быть изменены без предварительного решения Главсоцвоса», и что «за выполнение этого обязательного минимума заведующие несут ответственность перед ОНО, а последние перед Наркомпросом». Таким образом, эти программы сделали шаг в сторону создания стандарта образования [15, с. 132]. Но при всех корректировках Наркомпрос не отказывался от идеи комплексности. Она получила подтверждение в программах, разработанных Наркомпросом в 1929, 1930, 1931 г.г. и связывалась с методом проектов. При этом усиливалось идеологическое обоснование

программ. Так, в программах 1929 г. говорилось: «...ознакомление детей с основными производствами в теории и на практике, подготовка борцов за интересы рабочего класса, строителей коммунистического общества, активное участие детей в классовой борьбе и социалистическом строительстве, изучение трудовой деятельности детей и связанное с ней изучение природы и общественных явлений, краеведческие основы программы... оставались и остаются незыблемыми при всех пересмотрах конкретного содержания программ» [15, с.133]. Учителя, умело используя положительные черты комплексных программ и смягчая их недостатки, достигали значительных успехов. Обследование 60 школ II ступени в 14 губерниях и областях РСФСР, проведенное инспекцией Наркомпроса в конце 1926 г. свидетельствовало, что в школах развернулась борьба за вооружение учащихся систематическими знаниями основ наук, за повышение успеваемости. «Работа школы II ступени в этом году, - писал инспектор Наркомпроса А.Егорин, - проходит под знаком навыков и учебы. Устремления учащихся и учащих направлены на проработку минимума знаний, предъявляемого вузами» [45, с.67]. Методическое и педагогическое творчество школ подтверждается и в педагогической печати того времени. Вот, например, воспоминания учителя Вятской школы: «В отношении средних (5-7) групп школу смущало отсутствие в комплексных программах систематического курса географии, ограничения в отношении истории, классической литературы... Школа под свою ответственность сохранила систематические курсы географии в IV, V, VI и VII классах, объединившие материал, который по существу был в комплексных программах, но распределялся по различным темам... Что касается ограничений в курсе истории и слабой выраженности классической литературы в общем курсе литературы, то эти недочеты, поскольку это было возможно, восполнялись чтением учащихся» [15, с. 154]. Преподаватель физики и математики вспоминает свою работу в 1925-1927 г.г. «Я по физике и математике захватывал материал больше и шире, чем нужно было для понимания «скотного двора» (комплексная тема). В лаборатории у себя давал работу, расширяющую познания учеников. В IX классе приходилось вести работу без комплекса: знал, что это для вуза понадобится. Чем старше класс, тем больше было отступлений от комплекса» [15, с.155].

В распоряжении по Главсоцвосу «О местных программах для школ I ст.» (N 150 от 20 августа 1926 г.) отмечается, что все местные программы стремятся ввести занятия по языку и математике в общее русло работы по комплексам, не обязывая, в то же время к непременной увязке формальных навыков с комплексом во что бы то ни стало» [24, с.65].

Таким образом, отставая идею комплексного построения программ Наркомпрос стимулировал

естественные («имущие») процессы саморазвития школы, педагогического творчества и эволюционного поэтапного усвоения педагогических новаций. Известными постановлениями ЦК ВКП(б) 1931 и 1932 г.г. этот путь был перекрыт, Наркомпрос «поставлен на место».

Подводя итоги рассмотрения второго этапа - формирования социально-политической технологии в области народного образования, можно отметить, что типичные технологические средства, возникшие на первом этапе, продолжали активно развиваться. Прежде всего это относится к принципу непосредственного выведения схемы практических решений не на основе постоянного «диалога с жизнью», а из идеологических посылок. В стране был создан идеологический фон, утверждающий классово-пролетарские ценности как одно из главных средств построения административно-командной системы. Развивались присущие ей процессы централизации, унификации, проникновение партийного руководства и контроля во все сферы жизни и деятельности общества. В декабре 1923 г. СНК РСФСР утвердил Устав единой трудовой школы, в соответствии с которым «существование частных школ не допускается», объем и содержание образования определяется «...в соответствии с программами и учебными планами народного комиссариата просвещения» [«Сборник», стр. 146].

Идеологические посылки были положены также в основу разработок дидактических систем - комплексных и комплексно-проектных программ, которые активно насаждались из Центра и рассматривались как средство слома старой школы. С 1928 по 1931 г.г. проходила педагогическая дискуссия под лозунгом борьбы против искажения марксизма в педагогике. Все «несогласные» были подвергнуты публичному избиению в печати. Заступничество Луначарского закончилось тем, что он вынужден был уйти со своего поста.

Заложен фундамент формирования профессиональной карьеры учителя на основе внешних, не отражающих сущность педагогического труда факторов, главным из которых был - приобщение к классово-пролетарской идеологии, преданности ее идеям, а по сути дела, преданности партийному аппарату, использующему эту идеологию для своих корпоративных целей. В обыденной жизни утверждается прогрессирующее расхождение, рассогласование декларируемых целей, провозглашаемых официальной идеологией, и реальных целей партийно-бюрократического аппарата, для которого декларируемые цели выступали ширмой. Это создавало двойные нравственные стандарты, двойную мораль, деформировало нравственные устои общества, его членов, резко отрицательно сказывалось на деятельности учителя.

И все же рассматриваемый период отличался развитием методического творчества, педагогическо-

го поиска. Административно-командная система предъявляла к системе народного образования жесткие требования. Но трансляция этих требований в рассматриваемый период осуществлялась опосредованно, через Наркомпрос, который еще обладал относительной самостоятельностью. Сущность внедряемых им из идеологических соображений дидактических систем была такова, что они не поддавались жесткой регламентации из центра и требовали творческого усвоения и применения. В силу этого не была подавлена идеологическая свобода, автономия учителя. Оставалось определенное поле для творческого подхода, проявления инициативы в постановке проблем и выборе средств их решения. Известно, что свобода является обратной стороной ответственности, которая не сводится к санкциям за нарушение тех или иных общественных норм. При таком понимании недооценивается ее позитивная роль, морально-психологический аспект ответственности, сознательная активность личности. Но ответственность не сводится и к морально-психологической стороне, чувству ответственности. Субъективная сторона ответственности неотделима от ее объективного содержания. Объективные условия человеческой деятельности и сознательное определение целей деятельности составляют нерасторжимое единство. Автономия учителя, таким образом, отзывалась нерасторжимым единством педагогического творчества и моральной ответственности за его результаты. Этот феномен был, в частности, подмечен такими проницательными людьми как Г. Уэллс и Д. Дьюи (см. выше).

Очевидно, что ориентация любой социальной организации, в том числе школы, на жесткое функционирование, неизменность связей, без учета процессов развития, отбрасывает организацию назад, обрекает ее на отставание от требований жизни, приводит к процессу быстрого старения организации, когда цели, ради которых она была создана, отступают на задний план. Главным становится поддержание собственной устойчивости, организационного (аппаратного) единства вне зависимости от конечных целей. Педагогическое творчество базируется на естественных инновационных процессах самоорганизации. Оно связано с накоплением новых идей, позиций, проектов, которые после освоение могут включаться в процессы функционирования на новой, обогащенной основе (Это, в частности, одна из задач управления школой и системой народного образования, призванного обеспечить поддержку инноваций). Проведенный анализ подсказывает, что педагогическая свобода, автономия учителя является одним из сильных факторов, способствующих выведению школы в режим развития и в этом ее социологический смысл. Этот фактор в определенной степени был сдерживающим началом, противостоял тоталитарным тенденциям административно-командной системы, ее стремлению к глобальной централизации и унификации школьного дела. Та-

кому сдерживанию, в свою очередь, способствовала определенная самостоятельность (автономия) Наркомпроса, через который административно-командная система транслировала свои требования.

Вместе с тем, на протяжении всего рассматриваемого периода демократические и гуманистические педагогические ценности испытывали серьезные деформации. Они происходили под давлением классово-пролетарского подхода к воспитанию в условиях массированного наступления на суверинитет личности во имя общей цели, что характеризовало политическую обстановку конца 20-ых начала 30-ых годов. Наступил следующий этап становления социально-политической технологии, когда демократические и гуманистические начала стали оцениваться однозначно как чуждые идеологии советского общества, вредные с точки зрения «социального заказа» школе. Завершился слом старой школы, несущей традиции канунной педагогики и мирового историко-педагогического процесса.

3.3. Третий этап - утверждение советской социально-политической технологии. Этот период охватывает 30-ые годы.

Выше отмечалось, что в основополагающих документах 1918 г. («Положении о единой трудовой школе» и «Декларации») была выдержанна ориентация на развитие школы, утверждение ее суверинитета как ведущей ценности. Провозглашалась необходимость дифференциации обучения, которая обосновывалась как интересами общества, так и интересами личности, ее возрастными особенностями, условиям развития, саморазвития, самоопределения. Единство школы, которое понималось как равное право на образование, предоставляемое всем детям, соотносилось с ее разнообразием, дифференциацией и индивидуализацией образования. Демократические начинания, в той или иной мере проводимые в жизнь Наркомпросом пришли в резкое противоречие с требованиями административно-командной системы, логикой ее развития. Политика индустриализации, навязанная стране вопреки процессам ее естественного развития поставила перед школой и педагогикой ряд социальных и педагогических задач. Требовалось, с одной стороны более качественная подготовка молодежи к продолжению обучения в техникумах и вузах, с другой - формирование конформной личности, способной бездумно служить административно-командной системе, государству, его институтам. В этих условиях политика в области народного образования была направлена на социальную ориентированность педагогического процесса и тотальную социализацию личности, ее приобщению к политическим целям и интересам власти. Этим требованиям необходимо было подчинить весь стиль жизни школы, содержание ее образовательной и воспитательной деятельности. Наркомпрос как орган, осуществляющий самостоятельную политику в об-

ласти народного образования, самостоятельно выбирающий средства для достижения заданных из Центра целей, уже не устраивал административно-командную систему. Его следовало сделать более послушным, безоговорочно выполняющим предъявляемые требования. Забегая вперед, нужно отметить, что Наркомпрос в этот период подвергался жестокой травле со стороны руководящих кругов и партийной печати, все более устраивалась от руководства образованием и был превращен в придаток отдела ЦК ВКП(б), стал его рупором. Сопротивление наркома просвещения Бубнова стоило ему жизни. Репрессиям в 1937 г. были подвергнуты все руководящие работники Наркомпроса, в том числе начальники управлений, их заместители, заведующие секторами. Активная чистка проводилась на местах.

Следует отметить, что в этот период, несмотря на экономические трудности, сложную международную обстановку продолжала расти школьная сеть, увеличивалось количество учащихся и учителей, осуществлялся всеобуч, который был необходимым звеном решения партийно-политических задач, индустриализации промышленности, коллективизации сельского хозяйства. Можно в этом плане привести некоторые цифры. Например, в 1929/30 учебном году число учащихся составляло 8.712.891 чел., а в 1934/35 г. 14.997.751 чел. Число школ за 1929/30 г. составил 90684, а в 1933/34 г.г. 110276. При этом следует учесть, что в эксплуатацию вводились новые школьные здания такой емкости, которые заменили сразу несколько пришедших в негодность малоемких старых школ [15,с.230]. Расходы на просвещение на одного жителя РСФСР составляли в 1928/29 г. - 7р., в 1938 г. - 77р. [29,с.10].

Общее количество учителей, ведущих работу в школе увеличивалось из года в год. По СССР в 1934/35 учебном году было 709803 учителей, в 1938/39 - 1027164. К осени 1940 г. число учителей по РСФСР достигло 657400 чел. [29,с.37]. Был принят ряд постановлений об улучшении материального положения учителей, в частности постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О повышении заработной платы учителям и другим школьным работникам» от 9 апреля 1936 г. и в развитие этого постановления еще одно постановление СНК СССР от 10 апреля 1936 г. «О порядке выплаты заработной платы учителям» [«Сборник», с.459]. Принято также постановление ЦИК и СНК СССР «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ» (апрель, 1936 г.) [«Сборник», с.459]. Это постановление способствовало повышению общественного престижа учителя и значимости его общеобразовательной и профессиональной подготовки. Вместе с тем, все развитие школьного дела рассматривалось исключительно с позиций кадрового обеспечения партийно-политических задач. С этой целью применялся определенный набор средств.

Прежде всего, усиливался соответствующий

идеологический фон, создававший почву для внедрения насаждаемых политических ценностей. Для иллюстрации приведем пример бытавшего в то время в педагогической литературе официального языка: «Коммунистическая партия под руководством товарища Сталина провела успешную борьбу против подлых банд наемников фашизма, против троцкистско-зиновьевско-бухаринских террористов, шпионов, диверсантов и вредителей. Руководители и главные участники этих банд были осуждены советским судом и понесли заслуженную кару как враги народа. Однако осталось немало их соучастников, к борьбе с которыми призывал товарищ Сталин партию и всех честных трудящихся, указав на настоятельную необходимость ликвидации ротозейства, благодушия, «идиотской болезни» беспечности и политической близорукости. Требование овладения большевизмом и большевистской бдительностью сделалось решающим для борьбы с врагами народа и проявлениями классово-враждебной идеологии» [15,с.204].

На XVII партконференции политические задачи были сформулированы: «...окончательная ликвидация капиталистических элементов и классов вообще, полное уничтожение причин, порождающих классовые различия и эксплуатацию, преодоление пережитков капитализма в экономике и сознании людей, превращение всего трудящегося населения страны в сознательных и активных строителей бесклассового социалистического общества» [30,с.489].

Из этих партийно-политических лозунгов вытекали непосредственно задачи школы - с одной стороны, усиление воспитательного воздействия на детей и подростков с целью борьбы с попытками классовых врагов «привить детям советской школы элементы антиреволюционной идеологии», идеологически вооружить подрастающее поколение; с другой стороны, дать учащимся необходимую сумму знаний и навыков, которые были бы достаточны для получения дальнейшего образования и кадрового обеспечения партийно-политических задач, связанных с проводимой политикой индустриализации и коллективизации страны.

Для ускорения задач подготовки кадров средней квалификации основным типом общеобразовательной школы была признана фабрично-заводская семилетка (ФЗС) в городах и промышленных центрах и семилетняя школа колхозной молодежи (ШКМ) в деревне (Постановление ЦК ВКП(б) от 25.07.30. «О всеобщем обязательном начальном обучении». [«Сборник», с.109]. Над ними возвышался техникум с 4-х годичным сроком обучения, затем высшая школа. Практика вскоре показала, что на пути преобразования школ II ступени в техникумы встречаются серьезные трудности [24,с.31]. Нехватало специального оборудования, мастерских, преподавательских и инструкторских кадров. Многие техникумы оказались недолговечными. Оставшиеся не

могли справиться с задачей подготовки своих учащихся в ВУЗ, ибо их назначением был выпуск специалистов средней квалификации.

Неудавшаяся попытка преобразования школ II ступени в техникумы является собой пример утопической (в понимании К. Поппера) социальной технологии, основанной не на текущих потребностях общества, а на идеальных схемах и построениях. Советская политика в области народного образования изобилует подобными подходами, которые приводили к постановке нереальных задач, «шоковому обучению», а самое главное, к резкому ограничению образовательных процессов в широком, социо-культурном смысле этого слова.

Для достижения партийно-политических целей были поставлены новые задачи: во-первых, реорганизация семилетней школы в десятилетнюю, во-вторых, усиление централизованного административного начала в управлении школой (что естественно для административно-командной системы). Наркомпрос, с его ориентацией на личностное начало, с комплексно-проектными программами обучения неправлялся с этими задачами. Возникла необходимость прямой трансляции требований административно-командной системы на школу, а не опосредованно, через Наркомпрос. Ему отводилась роль исполнителя, передающего вниз решения центра и контролирующего их выполнение при минимуме самостоятельности и инициативы. Причем эти решения сверху охватывали уже не только политические, стратегические цели, но и вторгались в область учебно-воспитательной технологии.

Первые импульсы такого подхода, который мы условно назовем «прямой трансляцией», проявились уже в постановлениях пленумов ЦК ВКП(б) в июле 1928 г. и ноябре 1929 г. Июльский, 1928 г. пленум признал необходимым добиться того, чтобы окончившие школу II ступени были подготовлены для поступления в ВУЗы и отметил, что существующая система обучения этого не обеспечивает. Ноябрьский, 1929 г. пленум отметил слабое выполнение решений июльского пленума ЦК и предложил добиться в этом деле решительного перелома, указав, что должны быть пересмотрены программы школ II ступени (т.е. средства достижения цели), улучшена система подготовки [15, с. 132].

Существенных изменений после этих постановлений не произошло. Наркомпрос в принципе не изменил своей школьной политики. В программах, разработанных под эгидой наркомпроса, как отмечалось выше, в 1930, 1931, 1932 г., принцип комплексности в сочетании с методом проектов были усилены.

Настало время решительных действий по преобразованию системы народного образования, в том числе, изменению принятой и утвердившейся дидактической системы. Имеются в виду Постановления ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и

средней школе» [«Сборник», с. 156-161] и от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [«Сборник», с. 161-164]. Эти постановления по своему стилю и жанру можно назвать документами прямой трансляции. Через них административно-командная система не ограничивается постановкой стратегических целей, а вторгается в область средств их достижения, адресуется уже непосредственно к учителю и технологии его работы.

В постановлении 1931 г. отмечается, что «... обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно решает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». Наркомпросу и его местным органам предложено немедленно организовать научную разработку программ, с тем чтобы в этих программах был обеспечен точно очерченный круг систематизированных знаний и чтобы с 1 января 1932 г. преподавание велось по пересмотренным программам. В постановлении отмечается, что «... необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожекторства.» «... Вытекавшие из антиленинской теории «отмирания школы» попытки положить в основу всей школьной работы так называемый «метод проектов» вели фактически к разрушению школы. ЦК обязывает наркомпросы союзных республик немедленно организовать и поставить на должную высоту научно-исследовательскую работу, привлечь лучшие партийные силы для этого дела и перестроить ее на строго марксистско-ленинских началах». «... Исключительное внимание приобретает выдержанное коммунистическое воспитание... усиление борьбы против анти-пролетарской идеологии» «... Партийным организациям взять под непосредственное наблюдение постановку преподавания общественно-политических дисциплин...». В соответствии с этим постановлением началась подготовка учебных планов. В январе 1932 г. были изданы новые предметные программы и со второго полугодия 1931/32 г. преподавание велось уже по этим программам.

Постановление 1932 г. усиливает требования предыдущего постановления. В нем даются конкретные указания о порядке дальнейшей переработки программ по отдельным дисциплинам, предложения по увеличению (уменьшению) учебных часов, включению отдельных тем и понятий. Говорится о том, что основной формой «организации учебной работы» должен являться урок с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся». Затем формулируются методические требования к работе преподавателя (как он должен излагать материал, работать с учащимися, приучать их к работе с книгой и самостоятельной работе, проводить воспитательную работу и т.д.) Постановление отмечает, что школа попрежнему не обеспечивает должного уровня общеобразователь-

ных знаний. Говорится, что средством преодоления этого недостатка является борьба за укрепление сознательной дисциплины. Отмечалась перегрузка программы излишним материалом, недостаточная увязка между собой, наличие известного упрощения, отсутствие, по крайней мере в некоторых программах по общественным предметам, последовательно проведенного принципа историзма. На основе этих указаний 1932 г. были переработаны стабильные программы 1933 г., но они и в дальнейшем постоянно перерабатывались.

Цитированные два постановления оказали огромное влияние на школьную практику. Но они знаменовали собой не только изменение дидактической системы, утверждение предметного преподавания, «знанияевого подхода» к образованию. Они определили также оформление и развитие тех характерных для советской социально-политической технологии особенностей, которые сложились на ранних этапах ее формирования и сдерживались демократическими тенденциями развития. Эти постановления открыли путь для утверждения этой технологии как комплекса типичных для советской политики в области народного образования средств. Они вторглись в святая святых педагогического творчества - в сферу автономии учителя, его педагогическую свободу и, следовательно, подавляли течение имманентных (иммунных) для системы образования процессов саморазвития, самоорганизации, накопления и осмысливания опыта, педагогической рефлексии, ориентации на реальные требования жизни. Практика работы школы показала, что постановления знаменовали собой: отказ от позитивного опыта 20-х годов, приоритет словесных методов, основанных на передаче готовых знаний в ущерб развитию мышления, стремление к методическому и организационному единению, усиление административного контроля за работой учителя.

Рассматриваемый период характеризуется дальнейшим наступлением на творческие основы деятельности учителя, пытающие его инициативу. Сюда, в частности, можно отнести известное постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» [«Сборник», с.173]. Отказавшись после этого постановления от имеющихся ранее достижений в области изучения психолого-возрастных и физических особенностей учеников, прекратив исследования в области воздействия среды на формирование личности, педагогика и система управления образованием подчеркивали «ведущую роль воспитания», которое понималось как жесткое давление на личность ученика без учета его индивидуальности и природных свойств.

Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (май 1934 г.) также являются примерами вмешательства партийно-государственных ор-

ганов (прямой трансляции) в творческую кухню учителя [«Сборник», с.166-167]. Там, в частности, говорится о порядке изложения исторических событий в свете марксистского понимания истории, формировании определенных географических понятий, применении наглядных пособий и т.д.

Имеет место посягательство не только на функциональные обязанности учителя, но и еголичность в целом. Так, в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. «О структуре начальной и средней школы в СССР» [«Сборник», с.167] говорится: «Воспретить лиц, имеющих специальное педагогическое образование, назначать на другую не по специальности работу». Или в постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» [«Сборник», с.425] дается указание «обязать народные комиссариаты произвести к 1 января 1933 г. закрепление профессорско-преподавательского состава за учебными заведениями».

Оставались еще опытные школы, в которых осуществлялся поиск, проверка новых форм и методов обучения, воспитания, эффективности учебных средств. Но в 1937 г. постановлением СНК РСФСР от 20 апреля «О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы» они были ликвидированы [«Сборник», с.175]. В постановлении была осуждена практика создания опытных школ. Говорилось, в частности, что это «...привело к установлению в этих школах особых требований к подбору учащихся по их умственной одаренности, к установлению в связи с этим повышенных требований, к исключению из образцовых школ учащихся, не удовлетворяющих этим повышенным требованиям».

Здесь очень хорошо видно стремление к нивелировке, уравнительности, усреднению, которая составляет существо административной системы. Быть в этих условиях одаренным, ярким было даже как-то неприлично, зачастую опасно.

Наркомпросу было отведено строго фиксированное место. Из органа, стимулирующего разработку методологии образования, он превратился в орган надзора и контроля. Он стал простым, непосредственным проводником решений партийных съездов и пленумов. В принципе его задачи сводились к осуществлению плановости (иными словами унификации) всей работы в области просвещения, неуклонной и систематической проверке исполнения решений партии и правительства, решений и указаний руководства наркомата, тесное сотрудничество с центральными и местными партийными и советскими органами. Соответствующим образом был построен аппарат наркомата и организована кадровая работа [15, с.214].

Подводя итоги третьего этапа, можно сказать, что в рассматриваемый период были отторгнуты традиции гуманистической педагогики, которые

веками вызревали в гуманистическом сознании народа, разрушена гуманистическая традиция старой дореволюционной школы. Но были наследованы ее наиболее непривлекательные, реакционные черты. Процесс становления официальной доктрины в области народного образования завершился утверждением социалистических идеалов воспитания и «государственного мышления» в области стратегии и тактики управления образованием и рассмотрением человека исключительно как носителя социальных функций с его главным предназначением - служить, исполнять социальные роли, быть винтиком государственного механизма. Преподавание и усвоение книжных знаний - стали наиболее типичными особенностями школы. Так, например, в марте 1937 г. преподавание труда как самостоятельного предмета во всех классах школы было отменено. Освободившиеся часы были переданы на преподавание других предметов. Одна из причин этого заключалась в том, что якобы «...в постановке так называемого ручного труда более, чем какого-либо другого предмета, жили еще остатки левашковской теории «отмирания школы» [15, с.255]. Позднее в 50-60-х годах советский вариант «школы учебы» оформился в виде концепции «воспитывающего обучения» [30, с.15-21].

Следует отметить, что «школа учебы» достигла значительных успехов в применении тех или иных дидактических технологий, формированию у учащихся знаний, умений, навыков по ряду учебных предметов, прежде всего математического и естественного циклов. Но личность ученика во всем его многообразии осталась за бортом. Укореняются «бездетность» педагогики, обезличивание, утилитаризм и примитивизм в постановке и решении теоретических и технологических проблем. Гуманитарное образование оказалось беззащитным перед лицом идеологической экспансии, обезнаучено, осколено [44, от 25.01.94].

Утверждение «школы учебы» являлось следствием ее полной ориентации на государство. Административно-командная система отводила школе главную роль - быть ее идеологическим оружием, рупором. Именно в этом состояли реальные цели политиков в области народного образования, которые прикрывались классово-пролетарской фразеологией, сленгом.

Школа приобрела те характерные черты, основа для развития которых была заложена в первые годы советской власти: государственный монополизм в сфере образования, казенный централизм в управлении школьным делом, засилье коммунистической идеологии в содержании обучения и воспитания, единство, ориентированное на всеобщую нивелировку, а не творческий поиск и развитие личности.

Составлением социально-политической технологии формировалась ценностные ориентации учителя. Они, с одной стороны, питали эту технологию, а, с другой, служили средством адаптации

учительства к административно-командной системе. На основе этих ценностей сложился характерный для учительства тип мышления: единомыслие и единогласие с официальной точкой зрения, формализм и догматизм в учебно-воспитательной деятельности. Нарушение естественных процессов общественно-исторической преемственности, отвержение культурного наследия в области истории, философии, экономики, религиозно-нравственного сознания нанесли невосполнимый вред духовному развитию учителяства, его интеллектуальному потенциалу, что, в свою очередь, сказалось и на духовном развитии молодежи [34, с.186-220]. В системе мотивации учительства ведущее место приобретает ответственность внешнего порядка перед требованиями руководящих и направляющих органов, связанная с боязнью нарушения всевозможных инструкций и постановлений. Негативную оценку приобретали сомнения, наличие собственной позиции, отличной от официоза. Типичной стала социальная позиция учителя как транслятора, передатчика информации, а не как наставника в лучшем смысле этого слова, способствующего формированию личности, развитию ее духовного «Я». Такая позиция адекватна утвердившейся «школе учебы» и господствующим в ней субъект-объективным отношениям (в качестве субъекта выступает носитель учебной информации, а объектом - ученик, усваивающий эту информацию). В своей массе учитель становился обывателем, чиновником на службе у государства.

Призыв В.И.Ленина поднять учителя на необычайную высоту не получил развития и подкрепления. С 1924 г. и в дальнейшем бюджет народного образования строился по остаточному принципу, что сказывалось и на материальном положении учителя [34]. Среднемесячный уровень заработной платы работников просвещения значительно отставал от такого же уровня по народному хозяйству и по республике. Причем эти тенденции сохранились, были сильно выражены и в 70-90-х годах [36, с.28].

Важно отметить то обстоятельство, что за рубежом экономисты не сопоставляют зарплату учителя со средней заработной платой по стране. Там обычно указывается доход лиц, имеющих соответствующий уровень образования и профессиональной подготовки. Надо полагать, что при таком сопоставлении материальная обеспеченность учителяства выглядела бы еще более непривлекательно [36, с.29].

Утверждение советской школы - результат политики в области народного образования и адекватной ей социально-политической технологии. В обобщенном виде подытожим ее главные черты и особенности (выше мы неоднократно к ним обращались). Назовем 5 ее главных составляющих:

1. Классово-пролетарская идеология как методологическая основа проведения политики в области народного образования на всех ее уровнях. Причем идеология выражала декларируемые цели и скрывала

истинные, которые заключались в укреплении не прикрытой никакими ограничениями власти партийно-государственного аппарата как стержня административно-командной системы. Идеологическая подготовка социальной среды естественна для общественно-исторического процесса. Такую роль, в частности, сыграла протестантская этика, прокладывая дорогу капиталистическим ценностям [33]. Но идеология марксизма-ленинизма оправдывала любые политические действия в интересах укрепления административно-командной системы. Для прикрытия применялась соответствующая фразология, идеологический сленг. В результате интересы партии и созданной ею административно-командной системы доминировали над интересами жизни, ее требованиями. Естественным следствием такого методологического подхода являлось отрицание прежнего отечественного культурно-исторического опыта, традиций, пренебрежительное, даже агрессивное отношение к мировому историко-педагогическому процессу.

2. Всевластие партийного аппарата на всех уровнях народного образования от центральных органов до каждой конкретной школы. Полная зависимость учительства от этого влияния, в том числе, применительно к содержанию и методам его работы. Членство в партии как основа професиональной карьеры учителя.

3. Централизация и унификация деятельности всех звеньев народного образования и прежде всего школы. Причем эти явления принимали гипертрофированный, уродливый характер. Шаблоны, унылое однообразие, при котором в один и тот же час по всей стране полагалось решать одну и ту же задачу из одного и того же задачника, штудировать один и тот же параграф из одного и того же учебника истории [31]. Очевидно, что при таком подходе общество теряло повышенную одаренных детей. Более или менее выявливали способных математиков, музыкантов, художников (и лишь в том случае, если способности действительно выдающиеся), но ребенок незаурядно одаренный, опережающий сверстников в смысле темпов развития, попав в школу, немедленно приводился к общему знаменателю.

4. Устранение инакомыслия, альтернативности как на организационно-институциональном уровне, так и на личностно-ориентированном. Насаждение агрессивного, непримиримого отношения к инакомыслию, что отвечало сути официальной идеологии. С первых лет советской власти оно проявлялось, в частности, в борьбе с религиозными устоями и связанной с ними духовностью, а затем с любыми отклонениями от «генеральной линии партии». Простить инакомыслившим было опасно.

5. Тотальный контроль как следствие централизации и унификации системы народного образования, принимавшей форму директив, рекомендаций, указаний, установок из центра. Для повышения,

якобы, наглядности, объективности контроля вышестоящие органы стремились как можно больше применять количественные поддающиеся проверке показатели. Ими насыщались директивные документы. Так, появлялись показатели: социально-классовый состав учащихся (%), количество школ сельской молодежи на район, конкретные сроки ликвидации неграмотности. Во время и успешно отчитаться перед вышестоящими органами, начальством отвечало логике административно-командной системы. Количественные показатели позволяли это сделать наиболее наглядно. Возникает примат количества над качеством, формализм, безликое снижение ответственности, процентомания. Создается атмосфера, подавляющая педагогическую свободу и творчество учителя

На основе рассмотренной выше социально-политической технологии возник стереотип, стандартная модель политики в области народного образования. Схематично ее можно представить следующим образом: руководством КПСС выдвигались задачи (на съездах, пленумах), группы ученых разрабатывали документы для исполнения, проекты выносились на всеобщее обсуждение, затем после корректировки документы возводились в ранг закона или Постановления под эгидой КПСС и правительства. Далее начинались конкретные мероприятия и преобразования, которые никогда не достигали, да и не могли достичь тех целей, которые декларировались в документах.

Указанная технология действовала на протяжении почти всего советского периода и в значительной степени обеспечивала воспроизведение идеологии, менталитета, социальной структуры данного общества, стержнем которого была административно-хозяйственная система. Попытки реформирования этой технологии оказывались неудачными, наталкивались на ее жесткость, консервативность, невосприимчивость к инновациям.

Так, например, значительные импульсы к снижению педагогического официоза были даны XX съездом КПСС, последовавшим затем периодом оттепели. Были предприняты попытки освобождения учителя от мелочной опеки, жесткого контроля, стимулирования творческого начала в его деятельности. Проявились элементы реформы снизу, возникают новые практические педагогические течения - Липецкий, Казанский, Ростовский опыт, коммунарская методика и др. Оформляется ряд частных педагогических теорий, ориентированных на идеи трудовой школы и развитие личности. В этом плане можно, например, назвать концепцию развивающего обучения (Л.В.Занков), теорию педагогического стимулирования (З.И.Равкин), индивидуализации и дифференциации педагогического процесса (В.В.Давыдов), политехнического обучения (М.Н.Скаткин), проблемного обучения (И.Я.Лернер), воспитательного коллектива (Л.И.Новикова) и др.

Они по сути на новой основе возвращались к ведущим принципам единой трудовой школы, изложенным в известных документах 1918 г. и обогащали их (см. выше). Ярким выразителем гуманистической педагогики был В.А. Сухомлинский, который как бы принял эстафету идей свободного воспитания, разработал соответствующую дидактическую систему, методические основания, создал технологию их реализации.

Все эти позитивные тенденции представляли опасность существующей официальной педагогической традиции, противоречили логике функционирования административно-командной системы, исчерпавшей свои инновационные возможности. В 70-80-ые годы нарастают негативные тенденции в системе народного образования, отражающие характер застойных явлений в экономической и общественно-политической жизни страны. Стремление любой ценой решать задачу всеобщего среднего образования дискредитировало идею, снижало качество знаний, порождало скрытую неуспеваемость. Процветала показуха, результаты педагогической деятельности оценивались по таким показателям, как процент успеваемости, количество проведенных мероприятий, собранного металлома и т.п. Отчитываться нужно было таким образом, чтобы не нарушать «статистического благополучия». Учитель вынужден был идти на сделку с совестью, гражданским и профессиональным долгом. Система нравственно уродовала учащихся, которые все видели и понимали.

Общественно-политическая ситуация, сложившаяся в конце 80-ых годов, создала реальные предпосылки для преодоления этой социально-политической технологии. Вместе с тем, ее инерционное влияние имеет место и в настоящее время. В частности, оно проявляется в менталитете учительства. Для примера сошлемся на проведенный нами опрос преподавателей техникумов, слушателей педагогического факультета ИПК Московского университета потребительской кооперации (450 респондентов). Опрос показал, что все преподаватели испытывают напряжение, внутренний конфликт. Но у одних он связан с неприятием новаций, которые являются велением времени, стремлением сохранить «статус-кво» (около 60%). Такое отношение в значительной степени совпадает с установкой преподавателей на учащихся как на пассивный объект приложения их сил (имеет место примерно у 67% респондентов). У других, и таких меньшинство, конфликт связан со стремлением к освоению и развитию новых педагогических реалий. Такое отношение чаще всего совпадает с установкой на учащихся как на равноправных партнеров взаимодействия. Таким образом, большинство респондентов самоопределяются как «трансляторы информации», ориентированные на типичные субъект-объектные отношения в учебном процессе [47, с.118].

В заключение рассматриваемого параграфа вернемся к затронутому выше вопросу о том, что конкретные мероприятия и преобразования, которые декларировались в партийно-правительственных документах, никогда не достигали, да и не могли достичь поставленных в них целей. Причин здесь много. Помимо того, что многие (но не все) цели носили заведомо декларативный характер, сказалась искусственная оторванность, начиная с 30-х годов, советской системы народного образования от мирового сообщества, мирового историко-педагогического процесса. Кроме того, утвердился остаточный принцип финансирования народного образования, лишавший его соответствующей материальной поддержки. Но существенную роль играл сам характер применяемой социально-политической технологии.

Мировой опыт убеждает что наибольший эффект приносит технология постепенных социальных преобразований, осуществляемых на основе постоянного «диалога с жизнью», учета естественных процессов самоорганизации и развития. Применительно к системе образования предполагается тесная связь, переплетение (в формулировке доклада Римского клуба, см. выше) поддерживающего и инновационного обучения, позволяющая воспроизводить существующую культуру и вносить в нее плавные изменения как ответ на возникающие проблемные ситуации. При отсутствии плавных изменений возникает необходимость резкого, «взрывного» реагирования на изменения в социуме и адекватного ему наименее эффективного и травматичного «шокового обучения».

Советская социально-политическая технология в области народного образования была изначально утопична. М.К. Мамардашвили идею нового человека считал волонтеристской манипуляцией жизнью любого человека, самой глупой и трагической идеей в XX в. Она обусловила инженерный подход к душе человека, ставший технократическим подходом к образованию в наше время. Из нее произросла и расцвела пышным цветом социальная алхимия [48, с.68-69]. Эта идея стала господствующей с первых политических шагов советской власти в области народного образования. Но в 20-ые годы не были разрушены имущие механизмы развития и саморазвития системы народного образования и лежащая в их основе педагогическая свобода учителя. Указанные процессы сдерживали разрушительную силу изначальной идеи и в определенной мере обеспечивали плавное сочетание поддерживающих и инновационных типов обучения. В 30-ые годы педагогическая свобода была резко ограничена. Преобладающим стал поддерживающий тип обучения. Путь к существенным и систематическим инновационным изменениям был закрыт. Они носили частный характер, осуществляемый в рамках функционирования, не выходили на режим развития. Проведенные в дальнейшем реформы системы народного

образования, вызываемые постоянными изменениями в социуме, носили, в основном, «взрывной» и, в силу этого, мало эффективный характер.

Заключение.

Социологический анализ советской политики в области народного образования, основанный на изучении директивных документов с привлечением социологических, философских, педагогических и других источников, характеризующих историко-педагогический процесс позволил выделить адекватную ей социально-политическую технологию, которая складывалась как инструмент, орудие решения партийно-политических задач. В настоящей работе исследованы сущностные особенности советской социально-политической технологии в области народного образования, этапы ее становления. Показана направленность этой технологии вначале на «штурм, слом» старой школы, а затем стабилизацию советской школьной системы путем отторжения инноваций и постоянного «диалога с жизнью», изоляции от мирового историко-педагогического процесса. Преодоление деформаций, вызванных указанной социально-политической технологией, является актуальной задачей современной политики в области народного образования. Исследование показало, что педагогическая свобода учителя является одним из наиболее сильных, можно даже сказать главных факторов инновационного развития школы. Рассмотрим ряд условий, способствующих реализации потенциала педагогической свободы учителя как фактора инновационного развития школы. Возышение педагогической свободы учителя - длительный, многоаспектный процесс, требующий применения плавной, поэтапной технологии, включающей органическое сочетание инновационного и поддерживающего обучения. В настоящее время особую актуальность приобретает социологическая поддержка обеспечения этого процесса. Социологическое обеспечение реализации потенциала педагогической свободы учителя предположительно включает комплекс взаимосвязанных социальных технологий, процедур, которые должны занять свое особое место в общей проблематике социологии образования, к числу которой можно отнести:

- степень адекватности системы образования на современном витке общественного развития потребностям общества, потребностям личности в культурном и личностном самоопределении;
- стимулы образования и самообразования;
- влияние образования на все системы общественной и частной жизни;
- перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи элементов и факторов, составляющих систему образования.

Разработка социологического обеспечения реализации потенциала педагогической свободы учите-

ля - предмет самостоятельного исследования, призванного объединить накопленный социологией образования опыт у нас и за рубежом и результаты последних исследований. В общем виде социологическое обеспечение включает методики выявления социального самочувствия и удовлетворенности учителя трудовой деятельностью и степень соблюдения условий становления и развития педагогической свободы учителя, соотношение факторов, ее определяющих. Процедура предусматривает стадии сбора данных, анализа и интерпретации полученных результатов, разработку конструкторских решений и проектов, направленных на совершенствование различных аспектов школьного дела, а также развитие и саморазвитие социологии образования как самостоятельной области научных знаний.

Литература

1. *Ленин В.И. Сочинения*, том 31.
2. Доватор Р.Л. Педагогическая печать России на рубеже двух веков. Советская педагогика, N 6, 1987.
3. Степашко Л.А. Ценности отечественной педагогики и стратегия образования. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. - М.:1993
4. Розанов В.В. Сумерки просвещения. - М.:1990
5. Законопроекты и постановления Государственного комитета по народному образованию при министерстве народного просвещения.-М.; 1917г.
6. Петроградский учитель N 10, 22(9) мая 1918г.
7. Петроградский учитель N 1, январь, 1918г.
8. Известия Всероссийского учительского союза N 2(30), февраль, 1918г.
9. Народный учитель N 2, январь, 1918г.
10. Петроградский учитель N 8-9, май, 1918.
11. Королев Ф.Ф. Великая октябрьская социалистическая революция и учительство(1917-1918 г.г.). Советская педагогика N 11, 1955г.
12. Народный учитель, N 5-6, 1918г.
13. Восленский М. Феодальный социализм. Место номенклатуры в истории. Новый мир, N 9, 1991.
14. Народное просвещение, еженедельник Наркомпроса, N 30, 1919.
15. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. - М.: Учпедгиз, 1948г.
16. Витухновский Г.В. Борьба за учительство в первые месяцы советской власти. Советская педагогика, N 11, 1956г.
17. Витухновский Г.В. Становление советской власти и учительство. Советская педагогика N 6, 1978.
18. Сборник декретов и постановлений Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию, вып.1, 1918.

19. Уэллс Г. Россия во мгле. М.: Прогресс, 1970.
20. Ядов В. О социальных процессах перестройки. *Коммунист*, N 6, 1991.
21. Крупская Н.К. Пед. соч. В 6-и т. Т.1.- М.: 1978.
22. Попов Г.Х. Программа, которой руководствовался Сталин. *Наука и жизнь*, N 7, 1989г.
23. Восьмой съезд РКП(б). Протоколы. - М.: Политиздат, 1959.
24. Королев Ф.Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. М.: Учпедгиз, 1959.
25. Еженедельник Наркомпроса РСФСР, N 9, 1928.
26. Луначарский А.В. Пролетарская революция и народное просвещение. «Народное просвещение» N 10, 1927.
27. Покровский М.И. Марксизм в программах трудовой школы. *Работник просвещения*, изд. 2, 1925.
28. Еженедельник Наркомпроса РСФСР, N 20-21, 1928.
29. Культурное строительство СССР. Госполитиздат. М.-Л., 1940.
30. ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, Конференций, пленумов ЦК, ч.II, 1940.
31. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах. Магистр, май 1992г.
32. Овчинникова И. Если образование серое, жизнь становится черной. *Известия* от 7 декабря 1993г.
33. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
34. Журавлев В.И. Практико-ориентированная методология педагогической науки как одна из основ осуществления стратегических задач в сфере образования. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. М.: 1993.
35. Кузьмин И.Н. Социальная роль учителя в советском обществе и ее отражение в теории педагогики и практике школы. Проблемы истории советской школы и педагогики, ч.1. - М.: 1991.
36. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ. Под редакцией В.С.Собкина. Центр Социологии образования РАО. - М.: 1993.
37. Титович С.П., Алферов Ю.С. Управление школой в федеративном государстве. - М.: 1992.
38. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Исторические парадигмы: история и прогноз. Магистр, сентябрь 1992.
39. Педагогический вестник N 1(97), январь 1994г.
40. Фишбейн М.Е. Объективная оценка и преемственность в исследованиях как методологическая проблема. Историко-педагогический процесс и современные проблемы образования. М.: 1993.
41. Харцберг Ф., Майнер М.У. Побуждение к труду и производственная мотивация. *Социологические исследования*, N 1, 1990г.
42. Поппер К. Открытое общество и его враги, т.1; т.2. - М.: Международная инициатива, 1992.
43. Свободное воспитание «Влади». М.: выпуск 3, 1993г.
44. Паначин Ф.Г. Учительство и предреволюционное движение в России (XIX начало XX в.). - М.: Педагогика, 1986.
45. Днепров Э. Четвертая школьная реформа в России. «Первое сентября» от 11.01., 20.01., 25.01., 01.02-1994г.
46. На путях к новой школе N 2, 1927г.
47. Столляр И.Г. Социальная позиция педагога и подготовка конкурентоспособного специалиста. Сб. Социальная теория и социальная практика. - М.: Философское общество, Московское отделение, 1992г.
48. Мамардашвили М.К. Классический и неklassический идеал региональности. Тбилиси, 1984.
49. Международные нормативные акты ЮНЕСКО. М.: Логос, 1993.
50. Корель Л.В. и др. Социальная адаптация населения Сибири к рынку. Социс N 11, 1993г.
51. Учитель и общество. Итоги анкетного опроса. Саранск, 1993.
52. Философия образования для XXI века. М.: 1992
53. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: 1993.
54. Оглоблина Г.И. Нововведения в управлении образованием. Педагогика N 6, 1993.
55. Андреевская Е. Знаете ли Вы своих детей? АИФ, N 9-10, март 1994г.
56. Свободное воспитание «Влади». - М.: Выпуск 2, 1993г.
57. Свободное воспитание «Влади». - М.: Выпуск 1, 1992г.
58. Российское образование в переходный период. Программа стабилизации и развития. Под редакцией Э.Д.Днепрова, В.С.Лазарева, В.С.Собкина. М.: 1991.

В.Н.Шубкин

ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ГИМНАЗИЯ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННИКА

Есть такая концепция: реальный прирост знания имеет место лишь в естественных науках. Что же касается гуманитарных, то они развиваются по кругу, повторяют то, что уже было, вспоминают, что забыто.

Сейчас, когда во многих регионах страны началось возрождение гимназий, многие энтузиасты весьма смутно представляют себе, какова же была наша дореволюционная гимназия. Какие социальные и психологические конфликты были характерны для нее? В каких условиях работали педагоги? Как управляли ими многочисленные чиновники, подавившиеся на ниве просвещения?

К этому выводу меня подталкивала подготовка к печати дневника Н.Ф.Шубкина, который он вел в 1911-1915 годах и который - будем надеяться - в скором времени будет опубликован. (Отрывки из него опубликованы под заголовком «Будни словесника» в журнале «Новый мир» №8, 1984).

Мой отец - Николай Феоктистович Шубкин с 1907 по 1937 год преподавал литературу и русский язык в гимназиях и средних школах города Барнаула. Он родился в 1880 году в семье землемера-самоучки из алтайских горнорабочих, освободившихся от крепостной зависимости по реформе 1861 года. Мой дед, видимо, был человеческим деятелем, ибо после освобождения выучился, стал землемером - должность по тем временам нужная и важная - и был вскоре даже удостоин звания почетного гражданина города Барнаула.

Тем не менее его жалованье позволяло семье лишь с трудом сводить концы с концами. За неимением у родителей средств на обучение отец, помечтав об университете, поступил в 1901 г. в Санкт-Петербургскую духовную академию по отделению русского языка и литературы (тогдашние духовные академии обеспечивали полный кошт) и окончил ее в 1905 г.

Студенты духовных академий изучали не только богословские учебные дисциплины - такие, как священное писание, библейская история, догматическое и нравственное богословие, гомилетика, общая церковная история, история славянских церквей и русской церкви, церковная археология и литургика, история западных исповеданий, история русского раскола и др., но и историю, русскую литературу и ее историю, логику, психологию, педагогику, теорию словесности и историю иностранных литератур, русский и церковно-славянский языки (с палеографией), философию и ее историю, немецкий, греческий, еврейский языки и т.п. Благодаря этому выпускники могли избирать духовную или светскую карьеру.

Отец выбрал второй путь и в 1907 г. поступил преподавателем в Барнаульскую женскую гимназию. Он серьезно относился к своей работе, понимал ее роль в судьбе народа, видел в ней смысл и оправдание своей жизни, а стремление к самосовершенствованию было не словами, а корнем, основой всей жизни. Этому были подчинены и специализированные дневники, которые он вел. «Личный дневник» - самый интимный документ, где он касался вопросов личных и духовных, - пропал целиком при аресте. (Н.Ф.Шубкин был арестован и расстрелян 2 октября 1937 г. См. подробнее мою статью «Свидетельство о смерти» в «Социологическом журнале» №1 за 1994 год). Из «Дневника отца», в котором он с удивлением и тревогой фиксировал все, что касалось детских лет жизни моей сестры и меня, сохранились лишь обрывки.

Много лет Н.Ф.Шубкин вел «Дневник педагога». В нашей семье сохранились восемь общих тетрадей, охватывающих период с 1911 по 1915 гг. Это специализированный дневник, он характеризует главным образом профессиональную деятельность педагога в системе тогдашних социальных отношений. Духовные вопросы отец всегда воспринимал как интимные, и он касался их только в своем личном дневнике. Нужно отметить, что все эти дневники отец вел для себя. Он никогда о них не говорил и не предназначал их для печати.

Перечитывая эти тетради теперь, я подумал, что они, быть может, имеют определенную общественную ценность, поскольку детально и непредвзято характеризуют жизнь, проблемы и взгляды русского интеллигента в годы, которые предшествовали гигантским социальным катаклизмам и о которых мы знаем, пожалуй, значительно меньше, чем о начале XIX века.

Мне представляется, что «Дневник словесника» любопытен как педагогический документ, рисующий как бы изнутри жизнь предреволюционной школы в заштатном сибирском городке. Тут и организация учебного процесса, и финансирование гимназии, и взаимоотношения с местными властями, округом, министерством. Здесь и педагог на уроке, его взаимоотношения с учениками, классными дамами, коллегами.

Тогдашняя гимназия не только готовила молодежь к поступлению в вузы, но вела подготовку учителей для народных школ. Для этого в 8-м классе гимназии были специализированные группы: историков, словесников и др. Проблемам обучения и воспитания будущих учителей уделяется в дневнике особое внимание. Немало места посвящено в «Днев-

нике» сомнениям, творческим поискам педагога, неудачам и радостям - всему, что сопутствует великому учительскому делу. «Самое дело, - записывает Н.Ф.Шубкин после многих полных горечи страниц, - мне с каждым годом все больше нравится. Временами я прямо влюблен в него». Старшеклассники, абитуриенты, молодые педагоги, да и вообще все, кто всерьез задумывается о нашей современной школе, извлекут из этих записок реалистическое представление о том, как видели учительскую профессию наши предшественники, как понимали они свое назначение.

В то же время публикуемые записи это «Дневник словесника» - преподавателя русской литературы. В нем почти на каждой странице разговор об интерпретации произведений великих деятелей русской культуры, интерес к творчеству которых растет у нас с каждым годом, споры о наследстве которых не затухают не только на страницах литературных журналов, но и дома, на работе, на уроках в школах и вузах. С этой точки зрения «Дневник словесника» документ л и т е р а т у р н ы й, представляющий интерес для критиков, публицистов, писателей, особенно тех, кто хотел бы глубже войти в атмосферу тех лет.

Наконец, это и с т о р i ч e с k i й документ. Для такого суждения есть веские основания. Дело не только в том, что он касается крайне слабо и односторонне освещенного периода нашей отечественной истории. И не только потому, что он показывает, как осознавали себя, свою деятельность, свою страну русские интеллигенты тех лет. Немаловажно, что здесь речь идет о простых людях, «пролетариях умственного труда» вдалекой глупши, которые каким-то безошибочным чутьем понимали, что какова бы ни была эпоха - это их эпоха, и какова бы ни была страна - эта их страна, что подобно тому, как крестьянину нельзя перестать выращивать хлеб, им нельзя прекращать учительствовать, обучать и воспитывать молодежь.

Россия и держалась на миллионах рассеянных по всей необъятной территории людей, которые, не оглядываясь ежесекундно на переменчивую политическую погоду, жили своей жизнью и делали свое дело. Это важно подчеркнуть, ибо слишком мы приучились все объярлычивать: «славянофилы», «западники», «правые», «левые» и пр. и пр. Забываем при этом, что все эти расхожие словечки схватывают крайности, завихрения, а то и противотоки, «обратные течения» возле берегов. Их реальное воздействие на ход истории может быть равно отношению тончайшей затвердевшей корочки, на которой разместилась вся наша цивилизация, к гигантскому раскаленному телу Земли. Стержень, основной напор, определявший исторический поток, составлялся совсем не из самовыраженцев и честолюбцев, мелькавших на авансцене, а из миллионов людей, которые сеяли, пахали, рубили дома, добывали зверя и руду, растили

детей, учили грамоте, обустраивали землю.

Это не только крестьяне, из которых пошли мы все, не только рабочие, руками которых создана наша внешняя жизнь - одежда, обувь, столы и кровати, дома, но и те, кто творил жизнь духовную. У них еще не произошло подмены цели средствами. Их интересовало реальное упорядочение и улучшение жизни - материальной, социальной, духовной. Они не очень заботились о том, чтобы прогреметь, выделиться, попасть в историю. И они действительно в нее не попадали.

О них, об этих людях «часто незаметных, никому не известных, именнол потому, что они ничего не ищут для себя»(1), от которых после смерти часто ничего не оставалось, кроме благодарной памяти близких, очень трудно писать. Может быть, даже труднее, чем о крестьянах той поры, ибо как рок тяготеют над всей нашей отечественной интеллигенцией тяжкие подозрения. И это относится не только к столичным салонным поэтам и профессорам, а чохом, безо всяких там презумпций невиновности, ко всем прошедшим по этой земле отрядам работников умственного труда. Это еще раз засвидетельствовал С.П.Залыгин. Один из героев его романа «После бури» однажды вдруг открыл предательство интеллигии в том, что теории народного устройства ей дороже самого народа, и решил действовать. «...Если уж вы сами догадались, так я вам объясню, - говорит он, - я и филологический бросил, а на юридический пошел из-за этого же - чтобы судить профессоров! Сперва думал, только профессоров, ну, а потом решил: нет, всю интеллигенцию надо судить!»(2)

Такая огромная страна не могла существовать без врачей и учителей, инженеров и техников, землемеров и статистиков, без специалистов в самых разных сферах материальной и духовной жизни, которые играли далеко не последнюю роль. И отнюдь не были они все прибыльными жалкими чиновниками или «предателями», возлюбившими теорию больше народа, а часто людьми самостоятельными и широко мыслящими, соразмерявшими свои дела с нуждами и судьбами страны, с развитым чувством собственного достоинства, совестливыми.

Они не были святыми, они ошибались и грешили. Но им было у кого учиться. В великих русских писателях видели они учителей жизни, которые своими мучительнымиисканиями призывали и показывали, как стать человеком.

Однако, если жизнь тогдашней деревни благодаря очень важной работе наших писателей все более полно и жизненно отражается в литературе, то простой предреволюционный учитель еще ждет своего художника-исследователя. И кто знает, может, публикация этих материалов подтолкнет, поможет ему?

Не научившись сопереживать тому, что в прошлом духовно потрясало человечество, нельзя воспитывать себя как человека нравственного. Но можем

ли мы хотя бы немножко понимать людей другой эпохи, наших предшественников, наших предков (слово то само пишется теперь с трудом: так оно испорчено современным жаргоном), когда мы элементарно исторически невежественны?

Скажите, например, откуда взялась в России идея бескорыстного служения своему народу? Ведь это не фикция. Она была знаменем целых поколений русской интеллигенции. Может быть, она порождена комплексом вины, отчетливо проявившимся у дворянской интеллигенции в XIX веке? Но у автора этого дневника не могло быть и не было ни малейшего следа этого комплекса, ибо он сам из народа: его отец лишь в 1861 г. освободился от крепостной зависимости. Тогда, возможно, эту идею породила русская литература с ее высоким нравственным и социальным идеалом?

А может быть, эта идея народнического происхождения? Оценка таких исторических движений, конечно, весьма трудная задача, и нельзя судить о них по их собственным декларациям. Нужно помнить, как дифференцировалось народничество: одни пошли делать революцию, другие стали культурными работниками, отнюдь не отказываясь от идеалов своей молодости. И важно, чтобы тайные съезды, конспиративные квартиры, нетерпение лидеров, расколы, бомбы не заслоняли культурный, психологический, нравственный результат народничества. А он был значителен. Земство, врачи, статистики, народное учитительство, осененные идеей служения народу - вот незаметное внешнее ответвление корневого ствола, которое глубоко проросло в народную магму и которое многое определяло в реальном культурном росте в предреволюционные годы. Я далек от того, чтобы утверждать, что здесь читатель найдет однозначные ответы на эти вопросы, но они витают над «Дневником словесника», заставляя вновь и вновь задумываться: а сохранилась ли эта нравственная традиция сегодня?

В записках Н.Ф.Шубкина - будни словесника. Но читатель, естественно, будет пытаться извлечь из них то, что помогает ему лучше понять себя, свое, так сказать, «социальное происхождение», характерные нравственные черты своего народа.

В этой сфере одним из главных предметов спора, который продолжается уже целый век - вопрос о трудолюбии русского народа. Есть давно насиждавшаяся точка зрения, что все российские беды имеют одну главную причину - русскую лень, что одна страсть у Иванушки - русская печь. Решительно отвергая эти взгляды, Ф.М.Достоевский требовал учить исторические и социальные условия развития: «...Когда русский человек, если и лежал на печи или только и делал, что играл в карты, то единственную потому, что ему не давали ничего делать, не пускали его делать, запрещали ему делать. Но, чуть лишь у нас раздвинулись заборы, то русский человек тотчас же обнаружил скорее лихорадочное беспокой-

ство и нетерпение в стремлении к делу и даже неустанность в деле, чем желание лезть на печку»(3).

Только, видно, слабо раздвинулись заборы, поскольку 40 лет спустя (1916) М.Горький говорит о том, что у нас «труд не дает радости еще и потому, что он подневолен, ограничен надзором со стороны командующих нами людей, им же несть числа.. Помешать работающему всегда легче, чем помочь ему. У нас мешают работать с особенным удовольствием. Тому, кто может и хочет работать, приходится побеждать, кроме равнодушия азиатско-косного общества, еще острое недоверие администрации, которая привыкла видеть в каждом сильном человеке своего личного врага. Здесь человеку дела неизбежно всячески извиваться, обнаруживая гибкость ума и души, - гибкость, которая иногда и самому ему глубоко противна, но без применения которой дело не сделашь. И человек расточает ценную энергию свою на преодоление пустяков. Лучеиспускание человеческой энергии в пустоту общественной косности - огромный убыток, который ничем и никем не возмещается»(4).

Я думаю, читатель не раз вспомнит эти слова, читая «Дневник словесника». И вместе с тем он подивится поразительному трудолюбию, «неустанности в деле» людей, посвятивших себя одной из самых возвышенных профессий - преподаванию русской литературы.

Но почему автор «Дневника» пишет: «В современной школе для меня места, видимо, нет»? Почему эти записки полны неудовлетворенности и горечи? Что же мешало педагогу тогда?

Перечень препятствий на пути работающего русского интеллигента так велик, что более уместен был бы вопрос: «Что не мешало?»

Среди всех этих преград есть одна, заслуживающая особо пристального внимания. Это страшная централизация просвещения, разбухание самодовлеющего чиновниччьего аппарата, который неумолимо стремится к экспансии - к навязыванию своей идеологии школе и превращению учителей в чиновников.

Чрезмерную централизацию управления народным образованием нельзя рассматривать как чисто российское изобретение. Отчасти это плод заимствования из стран, которые многие привыкли считать непревзойденными образцами народовластия и свободы, но где в действительности власть стремилась до мелочей регламентировать жизнь школы. На это еще 100 лет назад указывал выдающийся русский педагог К.Д.Ушинский. «Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но и все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота... Каждый чиновник министерства, взглянувший на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции приводится или разбирается с

одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством) одна и та же страница Цицерона, или пишутся десятками тысяч рук сочинения на одну и ту же тему» (5).

Я совсем не склонен утверждать, что без чиновничества, без аппарата может обойтись управление народным образованием (или какой-либо другой сферой социальной жизни). Чиновничество необходимо в определенных пределах. Но, подчеркнем, в определенных пределах. Они обусловлены, во-первых, масштабами, ибо аппарат, как об этом свидетельствуют не только горько-юмористические произведения вроде «Закона Паркинсона» или «Принципа Питера», но и вполне реальный человеческий опыт, имеет тенденцию к разрастанию без конца и без края. Во-вторых, он, как Тень в пьесе Шварца, склонен к постоянному преувеличению своей роли, к подмене целей деятельности организации, к безграничному расширению своей власти, порабощению специалистов - людей, для обслуживания которых он создан. При этом оказывается, что его главная сила не в умении помочь, а в способности навредить.

К этому следовало бы добавить особенности формирования чиновничества в условиях российских. «Всякий знает, - писал Достоевский в «Дневнике писателя», - что такое чиновник русский, из тех, особенно, которые имеют ежедневно дело с публикой: это нечто сердитое и раздраженное, и если не высказывается иной раз раздражение видимое, то затасненное, угадываемое по физиономии. Это нечто высокомерное и гордое, как Юпитер. Особенно это наблюдалось в самой мелкой букашке, вот из тех, которые сидят и дают публике справки, принимают от вас деньги и выдают билеты и проч. Посмотрите на него, вот он занят делом, «при деле». Публика толпится, составился хвост, каждый жаждет получить свою справку, ответ, квитанцию, взять билет. И вот он на вас не обращает никакого внимания. Вы добились, наконец, вашей очереди, вы стоите, вы говорите, - он вас не слушает, он не глядит на вас, он обернулся голову и разговаривает с сзади сидящим чиновником, хотя вы совершенно готовы подозревать, что он это только так, и что вовсе не надо ему спрашивать. Вы, однако, готовы ждать и - вот он встает и уходит. И вдруг бьют часы и присутствие закрывается - убрайся, публика! Сравнительно с немецким у нас чиновник несравненно меньше часов сидит в один за делом. Грубость, невнимательность, пренебрежение, враждебность к публике. Потому что она публика, и главное - мелочное Юпитерство. Ему непременно нужно выказать вам, что вы от него зависите: «Вот, дескать, я какой, ничего-то вы мне здесь за балюстрадой не сделаете, а я с вами могу все, что хочу, а рассердитесь, - сторожа позову и вас выведут.» Ему нужно кому-то отомстить за какую-то обиду, отомстить вам за свое ничтожество» (6).

А теперь давайте мысленно перенесем этого мстителя на ниву народного просвещения, назначим

инспектором в округ или председателем педсовета, а вместо публики поставим русское учительство. Тогда мы получим довольно реалистическое представление о той злокачественной опухоли, с которой каждый божий день сталкивался педагог, от настроения и пищеварения которой он целиком зависел, которая бесконтрольно и нагло работала на себя, мешая другим заниматься общественно важным и нужным делом. «Дневник» воспроизводит саму атмосферу казенщины, перестраховки, карьеризма, подхалимства в сфере образования.

«Вчера проверял первый представленный мне реферат об «Очерках бурсы», - пишет Н.Ф.Шубкин. - Охарактеризовав дореформенную русскую школу, референтка в заключение говорит, что и в современной школе немало еще пережитков бурсы, и что, может быть, грядущим поколениям эта школа будет казаться такой же несовершенной, какой кажется нам дореформенная бурса». Действительно, жесткая казарменная регламентация жизни учащихся, тотальный контроль за ними - все, что было так характерно для дореформенной бурсы, сохранилось в значительной мере. И хотя число школ росло, школа оставалась в большей мере казенной. Следствие этого - жесткое деление на воспитателей и воспитуемых, стена между учителями и учениками. Эта стена укоренена не только в представлении педагогов, но и в сознании самих учащихся, и поскольку ее опоры общесоциальные, а не внутришкольные, разрушить ее чрезвычайно сложно.

Бюрократизм в просвещении ведет к тотальной заорганизованности, к нелепым попыткам регламентировать все и вся, к подавлению самодеятельности и самоорганизации учащихся. Признается только один способ организации - сверху. Это своеобразное стремление к господству над мыслями, душами и телами учеников представляет собой своеобразный пережиток крепостничества в школьном деле. А это ведет, во-первых, к воспитанию лишенных инициативы, навыков самоуправления и самоорганизации людей. Во-вторых, такая система с малых лет и в массовом масштабе воспроизводит отчуждение учащихся от школы, от совместного труда и совместной ответственности за общество. В-третьих, это неминуемо ведет к тому, что единственным доступным средством самозащиты могут быть слепые вспышки гнева, истерии, ненависти, которые грозят превратиться в социально и генетически наследуемые черты характера.

Школы зависели в предреволюционные годы не только от бюрократии, но и от толстосумов. В особенно тяжелом положении находились женские гимназии, для которых правительство выделяло буквально гроши. Характерная запись в «Дневнике»: «...Всего ярче сказывается это пренебрежительное отношение к женскому образованию в тех ничтожных подачках, которые дает министерство на содержание женских гимназий. У нас, например, при

бюджете почти в 50 000 р. казенного пособия получается только 2500 р. в год, тогда как в местное реальное училище на одну только уплату жалованья педагогическому персоналу ежемесячно выдается из казны по 3000 р. Поэтому все содержание женских гимназий падает исключительно на местные средства, и прежде всего, на родителей учениц. В целях покрыть расходы по содержанию гимназии неизбежно приходится взинчивать плату за обучение, которая и теперь уже больше, чем вдвое, превышает плату за обучение в мужских гимназиях. Все это, конечно, очень тяжело отражается на материальном положении несостоятельных учениц, которым поневоле приходится прибегать к частной благотворительности. Существующее здесь Общество воспомоществования нуждающимся учащимся обслуживает поэтому исключительно гимназисток и при всем напряжении своей энергии едва может справиться со своей задачей, так как почти все средства его поглощаются взносом платы за обучение в женские гимназии».

Чтобы обеспечить средства, необходимые для элементарных нужд гимназии, педагогический коллектившел с поклоном и шапкой по местным купцам и богатеям. Так, председателем попечительского совета Барнаульской женской гимназии оказался купец. Он, разумеется, раскошеливается недаром, а требует почета и уважения. И вот в гимназии устраивается церковь его имени. Его именины (как престольный праздник) - табельный день. К нему посылают депутации гимназисток, которые должны прославлять его как своего благодетеля и подносить ему в подарок разные изящные рукоделия.

Все это завершается скандалом. Двое шантажистов заманили купца в притон и там симулировали изнасилование им девицы в коричневом форменном платье, которую выдали за гимназистку. Старик, боясь скандала, откупается от шантажистов крупными подачками, но потом не выдерживает и подает в суд. А тут уже газеты включились - на полную мощь, рассказывая о попечителе гимназии, который не прочь изнасиловать гимназистку.

Автор «Дневника» указывает главную причину: женским гимназиям приходится жить на частные средства, и они вынуждены вымывать и заманивать богатых меценатов. Тут же не до того, чтобы считаться с их нравственными качествами - были бы деньги. А от попечителя зависела не только хозяйственная обеспеченность гимназии. Ему принадлежат и другие важные права, в том числе выбор начальницы гимназии.

«Дневник словесника» описывает жизнь в трудное время, когда и в центре, и в провинции активизировалась черная сотня - «союзники», так называли их тогда. Они имели свои многочисленные газеты, местные организации, тесно срастались с бюрократией, оказывали сильное влияние на власть предержащих и на функционирование школьных заведений. Несколько десятков статей было опубликовано

в черносотенных газетках, в которых поносились барнаульская женская гимназия и автор дневника. Все это еще более осложняло жизнь педагога, которому надо было противостоять и разнудданному идеологическому террору черной сотни.

«Положение современного педагога, - пишет Н.Ф.Шубкин, - поставленного между либеральным обществом, с одной стороны, и между начальством, опирающимся на черносотенное меньшинство, нередко вырабатывает из учителей двуличных политиков провокаторского типа. Почти каждый неглупый педагог, желающий сделать карьеру, принужден вести двойную игру, угодя и обществу, и начальству. И какие некрасивые истории разыгрываются подчас на этой почве!» Весь «Дневник словесника» - как бы иллюстрация к этим словам. И не случайно автор цитирует речь Маклакова в Государственной Думе. «Водворяется царство не государственных людей, а фаворитов правительства новой формации, - говорит он, - политика лести в одну сторону и озорства - в другую, политика невежества, которое принимают за свежесть, бесшабашности, которую принимают за силу. Начинается время тех людей, на которых старые серьезные люди смотрят с изумлением... Для того, чтобы идти вместе с властью, мало быть человеком порядка, мало любить величие России, - нужно быть лакеем в душе!»

На такой почве произрастала и проблема «кухаркиных детей» - допуска в гимназию всех менее обеспеченных учеников. Против их допуска в среднюю школу решительно настроено начальство. Директор мужской гимназии систематически донимает таких учеников дополнительными расходами, стараясь выжить их из гимназии. Те же взгляды открыто проповедует и председатель женской гимназии, утверждая, что единственный недостаток современной школы - допуск в нее «кухаркиных детей», которые неспособны к культуре и понижают уровень школ. «Это его любимый конек, - свидетельствует автор «Дневника», - на котором он непрочь выступать даже и перед учащимися, не считаясь с тем, что значительная часть их как раз и принадлежит к этим самым «кухарким детям», из среды которых выходит столько дальних и серьезных культурных работников и хороших учеников».

Проблемы элитарной школы, социальной селекции, ее открытые и замаскированные механизмы - все эти актуальные проблемы современной социологии образования очень живо и наглядно освещаются автором дневника. Его социальная позиция отчетлива и демократична. «Долго ли будет еще держаться этот взгляд на культуру, как на дело чисто барское?»

Такова вкратце та опутавшая со всех сторон школу паутина власти бюрократов, невежд, те условия, в которых приходилось трудиться словеснику, те силы, которые постоянно стремились превратить его работу в сизифов труд.

Многие, видимо, не позавидуют жизни педагога - этой каждодневной, изматывающей все силы борьбе, без шумных побед, без звона листавров и наград, за то, чтобы честно делать свое дело, несмотря ни на что. Знакомясь с этими записками, постоянно ощущаешь, что педагогу как чуждая враждебная сила противостоят правительство, синод, министерство, окруж, председатель, наконец, классные дамы - эти щупальцы организационного соглядатайства, которые доносят о каждом слове учителя. Какие же надо иметь терпение, упорство, какую веру и верность своим идеалам, чтобы противостоять всему этому и делать дело - сеять разумное, доброе, вечное!

Иной читатель может подумать, что картины провинциальной школьной жизни, рисуемые в «Дневнике», кажутся потому так безысходны, что у общества вроде бы нет в распоряжении никаких противовесов, рычагов, инструментов, чтобы вовремя умерить амбиции, ограничить бесконтрольный рост, отсечь переродившиеся ткани. Такой взгляд, чрезмерно драматизирующий картину, - результат определенной aberrации зрения. Он упускает из виду реальные изменения, которые мало помалу накапливались все-таки, меняя школу. В стране подспудно вызревали и шли крупные социально-экономические перемены. И хотя результаты их оказывались весьма противоречивы, они происходили и вместе с ними росло и крепло сознание, что школа нуждается в решительных переменах. И эти мысли перестают быть монополией радикальных слоев. К тому же не все завоевания первой русской революции полностью ликвидированы. Еще не разогнана Дума и там проносятся порой весьма острые речи, которые публикуют газеты. Для учителей организуются поездки заграницу, что дает возможность расширить свой культурный кругозор, познакомиться с опытом преподавания в других странах. Сохраняется определенная степень гласности.

Однако, Правительство и Синод стремятся свести на нет права, завоеванные народом. Об этом немало важных подробностей содержит «Дневник». Чего стоит, например, циркуляр священникам, гласивший, что духовенство должно быть в курсе политических дел, но при этом их следует понимать в освещении черносотенных газет, для чего всему духовенству предписывалось получать местные черносотенные газеты, позаимствовав для этого даже церковные средства. Министерство просвещения требует запретить учителям поездки за границу. Усиливается цензура, запреты на чтение ряда авторов, наступление на свободу печати. Закрытие библиотеки, отправка книг на просмотр в жандармерию, запрет на подписку газет и журналов - обо всем этом рассказывает автор «Дневника», одновременно недвусмысленно показывая, как это мешает педагогу выполнять свои социальные функции, как это оказывается на общественной нравственности. Он вполне мог бы привести слова Маркса, которые

полностью относятся к подобной ситуации. «Деморализующим образом действует одна только подцензурная печать. Величайший порок - лицемерие от нее неотделим, из этого ее коренного порока проис текают все остальные ее недостатки, в которых нет и зародыша добродетелей, проис текает ее самый отвратительный - даже с эстетической точки зрения - порок пассивности. Правительство слышит только свой собственный голос, оно знает, что слышит только собственный голос, тем не менее оно поддерживает в себе самообман, будто слышит голос народа и требует также и от народа, чтобы он поддерживал этот самообман. Народ же, со своей стороны, либо впадает отчасти в политические суеверия, отчасти в политическое неверие, либо, совершенно отвернувшись от государственной жизни, превращается в тьму людей, живущих только частной жизнью» (7).

Все это, конечно, вызывало возмущение со стороны активных культурных сил страны, которые понимали, к каким опасным последствиям для народа и государства ведет такая политика. «Управляющие нашей жизнью, - пишет именно в те годы М. Горький, - тоже люди не более нас энергичные и не более умные, но, кажется, даже и они начинают сознавать, что воспитали в народе свойства, с которыми необходимо бороться. Эти свойства - слабое развитие инициативы, подъяремное отношение к труду, нечестное к общественным средствам и отсутствие у людей сознания личной их ответственности за хаос, безобразие и грязь нашей жизни. Чтобы вылечиться от этих пагубных недостатков, необходимо иметь возможность свободной личной и общественной деятельности». Растущее понимание пагубности проводившейся политики для воспитания и просвещения народа - это тоже своеобразный противоборствующий фактор, который ограничивал ее.

Другим важным противовесом отмеченным выше тенденциям в школьном деле был рост культурных сил страны, ширящееся понимание роли просвещения. Еще А. С. Пушкин говорил: «Просвещение спасет Россию». Эти взгляды разделяли и развивали Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, а в начале XX века происходит их своеобразная инфильтрация в широкие круги русского общества. В немалой степени это обусловлено тем общим душевным настроением, которое было характерно для интеллигенции. «Если бы знали, - говорил А. П. Чехов, - как необходим русской деревне хороший, умный, образованный учитель! У нас в России его необходимо поставить в какие-то особенные условия, и это нужно сделать скорее, если мы понимаем, что без широкого образования народа государство развалится, как дом, сложенный из плохо обожженного кирпича! Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело, а у нас это чернорабочий, плохо образованный человек, который идет учить ребят в деревню с такой же охотой, с какой пошел бы в ссылку» (8).

«Казенные учителя в казенной школе», - с горечью писал Ф.М.Достоевский. Но если с тех пор в чем-то школа реально изменилась, то это прежде всего за счет притока идеалистов, т.е. людей с нравственными и гражданскими идеалами, воспринимавшими свою деятельность не как службу, а как служение народу. Поэтому вряд ли взгляды и нравственные позиции автора «Дневника словесника» так уникальны.

Всеобщий поиск цельного мировоззрения, стремление подчинить ему всю свою жизнь, т.е. ориентация личной жизни на социальное служение, нравственные оценки, игравшие исключительную роль, презрение к личному богатству, готовность к само-пожертвованию - эти черты русского интеллигента все отчетливее проявляются в учительской среде и через нее начинают воспроизводиться во все увеличивающихся масштабах. Как тревожит автора «Дневника», что молодежь вступает в жизнь без цельного мировоззрения, что ученицы хотят писать сочинения действительно важных проблемах, о смысле жизни, а школа им не дает даже задуматься об этом и сама не хочет отвечать на их вопросы. И как радуется он, когда семена, брошенные на уроках словесности, прорастают в жизни и деятельности воспитанниц. «Вчера вечером, - записывает он, - были у меня в гостях две бывших ученицы первого моего выпуска... Умные, развитые девушки, сознательно пережившие минувшие бурные годы, они были в VIII классе уже людьми с определенными убеждениями, которое умели отстаивать и в разговорах, и даже в своих гимназических сочинениях. Не к диплому и даже не к высшему образованию стремились они, а к живой работе на пользу народа, хотя бы и с тяжелыми жертвами лично для себя». Они организуют детскую колонию, работают на полях как крестьяне, а потом учат собранных в колонии бедных ребят. Им приходилось сталкиваться с огромными личными трудностями и лишениями, но, как свидетельствует Н.Ф.Шубкин, «их любовь к живому делу не угасала». Преданность своему делу, верность своим убеждениям безусловно были принципиально новым важным явлением, которое исподволь меняло русскую школу, являясь своеобразным противовесом отжившим реакционным тенденциям.

Эти новые, невиданные прежде качества вырабатывались русским учителем в упорной борьбе не только с внешними обстоятельствами, но и самим собой. Ни малейшего самодовольства, тем более высокомерия. Скорее, напротив, «самоедство» - весьма критическое отношение к себе, стремление предельно честно оценивать себя и свои поступки. Верно ли я поступил на уроке? Не был ли я в чем-то виновен перед своими учениками? Может, я был не прав? - эти вопросы постоянно задает себе автор, делая записи в «Дневнике словесника». В этом лишенном какой бы то ни было гордыни понимании себя, в постоянном преодолении своих недостатков видит

автор «Дневника» важнейшее условие самосовершенствования.

Это не игра в скромность, а органическая жизненная позиция, которая следует образцам поведения тех соотечественников, которых справедливо называли тогда властителями дум. Мне кажется, например, очень точной и важной характеристика, которую давала своему отцу в 1911 г. Т.А.Сухотина-Толстая: «В одном письме папа к Гусеву пишет: «Вы лучше меня». Это навело меня на следующую мысль: единственная причина, почему книги и жизнь отца настолько выше общего уровня и приковали к нему внимание всего света, это та, что он всю жизнь искренне сознавал и изо всех сил боролся со своими страстиами, пороками и слабостями. Его громадный талант, гений доставили ему заслуженную литературную славу среди так называемого «образованного общества», но что всякий крестьянин изо всякого глухого угла знал, что мог обратиться к нему за сочувствием в делах веры, совершенствования, сомнений и т.п. - этому он обязан тем, что ни одного греха, ни одной слабости себе он не пропустил, не осудив ее и не постаравшись ее побороть. Натура у него была не лучше многих, может быть хуже многих. Но он никогда в жизни не позволил себе сказать, что черное - белое, а белое - черное или хоть бы серое. Остроумное сравнение числителя дроби с наличными качествами человека и знаменателя с его мнением о себе более глубоко, чем оно кажется. У папа был огромный числитель и маленький знаменатель и потому величина была большая» (9).

Огромная духовная и социальная роль русской литературы в ту эпоху умножалась непосредственным влиянием личности писателя. В 1911 г., когда Н.Ф.Шубкин начинает свои записи, истекли всего лишь месяцы после ухода Льва Толстого из Ясной Поляны и из жизни. Его произведения вновь и вновь перечитывают соотечественники, его призывы, события его жизни у всех на устах. Его дух как бы витает над страной. Если XIX век во Франции проходит под знаком «комплекса Наполеона», то Россия начинает XX век с «комплексом Льва Толстого», завороженная, заколдованная его художественным гением, его идеализмом, его непрестанными мучительными поисками истины и веры. В той или иной мере его могучее воздействие коснулось всех политических направлений, всех слоев общества. И, конечно, его мысли, его споры с самодержавием, со Святым Синодом, с теологами и философами, с официальной школой - это мощная поддержка идеализма учительства.

Дневник Н.Ф.Шубкина - подлинный документ своей эпохи. И помимо всего прочего он свидетельствует, что в XIX веке Пушкин, Достоевский, Толстой, Чехов, другие писатели, художники, мыслители создавали такую громадную культурную платформу, на которой при всех землетрясениях и перетурбациях русский словесник обрел подлинную

устойчивость и уверенность в правоте и нетленности своего дела.

Литература.

1. *Ф.М.Достоевский*. Полн.собр.соч. 1895 г. СПБ, т.П, часть 1, с.212.
2. С.П.Залыгин. После бури. «Роман-газета», № 23 (981), 1983, с.61.
3. *Ф.М.Достоевский*. ПСС, 1895, СПБ, т.9, часть 1, с. 331. 4. Полвека для книги 1866-1916. Литературно-художественный сборник, посвященный пятидесятилетию издательской деятельности И.Д.Сытина, Москва, 1916, с.30.
5. «Новый мир», № 10, 1970, с. 27.
6. *Ф.М.Достоевский*. ПСС, 1895, СПБ, т.9, часть 1, с.263.
7. *К.Маркс и Ф.Энгельс*. Соч., изд. 2, т.1, с. 65.
8. А.П.Чехов. Воспоминания современников. ГИХЛ. 1952, с. 387-388.
9. *Т.Л.Сухотина-Толстая*. Дневник, «Современник», 1979, с. 453.

РАЗДЕЛ II

**ТЕОРЕТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Эрик Плезанш

СОЦИОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВКЛАД В СОЦИОЛОГИЮ РАННЕГО ДЕТСТВА

Ориентация исторических и социологических работ на проблематику раннего детства и на «дошкольное» образование - феномен достаточно недавний. Первые исследования в этой области появились лишь в 70-е годы, а утвердились как самостоятельное направление исследований в период 80-х. Однако нельзя не отметить в этой связи новаторский характер работ Ф.Ариеса, в которых, начиная с 1960 года, было показано, что детство становится определенной возрастной категорией в момент усиления современной буржуазии как класса. Но, как это отмечает М.Крубелье, данная проблематика развивается сегодня (в отличие от той позиции, которая была характерна для Ариеса) в сторону большего интереса к анализу раннего детства и первых лет жизни ребенка. В качестве характерного предмета анализа можно отметить исследование установок взрослых по отношению к маленьким детям. Примером тому могут служить работы историков Ж.Жели, М.Лаже и М.Ф.Морель, которые изучают процесс «вхождения в жизнь», то есть одновременно рождение ребенка, уход за ним и воспитание, характерные для традиционной Франции. В совместной работе этих авторов 1978 года представлены обобщенные данные по этой проблеме, причем возраст детей ограничен пятью годами.

Что же касается собственно социологических работ, то интерес к проблемам раннего детства представлен в них еще более скучно и начинает проявляться лишь с конца 70-х годов. Среди самых первых из них надо отметить работы Л.Болтански, которые были посвящены проблеме «окультуриивания народных масс», а именно динамики гигиенических норм для маленьких детей с 1900 года, а также работы Ж.К.Шамборедона, который предпринял анализ различных социальных функций современной системы дошкольного образования.

В представленном ниже тексте мы не ставили своей задачей дать полный анализ исторических и социологических работ по раннему детству. Мы ограничились лишь освещением проблемы сколяризации раннего детства в ее социологическом аспекте, опираясь в основном на собственные исследования по данной проблеме, которые затрагивают историю французской системы дошкольного образования с 1945 года. Мы постарались, чтобы наши собственные теоретические и методические пристрастия не преуменьшили известную дискуссионность данной проблематики. Что выбрать предметом анализа? Как представить дошкольное образование в качестве предмета социологического анализа? Самый простой

ответ, возможно слишком простой, состоит в том, что необходимо обратиться к анализу социальных характеристик детей, посещающих дошкольные учреждения. В реальности же задача оказывается гораздо шире - скорее она состоит в изучении соотношения двух реалий : феномена сколяризации маленьких детей (с учетом его исторического ракурса) и социальной структуры.

Заметим сразу, что речь не идет о том, чтобы обратиться только к анализу внутренней структуры системы дошкольного образования - что грозило бы превалированием психолого-педагогической точки зрения, - а задача состоит в объяснении такого социального факта, как ранняя сколяризация, в контексте других социальных реалий, таких, например, как демография детства, женская занятость, динамика семьи, новые социальные представления о раннем детстве и пр. Тем самым отдается дань уважения одному из фундаментальных методических принципов социологии Дюркгейма, но можно также и видеть, что развивая в первую очередь социологический подход, центрированный на «школе для маленьких», мы не можем абстрагироваться ни от достижений более широкой области социологии раннего детства, ни от других специальных социологических направлений - социологии семьи, социологии города и пр.

Существует работа, которая может быть рассмотрена как базовая в данной области. Мы имеем в виду статью Ж.К.Шамборедона и Ж.Прево, опубликованную в 1973 году. По мнению этих авторов подобное социологическое направление должно анализировать взаимосвязь между педагогическими запросами различных социальных групп и реально предоставляемыми возможностями по их удовлетворению, или, если хотите, соотношение между теми функциями, которые родители ожидают от системы образования и теми функциями, которые она реально выполняет. В этой связи нельзя не вспомнить гипотезу П.Бурдье о культурной близости того или иного типа школы и особенностей различных социальных групп. Более конкретно речь идет прежде всего о том, чтобы дать «социальное определение раннему детству как педагогическому объекту». Подобный анализ существенно дополняет изучение тех различных социальных функций, которые дошкольные учреждения выполняют по отношению к детям разного социального происхождения.

Первый этап подобной работы состоит в выборе необходимого определения раннего детства, причем здесь следует избегать как превалирования чисто

статистической точки зрения, так и точки зрения, характерной для какого-либо класса общества, учитывая историю вопроса и в то же время современную социальную реальность. Подобный новый подход определяет маленького ребенка как «субъекта культуры» и стремится избежать представления о ребенке первых лет жизни как объекте физиологического ухода. Несомненно, утверждению подобных взглядов мы обязаны психологии и ее широкому социальному влиянию. Согласно, придерживающиеся подобных взглядов авторы являются сторонниками абстрактной модели дошкольного образования, считая возможные педагогические различия вторичными. Принципиальным является лишь утверждение «доминирующего определения» дошкольного образования, которое не обязательно реализуется во всех конкретных случаях. Постулируется цель общего развития ребенка, или же в более социологических терминах - систематическое построение привычек, габитусов, что со всей определенностью подразумевает усиление или ослабление тех или иных семейных габитусов. При этом сколяризация не рассматривается здесь с точки зрения немедленно оцениваемой родителями «рентабельности», а скорее с точки зрения своих фундаментальных достижений. Например, роль, отводимая игре в дошкольном учреждении, позволяет заметить этот воспитательный подход, ориентированный не на результаты систематических занятий, а скорее на более общие вопросы развития ребенка. Другие авторы предлагают даже определять специфику дошкольного образования как «большой воспитывающей игрушки», ибо речь идет о создании «школы игры, где учатся играть и играя, учатся».

Однако подобный подход оставляет в стороне некоторые вопросы, к которым мы хотели бы быть более внимательны. С методологической точки зрения, поиск доминирующего определения маленького ребенка и дошкольного учреждения влечет за собой различные представления и различные практики. С другой стороны, если абстрагироваться от этого, то сумеем ли мы учесть развитие воспитательных моделей в системе дошкольного образования и их противоречивую историю? Мы остановились на задаче анализа системы дошкольного образования после второй мировой войны, в частности - на проблеме посещаемости и воспитательных методов. Но как же все-таки лучше охарактеризовать подобное направление исследования?

Понятие социализации. Честно говоря, нас несколько шокирует частое употребление понятия «социализация» воспитательницами по отношению к маленькому ребенку, хотя оно и составляет часть научного словаря психологов, этнографов и социологов.

Более того, в 80-х годах мы находились в самой гуще дискуссий по вопросам социологии образова-

ния и непосредственно участвовали в работе группы по выработке нового содержания понятия социализации, противопоставив наш подход традиционному смешению его с понятием воспитания (Коллоквиум в Тулузе 1983 года «Социология образования перед лицом изменений образовательных систем и новых задач сколяризации».)

Спонтанно используя термин «социализация», воспитательницы ограничивают его, по сути, тем фактом, что дети усваивают благодаря дошкольному учреждению навыки совместной жизни и адаптации к другим. Социализация выступает как некоторое вхождение в «детское сообщество». В некоторых текстах присутствует мысль о том, что ребенок переходит из естественного в культурное состояние именно благодаря дошкольному учреждению, которое его «социализирует» и открывает новые культурные горизонты. Однако этот подход очевидно не учитывает первичную социализацию в рамках семьи. Необходимо порвать с этими спонтанными представлениями и внедрить более широкое понятие социализации, введенное Р. Будоном и Ф. Буррико, как «процесса ассимиляции индивидов социальными группами». Начиная с семьи, маленький ребенок интериоризирует нормы и правила, активно строя на этой основе свое собственное поведение и соотнося его с обычаями своего окружения. В этом смысле дошкольное учреждение вторично по отношению к подобной предварительной социализации и возможно, что его задачи окажутся в конфронтации с предыдущим ходом социализационного процесса, что задается самим фактом различного социального происхождения детей. Как же, однако, осветить проблему развития сколяризации в дошкольный период с этой точки зрения?

Прежде всего надо обратить внимание на развитие институтов социализации маленького ребенка. И семья, и дошкольные учреждения претерпели довольно существенные изменения со времен второй мировой войны. В то время как традиционная социализационная модель исходила из центральной роли семьи и особенно матери, современные представления о процессе социализации маленького ребенка придают новое значение внесемейным инстанциям, даже если они выступают как дополнительные по отношению к семейному влиянию. Профессиональные работники ясель, детских садов и других дошкольных учреждений все более признаются как компетентные специалисты по раннему детству, вносящие новые направления в его социализацию и культуру. Можно наблюдать процесс трансформации старых задач «кормилиц» в задачи собственно профессиональные (слово «профессия» мы употребляем здесь в самом широком смысле): закон 1977 года официально вводит термин « работник дошкольного учреждения» и регламентирует его функции и необходимое образование. Таким образом, в качестве основного феномена послевоенного периода высту-

пает тот факт, что социализация в раннем детстве приобретает черты предварительной сколяризации.

Во-вторых, нам хотелось бы отметить развитие практик социализации, свойственных дошкольному образованию. Наша цель при этом состоит в том, чтобы по возможности наиболее точно выделить способы, которыми пользуются воспитательницы для того, чтобы дети вырабатывали те или иные типы поведения или же усваивали те или иные культурные правила и нормы. Естественно, что подобный анализ должен соотноситься с семейными практиками социализации и тем более, чем сильнее выражена динамика соотносительных ролей семьи и школы в процессе социализации ребенка. Подобный подход к понятию социализации с точки зрения ее институтов и основных процессов представляется социологически значимым в том случае, если он опирается на методический принцип изучения вариаций: будучи далеки от предположений единобразия феноменов, мы, напротив, стремимся к анализу их синхронических или диахронических вариаций (например, не только вариаций посещения школы в зависимости от места, но и в зависимости от времени). Также мы стремимся к тому, чтобы дать объяснение внутренней логике социализационных практик дошкольных учреждений исходя из анализа «воспитательных моделей».

Посещение дошкольных учреждений в период с 1945 года. Мы ограничили поле наших наблюдений городом Парижем. С одной стороны, это было вызвано тем, что Париж имеет довольно длительную историю в этом плане: если и детские сады появились в нем еще в 19 веке. С другой - это объяснялось тем, что в методическом плане большой город предоставляет больше возможностей по формированию выборки исследования: так, например, возможен анализ на уровне небольших гомогенных подвыборок (квартала или района). Мы, однако, при этом столкнулись с отсутствием прямых статистических данных о взаимосвязи посещаемости детских учреждений с рабочей занятостью матерей и социальным происхождением детей. Поэтому мы пользовались непрямыми индексами, в случае, например, когда нужно было оценить социальные различия в посещении детских садов в разные годы. Наш способ может быть назван «экологическим», если следовать терминологии, идущей от Чикагской школы. В Париже исследования в рамках политической социологии или социологии религии также уже велись на этих же методических принципах. В каждом случае задача состояла в том, чтобы соотнести «групповые» и «индивидуальные» индексы: первые характеризовали сумму географически определенных совокупностей (например, парижских кварталов), вторые же выводились непосредственно из результатов анкетирования. Что же касается собственно нашего исследования, то мы занимались систематическим сравне-

нием парижских кварталов с точки зрения их некоторых особенностей: с одной стороны, их уровня сколяризации в дошкольный период (в основном, это касалось государственных учреждений), с другой - уровня женской занятости и характеристик социальной структуры, выраженных в процентной представленности той или иной социо-профессиональной категории по всей взрослой выборке. Анализ документов позволял сопоставить данные, полученные службами Народного образования с характеристиками детей, поступивших в дошкольные учреждения в разные годы и данными переписей французского населения по данным служб INSEE.

Мы не имеем здесь возможности детально остановиться на результатах по развитию парижской системы дошкольной сколяризации, которые были опубликованы раньше (Plaisance, 1983, 1986). Отметим только, что количество детей, посещающих детские сады значительно возрастало в период с 1945 по 1975 год (24200 и 60500 детей соответственно). В процентном соотношении по выборке детей в возрасте от 2 до 5 лет это составляло соответственно 26,2% в 1945 и 67,5% в 1975 году. Данные с учетом сколяризации маленьких детей через другие формы дошкольного образования (различные частные структуры и пр.) свидетельствуют об устойчивом росте общей дошкольной сколяризации, что составляло около 72% в 1967-68 годах и около 84% в 1974-75. Именно в этот период происходит стабилизация частного сектора в дошкольном образовании - 13% детей в возрасте от 2 до 5 лет посещают подобные заведения.

Исследование согласно «экологическому» методу на уровне районов предоставляет данные для более детального анализа и открывает новые перспективы для их интерпретаций. По объективным обстоятельствам (наличию соответствующих документов) мы ограничили свой анализ сравнением 1954 и 1975 годов и только государственными детскими садами. В 1954 году наиболее рабочие районы города (расположенные в основном в восточной части Парижа) были одновременно и наиболее охвачены системой дошкольного образования, напротив, наиболее буржуазные районы (запад города) практически не имели подобных учреждений. В 1975 уже наблюдался феномен «рассеянной» сколяризации: количество детских дошкольных учреждений значительно возросло в буржуазных кварталах города (например, в 16 и 7 округах) и стало сопоставимо с аналогичным количеством в рабочих районах. Так, например, если общий индекс сколяризации Парижа составлял в 1975 году 67%, отдельно для чисто рабочих районов - также 67%, то для буржуазных он равнялся соответственно 61%.

Каковы же могут быть возможные интерпретации такой тенденции? Учтем прежде всего прямое влияние демографической ситуации и рост количества детей в популяции: по определению подсчет

средних нейтрализует этот эффект. Во-вторых, детальный анализ структуры и динамики женской занятости дает интересные результаты: относительно неизменная в течение анализируемого периода, она заметно контрастирует с ярким ростом дошкольной сколяризации по городу в целом, и даже если наблюдается ее рост в отдельных районах, то он не коррелирует с ростом количества дошкольных учреждений. Представляется, что эти два феномена подчиняются разной логике, что подтверждается данными простых наблюдений за посещением детских садов детьми, чьи матери работают и чьи являются домашними хозяйствами. Два взаимодополняющих объяснения кажутся вероятными. Одно исходит из развития домашних способов пресколяризации. В самом деле, можно прийти к следующему правдоподобному объяснению: в 1954 году пресколяризация была характерна для рабочей прослойки города, а в 1975, напротив, она стала широкой социальной практикой, однако эта тенденция не была независимой от общей динамики парижского населения, становящегося все более и более буржуазным. Но это не мешало тем группам населения, которые не могут быть отнесены к обеспеченным его слоям, оставаться потребителями институций для маленьких детей. Данный факт не является априори ожидаемым, ибо в изучаемые нами годы широким слоям населения пред назначались в основном государственные ясли и детские сады.

Другое объяснение, впрочем, не исключающее первое, опирается на роль возможных институциональных «предложений». Представляется, что изменение установок в сторону большего предпочтения дошкольных учреждений должно подкрепляться реальным увеличением их количества. Наше исследование несколько парадоксальным образом показывает, что в 1975 году буржуазные кварталы Парижа являлись наиболее насыщенными в этом плане, позволяя в свою очередь предположить, что объективные тормоза осуществляются здесь вне зависимости от развернутой пресколяризации и что подтверждает, над другом уровне, что именно эти районы имели наиболее впечатляющий рост количества дошкольных учреждений. Таким образом, для ситуации 1954 года мы предлагаем использовать в основном первое объяснение, а для 1975 - второе.

Воспитательные модели дошкольных учреждений. Этот первоначальный анализ, очевидно, не затрагивает конкретные проблемы процесса социализации в интересующем нас возрасте. Однако, как только мы начинаем анализировать конкретные воспитательные стратегии, встает несколько деликатный вопрос об их происхождении. Официальные источники, еще достаточно редкие для анализируемого периода, или психолого-педагогические работы дают весьма отрывочную информацию. Они достаточно трудны для обобщения, особенно если ставить

перед собой задачу сбора относительно сопоставимых данных.

Однако, мы тем не менее надеемся получить таким образом некоторое свидетельство развития «воспитательных моделей». Мы предприняли классический контент-анализ этих документов, основной целью которого была классификация различных качеств детей и их активности. Не ставя перед собой только описательные задачи, мы хотели выделить качественные характеристики детей воспитательницами.

По всему количеству 100 инспекторских отчетов мы выделили 1120 индикаторов, которые затем были объединены в относительно простые группы, например, «хорошие результаты и техническое совершенство», « достижения», «эстетическое качество труда» и пр. Задачи следующего этапа были более сложны, так как он был более гипотетичен и касался развития «воспитательных моделей» в период с 1945 по 1980 годы. В результате регруппировки отдельных анализируемых категорий были выделены две синтетические модели, первая из которых была названа продуктивной, а вторая - экспрессивной. Продуктивная модель в целом может быть определена как такая, в которой ребенок оценивается с точки зрения некоторой «продуктивности» своей активности и установленной нормы успеха. Экспрессивная модель заключается в том, что ребенок оценивается с точки зрения своей собственной активности, ее экспрессивной стороны, благодаря своим способностям кооперации с другими детьми. Итак, диахронический анализ показывает, что индикаторы продуктивной модели оказываются более многочисленны в начале изучаемого периода, а индикаторы экспрессивной - в конце его.

Интерпретации подобного хода развития педагогических установок, который, однако, не порывает окончательно с продуктивной моделью, могут быть самыми разными и, несомненно, каждая из них затрагивает лишь какой-либо один аспект проблемы. Но можно утверждать, что социологический смысл данной тенденции состоит в том, чтобы увязать это изменение педагогических ценностей с различными социальными классами или группами.

Во-первых, можно предположить, что подобные изменения целей и содержания педагогической деятельности связаны с изменением самого социального состава детей, как это уже было показано выше. Появление в дошкольных учреждениях большого количества детей из средних и высокообеспеченных слоев общества вызвало проникновение в эту среду соответствующих ценностей и, в частности, свойственное данным социальным группам представление о ребенке как о «существе культуры», то есть как об оригинальной личности, ориентированной на самовыражение во все более расширяющемся спектре деятельности. Такая гипотеза предполагает, однако, что все институциональное педагогическое развитие

есть в некотором смысле отражение общественных ценностей и оставляет без ответа вопрос о том, что же заставило родителей этих групп населения более часто, чем ранее отдавать своих детей в дошкольные учреждения. Стремились ли они к экспансии собственных ценностей или же были привлечены качественными особенностями самих учреждений? Для более диалектического анализа изучаемой тенденции необходимо также, на наш взгляд, задать себе вопрос о том, какие изменения произошли в социальном составе самих агентов данных социальных институтов, иными словами, как изменился состав воспитательниц. Опросы Иды Бергер убедительно показывают, как в период между 1953-54 и 1973-74 годами социальный состав работников детских учреждений становился все более и более буржуазным. Поэтому надо дать такое объяснение, которое позволило бы одновременно учесть появление в дошкольных учреждениях новых родителей и собственно институциональные изменения, причем более в плане изменения социального состава работников, нежели в плане трансформации педагогических целей и задач. Следует также учесть, что существуют эффекты «культурного соглашения» между родителями и воспитательницами, состоящие в том, что взрослые, будучи относительно близки по своему социальному происхождению, легче развиваются сходные установки по отношению к ребенку, считая, например, что первые годы жизни являются определяющими в развитии его личности и требуют такого педагогического контекста, в котором он мог бы наиболее полно реализовать свой потенциал.

Новые данные. Приведенные результаты имеют достаточно четкий временной контекст, как всегда бывает в подобного рода исследованиях, когда ставится задача анализа той или иной тенденции в довольно специфических исторических границах. Напомним, что наш анализ детально использовал данные посещаемости детских учреждений по кварталам вплоть до 1975 и данные, отражающие ситуацию еще до доминирования экспрессивной модели в период 1975-80 года. Очевидно, что систематическое построение индикаторов для периода после 80-х годов привело бы к результатам, с одной стороны, подтверждающим общую тенденцию все большей сколяризации, с другой - позволило бы найти дополнительные нюансы для наших интерпретаций, например в том, что касается динамики педагогических целей. Итак, далее мы не предпринимаем нового исследования, мы опираемся на анализ работ других авторов.

Перепись населения 1982, дополненная данными опроса родителей, позволяет для начала выделить данные, которые выявляют феномен предварительной сколяризации в различные виды дошкольных учреждений в зависимости от таких переменных как женская занятость или социальная принадлежность.

Эти данные приводятся в работе Ги Депланка. Мы же выделяли два вида индексов: глобальные и по социальным категориям. На выборке детей до 3-х лет оказалось, что 59% из них остаются дома с матерью, 11% - с членами семьи (в основном с бабушками), 5% посещают ясли, 6% находятся в неконтролируемых условиях, в основном под присмотром кормилиц. Можно также оценить степень различий между двумя типами коллективного воспитания в раннем детстве, а именно, посредством ясель и детских садов: первый из них охватывает лишь 5% детей в возрасте от 0 до 3 лет, второй - 11%, однако в них могут поступить лишь дети, достигшие 2-х летнего возраста. Этудоминирующую роль детских садов в процессе коллективного воспитания маленьких детей еще более убедительно показывают следующие данные: в 2-х летнем возрасте их посещают 36,7% детей, а в 3-х летнем - уже 82,6%.

Что особенно бросается в глаза, так это сильные географические различия в полученных данных. Так, ранняя сколяризация более ярко выражена на крайнем севере страны, на западе и средиземноморском юге (за исключением Альп). Согласно Ги Депланку, подобная картина есть следствие противоречий между «предлагаемым», или наличными местами в детских садах, и «запрашиваемым», или же ожиданиями родителей. Так, большая сколяризация детей в возрасте от 2 до 3 лет на западе страны объясняется в частности наличием там частных образовательных заведений. Более детальный анализ, в частности по подвыборкам городского и сельского населения, показывает, что между ними существуют известные различия. Так, в городских семьях чаще отдают детей в дошкольные заведения, чем в сельских, что неудивительно, но при этом мегаполис Париж отстает по показателям сколяризации 2-х летних детей (26,8%) даже по сравнению с сельскими районами (около 31%).

Естественно, что для социолога наиболее интересны эти данные в аспекте их взаимосвязи с женской занятостью или различными социо-профессиональными категориями. Отметим, что виды ухода за маленькими детьми сильно зависят от социо-профессиональной принадлежности матери (если она работала). Так, домашнее воспитание малышей более характерно для инженерно-технических работников и коммерсантов, в то же время воспитание ребенка дома членом семьи более развито у фермеров. Что же касается ясель, то они больше используются социально обеспеченными категориями населения. Это похоже на картину, наблюдаемую при анализе посещаемости детских садов детьми 3-х лет: она более высока на верхних ступенях социальной лестницы, и менее - среди фермеров, особенно в сельских районах, где плотность населения довольно мала. Посещаемость в 2-х летнем возрасте также меньше средней у фермеров, но она невысока и у групп населения, стоящих на более высоких ступенях

социальной лестницы: напомним, что они более часто, чем другие, прибегают к домашнему воспитанию. Скорее, помещение ребенка этого возраста в подобные заведения является прерогативой матерей промежуточных профессий и служащих. В любом случае, если речь идет о возрасте 2-3 лет, рабочие семьи имеют наибольшие показатели. Тем самым наши гипотезы находят еще одно подтверждение: меньшее использование детских учреждений объясняется, несомненно, не экономическими или сугубо материальными проблемами, а скорее культурной дистанцией по отношению к целям и задачам деятельности данных социальных институтов.

Воспитательные модели и их социальное значение. Итак, каковы же еще потенциальные аспекты научных дискуссий, которые могут быть вызваны нашим анализом развития дошкольного образования?

Исследование А.Флорин, посвященное проблеме развития речи, дает основания для критического анализа самого понятия воспитательной модели. Исходный пункт ее рассуждений базировался на анализе официальных текстов 1977 и 1986 годов, касающихся проблем речевого развития ребенка в детском саду. Первый текст, основанный, по мнению автора, на либеральной концепции воспитания, утверждает, что «язык не преподается», иторой, относящийся скорее к директивной модели и предпочтению задач сколияризации задачам социализации, отмечает, что «надо развивать язык» или даже, что «необходимо оценивать качество работы по показателям развития речи». Автор стремится затем оценить взаимосвязь формулировок официальных документов и реальной практики воспитательной работы. Опираясь на наше определение продуктивной и экспрессивной моделей, она показывает, что последняя более характерна для текстов 1977 года, в которых идея развития личности ребенка занимает достаточно много места. Текст 1986 отражает новые образовательные тенденции, которые, возможно, уже проявились к этому времени в практике: модель, которую мы назвали «личностноориентированной и кооперативной», чтобы лучше охарактеризовать период 1975-80 годов, имеет тенденцию к исчезновению, дабы уступить место педагогическим концепциям и практикам, ориентированным на «развитие знаний, способностей, умений ребенка, а не на самовыражение как таковое».(А.Флорин).

Итак, изучение особенностей обучения языку в период с 1981 по 1986 год, то есть непосредственно перед документом Министерства 1986 года, не позволяет автору использовать наше понимание двух моделей: наши категории не подходят для описания педагогической практики, в которой одновременно присутствуют общая тенденция на развитие лексических и концептуальных знаний в ущерб синтаксическим навыкам и инициативы со стороны воспита-

тельниц по «четкому регулированию коммуникации». В таких условиях нельзя говорить ни о «продуктивной», ни об «экспрессивной» моделях, а скорее о сочетании либерализма и директивности, представляющем по выражению автора некоторую форму «дикого либерализма», когда около 30% детей не участвуют в «разговорах», ведущихся в детсадовской группе.

Мы понимаем, что этот анализ лишь частично соответствует тому, что мы говорили до этого: изменение педагогических ориентаций в 80-е годы должно быть объектом внимательного изучения на уровне самого дошкольного учреждения. Было бы абсурдным предположить, что система дошкольного образования осталась в стороне от современных педагогических дискуссий. Напротив, очевидно, что в самой своей специфике она демонстрирует развитие педагогических идей. Документы 1986 года, однозначно ориентирующие воспитательниц на работу по усвоению знаний и в этом смысле резко отличные от аналогичных текстов 1977 года, не только заявляли о новой педагогической политике, но и отражали реальные изменения, произошедшие в самой педагогической практике. Наконец, и чтобы вернуться к работе А.Флорин, наш анализ документов инспекторских проверок должен быть дополнен, для того чтобы учесть изменения, произошедшие после 1980 года, и как следствие этого ориентирован на изучение других воспитательных моделей.

В этой связи представляется целесообразным обратиться к работе Ж.К.Шамборедона, опубликовавшего в 1988 году результаты своего фундаментального опроса по динамике педагогических ценностей. Он выдвинул гипотезу, что некоторые системы педагогических ценностей подвержены коротким циклическим изменениям, в то время как другие – более длительным. Опираясь на наше выделение двух типов воспитательных моделей, Шамборедон утверждает, что «эстетизующие» установки в инспекторских отчетах 1965 -70-х годов соответствуют «моменту» (короткому циклу аксиологического развития), а медленное и последовательное развитие экспрессивной модели с 1945 по 1980 год – соответствует длительному циклу. Но наиболее интересным и одновременно наиболее трудным для изучения является то социальное значение, которое имели эти изменения педагогических ценностей. Опираясь во многом на исследования Б.Бернстайна по «незаметной педагогике» дошкольного обучения, мы сформулировали гипотезу, согласно которой «экспрессивная» модель воспитания была близка семьям среднего и высшего классов общества, значительная часть членов которых профессионально занята в сфере культуры и соответственно склонна занижать значение «гуманистических отношений» и возможности самовыражения личности. Если следовать терминологии Бернстайна, то мы имеем дело с моделью социализации, «ориентированной на человека», а не

на статусные позиции, что, конечно, не отрицает новых форм социального контроля, но последний становится более тонким, более гибким и, возможно, более скрытым. Однако Шамборедон выделяет при этом некоторые трудности по трем следующим пунктам: во-первых, необходимо более точное соотнесение тех или иных педагогических ценностей с каждой конкретной прослойкой среднего и высшего классов общества, во-вторых, более точная характеристика этих ценностей, исходя из непосредственного обследования данных социальных групп для лучшего выделения собственно семейного социализационного влияния, и наконец, в-третьих, анализ механизмов данного ценностного влияния на воспитательные практики. Итак, наше исследование по педагогическим ценностям опиралось прежде всего на документы, посвященные дошкольному образованию (это были официальные тексты и психолого-педагогические работы, обращенные преимущественно к воспитательницам), оно было затем сконцентрировано на детальном анализе инспекторских отчетов и на возможных точках зрения на ребенка. Лишь на последнем этапе мы смогли сформулировать некоторые интерпретации не ограничиваясь более институциональными рамками, а вводя более широкий социальный контекст. Это не сопровождалось новыми анкетами. Мы почерпнули свои данные в исследованиях, к сожалению, достаточно малочисленных, которые были посвящены родительским ожиданиям по отношению к дошкольному образованию; исследованиях, ясно отражающих существующие социальные различия и в особенности существование максимального сходства между семьями и воспитательницами детских садов, что воплощает, в глазах некоторых воспитательниц, идею «идеального родителя». Мы, однако, отдаем себе отчет в том, что определение этих социальных групп, которые являются носителями экспрессивных ценностей, близких некоторым детским садам, остается еще достаточно скучным. Эта трудность усиливается еще и переходом от анализа посещения с помощью глобальных критериев, например, социо-профессиональной принадлежности, к анализу воспитательных моделей, основанном на классовой принадлежности.

Это подтверждается и другими работами, посвященными современному состоянию и внутренней структуре среднего класса. Так, работы К. Биду, посвященные «мозаичности» этой прослойки, показывают, что она сочетает в себе многие стили жизни и многие ценности. Именно относящиеся к этой социальной группе служащие и дали наибольший прирост в показателях сколяризации своих детей в период с 50 по 70-й годы, и можно думать, что между этим фактом и экстенсивным развитием некоторых структур коллективного воспитания существуют реципрокные отношения, до такой степени, что социальное использование институтов и их ежедневное функционирование под руководством професси-

оналов может быть охарактеризовано как ходящее по замкнутому кругу. Поэтому наша гипотеза о влиянии обуржуазивания воспитательниц на процесс смены воспитательных моделей должна быть расширена в сторону большего учета других агентов социализации маленького ребенка, то есть того, что Шамборедон обозначает как «сеть конкурирующих или взаимодополняющих структур по его формированию, уходу, развитию». Так, например, должны учитываться другие, внедетсадовские структуры социализации (например, ориентированные на развлечения) - для более полного освещения данного социального феномена, а именно: появившихся в нашей культуре новых практик отношения к маленькому ребенку. В этом смысле социология дошкольного образования есть часть более широкой области социологии раннего детства, имеющей в качестве основного предмета анализа изучение социальных условий, определяющих специфику отношения и социальных практик, ориентированных на маленького ребенка.

Библиография.

1. *Aries P.*(1960) *L'enfant et la vie familial sous l'ancien Regime*.Paris.
2. *Berger J.*(1979) *Les instituteurs d'une generation a l'autre*.Paris,PUF.
3. *Bernstein B.*(1975) *Class, Codes and Control*, v.111 : *Towards a Theory of educational Transmission*.London.
4. *Bidou C.*(1984) *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*.Paris,PUF.
5. *Boltanski L.*(1969) *Prime education et morale de classe*. Paris,La Haye.
6. *Boudon R., Bourricaud F.*(1982) *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris,PUF.
7. *Chamboredon J.C., Prevot J.*(1973) *Le «metier d'enfant», definition social de la prime enfance et fonctions differentielles de l'école maternelle*. Revue française de Sociologie, 14 -3,p.295-335.
8. *Chamboredon J.C.*(1988) *La sociologie de la socialisation : famille, ecole, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance*. Revue française de Pedagogie,n 83,p.83-97.
9. *Crubellier M.*(1979) *L'enfance et la jeunesse dans la societe francaise 1800-1950*.Paris,Armand Colin.
10. *Desplanques G.*(1986) *Mode de garde et scolarisation des jeunes enfants*. Education et formations,n 9,p.3-9.
11. *Florin A.*(1989) *Modeles educatifs a l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes*.L'exemple des activites de langage. *Enfance*, tome 42,n 3,p.75-93.
12. *Gelis J., Laget M., Morel M.F.*(1978) *Entrer dans la vie.Naissances et enfances dans la France Traditionnelle*.Paris,Gallimard.
13. *Grafmeyer Y., Joseph I.*(1979) *L'école de Chicago, naissance de l'ecologie urbaine*.Paris,Editions du

Champ Urbain.

14. *Norvez A.(1990) De la naissance a l'ecole. Sante, modes de garde et prescolarite dans la France contemporaine.* Paris, PUF.

15. *Plaisance E.(1983) Famille bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants: la frequentation des ecoles maternelles publiques a Paris de 1945 a 1975.* Revue francaise de Sociologie, 24-1, p.31-60.

16. *Plaisance E.(1986) L'enfant, la maternelle, la societe.* Paris, PUF.

17. *Rollet C.(1990) La politique a l'egard de la petite enfance sous la III Republique.* Paris, PUF.

18. *Sociologie de l'education face aux transformations des systemes scolaires et aux nouveaux enjeux sociaux de la scolarisation, volume 1,* Les Dossiers de l'Education, 2 trimestre, 1984, n 5.

Нечаев В.Я.

СОЦИОКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Эмпирически мы наблюдаем, что содержание образования разворачивается по вечному незамысловатому сюжету: одна часть действующих лиц озабочена тем, как передать свои знания, опыт, идеалы своим ученикам. А те, в свою очередь, приходят к ним на уроки получить нужную себе частицу опыта и мудрости. Мы наблюдаем естественный социокоммуникативный процесс. Его анализ, измерение нуждаются в развернутой содержательной концептуализации. Поскольку мы имеем дело с явлением универсальным и многоаспектным - не обойтись без заимствований парадигм, понятий, методов из широкого спектра научного знания от философии и психологии до семантики и кибернетики.

Актуализация социокоммуникативного подхода в социологии образования принципиально важна. Во-первых, это уточняет теоретические позиции понимания генезиса и функционирования институтов образования. Во-вторых, такой подход выводит феномен обучения в широкий контекст социальных связей. В-третьих, он закладывает базу разработки методов глубинной диагностики социокультурных ситуаций в сфере образования. Наконец, нетрудно заметить, что современные новации в методах обучения строятся на эффекте продуктивного общения: налаживания диалога, групповой динамики, расширения зоны интеракции. В данной статье будут затронуты четыре аспекта воздействования социокоммуникативного подхода: а) генезис, изменения ролевой матрицы «учитель-ученик» в становлении и функционировании институтов образования; б) предпосылки диалога и дискуссии в познавательной структуре учебного процесса; в) взаимосвязь социокоммуникативного и социокультурного подходов; г) социокоммуникативные методы в диагностике образования. Заданная структура статьи фрагментарна. Однако надеемся, что сведения в общий контекст отдельные проблемы возможно вызовут ассоциации для последующего синтеза на пути к целостным теориям.

Теоретические предпосылки рефлексии обучения как социокоммуникативного процесса удачно сформулированы М.К. Петровым в книге «Язык. Знак. Культура». Что же необходимо для того, чтобы в культуре включилось и действовало «социальное наследование»? Прежде всего многообразный опыт, которым располагает социальная общность, надо рассечь на содержательные фрагменты, затем нужны каналы передачи опыта. Таких каналов М.К. Петров выделяет три: коммуникацию, трансляцию и трансмутацию. Наконец, необходим социокод, поддер-

жающий приемлемое для всех участников общее восприятие и понимание введенных в каналы коммуникации знаковых заместителей фрагментов человеческой деятельности, знаний. «В процессе обучения-воспитания, - пишет М.К. Петров, - индивиду нельзя дать больше субъективности, чем он способен взять и пронести по жизни, развертывая субъективность в деятельность. И поскольку объем социально необходимого знания и соответствующей ему деятельности всегда превышает возможности отдельно взятого индивида - его физическую и ментальную вместимость, корпус знания необходимо фрагментировать, рассекать по пределам вместимости индивидов в посильные для него части, а также интегрировать эти части в единое целое» (Петров, с. 31). Казалось бы природа уже решила эту задачу - фрагментации корпуса деятельности по пределам вместимости индивида и трансляцию его от поколения к поколению - если речь идет о перманентной передачи индивидуального опыта от родителей к детям, от одного поколения к другому, от старших (в т.ч. детей) к младшим. Однако в социальных общностях складывается сложная система разделения и кооперации труда (проявляющаяся уже в охоте на крупных хищников), а вместе с ней феномен надиндивидуального - коллективного опыта. Корпус деятельности того и другого принципиально отличен, несопоставимы их пределы вместимости, они нуждаются в иных способах фрагментации.

Тут-то и наступает действие социокода, он принимает на себя задачу трансформации коллективного опыта в фрагменты, вполне вместимые в деятельность индивидов. Социокод, как условный знак, чем-то близок гену органической жизни, но принципиально отличен от него, поскольку своим строительным материалом использует культуру. М.К. Петров выделяет три типа социокодов: лично-именной, профессионально-именной и универсально-понятийный. Каждый вызван «необходимостью фрагментации текста культуры до определенной конечной длины по вместимости индивида», каждому из них сопутствует своя цивилизация.

Отличительной особенностью лично-именных социокодов является наличие конечного количества имен, в которых распределены частные подпрограммы действий в типизированных ситуациях коллективного действия (охота на крупных животных, социальные ритуалы). В каждом имени в данный момент может присутствовать только один смертный индивид. Имена интегрируются в матрицы фрагментирования по сопряжению, контакту с другими именами в актах коллективного действия. Как пишет

М.К. Петров, эти имена не требуют каких-либо надстроек всеобщего. Введенный в имя индивид растворяется в тексте имени, принимая на себя все роли, подвиги, нормы поведения, привязанные к этому имени, как свои собственные. Носить такое имя не по силам ни ребенку, ни старику, поэтому человек влично-именном социуме «рождается» трижды: как ребенок, как взрослый и как старец. Его образование к каждой новой роли осуществляется актами посвящений, которые оснащены достаточно действенной и не всегда безболезненной мнемотехникой - индивида программируют в его социальные роли и обязанности, вводя в него текст имени. Следы этого социокода мы находим в ныне весьма распространенных гороскопах, астрологических прогнозах.

Социокоды этого типа не используют письменной речи, ограничиваясь возможностями человеческой памяти для хранения и трансляции знания. Память старцев - та «фундаментальная библиотека», в которой хранилась «энциклопедия» первобытной социальности. Исследователи единодушно отмечают «поразительную силу памяти» индивидов в этом типе культуры, ее емкость, конкретность, детальность. В рамках той культуры этот тип кодирования вполне обслуживал задачу фрагментирования опыта по объему вместимости индивида. Однако, как отмечает М.К. Петров, социальность этого типа едва ли способна организовать в единое целое численность порядка миллиона или даже десятков тысяч индивидов, тем более транслировать столь сложное единство. За какими-то пределами общества этого типа должны были «поглощаться», дублируя социокоды, либо тем или иным способом ограничивать рост численности. Лично-именной тип кодирования вызывается жестко коллективными (типа улья, муравейника) формами действия, где отклонение индивида было чревато гибелью рода. Основанный на коллективной памяти старцев социокод вряд ли способен иметь глубину более двух-трех поколений без существенных утрат информации, достижений [6, 100-101].

В результате роста в технологическом арсенале доли ситуаций индивидуального труда, использования сложных орудий, а также появления института семьи появляется профессионально-именной тип кодирования и трансляции опыта. Его решающее условие - появление массовых профессий, типизирующих индивидов, где каждый «делает одно и тоже», может без затруднений использовать текст деятельности коллеги по профессии.

Новое основание интеграции фрагментов деятельности в единое целое сложилось на путях переориентации имен. Если прежние имена строго различались по ограниченным возможностям индивида, то теперь они становятся «семейством вечных имен» (богов-покровителей профессий), каждое из которых выглядит двуликим Янусом: а) программирует массу индивидов в деятельность, удерживая текст имени в рамках вместимости индивида и изолируя

его от текстов других имен; б) опираясь на идею кровно-родственной связи приводит деятельности массы индивидов как фрагменты целого к единству общесоциального корпуса социально-необходимой деятельности [6, 106].

Присутствие в этом типе трансляции семьи как основного регулятора освоения профессиональных навыков приводит к тому, что подавляющее большинство профессий становится наследственными. Межпрофессиональная миграция поддерживается ученичеством в формах подмастерья, общественных работ, духовно-религиозных орденов. Клановая, сословная форма наследования и социальной организации служит необходимой базой этого социокода, и культуры, к нему относящиеся, функционируют в текстах традиций, потому они и называются традиционными.

В виде кастовой социальной организации этот тип присутствует и в современных обществах. Есть свидетельства высокого мастерства профессионалов в такого рода культурах. До сих пор загадкой остается железная колонна Чандрагупты, не ржавеющая более десяти веков, посрамляя современное металловедение. Не удается при прочих равных условиях вырастить урожай овощей, который хотя бы приближался к средней урожайности этих культур в отдельных регионах Китая и Индии.

Традиционной культуре, основанной на профессионально-именном типе кодирования удалось наладить трансляцию любого наперед заданного профессионального навыка. Но для того, чтобы «выдумать» автомобиль или телефон потребовалась новый универсально-понятийный тип кодирования и новоевропейская цивилизация с ее базисным институтом - наукой.

Новый универсально-понятийный социокод возникает на базе письменных текстов с их особым строем интерпретаций. Из множества коннатаивных значений научный текст порождает некую парадигму-ассоциацию, которая операционализируется в научное понятие относительно замкнутым кругом категорий. Научное понятие превращается в имя, способное вместить в себя безграничный опыт поколений. С его появлением произошло не простое вытеснение одних приоритетов другими: изделий ремесла - текстами и исключительно их продуктами - реакторами, компьютерами и пр., и не только осуществилась знаменательная замена родовых тотемов на монотеистические божества с вымощенными по пути к ним категориями. Произошла кардинальная перестройка системы отношений, иным стал уклад жизни людей. Единое течение жизни раздвоилось и умножилось. Из текстов человек стал черпать советы, рецепты, наставления, прогнозы, в них он оставляет и ищет следы своих действий, переживаний.

Всему этому научила и учит в современной цивилизации школа. Своим прогрессом наука пол-

ностью обязана школе, ставшей на века ее неким питомником и лабораторией. Школа и наука родились почти одновременно для поддержания социокода новой цивилизации, хотя и выполняя несколько отличные задачи обслуживания социокоммуникации. Чтобы понять их, обратимся к концепции М.К. Петрова. Он предлагает различать три вида социокоммуникации: коммуникацию, трансляцию и трансмутацию.

Коммуникация - самый широкий термин, «связанный с координацией деятельности тех, кто стал «живущим поколением», «абсолютом» всех происходящих и возможных изменений, т.е. прошел процедуру социализации, унаследовал какой-то фрагмент знания, стал полноправным членом общества. Она функционирует тогда, когда обнаруживается согласование между тем, как оно есть, и тем, как ему должно быть с точки зрения принятой и зафиксированной в социокоде нормы. Если все идет как должно, поводы для коммуникации отсутствуют, отсутствует и сама коммуникация. Но поскольку в большинстве случаев ... индивидуальные представления о должном не совпадают ... - бурная коммуникация может возникнуть на пустом месте ... постоянно напоминая индивидам о существовании норм, правил ... на их притирку и подгонку, сохранение однозначных соответствий между массивом знаний и миром деятельности» [6, 41].

Трансляция - общение одностороннее «на социализацию входящих в жизнь поколений, на их уподобление старшим средствами соответствующих институтов и механизмов. Основной режим трансляции - обучение, т.е такая ситуация общения в которой степень подобия сторон заведомо низка. Одной стороне - действующей от имени одного из фрагментов социокода - воспитателям нужно передать другой стороне - воспитуемым - то, чем другая сторона определенно не располагает - передать установившиеся программы деятельности данного фрагмента, нормы поведения, установки, правила и все то, что не передается генами, но чем необходимо обладать, чтобы стать полноправным членом общества ... Основной элемент трансляционной структуры - «учитель-ученик» - универсален для всех типов культуры, хотя каждый из типов накладывает свои ограничения на должность учителя» [6, 43].

Когда в каком-то канале трансляции «возникают новые элементы знания, или модифицируются наличные, или одновременно происходит и то и другое - появляется иная разновидность общения - объяснение (трансмутация), которое в чем-то может напомнить обучение, но решительно отличается от него тем, что объяснение - акт разовый, он либо удается, и тогда к нему нет смысла возвращаться, либо не удается, и тогда нужно начинать сначала, и тем, во-вторых, что трансмутационное объяснение всегда содержит уникальное и новое, известное только одному индивиду - объясняющему новатору.

Это уникальное и новое ранее не объяснялось, и для его объяснения нельзя разработать надежную процедуру (что в принципе возможно в трансляции наличного знания). Роли воспитателя и новатора, учителя и исследователя часто совпадают как две роли одного и того же лица. Такое совпадение, к примеру, широко признается как норма академической жизни. Но это все же две разные роли с различными задачами, целями, ориентирами. В трансляции учитель передает будущему носителю не им созданный фрагмент знания, в который могут входить самые различные по времени появления и пребывания в социокоде элементы знания, тогда как в трансмутации новатор пытается изменить фрагмент знания, а с ним и социокод, для чего ему приходится наращивать текст фрагмента, в каждом акте объяснения создавать угрозу выхода текста за пределы «вместимости» и соответственно ставить перед воспитателем-учителем проблему сжатия, редукции текста» [6, 44-45].

Можно в чем-то соглашаться с предложенной концепцией М.К. Петрова, однако данный подход дает возможность вполне адекватно обозначить место обучения, образования в социокоммуникативных процессах, а главное - охватить анализом социокультурный контекст взаимодействия образования с другими социальными процессами, ответить на кардинальный вопрос: почему семейное воспитание, цех мастеров, другие общественные институты не справились с задачей передачи опыта и подготовки поколений к самостоятельной активной деятельности, когда и как в помощь и на смену им пришла школа - полнокровный институт образования.

Социальные институты возникают как следствие развертывания ролевых матриц общения. Ролевая матрица «родитель-ребенок» поддерживала трансляцию опыта в рамках семейной, кровно-родственной организации. Позже с умножением опыта, профессиональным разделением труда, развитием каналов общения возникает родственная обучению матрица: «мастер-подмастерье», и как отклик на усложнение духовного опыта, внутреннего мира личности возникает собственно прародительница матрицы «учитель-ученик» - матрица «воспитатель-подопечный», связывающая ролевым общением это-идентичность и супер-эго. Как отмечает М.Мид, нечто похожее на традицию «крестных родителей» имеет место в различных культурах.

Роль учителя имплицитно содержится в матрицах «родитель-ребенок», «мастер-подмастерье», «воспитатель-подопечный», но чтобы стать вполне самостоятельной для нее была необходима своя собственная, отличная от других, стабильная функция. И такая функция появляется, это функция соединения, сплетения навыка с личностной рефлексией, ориентациями. Появление письменных текстов как средств и объектов трансляции опыта, с одной стороны, делает такую функцию повседневной, с другой -

ремесло работы с текстами оказалось доступным лишь пастырскому предназначению, и корни профессии учителя восходят к священнослужению. Для восприятия текстов как реальности жизни, для веры в их действие нужна была особая аура, сакральная обстановка. Стены храма стали первой аудиторией нового священодействования - социального кодирования поколений всеобщими сущностями, универсальными понятиями. С тех пор все другие формы опыта, подлежащие обучению предварительно кодируются текстами (не обязательно записываются, но структурируются семантическими нормами).

Пределы вместимости и способы фрагментирования опыта - далеко не самая трудная проблема. Что значит «передать» какой-то фрагмент деятельности, знания от одного человека к другому? Как бы совершенно ни был зашифрован сигнал, он может быть и не воспринят реципиентом, поскольку чужд его настрою, установкам, желаниям. Да к тому же, они совсем разные - опыт преподавателя и опыт учащегося, насыщены другими эмоциями, представлениями, ассоциациями. Это разные культуры, не передаваемые «из рук в руки», «из уст в уши», «ни физически», «ни интеллектуально».

Чтобы не оказаться в плена упрощенных выводов, в ответе на подобные вопросы следует выйти за рамки социокоммуникативного подхода и обратиться к более широкому - социокультурному подходу. В области образования более плодотворны концептуальные наработки психологии образования, связанные со школами Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. Весьма убедительно проблема культурной трансплантации выражена в ставшей афоризмом реплике физиолога К. Бернара: «Собака жиреет не жиром тех барабанов, которых она поедает - она вырабатывает свой собственный жир.» Культурный опыт субъекта ни по доброй воле, ни насилиственно не трансплантируется - его надо вырабатывать на почве собственной эгоидентичности. Соответственно, акценты учебного процесса должны быть смешены таким образом, чтобы школа проектировала жизненные ситуации, средства решения личных проблем, при которых происходит выработка учащимся своего культурного опыта. Собственно, и действия педагога функционально становятся средствами формирования такого опыта. Вместе с тем, взаимоотношение с учителем служат учащемуся матрицей менталитета, моделирования своего учебного поведения, познания.

Как форма приобретения нормативных знаний, комплексов надситуативных смыслов и значений - обучение является постоянным взаимопереходом познания в общение и наоборот. Аспекты взаимодействия познания и общения в обучении (анализ коммуникации как познания и познания как коммуникации) - широкая междисциплинарная проблема.

Однако когда мы ставим вопросы организации мыслительной учебно-познавательной деятельности, то входим в сферу социологического и социокультурного анализа. По этому поводу убедительно высказывание О.С. Анисимова: «Коммуникация является социокультурным феноменом мышления. Создать мышление «очень просто»: «надо создать дискуссию». Посредством организации общения только и возможно продуцирование мышления и тем более - его операционализация, контроль за его ходом. Причем такая организация должна охватывать все пласти коммуникации - и прежде всего формы знакового опосредования. С письменностью, текстами цивилизация «...добавляет еще одно измерение миру человека... Люди могут не только управлять своим восприятием, они могут управлять памятью, используя образы. Они могут управлять своими действиями. Другими словами, язык не только удваивает мир, но является формой произвольного действия, которое не могло бы существовать без языка» (А.Р. Лuria, цит. по книге: Познание и общение, с. 37). Выполняя свою базисную функцию - распространение, развитие грамотности (понимаемой в широком контексте) - школа тем самым участвует в создании новых форм опосредования взаимодействия с миром, потенциала для новых форм высших психических функций (См. М. Коул, П. Гриффин, там же). Многие авторы указывают на фундаментальное значение диалога в самом характере познания, особенно в раскрытии его творческой компоненты. Но видимо, в социокультурном контексте более точен О.С. Анисимов связывая мышление прежде всего с дискуссией. Творческое мышление протекает в структуре оппозиций, спора. Однако этот спор в современной цивилизации предполагает широкую гамму позиций. Анисимов рассматривает их как «условия появления индивидуального мышления», его встраивания в социокультурную микросреду и социокультурную среду в целом. Из гаммы ролей дискуссии для начала мышления человеку, по крайней мере, необходимо овладеть ролями: высказывающегося, понимающего, принимающего и критика. В учебно-познавательном процессе появляется последовательность целей освоения социокультурных признаков мышления. «Реально эта последовательность совпадает с изучением языка. Сначала человек является «предпонимающим». Он слышит все, но у него нет требования к себе, как к понимающему. Как ребенок, он лишь воспроизводит звучание. Далее человек сознает, что он должен... Затем - переходит в активную позицию и становится говорящим, первоначально уподобляясь другим говорящим. Это ведет к обнаружению требований, предъявляемых к говорению. Наконец, через рефлексию говорящий начинает осознавать, что он может быть и критиком... Таким образом, в контексте социокультурного состояния человека индивидуальное мышление - это движение по нормативной

схеме коммуникации с соблюдением требований, диктуемых этой схемой. Тот, кто игнорирует норму - не мыслит. Отсюда следует довольно драматический вывод: мышление встречается в наше время очень редко...» (1, 91).

В институтах образования устанавливается свой тип кооперации, распределенности деятельности. К сожалению, в массовых образовательных технологиях этот аспект акцентируется весьма ограниченно. Обычно используемые технологии обучения предполагают функциональное разделение труда лишь между педагогом и учеником, при этом функциональные взаимоотношения между учащимися в пределах технологий обучения гомогенны, разнообразие вносит лишь спонтанное неформальное, выходящее за пределы технологий общение, или обустраивается надстроечными «воспитательными мерами». Такая ситуация естественно обедняет социокоммуникативный эффект учебно-познавательного процесса, превращая обучение в скучный «монолог». Надо признать, что монолог, диалог, дискуссия - вполне равноправные «партнеры» в обучении; у каждого - своя ниша, свой спектр решаемых задач. Но как развернуть их в полноценные, взаимодополняемые формы общения, адекватные образовательной сфере и целям обучения? На этом пути современная педагогика все чаще обращается к генетически родственной форме, прародительницы обучения - игре. К тому же парадигма «игр» со-вечно присутствует в дидактике. По этому поводу весьма точно выразился Эрик Берн: «Весь процесс воспитания ребенка мы рассматриваем как обучение тому, в какие игры следует играть, и как в них играть». В современной социокультурной ситуации мы наблюдаем всплеск «игрового ажиотажа»: «по-крупному» играют бизнесмены, свои «интриги» расставляют политики, наслаждения, очищения от игры ждут в массовом и высоком искусстве. В игре страстей современной жизни каждый пытается уловить свою фортуну. Увлечение игрой, видимо, не случайно. Все возрастающее многообразие ролевых идентификаций ставит человека перед трудным выбором «подходящей маски». Игра дает человеку легальную возможность без глубоких последствий испытать себя. Хотя впрочем, ведущий теоретик и «апологет» игры Эрик Берн считает, что любому «сценарию всегда противостоит подлинная личность, живущая в реальном мире», он предлагает все-таки «быть самим собой», но это уже после того, как найдешь себя.

Процесс обретения своей индивидуальности у личности сопровождается массой идентификаций, предлагаемых жизненными ситуациями. Современный человек вынужден переживать этот сложный, порой болезненный в социогенезе личности процесс. Игра приходит к нему на помощь. Тем более в ней нуждается молодой человек. Система образования ответственна за то, чтобы научить человека интересно

и с пользой играть. Но способна ли школа со своей стороны ответить на вызов времени? Предлагаемые игротехниками методы весьма полезны современной школе и социологии образования. [1, 244- 266]. Эта проблема тем более актуальна в связи с той жесткой конкуренцией, которую испытывает школа во влиянии на социализацию современного человека, со стороны средств массового развлечения.

Рефлексия социокоммуникативного подхода принципиально важна в освоении методов социологии образования. Изучая диалог учителя с учащимся исследователю надо позаботиться и о средствах собственного диалога с участниками, фрагментами учебного процесса. Как в технологиях исследования мягко и глубоко проникнуть в ткани образования? Все методы социологического исследования используют те или иные формы общения. Социокоммуникативный подход, социокоммуникативные методы акцентируют этот аспект, поиск адекватных задачам, предметной области каналов общения, выводят его на надежные методологические позиции.

В ряду социокоммуникативных методов особенно заметно влияние методов социосемантики, вскрывающих связи текста и социокультурного контекста. В анализе уровня культурности весьма удачна методика, предложенная А. Молем, построенная на сочетании контент-анализа и семантического дифференциала. Эрудицию (как набор культур) он замерял контент-анализом, а ассоциативность (как творческую компоненту культурности) он выявлял с помощью семантического дифференциала. Широкие возможности социометрических методов в образовании продемонстрировал А. И. Донцов, замеряя корреляции ценностных ориентаций учителей и учащихся и их влияние на сплоченность школьных коллективов. Среди проективных методик весьма преспективна в глубинной диагностике ценностных ориентаций школьников (особенно в плане вытеснения примитивных тестов) интеракционистская методика личных конструктов и репертуарных решеток Дж. Келли [8]. Ее трудоемкость отчасти преодолевается средствами компьютерной поддержки. Наконец, лишь едва приоткрываются возможности игротехнических методов, удачно сочетающих режим диагностики и инновации.

Насыщение социологического исследования образования разнообразными методиками социокоммуникативного подхода будет способствовать и глубокому теоретическому пониманию происходящих в этой сфере процессов. В свою очередь, удачи в использовании этих методов будут сопутствовать лишь тогда, когда находки технологий будут поддержаны теоретической рефлексией, становлением науки - социологии образования.

Литература

1. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. М., 1989.
2. *Донцов А.И.* Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.
3. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
4. *Моль А.* Социодинамика культуры. М., 1973.
5. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
6. *Петров М.К.* Язык, знак, культура. М., 1991.
7. Познание и общение. М., 1988.
8. *Франсемма Ф., Банистер Д.* Новый метод исследования личности. М., 1987.
9. *Хейзинга И.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.

Д.Л.Константиновский

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ШАНСОВ МОЛОДЕЖИ НА ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Прогнозирование, традиционно понимаемое как предвидение будущих событий, определение тенденций, перспектив развития каких-либо явлений и процессов, - сфера деятельности как кропотливых исследователей, так и ловких шарлатанов; здесь трудятся и гадалка с потертыми картами, и научные коллективы, вооруженные мощными ЭВМ; теперь, впрочем, астролог тоже не обходится без персонального компьютера. Особая разновидность предсказателей - политические деятели, чьи пророчества, как показывает опыт, зачастую диктуются не анализом фактов, а конъюнктурными соображениями.

Наверное, в любой момент времени с тех пор, как зародилась человеческая мысль, можно было сказать (и безусловно справедливо сказать это сегодня), что интерес к прогнозированию велик и все более возрастает. Автор этой статьи, вместе с другими повторявшими некогда, что проблемы прогнозирования привлекают внимание особенно «в условиях НТР», забывал (опять-таки вместе с другими, что, однако, не является оправданием): предсказание мудрецом племени результатов завтрашней охоты на мамонта было для кроманьонца куда более важным, нежели картины космических путешествий грядущих веков, рисуемые наследниками (а может, потомками) того мудреца - потомкам охотников. Кстати, в первобытном обществе, видимо, дела с прогнозированием обстояли неплохо; чтобы в этом убедиться, достаточно нам, современникам, глянуть друг на друга, - если б совместная деятельность колдунов и охотников была менее успешной, нас, пожалуй, вовсе бы не существовало.

Прогнозирование, по-настоящему заслуживающее своего современного названия, основывается на анализе доступной информации о прошлом и нынешнем состоянии тех процессов, которые являются объектами прогнозирования. Именно в этом смысле можно говорить о научном предвидении. Не будет преувеличением утверждать, что прогнозирование если не является целью развития любой науки, то, во всяком случае, становится возможным на самой или весьма высокой стадии ее развития: эта стадия наступает, когда на базе накопленных исследовательских данных об изучаемых объектах возможно предсказание их будущего состояния, поведения, изменения. Во всяком случае, справедливо обратное: без такой базы достоверные прогнозы невозможны.

По мере становления науки развивалось научное прогнозирование. В наше время им занимаются - с большим или меньшим успехом - представители

всех наук, обычно называемых точными либо естественными. Можно сказать, что отсутствие пророчеств лишало бы то или иное научное направление основательности, солидности, даже конкурентоспособности, - производило бы такое же впечатление, как отсутствие ПЭВМ на фотографии современного ученого или микроскопа - на портрете ученого прошлого века.

Надо надеяться, навсегда канули в прошлое времена, когда в нашей стране считалось, что описание нынешней и грядущей ситуации в государстве вполне исчерпывается определенным набором экономических показателей. Объективные общественные потребности вновь вызвали к жизни социологические исследования и создали необходимость в научном прогнозировании социальных процессов. В русле этого направления социологических исследований находится и данная работа (1).

Социальное прогнозирование не является самоцелью, игрой ума, своего рода «демонстрацией мускулов» (то бишь возможностей, уровня развития) научного направления. Напротив, здесь социологическая наука тесно связана с практикой и может быть активно использована в ней, ибо социальное прогнозирование - необходимая база для социального управления. Подчеркнем: научная база для эффективного управления.

Научный прогноз, в принципе, позволяет с определенной достоверностью предвидеть грядущее развитие того или иного процесса, предсказать возможные варианты его будущего развития в зависимости от динамики ситуации в обществе, предугадать, с известной степенью точности, вероятные изменения динамики процесса, если будут, путем принятия управленческих мер, произведены те или иные целевые воздействия. А это, в свою очередь, означает, что управленческие решения могут приниматься не на основе субъективных оценок или, скажем, метода проб и ошибок (как это, увы, нередко практиковалось), а на базе знания о будущем, о вероятном будущем (т.е. его вариантах), об управляемом будущем.

Ясно, что для социального управления наиболее важны прогнозы тех процессов, на которые общество хотело бы и может (или считает, что может) в той или иной степени повлиять. Чрезвычайно актуальная в этом смысле сфера - увеличение или уменьшение возможностей людей в обществе, соотношение возможностей, шансов различных социальных, демографических, этнических групп.

Необходима важная оговорка. Заявления о том,

что с помощью прогнозов, разработанных в лабораториях, можно управлять какими-то процессами в обществе, неизбежно вызывают не столько «восхищение достижениями науки», сколько иронию, смешанную с опасениями: сразу чувствуется привкус технократических амбиций. Опасность, повидимому, в самом деле существует; она, конечно же, связана с манипулированием людьми.

Эта проблема важна еще и потому, что прогнозироваться может, в принципе, поведение масс, больших и малых групп людей в тех или иных сферах и ситуациях, связанных с их важнейшими жизненными интересами. Тема данной работы может служить характерным примером: прогноз шансов разных групп молодежи на получение образования - это, по сути, предсказание реальных шагов миллионов юношей и девушек, их старта в самостоятельную жизнь и, на перспективу, возможностей не только для получения знаний, но и в процессах социальной мобильности, в занятии определенных позиций в обществе. Социальный прогноз, таким образом, требует крайней осторожности, деликатности и от исследователя, и от каждого интерпретатора (в качестве которого может выступить любой член общества), и, наконец (или в особенности), от всякого, кто причастен к принятию решений на любом уровне.

Добавим к этому, что среди факторов, определяющих ход прогнозируемого процесса, могут обнаружиться не только, казалось бы, внешние по отношению к личности и в то же время столь очевидные, как экономические и демографические. В круге существенных влияний, подвергаемых социологом-прогнозистом скрупулезному анатомированию, может оказаться и то, что является, по сути, глубоко личным. Именно здесь таятся влияния чрезвычайно действенные - такие, как мотивы, желания, устремления людей, обусловленные их потребностями, воспитанием, представлениями о себе и о мире и т.п. Добавим: и сами по себе желания, устремления, да и мечты могут прогнозироваться, а тут уж и вовсе социологическое исследование оказывается связано с вторжением в области, где соседствуют то, что дозволено обществу приоткрывать, во благо своим членам, и то, что принадлежит исключительно личности. (Так, в ходе данной работы точность математико-статистических моделей динамики шансов молодежи в сфере высшего образования была повышена путем учета зависимости устремлений юношей и девушек от изменения социально-демографической ситуации; была также построена прогностическая модель, описывающая динамику личных планов).

Не вдаваясь здесь в более подробное обсуждение этого чрезвычайно важного вопроса, предложим, примиряя оптимизм и скепсис, согласиться на следующем: чем гуманнее устройство общества, чем образованней его члены, чем выше моральный, духовный уровень их развития, чем дальше оно от

totalитарного и ближе к демократическому, тем меньше опасность злоупотребления научной информацией, тем больше возможностей использования социологической науки во благо, - чтобы прогностические материалы становились всеобщим достоянием, предметом открытого обсуждения и социальные прогнозы увеличивали бы информированность общества о нем самом, в частности, о его будущем, могли служить серьезным подспорьем для выработки общественного мнения по поводу того, как обществу развиваться дальше, и затем - для соответствующих управлеченческих решений.

Сложность прогнозирования социальных процессов во многом определяется сложностью, вероятностным характером самих этих процессов. По этой же, прежде всего, причине, как показывает анализ современного состояния социологических исследований, в основном они находятся на этапе познания, и продвижение в данной сфере науки не идет семимильными шагами. Зондируются состояния процессов, выявляются основные взаимосвязи, определяется влияние существенных факторов.

Вместе с тем, в разных отраслях знаний развиваются прогностические направления исследований: в демографии, культурологии, политологии и других (2). Необходимость прогнозирования в области образования вызвана насущными потребностями общества.

Это связано с особым положением образования в современном мире, его многообразным влиянием на общество, включая роль в экономическом развитии, формировании нравственной атмосферы, использовании интеллектуального потенциала, воздействии на социальную структуру и т.д. Справедливо сказать, что сфера образования находится в центре внимания многих ученых. Проводимые исследования носят весьма разносторонний характер и охватывают ряд аспектов: экономических, научно-педагогических, психологических, демографических и других. При этом рассматриваются и различные стороны взаимодействия системы образования с обществом в целом (такие, как эффективность системы образования, ее финансирование, соответствие динамике потребностей в специалистах, вариации требований к тем или иным видам образования, этнические аспекты), и проблемы собственно системы образования (изменения в ее структуре, развитие отдельных видов обучения, видоизменение методов обучения, техническое оснащение учебного процесса, требования к уровню знаний учащихся и квалификации преподавателей, новые функции администрации и пр.). Богатый тематический спектр исследований включает в себя и социологические аспекты. Это естественно: задачи социального содержания, связанные с системой образования, не теряют своей значимости.

Социологические аспекты образования включают в себя широкий круг вопросов (3). Здесь -

социальные функции системы образования, социальная структура образовательных институтов, отражение интересов социальных групп в системе образования, социальный статус преподавателя, роль системы образования в процессах социальной мобильности, мотивы получения образования, структура и ценностные ориентации школьных и студенческих групп, проблемы социализации учащихся и т.д. Не прибегая к обзору исследований по этой проблематике, отметим существенную черту, своюственную, пожалуй, всем им без исключения. Они рассматривают современное состояние тех или иных процессов в системе образования прежде всего с позиций изучения тенденции каждого процесса, развития его в будущем. Подобные исследования, безусловно, могут рассматриваться и как подходы к социальному прогнозированию в области образования.

Одно из существенных направлений социологических исследований связано с анализом возможностей получения определенных видов или уровней образования выходцами из разных социальных, этнических, демографических групп. Особое внимание при этом традиционно уделяется сфере высшего образования: в связи с теми возможностями, которые она, в свою очередь, предоставляет для социальной мобильности; в связи с престижностью высшего образования (впрочем, не одинаковой у различных групп и подверженной колебаниям, а у нас за последние годы - особенно); в связи с ролью этой сферы в современной экономической жизни (здесь тоже надо учитывать нашу специфику последних лет). Как представлены в студенчестве страны разные социальные, этнические, демографические группы? Каковы планы разных групп молодежи в отношении высшего образования? Насколько удается юношам и девушкам из разных групп реализовать свои планы на поступление в вузы? Вот основные вопросы, рассматриваемые в русле этой тематики.

И у нас, и в других странах общественность проявляет к данной проблеме повышенный интерес. В СССР предпринимались и государственные попытки регулирования социального состава студенчества (при приеме в вузы), - управленческие меры как не вполне корректные, так и не слишком успешные. Хотелось бы подчеркнуть, что решение проблем, подобных этой, должно вестись отнюдь не путем создания льгот для одних и ограничений для других. Именно такой принцип был принят в данном исследовании и для анализа существующей и прогнозируемой динамики процессов, и для поиска подходов к возможностям влияния на нее. Повидимому, нужно стремиться устранить не следствия, а причины. Задача же социального прогнозирования - предоставить обществу необходимую достоверную информацию о развитии процессов на перспективу.

Понятно, что в полной мере приступить к социальному прогнозированию какого-либо про-

цесса можно только на основе анализа его в динамике на протяжении достаточно длительного периода времени. При этом анализ должен дать знание о процессе как о системе с хотя бы поверхностно изученными характеристиками. Это позволит подняться от более или менее простого экстраполирования существующих тенденций в будущее к учету влияний пусть не всех, но наиболее существенных факторов.

Реальная возможность полноценного опыта социального прогнозирования шансов молодежи на получение образования, которую можно было бы осуществить на основе необходимого банка данных, возникла в ходе осуществления исследовательского проекта под руководством профессора В.Н.Шубкина (4). Проект охватывает круг социальных проблем, связанных с вступлением в жизнь молодого поколения. Получаемые результаты уже на первых этапах работы дали обширную информацию по проблемам образования, выбора профессии и другим. «Исследование планов выпускников школ в связи с выбором профессии и профессиональной мобильности выпускников, выполненное дюжины социологов Новосибирского государственного университета под руководством Владимира Н.Шубкина, является наиболее известным из эмпирических исследований, проводимых новыми советскими социологами, - отмечалось в докладе на конференции Американской социологической ассоциации после начала публикаций по материалам проекта. - Эта работа обычно реферируется как Новосибирское исследование. Она производит глубокое впечатление своей методологической искушенностью, здравой научностью и особенно своей политической смелостью... До сих пор только частичные результаты этого исследования доступны; но те данные, которые имеются в нашем распоряжении, характеризуют его как социологическую классику» (5).

Материалы ежегодно проводимых с 1962 года по программе этого проекта массовых обследований учащихся школ позволили, с помощью системы количественных показателей, получить динамические ряды, описывающие протекание ряда процессов при переходе молодежи из сферы общего среднего образования - в сферы труда, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. Информация охватила и возможности, и личные планы молодых людей. На базе этой уникальной информации в рамках исследовательского проекта была предпринята данная работа (6).

Под шансами на совершение определенного жизненного шага понимается количественно выраженная возможность (вероятность) осуществления этого шага. Понятие «шанс», означающее вероятность или возможность успеха в осуществлении чего-либо, вошло в этом значении в литературу по теории вероятностей. В социологической литературе данное понятие используется, в частности, применительно к возможностям получения образования (рассматрива-

ются шансы на получение образования, шансы на получение высшего образования и т.п.). Более общая проблематика включает в себя анализ шансов молодежи в широком диапазоне - в связи с вопросами социальной мобильности, трудоустройства и пр.

Необходимо пояснить: понятия «шанс» в теории вероятностей и в социологии образования не идентичны. Если в первом случае имеется в виду случайное распределение внутри какой-то совокупности, то во втором - мы подразумеваем, в содержательном отношении, что речь идет прежде всего о распределении внутри этой совокупности в соответствии с определенной обусловленностью соответствующих процессов и явлений. Например, число, выражающее шансы сельских выпускников на поступление в вуз, не является в чистом виде показателем вероятности поступления в вуз любого из сельских выпускников. Такое упрощение привело бы к искаженному толкованию социологического материала: невозможен механический перенос математических методов в область изучения социальных отношений, где исследователь имеет дело со сложными взаимозависимостями множества факторов, далеко не всегда укладывающимися в «прокрустово ложе» формализации. Рассматривая шансы какой-либо дифференцированной группы молодежи, следует понимать, что это - некое условное распространение количественной меры возможностей на всю группу. В то же время внутри группы возможности также дифференцированы и эта дифференциация носит не случайный, а прежде всегодетерминированный характер (однако при этом не снимается и случайность).

Для отображения динамики изучаемых процессов было применено математико-статистическое моделирование. Получаемым при этом моделям свойственно описывать черты явления или процесса в виде количественных зависимостей. Каждая из таких зависимостей воспроизводит ту или иную сторону процесса, а в комплексе они моделируют функционирование явления или процесса в целом. Количественная форма выражения результатов, четкость и определенность воспроизведения, возможности применения современных математических методов, удобство обработки материалов на ЭВМ обуславливают перспективность математического моделирования. К социологическим исследованиям в полной мере применимо высказывание К.Маркса о том, что наука только тогда достигает совершенства, когда ей удается пользоваться математикой (7). Важно, вместе с тем, определить в каждом конкретном случае, какие существуют ограничения и допущения для содержательной интерпретации той или иной модели.

Модели социальных процессов и явлений, вовлекшие в себя существенную информацию о прошлом и текущем их развитии, являются наиболее продуктивной основой для социального прогнозирования. Такие возможности, однако, предоставляют

не всякие модели. Для эффективного осуществления функции предвидения необходимы модели особого рода - прогностические, которые имеют свою специфику. Они должны описывать социальные процессы не в статических состояниях, а в динамике; моделировать не только структуру, но и механизмы функционирования достаточно сложных систем, связанных с взаимодействием и изменениями многих факторов.

Чтобы развить модели до уровня, когда учитываются не только структурные, но и функциональные свойства реальных явлений и процессов в динамике, можно ввести в модели зависимости и соотношения, показывающие изменение факторов, условий, показателей и т.д. во времени. Для этого описание всего процесса или отдельных его составляющих должно включать в себя временную характеристику. Нужно иметь в виду, что изображение той или иной зависимости как функции времени еще не означает, что непременно время как таковое является фактором, изменяющим значения или соотношения показателей. Математически при включении в зависимость времени в качестве переменной эта зависимость может выражать и собственно время, и факторы, непосредственно не улавливаемые в уравнении. Это могут быть, например, сложные совокупности экономических, социальных, социально-психологических факторов. Нужно также иметь основания рассчитывать на то, что полученные функции от времени могут рассматриваться не только как ретроспективные, но и как распространяющиеся на перспективу. Для этого используются разные пути. Функция от времени может опираться на данные о прошлом и настоящем развитии процесса и оценку перспектив; на вспомогательные прогнозы, сделанные на достаточно достоверной основе; на более или менее точное знание грядущих изменений (например, в данной работе - численность уже родившихся будущих учащихся школ); на плановые показатели, если они надежны.

Возможности и для прогнозирования, и для содержательного анализа напрямую связаны с присущей (или доступной) модели степенью отображения реального процесса. Поскольку модель представляет собой абстракцию особого рода, она, как упомянуто выше, не отражает явление либо процесс полностью, а имитирует те или иные, вполне определенные их черты, свойства, взаимозависимости, абстрагируясь от других. Именно путем абстрагирования и идеализации происходит выделение тех факторов, которые находят отражение в модели, и отбрасывание тех, которые останутся «за бортом», хотя косвенно их влияние может учитываться при измерении воздействия факторов, вошедших в модель.

Речь идет о неотъемлемом свойстве модели - она в принципе может охватить лишь конечное число определенных черт сложной картины процесса. С одной стороны, это свойство затрудняет достижение

столь желанной для социолога цели: анализа всего процесса в полном объеме, с учетом всех многочисленных факторов, всех их разнообразных взаимосвязей. Надо, однако, признать, что препятствием к тому - не только обсуждаемое свойство модели. Не будем забывать и о других ограничениях. Преодоление возникающих перед социологом трудностей зависит и от того, насколько изучен данный процесс теоретически и эмпирически, и от того, насколько успешно можно решить в каждом конкретном случае задачи квантификации. С другой стороны, рассматриваемое свойство модели дает ценную возможность выделить и имитировать воздействие наиболее существенных факторов и благодаря этому изучить их влияние и взаимосвязи с другими существенными факторами и процессом в целом. Здесь кроются богатые возможности для применения моделей в прогностических целях: опираясь на знание о функционировании важнейших факторов, определяющих динамику процесса, можно дать прогноз его дальнейшего развития. Словом, необходимо использовать сильные стороны моделирования и учитывать его слабости.

Как видно, задача выделения определяющих факторов, действующих в моделируемом процессе, - одна из самых трудных при моделировании и, безусловно, одна из решающих для успеха или неудачи модели. Моделирование процессов, происходящих в обществе, связано с опасностью чрезмерной схематизации и упрощения, что может привести к утрате специфики моделируемых процессов. Возможности избежать этой опасности появляются тогда, когда уровень изученности процесса позволяет выявить в нем наиболее существенное.

Расширение круга учитываемых влияний может привести к улучшению модели. При введении в нее новых факторов, зависимостей, элементов модель полнее отображает реальный процесс. Однако это не означает, что оценка качества модели должна основываться на подсчете числа учтенных факторов. Эффективность модели определяется прежде всего тем, насколько существенны факторы, которые отобраны для моделирования. Обилие факторов, заложенных в модель, может дать результат, противоположный тому, к которому стремится исследователь. Этот путь может привести к неоправданным усложнениям при моделировании, содержательной интерпретации моделей и прогнозированию; создать опасность того, что окажется размытым или невыявленным влияние решающих факторов.

В социологических исследованиях по проблемам образования и выбора профессии рассматриваются как отдельные факторы, так и совокупности их, влияющие на формирование возможностей молодежи. Накоплен значительный эмпирический материал, который позволяет судить о воздействии важнейших факторов.

Это прежде всего факторы, предопределяющие внешние условия регуляции шансов молодежи: пот-

ребность хозяйства в работниках по занятиям, система подготовки кадров, потенциальная численность претендентов, принципы отбора и пр. Их влияние на шансы может быть выражено через определенную цепь зависимостей.

Например, потребность в работниках (по занятиям) и соответственно структура потребностей в тех или иных кадрах, обладающих тем или иным уровнем образования, обусловлена спецификой социально-экономического развития общества; в свою очередь эта структура является объективной основой развития системы подготовки кадров, системы образования. Например, с изменением потребности хозяйства в специалистах с высшим образованием должна, в принципе, изменяться сеть вузов, должен увеличиваться или уменьшаться прием в вузы и т.п.

Фактором, влияющим на уровень развития системы образования, ее масштабы и структуру, является размер средств, которые в тот или иной период общество выделяет на нужды образования, а он, в свою очередь, зависит от целого ряда обстоятельств. Имеет значение и распределение средств между различными формами образования, поскольку вся сфера образования представляет собой систему взаимосвязанных элементов.

В значительной степени шансы молодежи зависят от демографической ситуации, которая определяет особенности конкуренции для занятия тех или иных позиций. При этом, в частности, претендентами на поступление в вузы могут быть не только одногодки - юноши и девушки, окончившие среднюю школу, средние специальные учебные заведения или ПТУ в данном году, но и выпускники предыдущих лет. Соотношение численности претендентов и числа вакансий характеризует конкурсную ситуацию.

Экономические и демографические факторы, связанные с изменением общей ситуации в регионе и в стране, являются определяющими в ходе проявления социального характера формирования шансов молодежи на получение образования. Вместе с тем, существенна и обусловленность шансов молодежи группой факторов, характеризующих механизм социализации личности. В эту группу факторов, действующих на индивида в длительном и сложном процессе социализации, входят прежде всего влияния места жительства, семьи (воздействие социального происхождения), детских учреждений, группы сверстников, школьной системы, массовых коммуникаций и т.д. В ходе социализации у подростка накапливается определенная информация, в том числе о различных видах профессиональной деятельности, формируются ценностные ориентации, соответствующие взгляды, в частности, на образование; они проявляются в форме привлекательности различных профессий, престижа образования, личных планов в отношении выбора профессии.

Место жительства в значительной степени оп-

ределяет особенности социализации. Ребенок, растущий в селе, и ребенок в большом городе получают разную социальную информацию. Место жительства может создавать относительно более благоприятный в социальном смысле микроклимат или, напротив, сравнительно менее благоприятный по его влиянию, в частности, на шансы молодежи в отношении высшего образования.

Разные семьи также создают неодинаковые условия для становления индивида. Имеют значение образование родителей, род их деятельности, уровень дохода, другие условия жизни семьи. Например, родители, имеющие более высокий уровень образования, имеют и бóльшие возможности для того, чтобы помочь детям подготовиться к поступлению в вуз, нежели родители с относительно невысоким уровнем образования. Подразумеваются не только дополнительные занятия с детьми, но и передача ребенку социальной информации в широком смысле этого понятия. Здесь обычно формируется и ориентация на высшее образование. Семьи со значительным доходом имеют возможность переложить заботу под дополнительной подготовке детей на плечи репетиторов. Все это потом проявляется в дифференциации дальнейших возможностей молодежи из разных семей.

Школа представляет собой наиболее квалифицированный социальный институт в системе формирования личности. Она оказывает длительное и интенсивное влияние на подростка. Конкретная школа имеет конкретный состав учителей, определенный контингент учащихся, не забудем и различия в технической оснащенности учебного процесса, особенности программ, уклонов и пр. У каждой школы - своя индивидуальность. Есть такие, что дают своим ученикам лучшую подготовку, и есть такие, что готовят выпускников недостаточно хорошо. В частности, между школами, расположенными в городской и в сельской местности, существуют значительные различия, и это не может не сказываться на шансах их выпускников.

Обратимся, наконец, к качествам самого индивида. Следует учитывать роль, которую играют потребности, интересы, система ценностей, свойства характера и т.п., формирующиеся у него в процессе социализации. Следует принять во внимание и сложные взаимовлияния элементов внутренней структуры индивида, в определенной мере обусловленных биологической основой, но получивших развитие и обретших свою сущность под воздействием социальной среды.

Задатки индивида детерминированы генетически, на их базе при дифференциированном социальном воздействии могут развиваться соответствующие способности. Они являются основными качествами индивида, которые определяют его пригодность к той или иной деятельности. Сфера образования развивает качества индивида, но и предъявляет

при переходе с одной ее ступени на другую определенные требования к ним. Поэтому они во многом обуславливают дифференциацию возможностей, в частности, при поступлении в вуз.

На шансы получить образование, готовящее к той или иной профессиональной деятельности, может влиять и пол индивида. Некоторые виды деятельности специфически либо традиционно связаны с определенным полом. Условное разделение профессий на «мужские» и «женские» основывается на социальных, психологических, моральных факто-рах. Во многом эти различия обусловлены материнской ролью женщины. В целом это может в значительной степени корректировать личные планы девушек и проявляться в дифференциации некоторых возможностей юношей и девушек.

В результате предварительного анализа в ходе данной работы был произведен отбор наиболее существенных факторов, влияние которых на шансы молодежи в сфере образования, к тому же, может быть выражено, прямо или косвенно, в количественной форме. Эти воздействия были выявлены в виде математико-статистических зависимостей. Значения количественных показателей обеспечивались композицией данных государственной статистики, ведомственных материалов и результатов ежегодных специальных социологических обследований молодежи.

Разработанная в итоге прогностическая модель динамики шансов разных групп молодежи на получение высшего образования построена на основе информации о значениях шансов в течение ряда лет и соотношении шансов разных групп и учитывает воздействия демографической ситуации, приема в вузы, состава поступающих в вузы, общей численности выпускников средних школ, численности выпускников школ из разных социальных групп, численности выпускников прошлых лет и будущих, а также фактора времени.

Кроме модели динамики шансов, была разработана прогностическая модель динамики личных планов разных групп молодежи на получение высшего образования. Такая модель значительно расширила возможности, предоставляемые первой для содержательного анализа и прогнозов, поскольку позволила ввести в рассмотрение личные планы молодежи как один из важнейших влияющих факторов (отметим: проявление субъективной стороны исследуемых процессов), позволила учитывать информацию о том, как соотносятся в прошлом и настоящем и будут соотноситься в будущем устремления разных групп молодежи в направлении высшего образования.

В ходе развития моделей, с целью дальнейшего расширения возможностей исследования, модели были объединены. Так была получена модель для прогнозирования реализации личных планов молодежи на получение высшего образования. Она показывает, как ряд существенных факторов (социаль-

ных, экономических, демографических, социально-психологических), воздействуя на объективную и субъективную стороны процесса, формирует динамику реализации личных планов молодежи.

Работа организовывалась так, что сначала было предпринято построение прогностических моделей шансов, личных планов и реализации личных планов на поступление в высшие учебные заведения для выпускников средних школ города и села. Такое направление исследования обусловлено прежде всего тем, что вопросу о соотношении возможностей этих двух групп молодежи в текущий период и на перспективу традиционно оказывается значительное внимание, иными словами, существует социальный заказ. Затем было предпринято развитие моделей, позволяющее рассматривать различные группы (социальные, демографические и др.) внутри тех, что были включены в модели. Для этого модели дополнялись математическими уравнениями, которые представляли новые включенные в исследование группы. На следующем этапе были получены модели, описывающие изучаемую динамику для четырех групп: юноши города, девушки города, юноши села, девушки села. В содержательном плане это связано с задачей анализа, моделирования и прогнозирования распределения возможностей получения высшего образования внутри групп городских и сельских выпускников в зависимости от пола выпускников. Материалы исследования позволяют осуществить и дальнейшее развитие моделей.

Важный вопрос - насколько точно модель воспроизводит моделируемый процесс? От этого зависят возможности и содержательного анализа на основе модели, и достоверного прогнозирования. Безусловно, точность прогноза находится в зависимости от того, насколько изоморфна модель, а модель, напомним, имитирует реальный процесс в той мере и с такой точностью, в какой факторы, детерминирующие ход процесса, учтены исследователем. Нельзя забывать также, что при всяком улучшении модели отображение процесса всегда будет отлично от реальности не только из-за неизбежной неполноты отображения процесса моделью, но и потому, что процесс, который она отображает, носит вероятностный характер. Относительная ошибка всегда останется отличной от нуля, и этот «свободный ход» обусловлен изначально предопределенной погрешностью моделирования плюс вероятностным, статистическим характером самого процесса и отражающих его динамику закономерностей.

Полученные модели, естественно, описывают динамику процессов такой, какой она была бы, если бы детерминировалась только теми факторами и соотношениями, которые учтены в моделях. Это, в частности, позволило выяснить роль рассматриваемых факторов в формировании динамики процессов для различных групп молодежи. Там, где учтенные факторы имели решающее значение для складыва-

ния динамики, результаты математико-статистического моделирования находились в хорошем согласии с эмпирическими данными. Там же, где модель оказывалась относительно грубой и не отражала всей сложности и многофакторности реального процесса, согласие расчетов с фактическими данными было соответственно гораздо менее удовлетворительным. Модель при этом работала хорошо на отдельных участках динамического ряда. В тех точках, где рассматриваемые влияния не определяли изменений хода процесса в целом, а оказывали ограниченное воздействие, согласие между моделью и реальностью касалось лишь общих черт. В целом относительная ошибка, например, для модели динамики шансов городских выпускников на поступление в вузы составила $\pm 16,7\%$, для сельских $\pm 19,7\%$. Динамика фактических значений шансов и результаты расчетов по модели для лет, которые явились базовыми для построения моделей, показаны на рис. 1.

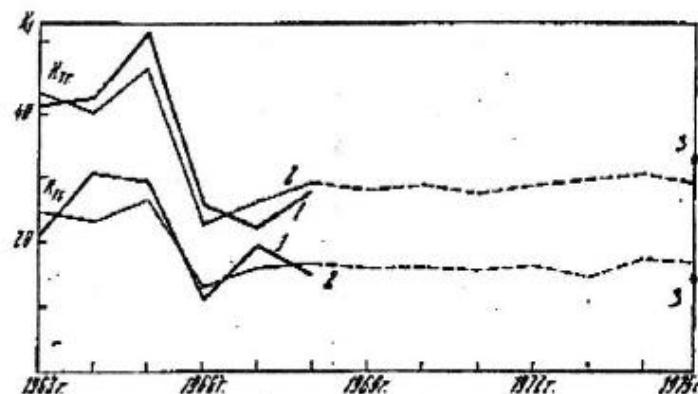


Рис.1. Прогноз шансов выпускников городских и сельских школ на поступление в вузы. К1г - шансы выпускников городских школ; К1с - шансы выпускников сельских школ; 1 - фактические значения; 2 - расчет по модели; 3 - проверка прогноза.

Следующий вопрос, возникающий в связи с подобной работой - насколько далеко можно прогнозировать во времени, не превышая некоторую, допустимую для той или иной задачи ошибку прогноза? В нашем случае применима и такая конкретизация формулировки: не превышая относительной ошибки, присущей модели в тот период, на основании данных о котором она построена.

Теоретически, прогноз можно делать сколь угодно далеко, если есть доказательства, что круг влияющих факторов, их интенсивность, их взаимодействие не изменятся, иными словами, механизм, определяющий динамику процесса и заложенный в модель, стабилен. В таком идеальном случае требовалось бы только вводить в модель определенные показатели, описывающие будущую ситуацию, да фиксировать результаты вычислений. На практике же - чем дальше от того периода, о котором есть фактические данные, тем больше может быть ошиб-

ка. Поскольку уверенности в том, что механизм процесса сохранится за пределами периода, в который производились наблюдения, нередко - а в нашем случае в особенности - нет (заметим, с подобной проблемой приходится сталкиваться и в естественных науках), то в таких, наиболее распространенных, случаях приходится ограничиваться краткосрочным прогнозом, на небольшой интервал времени, исходя из предположения, что за этот период значительные изменения в механизме процесса не произойдут, а если и станут происходить, то результаты проявятся не сразу. Такое предположение, конечно, не делается априори, оно также должно быть основано на содержательном анализе динамики за прошлый период и доступной информации о предстоящем.

Расчеты по моделям были сделаны на 7 лет вперед. Как видно по рис.1, прогноз динамики шансов молодежи обещал относительно стабильное ее течение, что находится в соответствии с предварительным анализом социально-демографической обстановки, предсказывавшим сравнительное постоянство конкурсной ситуации. Однако ряд соображений, связанных с рассмотренными выше ограничениями, заставлял весьма содержанно оценивать границы времени упреждения, в которых может сохраняться достоверность прогноза. Вместе с тем, проведенное через 7 лет массовое сопоставимое обследование молодежи показало, что шансы сельских выпускников предсказаны на конец периода, для которого был сделан прогноз, в пределах точности модели, а погрешность прогноза для городской молодежи лишь на 0,4% больше, чем расчетная относительная ошибка модели, определенная семилетие тому назад (8). Такой результат, конечно, может быть принят в качестве свидетельства успеха модели динамики шансов (в определенных границах). В целом, однако, не следует обольщаться. Другую модель - динамики личных планов - удалось выполнить более близкой к фактическим значениям, чем модель динамики шансов. Но впоследствии сказалось то, что динамика личных планов значительно теснее связана с субъективными, в большей степени вероятностными, труднее предсказуемыми сторонами выбора профессии. Прогноз личных планов горожан получился точным, а вот расчеты для сельских школьников оказались не в ладу с фактическими данными (9). Это, вместе с тем, не означает, что «модель виновата». Содержательный анализ информации по этому году, годам предыдущим и последующим, вместе с дополнительными расчетами по модели, может выявить, действие каких факторов и в каком отношении изменилось, по сравнению с тем механизмом динамики, который существовал для этой группы молодежи ранее.

На основании моделей с помощью ЭВМ были получены характеристики, отражающие зависимости динамики шансов и личных планов от основных параметров социально-демографической ситуации, вошедших в модели. Для получения характеристик

на моделях как бы производились направленные изменения ситуации, что осуществлялось путем варьирования соответствующих показателей в широких диапазонах. При этом удавалось, рассматривая не абстрактную ситуацию, а конкретную, т.е. вполне определенные условия определенного года, изучить возможные социальные последствия изменений тех или иных параметров ситуации этого года (одного показателя, двух или трех одновременно).

На рис.2 показана зависимость шансов сельских школьников на поступление в вузы от выпуска в школах. Характеристики получены для условий разных лет, каждая соответствует условиям одного определенного года. Чтобы получить каждую из них, в уравнения модели динамики шансов вводились количественные данные, соответствующие ситуации определенного года (прием в вузы, соотношение между группами претендентов и т.п.), за исключением одного параметра: сведений о выпуске в школах. Затем на ЭВМ вычислялись значения шансов сельских выпускников при изменении через равные интервалы величин выпуска в школах от минимальных значений до весьма больших (превосходящих реальные величины в несколько раз). Результаты вычислений, показывающие, какие значения шансов соответствуют определенным величинам выпуска в школах при прочих условиях тех или иных лет, сложились в асимптотические кривые. На оси абсцисс отмечены величины варьируемого показателя (выпуска в школах), которые были в действительности до момента, когда производились расчеты, либо ожидались в последующем. Как видно, при относительно малом выпуске в школах шансы относительно велики и резко изменяются при небольших колебаниях выпуска. С ростом численности выпускников кривые становятся более пологими. При относительно большом выпуске зависимость шансов от дальнейшего увеличения выпуска становится все менее ощущимой.

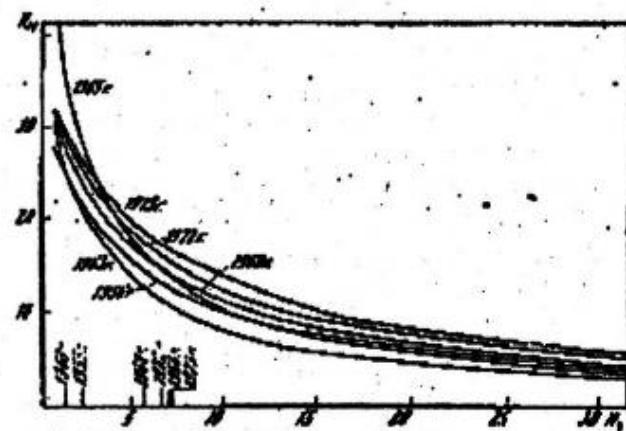


Рис.2. Зависимость шансов выпускников сельских школ на поступление в вузы от выпуска в школах [расчеты по модели]. К1с-шансы выпускников сельских школ; № - выпуск в школах

Удалось получить и более сложные характеристики изучаемых процессов. Так, для содержательного исследования и прогнозирования представляют интерес динамические зависимости между шансами на реализацию тех или иных возможностей и аспирациями молодежи при изменении параметров социально-демографической ситуации. Одна из полученных зависимостей приведена на рис.3. Она дает количественную информацию о том, как совместно варьируют шансы и личные планы сельских выпускников на поступление в вузы, если изменяются (в показанных пределах) три параметра ситуации: выпуск в школах, прием в вузы и соотношение между численностями выпускников городских и сельских школ. Здесь же нанесена биссектриса, показывающая, где разместились бы значения в случаях 100-процентной реализации личных планов. Показанная зависимость соответствует условиям 1969 года, точка пересечения всех трех кривых соответствует расчетным значениям для этого года.

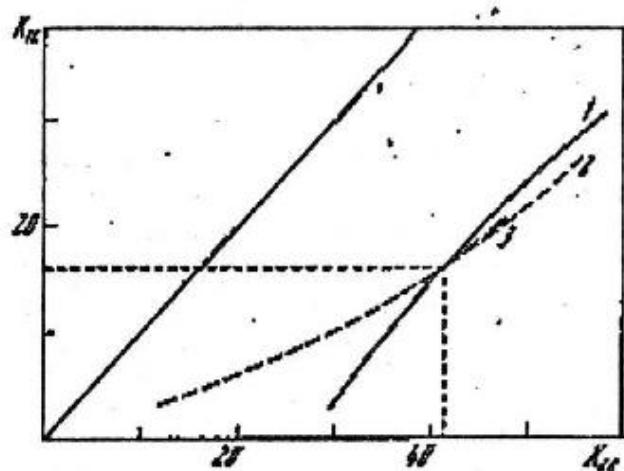


Рис.3. Динамика шансов и личных планов выпускников сельских школ на поступление в вузы в зависимости от изменения параметров ситуации (расчеты по моделям). K_{1c} - шансы выпускников сельских школ; K_{2c} - личные планы выпускников сельских школ; 1 - зависимость от выпуска в школах; 2 - зависимость от приема в вузы; 3 - зависимость от соотношения между численностями выпуска в городских и сельских школах

Нельзя не видеть, что работа вплотную подошла к следующей, более высокой стадии - социальному эксперименту на модели. Здесь модель служит и предметом исследования, и средством - в качестве промежуточного звена - изучения действительности. Возможности модельного экспериментирования сближают общественные науки с естествознанием по характеру исследования. При проведении социального эксперимента встречаются больше трудностей и ограничений, чем при эксперименте в естественных науках или в технике: моральная сторона вопроса,

специфика методов, опасность отрицательных последствий и т.д. Экспериментирование же на модели позволяет решить ряд проблем. На модели могут быть изучены процессы, прямой эксперимент в которых затруднителен, нецелесообразен или невозможен по тем или иным причинам. Социальное моделирование позволяет искусственно «скжимать время» для изучения чрезвычайно продолжительных процессов, протекающих в общественной жизни, многократно наблюдать течение процесса в последовательно изменяющихся условиях и т.д.

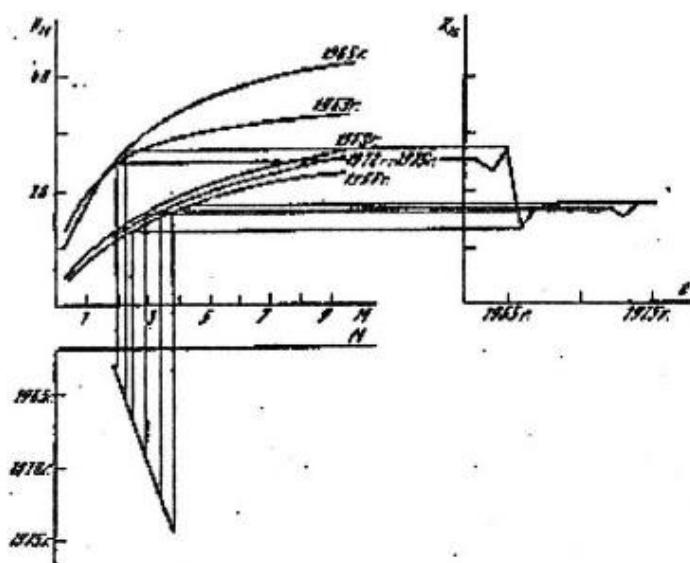


Рис. 4. Прием в вузы и шансы выпускников сельских школ на поступление в вузы (расчеты для эксперимента на модели). M - прием в вузы; K_{1c} - шансы выпускников сельских школ.

На рис.4 показаны: динамика одного из параметров ситуации, в которой протекает процесс, - приема в вузы; полученная на ЭВМ на основе модели характеристика процесса - зависимость его динамики от изменений одного из параметров ситуации (конкретно, зависимость шансов сельских выпускников на поступление в вузы от величины приема в вузы); собственная динамика процесса (т.е. динамика шансов сельских выпускников) как результат взаимодействия известных прочих параметров социально-демографической ситуации определенных лет (их влияния включены в характеристики процесса) с изменениями избранного параметра ситуации (приема в вузы). Ясно, что, экспериментируя с различными значениями избранного показателя, этого или любого другого (изменяя его значение в сторону увеличения или уменьшения), применяя соответствующие характеристики процесса, в качестве результата исследователь получает информацию о том, как в итоге таких изменений ситуации изменилась бы динамика процесса. И наоборот, исходя из каких-либо определенных исследовательских либо практических социальных задач, можно поставить эксперимент противо-

положным образом: варьировать результирующие значения показателя динамики процесса либо задавать какие-то (к примеру, желательные либо нежелательные для общества) значения этого показателя и затем с помощью соответствующих характеристик процесса выявлять, какие значения того или иного показателя ситуации соответствуют изучаемым значениям показателя динамики процесса в целом.

Как видно, характеристики процессов наподобие приведенных выше могут иметь весьма существенное значение в различных аспектах. Они позволяют уяснить взаимосвязи между изменениями внешних условий, с одной стороны, и ходом процессов, с другой, и количественно оценить их. Это важно для содержательного анализа динамики процессов как в исследовательских целях, так и для подходов к решению практических задач. Кроме того, с помощью характеристик процесса на последующих этапах моделирования могут быть построены более совершенные модели. Далее, на основе этих зависимостей могут быть произведены прогноз динамики процесса на перспективу, а также корректировка прогноза в случаях, если грядущие изменения какого-то параметра внешних условий не были заранее точно известны, либо не могли быть достоверно рассчитаны, либо изменение тех или иных условий во времени станет отличаться от ожидаемого. При возникновении вероятности таких отклонений можно показать, в каком направлении изменится течение процессов. Таким образом, создается возможность непрерывного прогнозирования, которое, учитывая возникающие изменения, благодаря постоянной коррекции становится более точным и надежным. Наконец, характеристики процессов могут служить конкретным целям социального планирования и управления. Гномограммы могут предоставлять информацию о том, как изменится ход процессов, если по каким-либо причинам произойдут те или иные изменения внешних условий или будет произведено направленное изменение условий путем проведения комплекса направленных мероприятий. При принятии определенных решений по социальному управлению появляется возможность весьма надежно предвидеть их последствия и выбрать нужный вариант воздействий. Но нельзя при этом забывать, что получение информации возможно лишь в той мере, в какой модель учитывает комплекс разнообразных факторов, их связи и взаимодействия.

Возвращение к материалам данной работы представляется сегодня полезным для того, чтобы подвести некоторые ее итоги в методологическом плане и извлечь то, что может пригодиться в дальнейшем. Необходимо еще раз напомнить, в заключение, что объем и свойства полученных результатов в значительной мере определялись возможностями моделирования и прогнозирования в социальной сфере, со всеми присущими им достоинствами и ограничениями. Вместе с тем, можно считать доказанным, что

по изменениям социально-демографической ситуации социолог может судить об изменениях личных планов разных групп населения, а по информации, полученной от людей, - предвидеть в определенной мере их поведение в той или иной ситуации. Это, заметим, дает частичный ответ на вопрос о том, в какой степени данные социологического обследования, в частности анкетного, могут быть использованы для социального прогнозирования, планирования и управления.

Нынешняя обстановка в обществе значительно отличается от той, какая послужила источником информации для данной работы. Можно предполагать, что экономические, правовые, социальные изменения привели к немалым переменам в сферах труда и образования, в привлекательности профессий и престиже образования, личных планах и реальных жизненных путях юношей и девушек, во всем механизме, определяющем формирование динамики шансов молодежи на получение образования. Заметим, что это важно в связи не только с ретроспективой, но и с будущими возможностями исследования. Построению прогностических моделей в данной работе во многом благоприятствовало то, что в период, на основе информации о котором строились модели, произошли очень значительные изменения социально-демографической ситуации (достаточно вспомнить «демографическое эхо войны»), в результате контрастно проявилась реакция молодежи на ряд существенных влияний - резкие перемены словно выясвили ряд важных эффектов. Теперь, как и в те годы, молодежь сталкивается со значительными трудностями, а пожалуй, и большими. Исследователю же, как это традиционно в человеческой истории, предоставляется возможность выявить новые феномены человеческого поведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Работа проводилась при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований.
2. Прогнозирование в социологических исследованиях. М., 1978; Бестужев-Лада И.В. Поисковое социальное прогнозирование: перспективные проблемы общества. М., 1984.
3. Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60-90 годов). // «Социология образования». Труды по социологии образования. Том 1. Вып. 1. М., 1993.
4. Шубкин В.Н. Социологические опыты. М., 1970.
5. Цит. по: Lear J. An Interrogation of Public Opinion in the USSR. // «Saturday Review», N.Y., 5.10.1968.
6. Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование. М., 1977.
7. Лафарг П. Воспоминания о Марксе. М., 1959, с.6.

8. Константиновский Д.Л. Динамика профес-
сиональных ориентаций молодежи Сибири. Новоси-
бирск, 1977, с.146. 9.Там же, с.138.

Д.А.Ломакина, В.С.Собкин.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КРИМИНОГЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ.

Резкое ухудшение криминальной обстановки как в российском обществе в целом, так и среди несовершеннолетних его членов очевидно является предметом обсуждения не только специалистов (криминологов, социологов, психологов, политологов), но и заинтересованных этой проблематикой журналистов, учителей, родителей, широкой общественности. Незаинтересованных в данном вопросе лиц быть не может, так как взлет преступности обладает таким масштабом, что угрожает безопасности практически каждого. Открытие доступа к «совершенно секретной» ранее криминальной статистике позволяет получить относительно объективную (если не учитывать стремление авторов статотчетности к улучшению отчетных показателей) картину преступности, ее динамики и тенденций.

Необходимо отметить, что возможности аналитической обработки этих статистических материалов ограничены, поскольку постоянно менялись учитываемые показатели, и это существенно сужает круг сопоставимых данных. Так, например, за период с 1985 по 1992 гг. в статистической отчетности такие важные параметры, как пол, род занятий то возникали, то исчезали. Менялось также наличие показателей ведомственной принадлежности учащейся мо-

лодежи (школьник, учащийся ПТУ, студент техникума, студент ВУЗа) и даже возрастная структура данных: учитывались то «молодежь до 24 лет», то «до 19 лет», то «несовершеннолетние в целом», то группы «14-15 лет, 16-17 лет». Сильно варьирует и дифференцированность самих статистических таблиц (по видам правонарушений, по территориальному делению и т.п.). Все это сильно затрудняет проведение корректного анализа сопоставимых данных и значительно обедняет его содержание, поскольку, с нашей точки зрения, наиболее интересны сопоставительные данные о динамике правонарушений. Тем не менее, даже те данные, с которыми сегодня может познакомиться исследователь, представляют интерес и позволяют сделать некоторые выводы.

Важно подчеркнуть необходимость комплексного анализа при рассмотрении различных факторов, вызывающих криминализацию несовершеннолетних. Обобщение точек зрения ученых, работающих в области криминологии, педагогики, социологии, психологии помогает увидеть проблему с разных сторон и, в соответствии с этим, предложить многоуровневую систему мер профилактики криминогенных тенденций в среде молодежи.

На рисунке 1 представлена возможная схема такого анализа, охватывающая макросоциальный, социально-психологический и психологический уро-

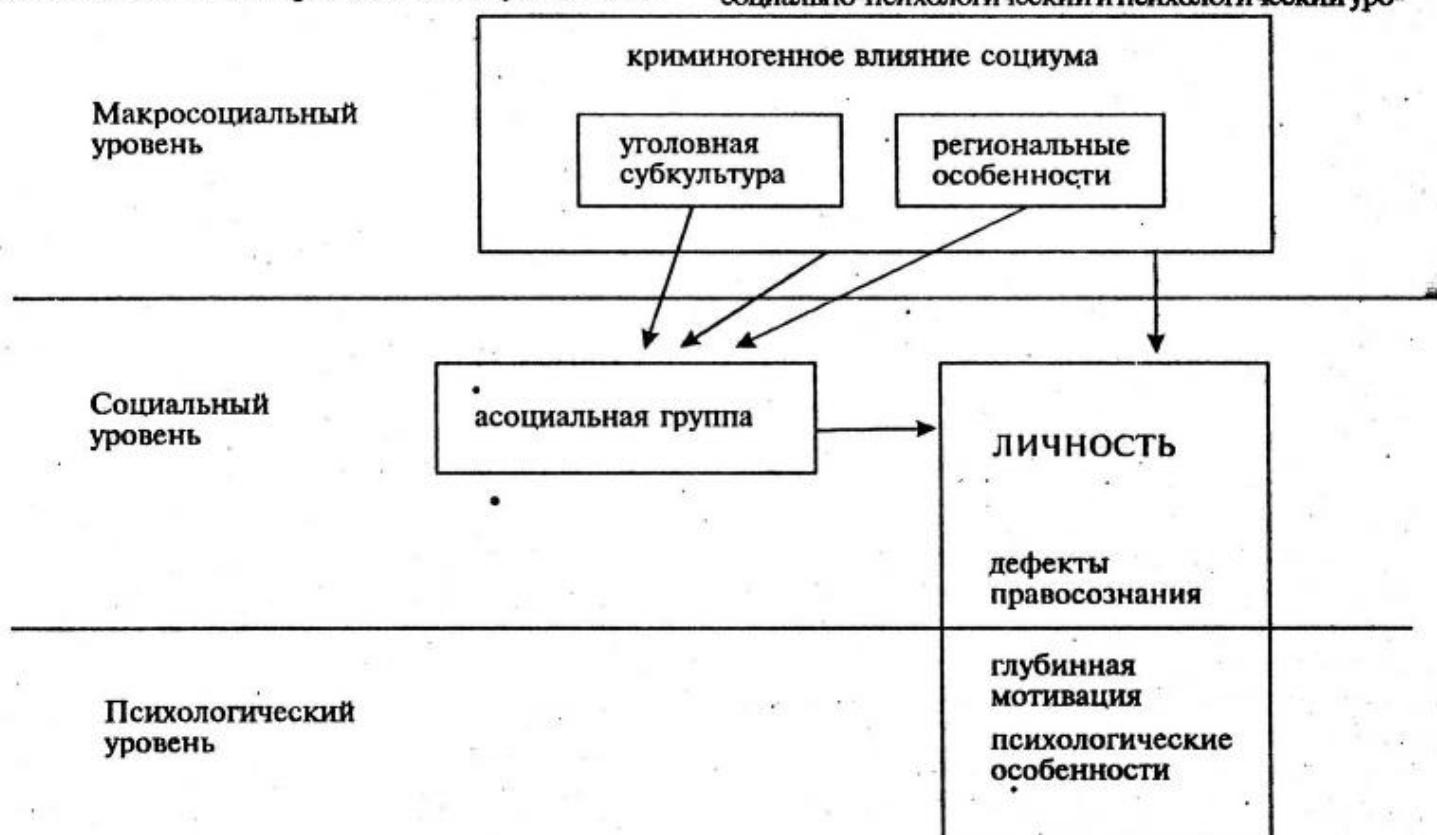


Рисунок 1. Обобщенная схема процесса десоциализации.

вень. Этой схемы мы и будем придерживаться в данной статье.

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ.

Динамика правонарушений. Анализ имеющегося статистического материала (данные статистических ежегодников СНГ, РСФСР, ведомственные статистические сборники МВД) подтверждает наличие неблагоприятных тенденций в развитии криминогенной обстановки. Однако следует отметить, что опасения опережающего роста именно молодежной преступности преувеличены. На фоне резкого роста криминальной активности в целом (рис.2) рост преступности несовершеннолетних представляет более спокойную картину [60,61]. На рис.2 показано возрастание количества зарегистрированных преступлений (в процентах к 1988г) для всего населения и для несовершеннолетних (14-17 лет) по РСФСР и Москве. Отметим, что общий прирост численности населения за этот период практически не имел места. Относительное увеличение доли несовершеннолетних в преступности составило за рассматриваемое время 3% [61,49]. На этом же рисунке показан рост преступности несовершеннолетних за такой же отрезок времени сто лет назад, с 1890 по 1895 г (нижняя кривая)[71]. Тогда наблюдался рост преступности несовершеннолетних на 16,7%, в то время, как общий рост преступности составил всего 8%. Иными словами, преступность малолетних опережала общую. Однако подавляющее большинство преступлений, как и в наше время, имело экономический характер (кражи, грабежи).

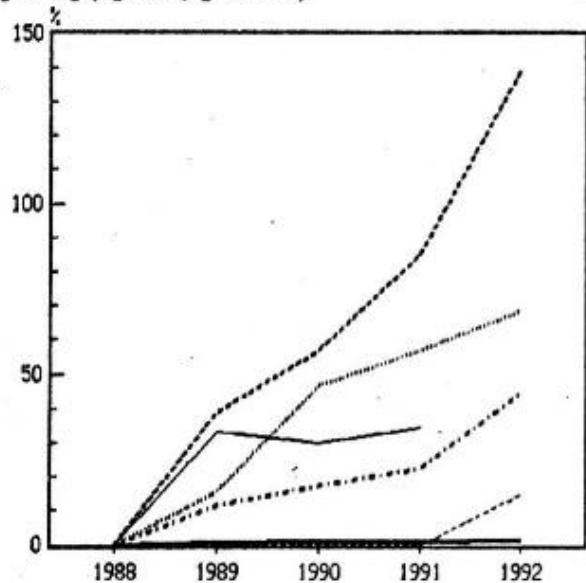


Рисунок 2. Рост преступности несовершеннолетних в СНГ, в РСФСР и в Москве за 1988 - 1993 гг. Graph A- прирост населения; Graph B- рост преступности в целом; Graph C- рост преступности несовершеннолетних по СНГ; Graph D- рост преступности несовершеннолетних по РСФСР; Graph E- рост преступности несовершеннолетних по Москве; Graph F- рост преступности в России с 1890г. по 1895г.

Анализ молодежной преступности по видам правонарушений. Первое место среди правонарушений занимают преступления экономической направленности. Кражи и хищения в сумме составляют около 60% всех правонарушений, причем эта цифра равномерно незначительно повышается от 50% в 1989 г до 60% в 1992 г. Кражи личного имущества примерно в два раза по количеству превышают кражи общественного и государственного имущества. По-видимому, это говорит о том, что в среде криминальной молодежи существует уверенность в менее надежной охране личного имущества. Относительно стабильный уровень сохраняет количество разбоев (1,8% - 2,2%) и грабежи (10,9% - 12,7%), снизилось количество хулиганских поступков (12,7% - 6,8%) и попыток изнасилования (6,25% - 3,0%). Количество тяжких преступлений (умышленные убийства, нанесение тяжких телесных повреждений) тенденции к снижению практически не обнаруживает. Подчеркнем, что речь идет о процентном составе совершенных несовершеннолетними правонарушений, абсолютное количество их, к сожалению, увеличивается.

На рисунках 3 и 4 графически представлена динамика за последние годы молодежных корыстных, насильственных и корыстно-насильственных преступлений [61]. Наиболее сильно возрастает кража госимущества.

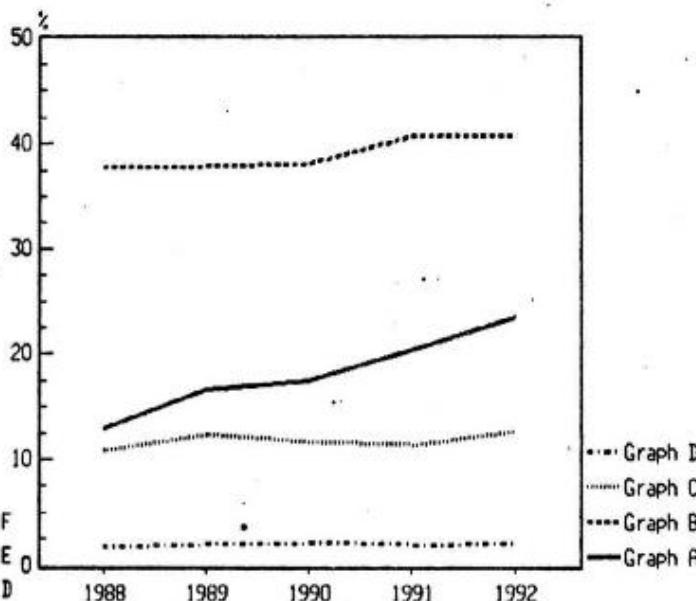


Рисунок 3. Динамика корыстных и насильственно-корыстных преступлений несовершеннолетних за 1988-1992 гг по РСФСР. Graph A-кражи государственного и общественного имущества; Graph B- кражи частного имущества; Graph C- грабежи; Graph D- разбой.

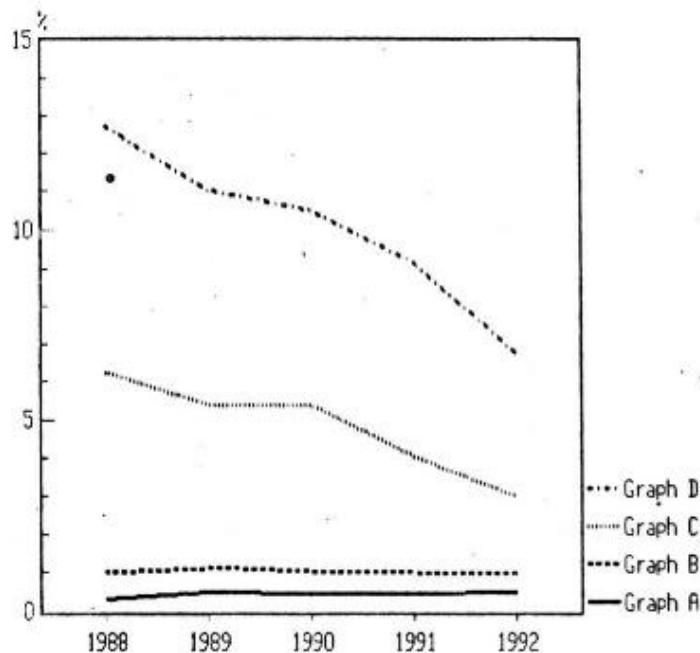


Рисунок 4. Динамика насильственных преступлений несовершеннолетних за 1988-1992 гг по РСФСР. Graph A- умышленные убийства и покушения; Graph B- умышленные тяжкие телесные повреждения; Graph C- изнасилование и попытки изнасилования; Graph D- хулиганство.

Сравнительно мало изучены вопросы возрастных различий структуры преступности несовершеннолетних; однако в работе Х.А.Рандалу [63] указывается, что здесь существует значительная дифференциация: если для четырнадцатилетних типичны имущественные преступления, то для семнадцатилетних - в основном преступления против общественного порядка.

Одним из важных показателей является участие в групповых преступлениях. Сделать однозначные выводы здесь труднее, так как статистика предоставляет данные о групповых преступлениях более широкого возрастного слоя, с 14 до 24 лет. Дифференцировать подгруппы 14-17 лет и 18-24 лет не представляется возможным. Тем не менее, можно отметить, что групповая преступность в этом возрастном слое имеет тенденцию к возрастанию: от 17% - 18% в 1987 г. до 30% в 1992 г. Возможно, это связано с укреплением мафийных структур и с их целенаправленной деятельностью.

Изучению этого важнейшего показателя необходимо уделить серьезное внимание. Увеличивается количество групповых насильственных преступлений и борьба молодежных группировок за сферы влияния. Так, за один год (с 1988 по 1989) количество враждующих за сферы влияния группировок возросло на 61% [69]. Иногда борьба групп приобретает националистическую окраску, хотя все же около 70% групповых правонарушений составляют имущественные преступления. Относительно новый в наших условиях вид преступности - рэкет - тоже активно втягивает малолетний контингент: так, в

1989 г. около трети всех рэкетиров составляли несовершеннолетние [29]. Удельный вес правонарушений, совершенных в РСФСР несовершеннолетними, остается примерно одинаковым на протяжении последних лет и составляет 15,5% - 16,5% от общего числа [71], в то время, как на этот возраст (14-17 лет) приходится около 7% населения.

Социальный состав. Социальный состав несовершеннолетних правонарушителей также остается относительно стабильным [52]. Характерно, что процент правонарушителей в различных социальных группах молодежи сохраняет устойчивое значение в течение ряда лет. Среди учащихся общеобразовательных школ количество совершивших преступления не превышает 0,2%, варьируя в пределах от 0,17% до 0,2%. Для учащихся ПТУ эта цифра на порядок больше: около 2% из них ежегодно совершают преступления разной степени тяжести. Статистика по преступности студентов (ВУЗов и техникумов) близка к данным по школьникам, однако эти данные не столь достоверны, так как здесь объединены возрастные группы до 24 лет. На рис.5 представлена динамика количества правонарушителей среди учащихся общеобразовательных школ, ПТУ и студентов в процентном отношении к общей численности данной социальной группы [49].

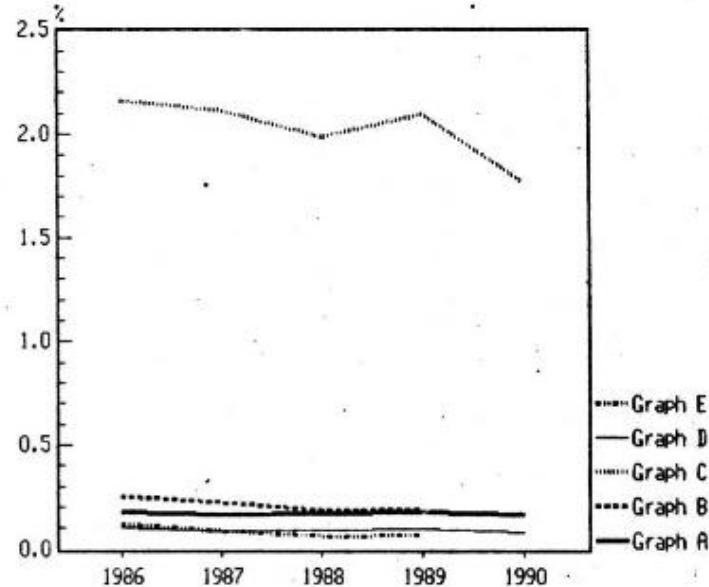


Рисунок 5. Количество учащихся различных учебных заведений, совершивших преступления. Graph A- учащиеся общеобразовательных школ РСФСР; Graph B- студенты вузов и техникумов РСФСР; Graph C- учащиеся ПТУ РСФСР; Graph D- учащиеся общеобразовательных школ г.Москвы; Graph E- студенты вузов и техникумов г.Москвы

Доля учащихся составляет примерно половину несовершеннолетних правонарушителей, варьируя от 48% до 60%, около четверти (до 28%) составляют лица без определенных занятий (не работающие и не учащиеся). Это тревожный показатель, и если в

далнейшем доля асоциальных деклассированных элементов среди молодежи будет возрастать, они могут явиться питательной средой криминогенных ситуаций, потенциальным резервом преступности. Хотя присутствие подростка, молодого человека в учебном заведении отнюдь не страхует его от вступления на преступный путь, тем не менее в школах, ПТУ, техникумах имеется гораздо больше возможностей для воспитательного воздействия, для социального контроля.

Приходится констатировать «омоложение» преступности. Помимо роста абсолютного числа несовершеннолетних правонарушителей, прослеживается также некоторое увеличение удельного веса самой молодой группы (14-15 лет). На рис.6 представлена динамика удельного веса подгруппы 14-15 летних в группе несовершеннолетних, совершивших преступления. В течение последних 7-8 лет этот показатель в РСФСР держится вблизи 30%, по Москве - несколько ниже (27%-28%), хотя также наблюдается некоторая тенденция к увеличению.

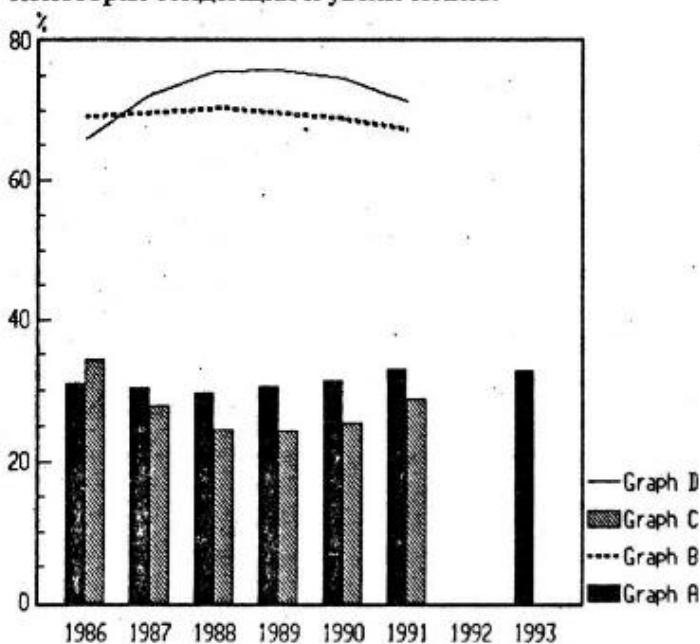


Рис.6. Распределение несовершеннолетних преступников по возрастным группам. Graph A- группа 14-15 лет, РСФСР; Graph B- группа 16-17 лет, РСФСР; Graph C- группа 14-15 лет, Москва; Graph D- Группа 16-17 лет, Москва.

Интересно сравнить статистические данные о правонарушениях несовершеннолетних в разных странах на различных этапах их экономического развития. Почти во всех европейских странах преступность несовершеннолетних возрастала [40,53].

Сводные данные приведены в табл. 1. По Германии и Италии прирост преступности дифференцирован по возрастным подгруппам. Наблюдаются противоположные тенденции: в Германии прирост преступности (2,3% в год) младших подростков (12-15 лет) отставал от прироста преступности старшей подгруппы (15-18 лет - 4,9% в год). В Италии примерно в тот же период наблюдалась обратная закономерность: прирост преступности 9-14 летних составил 2%, 14-18 летних - 1,33%. Небольшое отличие во временном интервале (1883-1895 гг в Германии и 1895-1900 гг в Италии), по-видимому, не имеют существенного значения, так как последние 15 лет 19го века в Европе были стабильным периодом. В России в этот период был голод, что не могло не вызвать резкого роста краж. Отмечено, что возрастной пик преступности приходился на 17 лет [40].

Однако, особый интерес представляет динамика преступности несовершеннолетних в Японии [12,13]. Эти данные представлены в табл. 2.

Рассмотрение этой таблицы показывает, что существует отчетливая, хотя довольно сложная зависимость между ситуацией в стране и состоянием криминальной активности несовершеннолетних. В периоды разрухи, экономического упадка детская преступность растет, но имеет в основном корыстный характер (кражи продуктов питания и предметов первой необходимости). Возникающие группы (в основном бездомных, безнадзорных детей) также ориентированы на кражи либо на грабежи. Улучшающаяся экономическая обстановка приводит к снижению преступности несовершеннолетних - отпадает необходимость воровать для пропитания, повышается материальный уровень в семье. Но начинает проявляться тенденция к увеличению насильственных преступлений, безмотивных преступлений, «пр

Табл. 1.

Процент прироста преступности несовершеннолетних в 19 в.

| Страна | Возраст правонарушителей | Временной интервал | Прирост преступности | Среднегодовой рост прест. | Примечание |
|----------|--------------------------|--------------------|----------------------|---------------------------|--|
| Франция | <16 | 1830-1880 гг. | 140% | 0.28 | Возможен неравномерный рост прест. |
| Германия | 12-15 лет | 1883-1895 гг. | 28% | 2.3% | За рассматриваемый период население возросло на 15% |
| | 15-18 лет | 1883-1895 гг. | 59% | 4.9% | |
| Италия | 9-14 лет | 1895-1900 гг. | 12% | 2% | |
| | 14-18 лет | 1895-1900 гг. | 8% | 1.33% | |
| Россия | <18 | 1890-1895 гг. | >100% | 16.7% | Преимущественно преступление - кража (период голода) |

Табл. 2.
Динамика преступности несовершеннолетних в послевоенной Японии.

| | 1946-1954гг. | 1952-1955гг. | 1955-1964гг. | 1965-1969гг. | 1970-1983гг. | 1983-1987гг. |
|--------------------------------------|--|---|---------------------------------------|---|--|---|
| Общая хар-крайн. периода | Послевоен-ный крах экономики и идеалов | Стабилизация, восстановле-ние экономики | Экономи-ческий бум | Продолжне-экономич. подъема, рост престижа страны | Монополи-стический капитализм. Духовный кризис | |
| Тенденция прест. несовер-шеннолетних | Возрастает | Снижается | Непрерывно возрастает коэф. роста 50% | Снижается | Непрерывно возрастает | Слабая тенденция к снижению (1%-2%) |
| Характер прест. несоверш. | Экономич. прест. | | Безмотивн. прест. Усложнение мотивов | | Групповые насилиств. прест. | Тенденция "самоликвида-ции" преступ-ности (после 16 лет). |

ступлений ради развлечения». По-видимому, здесь на первое место выступает влияние общей идеологической атмосферы в стране (японские авторы в конце 70-х и начале 80-х годов писали об «отсутствии национальной идеи», «равнодушии молодежи»). Играет роль и распад традиционных форм быта, быстрая урбанизация страны. С наступлением экономического равновесия стабилизируются и преступные тенденции. Рост правонарушений несовершеннолетних отстает от роста населения [13], молодежная преступность после достижения «пика» в возрасте 16 лет идет на спад и стабилизируется. Преступления имеют насилиственный характер, выражена агрессия против родителей, учителей. Типичный несовершеннолетний преступник теперь - подросток с нормальным уровнем развития, из полной семьи, со средним материальным достатком.

Закономерности, проявившиеся в Японии, очевидно, имеют общий характер, и их следует учитывать при планировании и организации борьбы с детской и подростковой преступностью. Экономическая стабилизация, повышение материального уровня жизни не ликвидируют автоматически криминальную активность молодежи - она примет новые формы, возможно проявление немотивированной агрессии. В профилактической работе необходимо учитывать эту возможность уже сейчас.

2. ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ КРИМИНОГЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ.

В центре внимания большей части специалистов, занимающихся проблемой детерминации криминального поведения молодежи, находится комплекс социальных и психологических причин. Социальные, социально-психологические и психологические факторы образуют диалектическое единство, из которого очень трудно без ущерба для целого вычленить «внешнедетерминированное и внутрен-

не-обусловленное».

Семья. Традиционно выделяются такие социально-демографические показатели неблагополучия и потенциальной криминогенности, как отсутствие в семье одного из родителей, алкоголизация родителей и самого несовершеннолетнего, низкий уровень материального обеспечения, отсутствие трудовой деятельности (работы или учебы), конфликтность семьи, низкий образовательный уровень родителей, отставание в учебе или второгодничество [3,9,10,54,26, 44,67,31,63]. Наблюдается стремление исследователей к более глубокому анализу этих причин. Так, например, при более тщательном изучении обнаружилось, что более существенное влияние имеет не столько абсолютное материальное положение семьи, сколько отношение родителей к этому [9], не низкий образовательный уровень родителей, а то, что он ниже, чем у самого подростка [9,63,67].

Стандартное понятие «неблагополучная семья» подвергается подробному рассмотрению. Это позволяет выделить объективные (распад семьи, материальные затруднения) и субъективные (равнодушие, потеря эмоциональных связей, дезинтеграция) факторы неблагополучия [31,43]. Интересно, что даже фактор неполноты семьи не является монолитным: согласно исследованию Дапшиса [31], максимальная криминальная активность (в 3-4 раза выше средней) среди несовершеннолетних из семьи с внебрачным ребенком, а также - среди живущих вне родительской семьи; среди подростков из распавшейся семьи она выше примерно в 2-2,5 раза, а среди подростков из семьи, где один из родителей умер, криминальная активность ниже средней. Иными словами, существенную роль играет причина неполноты семьи, а не этот факт сам по себе.

Ранняя профессионализация. Часть исследований посвящена изучению роли социальных параметров, таких, как профессиональная деятельность, место учебы, место жительства и т.п. Так, по данным

Быкова [19], наиболее предрасположены к противоправному поведению молодые рабочие, учащиеся и бывшие выпускники ПТУ; в этом же исследовании установлено резкое снижение династической направленности профессиональной ориентации молодежи. В другом исследовании правонарушений несовершеннолетних рабочих делается вывод, что причины их преступного поведения лежат в основном за пределами производственного коллектива [17]. Кriminогенным фактором является учеба вне места постоянного проживания (изучался контингент несовершеннолетних, проживающих в Ленинградском и Всеволожском районах и обучающихся в ПТУ и техникумах Ленинграда). Предполагается, что основное отрицательное влияние оказывает ослабление контроля семьи и сокращение времени, проведенного в привычной среде [32].

Асоциальные группы. Продвигаясь дальше в направлении «социального полюса» кriminогенности подростков, остановимся на многочисленных исследованиях асоциальной группы. Являясь зачастую одним из основных регуляторов поведения несовершеннолетних, группа сверстников опосредует вместе с тем влияние на личность более широких, макросоциальных тенденций [9,10]. Учитывая тот факт, что в группе совершается около 60% правонарушений молодежи, внимание кrimинологов к этому объекту вполне понятно. Очевидно, что группа с антиобщественной направленностью играет очень существенную, если не главную роль в процессе десоциализации своих членов. Асоциальная группа, давая возможность компенсаторного самоутверждения, одновременно приучает подростка к жестко-иерархической структуре, постепенно приобщающего к уголовной субкультуре.

Так, в работе И.П. Башкатова [11], рассматривающей процессы групповой интеграции несовершеннолетних правонарушителей, показано, что наиболее распространенными способами являются заражение, подражание и идентификация. Парадоксально, что при максимальном уровне идентификации (обнаруженней у 95% членов групп) эмоциональная идентификация в такой группе практически отсутствует.

Среди социально-психологических функций групп, помимо функций самоутверждения и самовыражения, отмечаются такие, значимые для старших подростков, как возможность проявления самостоятельной активности, включения в общее дело и иерархию, наличие риска, власти [41]. В работе, посвященной «казанскому феномену», анализируются объективные (социальные) причины очень высокой кriminогенности молодежи данного региона (несовершеннолетними в этом регионе совершается каждое четвертое преступление, в то время как удельный вес несовершеннолетних в структуре населения составляет около 11%). При этом, по данным социологического исследования, 96% несовершеннолетних из опрошенных в Набережных Челнах так или иначе связаны с молодежными группировками (46% «видят в них поддержку»).

Региональная специфика. Необходимо отметить, что асоциальные молодежные группы неизбежно испытывают влияние региональных особенностей.

Одной из главных причин столь высокой кriminогенности молодежи региона признается миграция (во втором-третьем поколении): потеряв связь с деревенской субкультурой и не имея возможности включиться в городскую, мигранты и их потомки создали типично маргинальную субкультуру, с присущей ей размытостью ценностных ориентаций, нечеткостью жизненных планов. К этому добавляется отрицательное воздействие чужой языковой среды, преобладание неквалифицированной, тяжелой, вредной работы и др.[41].

Региональные особенности кriminогенных тенденций в молодежной среде более активно стали исследоваться в последние годы. Сравнительное конкретно-социологическое исследование криминальной активности подростков в городе и деревне показало значительное преобладание правонарушителей-горожан, несколько большее число грабежей и разбоев в городе [26]. Это объясняется меньшим числом кrimиногенных влияний, испытываемых сельскими подростками, более индивидуализированным подходом к ним в школе.

Ряд авторов рассматривает формирование региональных особенностей кrimиногенности молодежи в динамическом аспекте. Последовательное превращение деревни в рабочий поселок, а затем в периферический район города либо в город-спутник влечет за собой изменение статуса населения, которое не подкрепляется ни социально-экономическим, ни культурным обеспечением. Так возникает значительное отставание по целому ряду параметров от центральных районов города, что порождает, с одной стороны, чувство ущербности у жителей периферии, а с другой стороны - концентрацию в определенном социально-территориальном пространстве наиболее острых противоречий: от конфликта культур до деформации структуры рабочих мест [39].

Проблема формирования и функционирования социально-кrimиногенного пространства в последнее время привлекает все большее внимание исследователей. В основе возникновения этого феномена, как подчеркивается Н.С. Фатхулиным [75], лежат объективные обстоятельства экономического и социально-политического характера (процесс миграции сельского населения в город, формирование маргинальных структур, ограниченность социальных, культурных воздействий), на которые накладываются корпоративно-групповые связи, постепенное утверждение аморального и противоправного пове-

дения. Возможно дополнительное влияние националистического мировоззрения, и тогда формируются националистически-экстремистские группы [14].

С точки зрения территориального распространения молодежной преступности - по мере «движения» на восток и на север страны ее удельный вес возрастает [31]. Если коротко суммировать результаты статистических данных о региональной молодежной преступности, можно сделать следующие выводы [63]:

- 1) Преступность в городах постоянно и устойчиво выше, чем в сельской местности, при этом чем больше город, тем эта тенденция отчетливее.

- 2) Существует прямая корреляция между масштабом миграции и преступностью.

- 3) Преступность несовершеннолетних резко возрастает во вновь построенных городах.

- 4) Имеются некоторые особенности криминальной активности несовершеннолетних в курортных городах [74, 72, 73].

Ряд гипотез, объясняющих эти данные, выдвигает Н.И. Ветров [24]: в большом городе, во-первых, существуют относительно благоприятные условия из-за анонимности правонарушителей, во-вторых, существенный вклад в структуру преступности вносят временно проживающие и учащиеся в городе (из-за активного поиска контактов для преодоления чувства неуверенности и из-за временных материальных затруднений).

Уголовная субкультура. Сделаем теперь еще один шаг к рассмотрению более глобальных, макросоциальных влияний на криминальную активность молодежи - к изучению криминогенного влияния уголовной субкультуры и социума в целом.

Субкультура, в отличие от нормативной культуры, является реактивным ценностно-нормативным образованием, включающим специфические установки, систему маскировки, системы поощрения и подавления, специфический язык (жаргон), ритуалы и т.п. [15, 18, 27]. Асоциальная (уголовная) субкультура распространяется прежде всего через негативные коммуникативные связи подростков, причем ее носители (освобожденные из ИТУ несовершеннолетние и взрослые) зачастую становятся лидерами в неформальных группах подростков [18, 28]. Так, 23% освободившихся из мест лишения свободы лица считают, что отбытие наказания повысило их авторитет в глазах других, в то же время 49% из опрошенных назвали причиной участия в группе эмоциональное удовлетворение, а 10,4% - приобретение жизненного опыта. И действительно, эти подростки приобретают специфический жизненный опыт, приобщаясь вначале к таким ритуалам уголовной субкультуры, как жаргон, клички, татуировки, затем - «клятвы верности» группе, а впоследствии, возможно, и к криминальной деятельности. Но даже в том случае, если до последней стадии дело не доходит, печальным итогом является сформировав-

шаяся у подростков ориентация на противоправный образ жизни [28]. В последние годы специалистами наблюдается новое, пугающее явление: на социально-криминогенных пространствах, в регионах, подверженных тотальному заражению антиобщественным группировочным движением в подростково-молодежной среде отмечается обратное криминализирующее влияние жестко-иерархизированных сообществ заключенных на молодежь. Дух уголовной среды проникает в молодежные группировки через лиц, прошедших «школу» ВТК, что приводит к поразительному эффекту - элиминации сдерживающей, предупредительной роли уголовного наказания. В подобных регионах снижается (вплоть до полного исчезновения) число подростков, испытывающих страх перед заключением в колонию, не знакомых с «законами зоны» и даже - стремящихся избежать этого жизненного испытания [75, 42].

Сложность проблемы заключается в том, что существуют не только персонализированные активные носители и «распространители» уголовной субкультуры. Прискорбно то, что она становится частью нормативной культуры. Блатной «романтизм», уголовные традиции вместо развенчания и устранения, напротив, получают широкое распространение и, при активном участии средств массовой информации, включаются, как часть в целое, в массовую культуру. Блатные песни и романсы можно услышать не только в ресторанах и возле ларьков, торгующих кассетами, но и по радио, и по телевидению, и на концерте. Очень значительная часть жаргона, причем классического лагерного жаргона, влилась в состав языка и стала вполне «нормативной лексикой», бывшие жаргонные выражения можно встретить, раскрыв практически любую газету. То же относится и к другим элементам уголовной субкультуры: на распространенности татуировок, кличек нет смысла останавливаться более подробно. Все это дает основание говорить о зараженности культуры в целом уголовной субкультурой, что приводит к криминогенному влиянию социума над детей и подростков. Некоторые авторы [41, 50] указывают на неблагоприятное влияние существовавшей длительное время командно-административной системы, в результате которого очень укрепились групповые отношения и резко увеличилось количество ранее судимых граждан (их численность в Российской Федерации составляет около 15% населения). Кроме «уголовного прошлого» (за последние 30 лет в местах лишения свободы побывало более 30 миллионов человек), криминогенное влияние состояния социума создается из деформации и нестабильности социальной структуры, переориентации системы социальных ценностей, неэффективности социального контроля и правового регулирования [50].

Социально-психологические детерминанты. Недостаточность социально-демографического подхода, малоэффективность социологических методов

исследования при изучении мотивации криминального поведения несовершеннолетних осознается рядом специалистов (криминологов, юридических психологов), призывающих к более активному использованию социально-ролевого подхода, методов социальной психологии, индивидуально-психологического обследования [34,3,4,7]. Ограничность подхода, выявляющего связи лишь статистического, вероятностного характера, в том, что он не может раскрыть ни внутреннего содержания социальных позиций личности, ни механизма их взаимосвязи с противоправным поведением. Следовательно, этот подход не дает ответа относительно способов решения возникающих проблем [30]. В частности, методы социальной психологии более адекватны для исследования особенностей структуры и деформации правосознания несовершеннолетних правонарушителей.

Теоретические представления о правосознании в юриспруденции и криминологии не являются вполне устоявшимися [47,33]. Так, А.И.Долгова полагает, что к традиционно выделяемым трем элементам правосознания (правовые знания, отношение к праву, правовые требования) должны быть добавлены еще два: правовые представления и отношение к исполнению правовых предписаний [33]. Вместе с тем, правовое сознание тесно связано с нравственным сознанием, поэтому целесообразно использование оценочной шкалы «хорошо - аморально - противоправно», которая позволяет выявить уровень правового сознания [35]. Выделяется ряд возрастных особенностей правосознания молодежи:

1) повышенная критичность (требование более сурового наказания, чем предусмотрено, нетерпимая оценка поведения потерпевших)

2) «защитная» реакция в конфликтных ситуациях (усугубляемая незнанием правомерных путей защиты)

3) непоследовательность, неустойчивость и противоречивость правовых взглядов.

У несовершеннолетних правонарушителей более выражена конформность, для них более характерны насилистственные способы разрешения конфликтов и ситуативность в оценке ситуации (по контрасту с позицией закона). Основные различия между молодыми преступниками и их сверстниками - в отношении к праву и практике его применения, а также в социально-правовых установках и ориентациях [62]. По данным одного из конкретно-социологических исследований [68], 73,9% осужденных за хищение осознавали противоправность своих действий, но 23,9% не видели иного варианта поведения. Здесь налицо дефект правосознания на эмоциональном и поведенческом уровнях (при сохранности воззренческого уровня) [34].

В интересном исследовании [55] отчетливо выступают такие особенности правосознания несовершеннолетних, как несформированность устойчивого отношения к исполнению правовых требований

и ситуативность в правовых оценках: при определенном стечении обстоятельств готовы избить человека - 67,1% опрошенных (в возрасте 16-18 лет - 75,2%), готовы украсть более одной четверти несовершеннолетних горожан. Среди ситуативно-значимых причин на первом месте - влияние компаний.

Деформации в структуре правового и нравственного сознания являются результатом процесса десоциализации личности подростка. Явление десоциализации, ее механизм - одно из важнейших звеньев в исследованиях криминогенности молодежи. Разные стороны этой проблемы затрагиваются во многих работах [44,15,18,16,38 и др.] .

Обширный материал по криминогенности подростков приведен в [38]. Особый интерес представляет сравнительная оценка криминогенности в среде старшеклассников в Москве и в Амстердаме, где в исследовании использовалась характеристика криминогенных факторов самими подростками. В первую очередь исследователи попытались выявить наличие (с точки зрения старшеклассников) в городе криминогенных зон - мест или районов, которые они стараются обходить стороной. Отвечая на этот вопрос, половина учащихся в Москве (49,1%) и треть в Амстердаме (36,9%) отметила, что таких мест нет. Вместе с тем, 38,3% москвичей и 48,6% амстердамцев указали, что существует несколько таких мест. Наконец, 10,8% московских школьников и 14,7% амстердамских считает, что есть одно такое место. Таким образом, примерно половина из опрошенных школьников в Москве и Амстердаме считает, что в их городе есть опасные для них места или районы. Причем наличие опасных и криминогенных зон в городском пространстве амстердамские школьники отмечают чаще, чем москвичи. Следует отметить, что с переходом от подросткового возраста к юношескому достаточно заметно увеличивается количество школьников, фиксирующих наличие в городе целого ряда опасных для них мест. Это характерно как для Москвы, так и для Амстердама. Среди москвичей в возрасте 13-14 лет наличие в городе нескольких опасных мест отмечает 32,7%, а в возрасте 15-16 лет - 39,6% (соответственно в Амстердаме: 46,9% и 51,5%). Очевидно, это связано с тем, что на этапе перехода от подросткового возраста к юношескому расширяется не только ареал освоения учащимися городского пространства (более независимое от взрослых передвижение в городе, пользование городским транспортом и т.п.), но и расширяются их социальные контакты и параллельно с этим растет фиксация опасных городских зон.

Любопытно, что с ростом обеспеченности семьи уменьшается доля школьников, выделяющих опасные для себя места в городском пространстве (среди москвичей с 48,3% у недостаточно обеспеченных до 39,8% у высокообеспеченных учащихся; среди амстердамцев соответственно: 55,1% и 44,6%). По-видимому, это

связано с определенной социальной стратификацией городского пространства.

Интересна оценка распространенности среди школьников различных негативных явлений с точки зрения их самих, учителей и родителей. В ходе опроса использовалась четырехбалльная шкала: «Очень часто», «часто», «редко», «никогда». В таблице 3 представлены доли ответов учащихся, учителей и родителей из Москвы и Амстердама по пункту шкалы «очень часто».

Как видно из таблицы, учащиеся обоих городов по сравнению со взрослыми чаще склонны фиксировать распространенность в среде сверстников таких явлений, как курение, употребление спиртных напитков, сквернословие, спекуляция, вызывающее отношение к старшим. В целом же они вообще более критично оценивают степень криминогенности в молодежной среде по сравнению со взрослыми. Следует заметить, что школьники из Амстердама более критично, по сравнению со своими сверстниками из Москвы, оценивают состояние криминогенности в молодежной среде.

Отмечается значительная роль образовательного уровня матери (для московских школьников), для

голландских - большую роль играет образовательный уровень отца. В целом можно сказать, что школьники с высоким образовательным уровнем матери более чувствительны к выделению опасных для себя зон в городе, чаще отмечают у своих сверстников наличие потребительского отношения к жизни как негативного явления. Оценка наиболее опасных преступлений (по мнению старшеклассников) приведена в табл.4.

Представленные в таблице данные крайне интересны, поскольку они отражают практически полное совпадение мнений старшеклассников обоих городов о степени опасности тех или иных преступлений. С нашей точки зрения, это свидетельствует о совпадении нормативных систем у школьников Москвы и Амстердама относительно тех или иных криминальных проявлений. Отметим только, что москвичи несколько более высоко оценивают степень опасности такого криминального проявления, как «разжигание межнациональной розни» и «истязания», а амстердамцы - «торговлю наркотиками» и «террористическую деятельность». Как в Москве, так и в Амстердаме между юношами и девушками

Табл. 3.
Распространенность негативных явлений в среде старшеклассников по мнению учащихся, родителей и учителей (в %).

| | учащиеся | родители | учителя |
|-----------------------------------|----------|----------|---------|
| Москва | | | |
| Повышенная заболеваемость | 6 | 5.7 | 14.4 |
| Наркомания, таксикомания | 0.9 | 0.6 | 0 |
| Курение | 33 | 11.5 | 15.7 |
| Употребление спиртных напитков | 10.3 | 3.6 | 2.1 |
| Воровство | 0.8 | 1.1 | 1.9 |
| Половая распущенность | 2.6 | 1.1 | 0.7 |
| Жестокость, насилие | 1.8 | 1.7 | 7.9 |
| Нарушение общественного порядка | 8.3 | 3.7 | 6 |
| Потребительское отношение к жизни | 10.3 | 10.4 | 21.4 |
| Проституция | 1.7 | 0.9 | 0 |
| Сквернословие | 31.2 | 13.4 | 19.4 |
| Спекуляция | 6.1 | 2.5 | 1.2 |
| Вызывающее отношение к старшим | 16.1 | 9.2 | 10 |
| Амстердам | | | |
| Повышенная заболеваемость | 16.3 | 4.8 | 3 |
| Наркомания, таксикомания | 7.5 | 2.3 | 2.1 |
| Курение | 36.9 | 12.7 | 12.5 |
| Употребление спиртных напитков | 17.9 | 4.6 | 2.7 |
| Воровство | 8.1 | 1.3 | 4.2 |
| Половая распущенность | 6.2 | 2 | 0.3 |
| Жестокость, насилие | 5.8 | 0.3 | 4.2 |
| Нарушение общественного порядка | 10.9 | 16.3 | 4.5 |
| Проституция | 2.3 | 7.9 | 0.3 |
| Сквернословие | 48.1 | 14 | 25.2 |
| Вызывающее отношение к старшим | 14.3 | 6.1 | 7.4 |

Табл. 4.
Наиболее опасные преступления по мнению старшеклассников (в %).

| | Москва | Амстердам |
|---|--------|-----------|
| Убийство | 92.9 | 91.6 |
| Изнасилование | 83.8 | 83 |
| Истязание | 60 | 47.2 |
| Горговля наркотиками | 57.1 | 63.6 |
| Разжигание межнациональной розни | 45.3 | 20.3 |
| Террористическая деятельность | 31.4 | 46.5 |
| Грабеж, разбойное нападение | 21.7 | 29.6 |
| Проституция | 21.3 | 18.4 |
| Гомосексуализм | 20.7 | - |
| Кража личного имущества граждан, мошенничество | 13.8 | 8.5 |
| Антигосударственная деятельность | 6.4 | 7.2 |
| Порча, кража общественного и государственного имущества | 3 | 4.1 |
| Хулиганство, нарушение общественного порядка | 2.7 | 2 |
| Участие в забастовках, несанкционированных митингах | 1 | 1 |

наблюдаются сходные тенденции в оценке наиболее опасных преступлений. Девушки чаще отмечают опасность таких преступлений, как изнасилование и истязание, а юноши - террористическую деятельность. На рубеже перехода от подросткового к юношескому возрасту резко падает оценка опасности таких противоправных действий, как проституция и гомосексуализм, а также резко возрастает оценка опасности истязания. В юношеском же возрасте оценка степени опасности этих действий практически стабилизируется. В то же время можно заметить, что оценка степени опасности таких противоправных действий, как «террористическая деятельность» и «разжигание межнациональной розни» неуклонно растет на всем протяжении подросткового и юношеского возрастов.

Более глубоко процесс десоциализации подростка рассматривается в работах А.М. Яковлева [78] и Г.И. Забрянского [39]. С внешней стороны, схематично этот процесс можно представить так: недостатки ранней социализации (в семье, дошкольных учреждениях, школе) приводят подростка в асоциальную группу, которая формирует асоциальную или даже антисоциальную личность. В свою очередь, недостатки ранней, прежде всего семейной, социализации заключаются в отсутствии прочных эмоциональных связей, ориентации на методы внешнего контроля (с помощью материальных средств), что приводит к формированию внешне-ориентированной личности, не обладающей внутренним контролем [78, 79, 80]. Близок к описанному процесс формирования криминогенных установок [45, 57]: отрицательные эмоциональные установки ребенка преобразуются в негативные, затем - в предкриминогенные установки, которые могут перерасти в криминогенные и далее - в криминальные установки несовершеннолетнего. Потенциально криминогенные типы личности описаны также в работах [51, 56, 37].

Процесс десоциализации. По мнению Забрянского [39], пусковым механизмом процесса десоциализации является протест подростка против неуспеха и аутсайдерского положения. Приходя в школу, ребенок из неблагополучной (в широком смысле слова) семьи с большой вероятностью отстает от ровесников, испытывает неуспех. Формирующееся ощущение ущербности, чувство ненужности, заниженная самооценка еще более способствуют аутсайдерскому положению в классе. Доминирующим мотивом поведения у такого ребенка становится боязнь изоляции. Фрустрированная потребность в самоутверждении находит выход в таких проявлениях, как невыполнение социальных обязанностей, стандартов поведения. Так возникают первые стихийно складывающиеся подростковые группы. Отчуждение от традиционных групп социализации подталкивает подростков к объединению в группы с асоциальной ориентацией. В дальнейшей десоциализации решающую роль играет степень возможности социально приемлемого удовлетворения потребности в самоутверждении. Если она мала, возникает аморальное, а затем - противоправное поведение [6, 39]. Постепенно формируется негативная система ценностных ориентаций; базовая ценностная ориентация молодых рецидивистов описывается как сочетание индивидуалистических асоциальных целей и убеждения в необходимости достижения их любыми путями и средствами. Цели различны у корыстных и насильтственных преступников: у первых это достижение будущего «сверхизобилия», у вторых - желание не считаться с нормами общества, а «вести себя, как хочется» [76, 77].

Здесь интересно обратиться к мнению самих подростков о причинах, побуждающих их совершать правонарушения (см. табл. 5).

Табл. 5.
Причины, побуждающие подростков совершать правонарушения, по мнению московских учащихся (в %).

| | |
|---|------|
| Провоцируют друзья и знакомые | 41.5 |
| Не способны сочувствовать пострадавшему | 33.9 |
| Не считаются с существующими нормами | 11.1 |
| Попали в безвыходную ситуацию | 46.3 |
| Боятся нарушить законы своей группы | 42.9 |
| Не думают о последующем наказании | 31.9 |
| Недооценивают тяжесть преступления | 32.1 |
| Рассчитывают на то, что не попадутся | 56.8 |
| Надеются на социальное положение родителей | 17 |
| Рассчитывают на адвокатскую защиту | 2.5 |
| Наказание менее значимо чем достижение результата | 10.3 |
| Стремятся к острым ощущениям | 33.2 |
| Не знают законов | 15.3 |
| Плохо владеют собой | 22.3 |
| Стремятся получать удовольствие | 21.5 |
| Другое | 17.6 |

Как видно из представленных в таблице данных, старшеклассники большое значение придают таким факторам, как безвыходность ситуации, боязнь нарушить корпоративные законы своей группы, расчет на, то что не попадутся, и социальное положение родителей. Помимо этого, они чаще отмечают такие субъективные побуждения, как стремление к острым ощущениям и желание получить удовольствие. Можно отметить, что старшеклассники при оценке значимых факторов, побуждающих к преступлению, склонны большое внимание уделять роли ближайшего социального окружения («давления группы»). Мотивация, приписываемая старшеклассниками действиям противоправного характера, имеет определенную иерархию: давление группы, эмпатическая нечувствительность к ущербу, наносимому объекту противоправного действия, личностные особенности субъекта противоправного действия, слабое знание законодательных основ [38].

Глубоко проанализированы этапы формирования агрессивного поведения в работе Л.П.Коньшевой [45]. Выделяются экспрессивные формы агрессии (при наличии провокации со стороны жертвы), псевдоморальные формы (ценостные ориентации жертвы резко отличаются от ценностных ориентаций преступника), инфантильно-обусловленная агрессия (направленная на лиц, стоящих на пути удовлетворения потребности), спонтанные формы агрессии, которые составляют наибольший процент молодежной преступности. Спонтанные формы, согласно теории автора, имеют двухфазный характер: идет смена двух последовательных мотивов. Выделяются четыре вида спонтанных форм агрессии: демонстративная агрессия, садистская агрессия, социопатичес-

кая молодежная самоактуализация, агрессивное групповое самоутверждение. Подробно рассматриваются конкретные механизмы формирования, а затем и закрепления агрессивного и жестокого поведения [25]. В результате негативных семейных влияний, отсутствия твердых навыков нормального общения и постоянной подверженности подавлению, принуждению и насилию у ребенка формируется вербальная норма агрессии, но нормативный порог на данном этапе может быть занижен только в сознании. Однако дальнейшие искажения в процессе социализации (отторжение от учебного коллектива, поиск доступных средств самоутверждения в неформальной среде) порождают поведенческие навыки агрессивности, которые закрепляются личным опытом ответного насилия. Наиболее вероятный канал реализации агрессии - анонимная среда, «охота на беззащитных». Вероятным финалом раннего семейного неблагополучия являются также супружеская агрессия и посягательства на старых родителей.

Психологические механизмы. Однако даже самое тщательное исследование процесса десоциализации не может дать полного ответа на вопрос о мотивации правонарушений молодежи. Действительно, почему эффекты десоциализации в применении к одному юноше сказываются в формировании личностных психологических особенностей, другого же (с аналогичным «жизненным стартом») приводят на скамью подсудимых?

Современные исследователи криминальной мотивации также приходят к выводу, что ее глубинные детерминанты коренятся в раннем детском, младенческом возрасте. Используя в своей работе тонкие психологические методы, сложные психоло-

агностические процедуры, ученые приходят к парадоксальным, на первый взгляд, выводам о структуре личности, глубинной мотивации преступников [5,2,3,4]. Так, убийцам оказались присущи черты наиболее социабельной личности: высокое чувство справедливости, выраженная склонность к чувству вины [5]. По мнению Е.Г. Самовичева [66], в происхождении агрессивно-насильственных преступлений фундаментальным является отношение отвержения со стороны матери в раннем младенческом периоде (до одного года). В результате этого парадоксальным образом возникает симбиотическая связь, которая в дальнейшем перерождается в психологическую зависимость от ближайшего семейного окружения. Затем «агрессивная концепция внешней среды», являвшаяся совершенно реальной на начальных этапах жизни, сохраняется у таких людей в течение всей последующей жизни на психологическом уровне, причем объективное наличие или отсутствие реальной угрозы становится малосущественным. Интрапсихическим механизмом, способствующим порождению насильственного преступления, является проектирование как отторжение неприемлемого: «то, что должно, но не может быть подавлено в себе, несет потенциал смертельной опасности, причем такой, от которой нельзя уйти, но можно только уничтожить» [66, с.28]. Убийство и самоубийство рассматриваются некоторыми авторами как конечные результаты искаженного процесса социализации и социально-психологической дезадаптации, причем тип девиации определяется психическим складом личности. Убийство - предельное выражение объективной (социальной) стороны дезадаптации, а самоубийство - субъективной (психологической) стороны. Иными словами, поведение убийц является реактивным, оно обусловлено сформировавшейся у них агрессивной концепцией среды. Это соотносится с данными С.И. Курганова [46] о том, что преступное поведение несовершеннолетних в значительной степени основано на бессознательном расширении смягчающих обстоятельств, склонности к самооправданию своих поступков, их рационализации. Этот процесс - «нейтрализация» - складывается из нескольких элементов, самыми значительными из которых являются отрицание ответственности (что проявилось у 59,2% опрошенных) и отрицание причиненного вреда.

Значительное внимание уделяется отечественными исследователями изучению характерологических и личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей. Среди приводимых различными авторами психологических особенностей [59, 65, 48, 36, 22] присутствуют как хорошо известные (такие, как повышенная эмоциональная нестабильность, пониженная сила Я, недоброжелательность, отсутствие глубоких контактов, некритично завышенное чувство собственного достоинства, сниженная толерантность к фruстрациям), так и новые,

значимые и в теоретическом, и в практическом плане черты: крайне пессимистические тенденции, сниженные показатели по шкалам самочувствия, равнодушие к собственному будущему, высокое чувство собственной недостаточности. Интересно, что у насилистенных преступников выявлен самый высокий показатель внутренней конфликтности [25]. Л.П. Конышева [45] соотносит выделенные ею четыре вида спонтанных форм агрессии с характерологическими и личностными особенностями, например, инфантильно обусловленную форму агрессии реализуют лица со слабо развитой мотивационной структурой и недостаточно сформированной волевой регуляцией поведения. По данным А.И. Долговой [36], криминогенные подростки обнаруживают заниженную самооценку при адекватных жизненных планах. Согласно результатам исследований П.Л. Львовича [48], несовершеннолетние правонарушители, совершившие наиболее тяжкие преступления, обладают малой ненаправленной конформностью (67%) (характерно, что в эту же категорию попадают все 100% подростков, росших в семье без отца). Подростки, совершившие другие виды правонарушений, напротив, более конформны, чем их сверстники.

Специалистами подчеркивается роль бессознательной сферы психики в формировании криминальной мотивации [5, 4, 2]. Недифференцированные, генерализованные и функционирующие на бессознательном уровне эмоции страха, тревоги, боязнь утраты Я формируются в раннем младенческом возрасте и в значительной степени предопределяют дальнейшее развитие личности. Согласно теоретическим взглядам Ю.А. Антоняна [2], основной причиной преступного поведения является стремление человека сохранить стабильные представления о себе, своем месте в мире, свое самоощущение, самоценность. При этом, если подсознательная тревожность достигает уровня страха смерти, человек, защищая свой биологический статус, совершает насильственное преступление; если же тревожность фиксируется на уровне беспокойства и неуверенности, человек, защищая свой социальный статус, социальную определенность, совершает корыстные и корысто-насильственные преступления.

3. ПУТИ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ КРИМИНОГЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Очень часто исследователи отклоняющегося поведения молодежи в своих работах предлагают различные системы предупредительных и коррекционных мер. Некоторые из них относятся к улучшению состояния социальных условий, оздоровлению общества в целом. Социологи, например, считают необходимыми следующие меры: существенное улучшение уровня жизни населения и в особенности - сокращение вариационного размаха между доходами разных социальных групп; существенное снижение

уровня миграции; обеспечение трудовой занятости подростков и молодежи [8]. В качестве важнейшей меры социальной профилактики преступности многие авторы называют максимально возможное сокращение материальной и особенно социальной (образовательной, культурной и пр.) дифференциации молодежи [70, 58, 41, 18, 39, 57, 43]. Что касается собственно образовательной сферы, здесь рекомендуются устранение несправедливой социальной дифференциации, соблюдение принципа единства образования (без деления на привилегированные виды обучения), единство процесса получения образования и возможность прерывать и продолжать его на любом этапе и в любой форме, активизация социальной функции школы [58, 57, 7]. Управление социализацией в школе, в свою очередь, включает стиль отношений учащегося и педагога, проведение многоступенчатой профориентации. В качестве субъекта социальной профилактики школа должна компенсировать недостаток социально-позитивного опыта у детей из неблагополучных семей (например, путем организации для них специальных групп продленного дня) [23]. На социально-психологическом уровне в систему профилактики входят выявление микрогрупп с неблагоприятным морально-психологическим климатом и своевременное оздоровление взаимоотношений с помощью индивидуальной воспитательной работы [21]. Коррекционная работа (ресоциализация правонарушителей) состоит в укреплении или восстановлении связей с семьей и обществом, по мере возможности - устранении конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с родными и близкими [20].

Некоторые авторы намечают возможные методические подходы к процессу ресоциализации криминогенных подростков. Основным институтом ресоциализации считаются подростковые и юношеские объединения [22], обладающие такими важными чертами:

- относительная автономность от взрослых, что позволяет снять «конфликты морали» и ролевые конфликты,

- превалирование игрового и романтизированного начала, структура, построенная по армейскому образцу, иерархизация (это обеспечивает проигрывание взрослых социальных ролей и облегчает последующую социализацию).

Рассматриваются конкретные методики психологической коррекции агрессивного поведения, в частности, бихевиорально ориентированный метод «стратегия несовместимых ответов» [25]. Суть метода заключается в том, чтобы в провоцирующих агрессивность, конфликтных ситуациях вызывать у подростков эмоциональные реакции, несовместимые с гневом и агрессией: эмпатию, юмор и др.

Подавляющее большинство опубликованных работ носит научно-исследовательский характер, реальные программы ресоциализации находятся в

зачаточном состоянии. Очевидно, что для получения сколько-нибудь значимых результатов эти программы нуждаются в серьезном финансировании.

Анализ все возрастающего потока работ, посвященных генезису, тенденциям и профилактике преступности несовершеннолетних приводит к выводу о явной недостаточности изолированного, одностороннего подхода к данной проблеме (как социологического, так и психологического). Только комплексный подход, диалектическое сочетание скрупулезной индивидуальной психологической работы по профилактике и коррекции отклонений в развитии личности подростка, с одной стороны, и широких организационных мер, решающих социальные вопросы быта, воспитания и обучения, с другой стороны, могут дать надежду на достижение реальных результатов.

Однако, если принять точку зрения, согласно которой истоки криминогенности возникают в родительской семье в раннем детстве [43] или младенчестве [4, 5, 2], то и система коррекционно-профилактических мер должна выглядеть иначе: это работа, направленная на устранение сил, порождающих тревожность, а также психотерапевтическая работа с самой тревожной личностью, направленная на преобразование свойственного ей дезадаптивного поведения в конструктивное [2].

К сожалению, за последние годы складывается социально-психологическая ситуация фактически обратная той, которая признается оптимальной для развития здоровой, психологически полноценной личности. С распадом системы воспитания дети и подростки практически предоставлены самим себе. Многократно увеличилось влияние семьи, но одновременно в той же степени уменьшились ее возможности, в первую очередь, материальные, да и психологическая атмосфера в семье в условиях политической нестабильности и угрозы безработицы не улучшается. На развалинах структур внешкольных учреждений возникают различные новообразования самой различной направленности, от центров эстетического воспитания и воскресных школ до клубов фанатов рок-звезд. Именно эта сфера нуждается в самом решительном вмешательстве со стороны государства. Должна быть создана система воспитания, система защиты от десоциализирующих влияний, система помощи в раскрытии всех потенциальных возможностей личности. Психологическая помощь ребенку и семье в целом должна быть общедоступной, ведь каждый ребенок нуждается в квалифицированном наблюдении, а иногда и в коррекционной работе уже с 2-3 лет. Постоянное психологическое наблюдение необходимо и в школе, роль школьной психологической службы в профилактике правонарушений очень велика.

Широкая сеть детских внешкольных учреждений (спортивных, художественных, технических) не должна зависеть ни от спонсоров, ни от их самооку-

паемости, потому что в этом случае эти учреждения становятся недоступны для подавляющего большинства подростков из малообеспеченных семей, составляющих в значительной мере резерв преступности. Оптимальной мерой представляется разработка и принятие комплексной государственной программы профилактики криминогенности подростков.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Абызов Р.М. Опыт использования экспертных оценок и методика распознавания образов при прогнозировании преступного поведения. В сб. Вопросы борьбы с преступностью, вып.41, М., ВНИИ МВД, 1984, с.40-46.

2. Антонян Ю.М. Криминологические проблемы преступного поведения, Сб. н. трудов ВНИИ МВД СССР, 1991 (1992), 107 с.

3. Антонян Ю.М. Причины преступного поведения, Академия МВД РФ, 1992, 205 с.

4. Антонян Ю.М. Криминальная мотивация, АН СССР, Академия госуд.и права, М., Наука, 1986, 302 с.

5. Антонян Ю.М., Самовичев Е.Г. Неблагополучные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности. Учебное пособие, М., ВНИИ МВД СССР, 1983, 78 с.

6. Арзуманян С.Д. Изучение криминогенных установок у несовершеннолетних с отклоняющимся поведением, В кн. Юридическая психология, М., 1989, с.3-4.

7. Арзуманян С.Д. Предупреждение и преодоление криминогенных установок у несовершеннолетних, А/р... д.пс.н., М., 1988, 34 с.

8. Аршавский В.К., Вилкс А.Я. Прогнозирование и развитие преступных тенденций несовершеннолетних, Социс, 1990, N 4, с. 58-65.

9. Баерюнас И.И. Некоторые результаты сравнительного исследования семей подростков-правонарушителей. В сб.трудов НИИ МВД Вопросы изучения и предупреждения правонарушений несовершеннолетних , ч.1, М.,1970, с.55-59.

10. Баерюнас И.И. О различиях воспитания в семьях подростков-правонарушителей и неправонарушителей. В кн. Тезисы докладов Межведомственной научно-практической конференции, ВНИИ по изучению и предупреждению..., М., 1970, с.11-13.

11. Башкатов И.П. Групповая интеграция несовершеннолетних правонарушителей. В сб. Совершенствование деятельности органов внутренних дел по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних, М.,1988, с.23-37.

12. Беляевская О.А. Преступность в Японии: статистический анализ, М., ИНИОН, 1992, 34 с.

13. Беляевская О.А. О тенденциях преступности несовершеннолетних в Японии. В сб. Вопросы борьбы с преступностью, N 39, 1983, с.81-90.

14. Бережнова В.Г. Молодежь и национальные

процессы на современном этапе. Там же, с.60-62.

15. Бланков А.С. и др. Пьянство, наркомания, токсикомания как элементы негативной молодежной субкультуры, В сб. ВНИИ МВД СССР, Проблемы совершенствования борьбы с правонарушениями, М., 1988, с.12-22.

16. Бланков А.С., Вилкс А.Я. Некоторые аспекты прогнозирования антиобщественных проявлений в молодежной среде, В сб. Академия МВД СССР, Методология и методика прогнозирования правонарушений, М., 1989, с. 104-107.

17. Богданов Ю. К вопросу преступности среди подростков, работающих на производстве. В кн. Латвийский гос. ун-т, Развитие гражданского, уголовного и процессуального права, с.46.

18. Борбат А.В. Негативная деформация системы общения несовершеннолетних и ее учет в профилактике правонарушений, В сб. Академия МВД СССР, Правовые проблемы профилактики правонарушений, М., 1985, с.122-126.

19. Быков Б.Б. Индикация социально-экономических проблем в формировании базисных характеристик и динамики правонарушений в молодежно-подростковой среде. В сб. ВНИИ МВД СССР, Социальная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, М.,1990, с. 44-47.

20. Быстрицкий И.Н. Социально-правовая реадаптация выпускников спецшколы, В сб. ВНИИ СЗ , Совершенствование правового воспитания учащейся молодежи, Материалы научно-практ. конференции, Одесса, 1987, М., «Наука», 1989, с. 299-302.

21. Варданян А.В. Деятельность коллектива высшего учебного заведения по профилактике правонарушений среди студенческой молодежи, В сб.МВД СССР Правовая культура молодежи и подростков, М., 1985, с. 177-181.

22. Величева С.А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации подростков, Психологический журнал, 1984, N 4, с.69-74.

23. Вершинина Г.В. Проблема социализации неблагополучных учащихся в школе, В кн. Теоретические вопросы изучения причинного комплекса преступности, М., 1981, с. 80-92.

24. Ветров Н.И. Криминологическая характеристика правонарушителей молодежного возраста, М., 1981, 116 с.

25. Волошина Л.А. Генезис агрессивно-насильственных преступлений, Там же, с. 14-37.

26. Воронцов Б.С., Гуковская Н.И., Мельникова Э.Б. Особенности преступности несовершеннолетних в городах и сельской местности. Там же, с.33-48.

27. Гришин В.А. Субкультура. Ее проявления в молодежной среде, В сб. ВНИИ МВД СССР, Проблемы исполнения наказания в ВТК, М., 1989, с.70-78.

28. Гришин В.А., Курганов С.И. О некоторых проявлениях асоциальной субкультуры в среде несовершеннолетних, В кн. Проблемы профилактики

- правонарушений несовершеннолетних, М., 1986, с.3-7.
- 29.Гуров И.И. Некоторые проблемы борьбы с преступностью несовершеннолетних на современном этапе. Там же, с. 47-49.
- 30.Дапшиц А.Ю. Криминологическое значение изучения социальных позиций несовершеннолетних правонарушителей, В кн. Вопросы борьбы с преступностью и судебной экспертизы, вып.1, Вильнюс, «Минтис», 1987, с.67-74.
- 31.Дапшиц А.Ю. Социально-демографические аспекты семейного неблагополучия несовершеннолетних преступников. В кн. Вопросы борьбы с преступностью и судебной экспертизы, вып.2, Вильнюс, «Минтис», 1989, с.74-87.
- 32.Дервиз О.В. Работа или учеба вне места постоянного жительства - один из факторов, способствующих правонарушениям несовершеннолетних. В сб. Преступность и ее предупреждение, Л., 1971, с.64-70.
- 33.Долгова А.И. Криминологические исследования взаимосвязи правосознания и преступности, В сб. Криминологические проблемы правосознания и общественного мнения о преступности, ВНИИ по изучению причин..., Сб. н. трудов, Москва-Прага, 1986, с.34-53.
- 34.Долгова А.И. Криминологические проблемы взаимодействия социальной среды и личности (на материале исследования преступности несовершеннолетних и молодежи), Диссертация ... д.юр.н., М., 1989, с.3-4.
- 35.Долгова А.И. Правосознание в механизме преступного поведения и его дефекты у несовершеннолетних правонарушителей, В кн. Вопросы изучения правонарушений несовершеннолетних, ч.1, М., 1970, с.135-149.
- 36.Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних, М., «Наука», 1981, 68 с.
- 37.Долгова А.И. Изучение взаимосвязи социальной среды и преступности, В кн. Социальная среда и преступность, Сб.н.трудов Всесоюзного Института по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1983, М., с. 3-26.
- 38.Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва-Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей/Авт. Собкин В.С., Писарский П.С., М., Центр социологии РАО, 1994, 151 с.
- 39.Забрянский Г.И. Механизм формирования антисоциальных подростковых и юношеских групп. В кн. Криминологи о неформальных молодежных объединениях, М., 1990, с.46-55.
- 40.Зак А.И. Характеристика детской преступности, С.-Пб., 1912, 44 с.
- 41.Заморин А.К., Фатхуллин Н.С. «Казанский феномен»: опыт социологического осмысления подростковой преступности. В сб. НИИ МВД РФ Проблемы борьбы с организованной преступностью и коррупцией, Сб. н.трудов, М., 1993, с.56-66.
- 42.Кашелкин А.Б. Особенности криминологической характеристики участников подростково-молодежных группировок, отбывающих наказание в ВТК, В кн. Совершенствование деятельности воспитательно-трудовых колоний и профилактика молодежной преступности, Сб. н. трудов НИИ МВД РФ, 1992, с.104-112.
- 43.Кингс Х. К проблеме генезиса преступного поведения. Там же, с.3-23.
- 44.Кондратишико В.Ф. Изменение социальных связей и поведения безнадзорных детей. В кн. ВМ МВД СССР, Труды, N 36, М., 1974, с.144-152.
- 45.Конышева А.Л. Личность и ситуация как детерминанты агрессивно-насильственных преступлений, В кн. Насилие, агрессия, жестокость.Криминально-психологическое исследование, М., 1990, с.58-81.
- 46.Курганов С.И. Мотивы действий несовершеннолетних правонарушителей (по материалам социологического исследования, проведенного в 1986 г), Социс, 1989, N 5, с. 60-63.
- 47.Лукашева Е.А. Социальное правосознание и законность, М., 1983, 189 с.
- 48.Львович П.Л. Опыт изучения конформности несовершеннолетних правонарушителей, В кн. Методика криминологического изучения личности несовершеннолетних преступников, М., »Юридическая литература», 1977, с.43-52.
- 49.МВД СССР. Статистические сборники 1986-1993 гг. 50.Москалев Г.В. Социология преступности, В сб. Актуальные проблемы борьбы с правонарушениями, Материалы научно-практ. конференции, Екатеринбург, 1992, с. 105-113.
- 51.Наваррете К. Криминологическое исследование правонарушений несовершеннолетних на Кубе, В сб. Вопросы борьбы с преступностью, вып.47, М., 1988, с.165-166.
- 52.Народное хозяйство Российской Федерации. Статистические ежегодники за 1986-1992 гг.
- 53.Научная информация по вопросам борьбы с преступностью, N 126, Статистический анализ преступности в западных странах в 1987 г, ВНИИ проблем укрепления законности и правопорядка, М., 1988, 120 с. .
- 54.Невский И.А. «Трудное» детство, его причины, признаки и формы проявления. Там же, с.5-17.
- 55.Немировский Д.Э. Мотивы противоправных действий молодежи (фрагменты комплексного исследования Черновицкого социологического центра), Социс, 1992, N 3, с.93-96.
- 56.Нетик К., Вечерка К., Нойман Я. Об индивидуальном предупреждении насильтвенных преступлений несовершеннолетних, Там же, с.167-177.
- 57.Панкратов В.В. Исследования проблемы преступности несовершеннолетних и молодежи, В кн. Научная информация по вопросам борьбы с

преступностью, N 121, М., 1990, с.43-45.

58.Панкратов В.В. Об изучении изменений преступности несовершеннолетних, В кн. Факторы, влияющие на динамику преступности несовершеннолетних, М., 1987, с. 3-24.

59.Подросток в неблагополучной семье. Ошибки семейного воспитания, М.,»Просвещение», 1985, 63 с.

60.Преступность и правонарушения, 1992. Статистический сборник МВД РФ, Минюст РФ, Статистический комитет СНГ, М.,1993, С.44.

61.Преступность и правонарушения, 1992. Статистический сборник МВД РФ, Минюст РФ, Статистический комитет СНГ, М.,1993, с.15.

62.Пристанская О.В. Правосознание лиц, совершивших преступления в несовершеннолетнем и молодом возрасте, Всб. Криминологические проблемы правосознания и общественного мнения о преступности, ВНИИ по изучению причин... Сб. н. трудов, Москва-Прага,1986, с.190-199.

63.Рандалу Х. Исследования семьи подростков, взятых на учет комиссией по делам несовершеннолетних в 1969-1979 гг. в Эстонской ССР. В кн. О причинах преступного поведения, Ученые записки Тартуского ун-та,вып.629,Тарту, 1983, с.23-43.

64.Рандалу Х.А., Выханду Л.К. Многоспектный анализ безнадзорности и преступности несовершеннолетних с помощью ЭВМ, Советское государство и право, 1975, N 7, с.89-94.

65.Ратинов А.Р., Ситковская К.В. Насилие, агрессия, жестокость как объекты психологического исследования, В кн. Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование, М., 1990, с.2-13.

66.Самовичев Е.Г. Личность насилиственного преступника и проблемы преступного насилия, В кн. Личность преступника и предупреждение преступности, М., 1987, с. 56-70.

67.Сенчин А.В. Опыт конкретно-социологического исследования причин преступности несовершеннолетних. В кн. Конкретно-социологические исследования в правовой науке, Киев, 1967, с.151-159.

68.Сидоров В.В. Социальные противоречия и преступность, Саратов, Изд. Саратовского ун-та, 1989, 89 с.

69.Социальная профилактика правонарушений несовершеннолетних: состояние и перспективы. Доклад ВНИИиУПС МВД СССР. В сб. ВНИИ МВД СССР, Социальная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, М., 1990, с.3-18.

70.Тарновский Е.Н. Преступность малолетних в Западной Европе, С.-Пб., 1899, 42 с.

71.Тарновский Е.Н. Преступность малолетних и несовершеннолетних в России. Из журнала Министерства Юстиции, ноябрь 1899. С.-Пб., 1899, 44 с.

72.Ткешелашвили Ю.И. Изучение особенностей преступности несовершеннолетних в курортной зоне

и учет этих особенностей в организации предупредительной работы, В кн. Повышение эффективности деятельности органов прокуратуры, суда и юстиции в свете Конституции СССР 1977 г, М., 1980, с.19-21.

73.Ткешелашвили Ю.И. Особенности регионального подхода к анализу состояния преступности несовершеннолетних, В кн. Вопросы социального планирования борьбы с преступностью, М., 1979, с.117-119.

74.Тодрия Г.Г. Характер изменений преступности несовершеннолетних в г.Тбилиси. В кн. СССР-США: криминологические и уголовно-правовые проблемы борьбы с городской преступностью , М., Инст. госуд. и права, М., 1987, с.37-42.

75.Фатхуллин Н.С. Социально-криминогенное пространство возникновения правонарушений среди несовершеннолетних и проблемы социальной профилактики. В сб. ВНИИ МВД СССР, Социальная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, М., с. 62-64.

76.Юцкова Е.М. Изменения ценностных ориентаций у несовершеннолетних правонарушителей в процессе их дальнейшей социализации, А/р...к.п.н., М., 1987, 23 с.

77.Юцкова Е.М. О базовой ценностной ориентации молодых рецидивистов, В кн. Причины отдельных видов преступности и проблемы борьбы с ними, М., 1989, «Наука», с.54-62.

78.Яковлев А.М. Преступность и социальная психология (Социально-психологические закономерности противоправного поведения) М., Юридическая литература, 1971, 83 с.

79.Яковлев А.М. Социальная психология о преступности, М., «Знание», 1975, 48 с.

80.Яковлев А.М. Социология правонарушений, Советская юстиция, 1972, N22, с.6.

РАЗДЕЛ III

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Е.П.Авдуевская

ПОДХОД В.ИЗАМБЕР-ЖАМАТИ И ЕГО РОЛЬ ДЛЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ.

Настоящая статья не претендует на системный и глубокий анализ французской социологии образования, имеющей, в силу известных социологических традиций данной страны, достаточно долгую и сложную историю - как в плане динамики своего предметного содержания, так и с точки зрения представленности различных теоретических ориентаций и направлений исследований. Наша задача представляется гораздо более скромной - попытаться дать некоторый абрис социологии образования во Франции, обозначив в самых общих чертах основные предметно-содержательные и организационные «вехи» ее становления. Подобный подход определяется в первую очередь тем, что анализ истории и современного состояния французской социологии образования не является для нас самоцелью. При всем возможном интересе и уважении к западноевропейским социологическим традициям мы, естественно, преимущественно ориентированы на возможность соотнесения достаточно обширного зарубежного опыта теоретического и эмпирического изучения данной проблематики с относительно молодой отечественной социологией образования. Ведущей методологической задачей последней является определение собственной предметной области, что, как отмечается, есть «не только и не столько самоопределение внутри соответствующей области научного знания - социологии, сколько, в первую очередь соотнесение с такими сферами, как политика, культура, управление и др.» (В.С.Собкин, Г.А.Емельянов, 1993) Представляется, что последовательное решение подобной задачи невозможно без более широкого гносеологического и культурологического самосоотнесения, что и предполагает наличие некоторых «реперных точек», лежащих вне отечественной социологии. Заметим здесь же, что подобное самоопределение наиболее интересно, когда есть возможность сравнительного «знакомства» с конкретной научной школой, самостоятельным направлением в теоретическом и эмпирическом исследовании. В данной статье мы попытаемся представить взгляды Вивиан Изамбер-Жамати - одной из наиболее влиятельных и заметных фигур в современной французской социологии образования.

Прежде чем остановиться на анализе основного круга идей, характерных для данного направления французской социологии образования, и на описании конкретных эмпирических примеров, их подтверждающих, нам представляется достаточно интересным - в силу практического незнакомства отечественного читателя с данным исследователем - хотя бы

коротко осветить ее вклад в организационное оформление социологии образования во Франции и франкоговорящих странах.

Начав свою научную деятельность в конце 40-х годов и довольно быстро приобретя известность в CNRS (Национальном центре социологических исследований) благодаря ставшему классическим исследованию французской часовой индустрии, В.Изамбер-Жамати к концу 50-х г.г. - началу 60-х завершает два больших национальных социологических опроса, посвященных соответственно интеллектуальному развитию детей школьного возраста и образовательным ориентациям школьников при переходе от начального к последующим ступеням обучения. Именно этим историческим периодом большинство французских социологов датируют выделение социологии образования в самостоятельную научную область. Надо сказать, что это время в развитии французской социологии в целом было отмечено бурным экстенсивным ростом исследований: за десятилетие от 1955 до 1965 года количество франкоязычных социологических публикаций в процентном отношении к общемировым увеличилось с 1/20 до почти 1/5, а число членов CNRS практически удвоилось. (L.Tanguy, 1992) В 1962 году В.Изамбер-Жамати создает в рамках Центра социологических исследований (Centre d'Etudes Sociologiques) рабочую группу, ориентированную на изучение проблематики, связанной с системой образования. Практически одновременно исследовательская группа аналогичного профиля под руководством П.Бурдье создается в Центре европейской социологии (Centre de Sociologie Européene). В дальнейшем большинство работ, ведущихся по данной проблематике, концентрируется вокруг этих двух крупных фигур современной французской социологии, а 1962 год официально признается годом рождения социологии образования во Франции.

Вплоть до 1984 года Вивиан Изамбер-Жамати, профессор Университета Рене Декарт-Париж V, руководитель лаборатории Социологии образования при кафедре Образовательных наук, остается лидером созданного Союза исследователей «Социология образования» - лидером как с точки зрения содержательно-предметного оформления большинства ведущихся в это время исследований, так и в плане своего вклада в профессиональную подготовку молодых социологов. Многие франкоговорящие исследователи социологии образования - в странах Арабского бассейна, в Канаде, Бельгии, Швейцарии, - отмечают личное и профессиональное влияние

Изамбер-Жамати. (см., например, N.Wehbe, P.Dandurand, V.Haecht, P.Perrinoud и др.) Завершив свою научную деятельность в 1990 году большим аналитическим трудом «Школьные знания. Социальное влияние на содержание образования и его реформы», Вивиан Изамбер-Жамати уходит с активной преподавательской и научной работы.

Каковы же были основные этапы в развитии проблематики социологии образования в рамках данного научного направления?

Прежде чем ответить на этот вопрос, нам представляется необходимым кратко охарактеризовать ту социокультурную ситуацию, тот широкий социальный контекст, в котором происходило само становление французской социологии образования. Какие же проблемы стояли перед системой образования во Франции как социальным институтом в это время? (Заметим, что рефлексия истории собственного научного роста именно под этим углом зрения довольно характерна для учеников В.Изамбер-Жамати - см., например, A.Touraine, 1992).

Отмечается, что традиционное для французского общества (и, заметим, не только для него) понимание института образования как основного «bastion» сторонников социального прогресса и демократических реформ имело, как минимум, два сомнительных следствия. Во-первых, оно вело к неизбежному противопоставлению домашнего и общественного образования - в силу своей ориентации на транслирование определенной, иногда достаточно жесткой системы ценностей («как известно, эта демократическая школа всегда гораздо привлекательнее, когда она что-либо критикует, чем когда она начинает что-то создавать сама», - язвительно замечает A.Tourain, 1992, с.49). Во-вторых, и это мнение с наибольшим трудом принималось и принимается непосредственными агентами образовательного процесса, ориентация на его гуманизацию, на задачи развития личностного потенциала учащихся, на создание школы широких «возможностей» приводит - в силу неизбежной специализации и дифференциации образования, - к трансляции социального неравенства. («К концу 60-х годов учителя, большинство которых придерживалось левых политических взглядов, с нарастающим ужасом осознали, что именно они являются активными агентами воспроизведения социального неравенства». - A.Tourain, 1992, с.49) Два этих факта и определили к концу 60-х-началу 70-х годов во Франции всплеск достаточно резкой критики системы образования со стороны самых широких социальных кругов, причем, как отмечалось впоследствии, она имела скорее парализующее, нежели стимулирующее влияние: слишком активная представленность в общественном сознании проблем, связанных с образованием, их «непосредственная данность» большинству критикующих в какой-то момент сделала, по сути, избыточным строгое науч-

ное, в частности, социологическое, изучение реального положения образовательных институтов. Как отмечает тот же автор, не существовало никакой необходимости «идти и смотреть», в результате чего довольно скоро школа превратилась для исследователей в некоторую теня incognita, и лишь немногие проводившиеся в это время опросы констатировали факт общей деморализации преподавателей при возрастающем многообразии типов учебных заведений и резкой социальной стратификации учащихся в них. (Мы не можем не сказать, что столь подробная остановка на этих проблемах вызвана их очевидной схожестью с актуальным состоянием отечественной системы образования.)

В этой ситуации определенного общественного пессимизма и начинают разворачиваться социологические исследования системы образования под руководством В.Изамбер-Жамати. Не случайно в это время она опирается преимущественно на молодых социологов - латиноамериканцев по происхождению: по ее словам, они еще не перестали верить в образование как такое. Довольно закономерен и, заметим, очень перспективен, был выбор Изамбер-Жамати ведущего направления своих социологических исследований, а именно - изучение школы как института социализации, определение ценностного, ролевого, организационного взаимовлияния школы и общества. Данная тема позволяла, с одной стороны, максимально использовать уже имеющиеся данные в рамках педагогики, возрастной психологии и общей социологии, а с другой - открывала новые - социокультурные, социоисторические - перспективы анализа. Заметим, что по мнению многих французских социологов (см., например, A.Prost, 1992), именно эта методологическая установка Изамбер-Жамати не только обеспечила плодотворное будущее для возглавляемой ею научной школы, но и оказала заметное влияние на современную французскую социологию в целом.

Итак, остановимся теперь на характеристике основных периодов научной деятельности В.Изамбер-Жамати и ее школы.

Большинство ее последователей склонно датировать первый из них периодом с начала 60-х до середины 70-х годов (см., например, L.Tanguy, A.Henriot, 1992). Для французской социологии в целом это было непростое время. Довольно долго существовавшая под определяющим влиянием традиций Э.Дюркгейма, она сталкивается в начале данного периода с необходимостью решения многих чисто методологических вопросов самого разного толка: это и осмысление практики широкого внедрения статистических методов во все области социологии, и критика американского неопозитивизма в социальных науках, и создание предметно-содержательной, организационной, дидактической базы для институционализации социологии - превращения ее в дисциплину университетского цикла обучения.

Наиболее острым, естественно, был вопрос соотнесения европейских и американских традиций социологического исследования. Для французской социологии ответ на него стал не только реакцией на неизбежный факт интернационализации науки, но во многом задал весь теоретико-методологический пафос европейских социологии и социальной психологии на долгие годы вперед. Как отмечается самими исследователями, закономерное проникновение традиций американской социологии во Францию (в частности, в виде растущей популярности подходов Gurwitch'a и Stoetzel'я) состояло прежде всего в использовании определенных методик сбора и анализа информации, и менее всего касалось выбора самих исследовательских тем и возможных направлений интерпретации полученных результатов. И это неслучайно - в отличие от американской социологии, которой, по мнению французских исследователей, свойственен психосоциальный, индивидуалистический подход к анализу социальной действительности, для европейской, в частности, французской, социологической школы принципиально важным оказалось сохранение интереса к широкому социальному контексту, к социокультурному и социоисторическому ракурсу анализа. (J.M.Chapoulie, 1992, с.175). Заметную роль сыграла при этом школа В.Изамбер-Жамати.

Надо отметить, что, естественно, французская социология того времени не представляла собой некий единый монолит, особенно в том, что касается практики эмпирических исследований. В основном доминировали два направления, различавшиеся по использованию тех или иных методических средств.

Первое из них, связанное в период своего становления с именем Friedmann'a, в основном опиралось на чисто статистические методы получения социологической информации и реализовывало стратегию одномоментных «срезов», вне попыток какого-либо соотнесения полученных результатов с уже имеющимися данными или же с широким социальным контекстом. Характерно, что для данного направления было свойственно скорее «объектное», нежели «субъектное» видение самого предмета социологического исследования (например, для того же Friedmann'a - изучение динамики современного производства через анализ структуры рабочего места, а не через анализ динамики социальных установок рабочих). Все это, впрочем, не мешало исследователям данного направления вносить свой вклад в критику американской социологической традиции.

Второе направление, наиболее яркими представителями которого стали Г.Мендрас, М.Гилберт и В.Изамбер-Жамати, отличалось прежде всего использованием гораздо большего количества анализируемых переменных, что достигалось широким использованием опросных методов и ориентацией на «анализ мнений». Само по себе это не исключало, естественно, использование статистических проце-

дур, напротив, в частности для исследований под руководством Изамбер-Жамати в это время было характерно увлечение чисто методической стороной, однако ориентировало данное направление на дальнейший качественный анализ получаемых результатов.

Итак, к этому времени (рубеж 60-х-70-х г.г.) во Франции окончательно сложились черты современного социологического исследования, а именно : 1) опирающегося прежде всего на эмпирическое исследование различных социальных феноменов, 2) ориентированного преимущественно на анализ актуальных социальных проблем, что не исключало их рассмотрения в широком историческом контексте, 3) осуществляемого не одинчками, а большими исследовательскими коллективами, 4) освобожденного от требований, связанных с немедленной практической целью, задачей или с формами социальной борьбы. (J.M.Chapoulie, 1992) Одной из ведущих исследовательских «команд» становится при этом школа Изамбер-Жамати. Перейдем, наконец, к более детальному ее описанию в данное время.

Нам представляется достаточно информативным остановиться на такой общей характеристики описываемого направления как перечень его основных исследовательских тем. За все время активной научной и преподавательской деятельности В.Изамбер-Жамати под ее руководством было защищено 118 диссертаций, которые распределяются по девяти основным проблематикам (см. E.Plaisance, 1992, с.38). Во-первых, это темы исследований, отражающие интерес их авторов к образовательной политике - истории системы образования, социальным следствиям образовательных реформ, отражению на уровне школы политических проблем общества в целом и т.п. Во-вторых, исследования, посвященные самим участникам образовательных институтов - социальным установкам педагогов, родителей, учащихся. В-третьих, работы, изучающие школу в ее взаимосвязи с экономической и социальной сферами жизни общества - при анализе данной проблематики преобладает марксистский подход. В качестве четвертого направления исследования выделяется анализ идеологических представлений в системе образования - в основном с помощью изучения идеологической «отягощенности» учебников, учебных программ и пр. В-пятых, это изучение социальных детерминант школьной успешности \ неуспешности, что как самостоятельное направление оформилось к началу 80-х г.г. Шестое и седьмое направление исследований посвящены соответственно изучению социо-педагогической реальности (влиянию тех или иных институциональных модификаций в школе на повседневную педагогическую практику) и культурантропологическим проблемам образования. Две последние темы эмпирических исследований в русле традиций Изамбер-Жамати ориентированы на анализ сексуальных проблем в школе и

изучение дошкольного образования.

Достаточно характерным для первого этапа в развитии школы Изамбер-Жамати было ее собственное диссертационное исследование конца 60-х годов, посвященное историческому анализу динамики целей французской системы образования за истекшее столетие («Задачи французского образования за последние сто лет», 1969). Оно разворачивалось в логике изучения представлений агентов образования о конечных результатах их деятельности. Иными словами, это была попытка ответа на вопрос о том, «какие качества, необходимые для взрослой жизни, стараются сформировать у своих учеников учителя?» Одновременно проводился анализ динамики морфологической структуры образования, и конечная цель исследования состояла в изучении взаимосвязи между движением различных педагогических идей и представлений и социальной морфологией образовательных институтов. В этом же исследовании, впрочем как и во всех работах данного периода, Изамбер-Жамати детально останавливается на необходимых требованиях к качественному социологическому опросу: презентативности, объективизации, валидности и пр.

Другой иллюстрацией особенностей данного направления социологии образования в эти годы может служить исследование К.Бодло и Р.Эстабле, посвященное проблеме половой дискриминации в доступности высшего образования. Последняя (доступность) ставится авторами в прямую зависимость от уровня экономического развития той или иной страны (в целом анализ проведен по 86 странам мира, за показатель экономического развития брался чистый национальный продукт на душу населения.) Выявлено три тенденции : 1) чем богаче страна, тем больше людей получают высшее образование, 2) чем больше студентов, тем выше и число студенток, 3) в странах с низким уровнем экономического развития количество студентов значимо превышает число студенток, и, напротив, лишь в нескольких наиболее развитых странах мира количество девушек, получающих высшее образование, значимо больше аналогичного числа юношей.(С.Baudelot, R.Establet, 1992)

Несколько парадоксальным образом эти исследования, в целом очевидно ориентированные на анализ качественных переменных, велись по образцу количественных исследований, когда центральной задачей становилась операционализация понятий, сведение их к сумме переменных и установление причинных связей между ними. Для Изамбер-Жамати этого периода характерно увлечение макросоциологическими данными - использование большого числа переменных при анализе, многочисленные выборки, ориентация на лонгитюдинальные исследования, - и это вплоть до начала 70-х годов, когда она, наконец, заканчивая начатый в 1963-64 годах М.Реучлин'ым лонгитюд, посвященный проблеме межполовых различий в образовательных установ-

ках учащихся, не отметит ограниченные возможности верификации гипотез в такого рода исследований. (L.Tanguy, 1992)

Именно началом 70-х годов датируется окончательный отход Изамбер-Жамати и ее учеников от логики структурального анализа проблем образования и разработка соответственно диахронического подхода, ориентированного более на анализ изменений, нежели воспроизведения, на внимание скорее к субъектам образования, чем к его структурам. Она так формулирует свои основные исследовательские задачи в этот момент: «понять, каким именно образом субъекты школьного образования формируют и подтверждают свои педагогические установки, то есть исследовать негласные правила внутришкольной жизни...»(V.Isambert-Jamati, 1971, с.10) Именно такая предметная ориентация и приводит ее в дальнейшем к эмпирической практике следующего этапа - «понимающего» анализа содержания образования.

Второй этап в развитии научной школы В.Изамбер-Жамати датируется начиная со второй половины 70-х годов и по настоящее время. В этот период она переосмысливает сами перспективы исследования в области социологии образования. Это были годы, когда основанные на статистическом инструментарии эмпирические подходы уже оспаривались. Теоретические основания марксизма и структурализма были уже отвергнуты. Во Франции утверждаются новые направления исследований - интеракционизм, этнография, социология действия. В методическом плане школа Изамбер-Жамати отходит от традиционной социологической анкеты и опирается больше то на анализ случаев, то на опрос небольших, пусть нерепрезентативных со статистической точки зрения, но содержательно интересных выборок.

Достаточно типичным для этого периода ее деятельности является совместное с M.F.Grosperon'ом исследование способов организации обучения французскому языку в различных лицеях, в основе которого лежали 24 глубинных интервью с преподавателями. Это было типичное исследование по принципу «анализ случая», не имеющее никакой статистической значимости, но которое опиралось на ряд логических умозаключений (V.Isambert-Jamati, M.F.Grosperon, 1984). Максимальное внимание при этом начинает уделяться способам интерпретации социальной информации, в частности, пониманию смысла того или иного социального действия.

Достаточно показательным в этом плане было и большое исследование развития технической культуры в начальной школе, проведенные в это же время совместно с Н.Жиродо и М.Ф.Гросперон. В нем, в частности, было показано, что в школах с буржуазной ориентацией учителя не только передают ученикам определенную сумму технических знаний, но и настойчиво критикуют (с социальной точки зрения) условия современного производства, в то время как

в школах с большим количеством детей рабочих преподаватели стараются компенсировать социальные недостатки путем обращения к гуманистической культуре. Эти различия в учительском поведении, связанные с социальным статусом их учеников, интерпретируются авторами следующим образом : «они (учителя) пытаются найти способы демифологизировать эту вселенную легкости, воспитать привилегированное сословие и внушить ему готовность к реформе.» (V.Isambert-Jamati, 1984, с.39)

В качестве еще одной иллюстрации специфики второго исследовательского этапа в развитии руководимого Изамбер-Жамати направления социологии образования можно упомянуть ее собственное исследование конца 80-х годов, продолжающее целую серию работ, посвященных анализу педагогических установок учителей средней школы. (Окончательные итоги этих работ, основанных на признании ведущей роли школы в процессе социализации ребенка, были подведены в ее обобщающей монографии «Школьные знания. Социальное взаимовлияние содержания образования и его реформ.»)

Что же касается непосредственно данного исследования, то оно разворачивалось в социоисторической логике и было ориентировано на сопоставление ряда социodemографических параметров с преобладанием тех или иных педагогических установок.

Так, Изамбер-Жамати показывает, что за период с 30-х по конец 80-х годов произошли значительные социodemографические изменения в составе преподавателей начальной и средней школы. В начале изучаемого периода 65% из них составляли женщины, большинство из которых начинало свою педагогическую карьеру в деревне (стоит, правда, учесть тот факт, что и сама Франция в эти годы была наполовину аграрной страной, во всяком случае, половина ее населения проживала в сельской местности) и лишь постепенно перебиралось в город, подавляющая часть начинала работать в 18-19 лет, их учениками был «народ» в самом широком смысле этого слова (а не какие-либо определенные социальные слои населения), а также как минимум половина всего преподавательского состава средней школы в это время были по своему социальному происхождению выходцами из рабочих и крестьянских семей.

В конце 80-х годов для Франции (впрочем, как и для большинства европейских стран) оказалась характерна тенденция феминизации учительской профессии (женщины в этой стране отныне составляют 75% преподавательского корпуса), первое место работы при этом для молодых учителей в основном находится в рабочем районе большого города, где подавляющее число учеников являются детьми эмигрантов, а в ходе карьеры закономерным является переход в школы более привилегированных районов среднего класса и крупной буржуазии, чьи дети сегодня также в своей массе получают общественное образование. За эти годы значительно вырос общий

уровень профессионального образования учителей, а также существенно изменился их социальный состав: они в основном являются детьми родителей с «промежуточными» профессиями и даже выходцами из высших классов общества, а также детьми творческой интелигенции. «Всего два поколения тому назад было невозможно представить себе в одной семье врача, инженера, ученого и учителя, а сегодня это не является неожиданностью», - отмечает Изамбер-Жамати (V.Isambert-Jamati, 1992, с.187).

Вольные социальные следствия, по мысли Изамбер-Жамати, имел также сам факт абсолютного и относительного роста численности учительского корпуса (за изучаемый период - с 14 000 до 300 000 человек), что сегодня уже не позволяет пренебрегать их специфическими установками при анализах общественного мнения.

Как же изменилось за эти годы отношение учителей к своей профессии, представления о конечных целях своего труда и тому подобные профессиональные установки, представляющие, по выражению Изамбер-Жамати, своеобразный этос данной профессии ?

Было показано, что в начале изучаемого периода для подавляющего большинства учителей начальной и средней школы был характерен пафос научности, рационализма, социального прогресса и враждебности к Церкви. В дальнейшем эти настроения становятся все менее распространенными, уступая место более прозаическим заботам о получении должного уровня образования, повышении заработной платы, создании общественных учительских организаций социальной и профессиональной взаимопомощи и т.п., то есть сегодня учительская профессия, приходит к выводу Изамбер-Жамати, значительно менее идеологизирована, нежели 50-60 лет тому назад. Единственной неизменной установкой вчерашних и сегодняшних школьных учителей является то, что профессия остается для них смысловым центром всего существования. Однако при этом в настоящее время профессия учителя оказалась (в широком общественном мнении) в значительной степени десакрализирована, что не могло не отразиться на структуре самопредставлений педагогов: практически никто из них не говорит более о «призвании» в квази-трансцендентном смысле, а скорее определяет свою профессию как «коммуникативную», «ориентированную на детей», то есть достаточно обычную. Являясь по-прежнему в массе своей малорелигиозными людьми, они сегодня гораздо больше, чем вчера, ориентированы на то, чтобы не оставаться учителями и после уроков, уделяя все больше времени частной жизни, отдыху, развлечениям и пр.

Что же касается динамики педагогических установок, то современные учителя сильнее, чем их предшественники, ориентированы именно на воспитание, а не на обучение. Не случайно одно из типичных профессиональных самоопределений со-

стоит в признании своей компетентности в построении межличностных отношений с ребенком, а центральной частью профессионального образования считается углубленное изучение детской психологии. В 30-е годы большинство учителей видели свою конечную цель в передаче своим ученикам определенных навыков интеллектуальной работы, а себя - как специалистов в области «интеллектуальной гимнастики». Изамбер-Жамати также отмечает, что сегодня наблюдается значительный разброс мнений учителей о целях и задачах своего труда, и нередко их определение идет «от противного» - «не навязывать детям свою волю, не бороться за дисциплину» и т.п.

Итак, в заключение коротко подытожим высказанное. В начале и середине 60-х годов - во время доминирования структуралистского типа анализа, ведущего к синхронистским исследованиям в социологии - В.Изамбер-Жамати заявляет о необходимости социоисторического подхода и, в частности, его перспективности при разработке проблематики социологии образования. По ее мнению, также, как существуют определенные экономические циклы в развитии общества, существует и некоторая цикличность в феноменологии общественного мнения, доступная социологическому измерению и анализу. Она отмечает неслучайность каких-либо социальных изменений и несводимость их функциональной направленности лишь к установлению синхронического равновесия.

В дальнейшем, в 70-е годы, развивая этот заявленный подход, Изамбер-Жамати отмечает в качестве одной из ведущих своих исследовательских задач определить способ, с помощью которого обычные объяснения действий в терминах целей, задач, мотивов и пр. становятся неотъемлемой частью создания образовательной реальности (L.Tanguy, 1992). Следует также отметить, что при всей своей ориентированности на анализ взаимоотношений социума в целом и системы образования, отмечая их взаимозависимость, что, в частности прямо отражено даже в названии одной из наиболее известных ее работ («Кризисы общества, кризисы образования» - «*Crises de la societe, crises de l'enseignement*», 1970), Изамбер-Жамати, уделяя важное место анализу социальных отношений, всегда в своих интерпретационных схемах избегала прямого соотнесения социальной и образовательной структур, делая акцент на медиаторных переменных. Не случайно одной из постоянно воспроизводящихся тем исследовательских работ ее школы было изучение педагогических установок учителей, определение целей образования, имплицитно заложенных в самих образовательных институтах и их агентах.

В 80-е, в годы широкого проникновения американской социологии в Западную Европу, и во Францию в частности, во время эклектического смешения различных теоретико-методологических

принципов и подходов, В.Изамбер-Жамати одна из немногих по-прежнему остается верна национальным научным традициям, берущим свое начало от феноменологического подхода Э.Дюркгейма. По ее словам (V.Isambert-Jamati, 1992), одной из постоянных исследовательских линий созданного ею направления в социологии образования был интерес к тому, как внутри нас, внутри нашего сознания, представлений, установок и пр. в превращенном виде отражается та или иная социальная реальность.

Литература.

1. В.С. Собкин, Емельянов Е.А. *Динамика становления исследований по социологии образования*. - в сб. «Социология образования. вып. 1», 1993.
2. Floud J., Halsey A. *La recherche en sociologie de l'education. - La sociologie contemporaine*, 1958, vol. VII, n 3, p.165-253.
3. Isambert-Jamati V. *Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycees depuis 100 ans. - Revue francaise de sociologie*, vol. VIII, 1967, p. 57-79.
4. Isambert-Jamati V. *une reforme des lycees et colleges. Essai d'analyse sociologique de la reforme de 1902. - L'Annee sociologique*, 1969, vol.20.
5. Isambert-Jamati V. *Crises de la societe, crises de l'enseignement*. Paris, PUF, 1970.
6. Isambert-Jamati V., Bacher F. *Enquete sur l'orientation quatre ans apres la fin du premier cycle secondaire. - BINOP*, vol.special, 1971.
7. Isambert-Jamati V., Maucorps J. *La sociologie de l'education. - La sociologie contemporaine*, 1972, vol. XX, n 1.
8. Isambert-Jamati V. *La reforme de l'enseignement du francais a l'ecole elementaire*. Paris, CNRS, 1978.
9. Isambert-Jamati V., Sirota R. *La barriere, oui, mais le niveau?* - Cahiers internationaux de sociologie, 1981, n 2.
10. Isambert-Jamati V., Grospiron M.F. *Types de pedagogie du francais et differenciation sociale des resultats. L'exemple du travail autonome «au second cycle long»*. - Etudes de linguistique appliquee, 1984, n 54.
11. Isambert-Jamati V. *Culture technique et critique sociale a l'ecole elementaire*. Paris, PUF, 1984.
12. Isambert-Jamati V. *Les primaires, ces incapables pretentieux. Etude d'un stereotype*. - Revue francaise de pedagogie, 1985, n 73.
13. Isambert-Jamati V., Appay B., Giraudeau N., Henriot V., Plaisance E. *La politique des Zones d'Education Prioritaires et sa realisation*. - Paris, CNRS, 1988.
14. Isambert-Jamati V., Tanguy L. *Professionalisation, deprofessionalisation, etude critique de ces notions appliquees aux enseignants francais*. - Paris, 1990.
15. Isambert-Jamati V. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs reformes*. Paris, Editions Universitaires, 1991.
16. Permanence et renouvellement en sociologie de l'education. Paris, Hartmann, 1992.

-
17. *Plaisance E.* Sociologie et sciences de l'éducation.
- in: *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, 1992.
 18. *Prost A.* Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation. - in : ibid.
 19. *Tanguy L.* Continuités et inflexion d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation. - in: ibid.
 20. *Touraine A.* Viviane Isambert-Jamati et la sociologie de l'éducation. - in : ibid.

Чередниченко Г.А.

ПРОБЛЕМЫ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ¹

(Антуан Прост «ДЕМОКРАТИЗИРОВАЛОСЬ ЛИ ОБРАЗОВАНИЕ?»
Париж, «Пресс Университет де Франс», 1992, 228 стр.)

Основную цель политики Франции в области образования в период экономического роста составляла демократизация образования. Она вдохновляла школьные реформы 1959-1965 гг., пронизывала ставившуюся в те годы задачу предоставить равные возможности относительно школьной системы разным слоям населения. Нынешнее изменение обстановки, связанное с кризисом, заставляет пристально взглядеться в это недавнее прошлое. Была ли в реальности эффективной проводившаяся тогда политика? Достигла ли она своих целей? Имелали место на самом деле демократизация образования?

Серию подобных вопросов ставит в своей книге «Демократизировалось ли образование?» известный французский социолог Алэн Прост и дает на них ответы с помощью результатов проведенного им крупного социологического исследования.

Что понимается под демократизацией образования и каковы те критерии, которые позволяют утверждать, что она имеет место в реальности? Автор исходит из того положения, что это понятие применимо одновременно в двух дополняющий друг друга значениях: количественном и качественном, и что для целей научного анализа важны оба.

С позиции количественного подхода под демократизацией имеют в виду рост образования, расширение степени охвата школьным обучением данного поколения детей и молодежи. То есть к образованию подходят как к любым другим благам, потребление которых распространяется в обществе (автомобили, продукты питания, спортивная практика и пр.). Так, несомненным является факт количественной демократизации, свидетельствующий, что у молодых французов восьмидесятых годов среднее число лет школьного обучения на три года больше, чем у их предшественников пятидесятых годов. Однако дети рабочего происхождения и дети специалистов не получают школьного² обучения одинаковой продолжительности. Демократизация обучения не устраивает социальных различий, она только их перемещает. Сегодня нет больше резкого различия у шестнадцатилетних между детьми, которые посещают школу, и теми, кто туда не ходит, но оно существует между теми, кто сдает экзамены на степень бакалавра и теми, кто получает свидетельство о профессиональной пригодности.³

Здесь автор затрагивает уже качественную сторону демократизации. Целью реформы системы образования было не только увеличение общего уровня обучения, иначе она свелась бы к распоряжению 1959 г. о продлении до 16 лет возраста обязатель-

ного школьного обучения. Реформирование структуры образования было предпринято ради гораздо более амбициозных целей. Речь шла о том, чтобы сделать реальным равенство шансов относительно системы образования. То есть, достичь такого положения, чтобы маршрут детей в системе школьного образования зависел бы только от их заслуг, а не от случайных обстоятельств, в результате которых они оказались в том или другом социальном окружении.

Однако социологические исследования обнаружили, что существующая реальность, укоренившийся в обществе порядок вещей и явлений оказывается сильнее благих пожеланий и стремлений правительства и лиц, принимающих решения. (И в этом в очередной раз социология проявляет свою функцию демистификации политики). В начале 60-х гг. исследования, проведенные Национальным институтом демографических исследований, продемонстрировали на конкретных материалах социальную дискриминацию, которая сопутствует первому существенному расщеплению путей школьников, происходящему при поступлении в 6-ой класс (в возрасте 11 лет). Вскоре социологи Пьер Бурдье и Жан-Клод Пассерон в книге «Наследники» вскрывают сущность явления, нашедшего свое отражение в формулировке «университет - это перевернутый образ общества», показывая, что самые многочисленные социальные группы - рабочие, служащие, сельские труженики менее всего представлены в высшем образовании, и что выходцы из слоя высших функционеров имеют в 80 раз больше шансов поступить в университет, нежели дети рабочих. С тех пор подобная проблематика доминирует в дебатах о демократизации образования и представляемая книга лежит в их русле.

Образование - это особое общественное благо; неравенство перед образованием гораздо более существенно и более решающее, нежели неравенство потребления, потому что первое обуславливает второе. Успех в системе образования является ключом к социальному успеху. Это положение очень характерно для французского общества, подтверждением чему служит та исключительно важная оценка, которую культурная традиция придает дипломам и удостоверениям системы образования. Во Франции престиж диплома и значение школьного успеха укоренены во многих привычных и уже давно утвердившихся практиках, например в приеме на работу по конкурсу на места высших государственных служащих или в роли наиболее престижных Высших Школ в подготовке этих кадров. Что касается

претендентов на занятие высших статусных социальных позиций, то важно иметь в виду, что уже не одно десятилетие инфляция подтачивает изнутри наследственные состояния, уменьшая их роль в передаче от поколения к поколению социального статуса и увеличивая, напротив, роль квалификаций, приобретаемых в системе высшего образования. С другой стороны, технологическое развитие в качестве необходимого условия исполнения функций руководителей работ потребовало обязательного обретения знаний в системе образования. Одновременно развитие технического и профессионального образования с их опорой на широкую социальную базу сделало повсюду распространенным положение о соответствии между школьной подготовкой и профессиональным занятием, то есть социальным положением. С недавних пор экономический кризис и рост безработицы усилили ценность, придаваемую дипломам. Итак, очевидно, что обучение предопределяет социальное будущее и иерархия социальных позиций соответствует иерархии потоков и подразделений школьного обучения (которым и назначено давать доступ к разным социальным позициям).

Проблематика неравенства социальных шансов относительно образования предполагает анализ связи, которая устанавливается между социальной позицией по происхождению и социальной позицией, которая достигается в результате окончания различных ступеней и подразделений системы образования. В этом случае методологический подход автора связан с тем, что внимание акцентируется на социальных траекториях семей родителей школьников, которые рассматриваются как стратегии поведения людей в ответ на их собственные намерения и запросы. Полагается, что все семьи стремятся к продвижению своих детей посредством обучения и именно это желание к продвижению явилось причиной расширения в историческом плане степени охвата молодого поколения средним образованием. Таким образом особое внимание к проблеме социального неравенства в обучении выливается прежде всего в выдвижение объяснений, связывающих рост школьного образования с социальными запросами населения.

Подобные объяснения не лишены основания. Обстановка пятидесятых-семидесятых годов благоприятствовала росту социальных запросов в образовании. Под воздействием развития социального обеспечения, системы семейных пособий, роста реальных заработка семья народные массы сбросили с себя тяготы забот о завтрашнем дне, они утратили необходимость как можно раньше отдавать своих детей работать ради приработка. Одновременно, экономический рост, массовое улучшение жилищных условий и транспорта создавали ощущение общего прогресса, который увеличивал возможности продвижения. В этом контексте понятно стремление большинства семей «протолкнуть повыше» в социальном

плане своих детей.

Социальный запрос не является однако единственным основанием роста охвата молодого поколения средней школой. Нельзя забывать, что расширение школьной системы стало также результатом обдуманной политики. Правительство IV и V Республики неустанно повторяло, что экономическое и социальное развитие требуют роста школьного образования. Плановые комиссии, предвидя увеличение численности учащихся, по своей воле выделяют необходимые инвестиции. Доля народного образования в бюджете страны за 1956-1965 гг. удваивается, осуществляется невиданная программа строительства и 2354 новых колледжа входят в строй за 1965-1975 гг. Управление Народным образованием не довольствовалось тем, чтобы только удовлетворять социальный запрос: оно его предвидело, опережало, планировало и тем самым поддерживало. Таким образом, рост охвата школьным обучением объясняется не только развитием спроса на обучение, но еще и развитием предложения образования. Выявлению относительной роли предложения образовательных услуг и роли социального запроса в увеличении численности школьников уделяется особое внимание анализе конкретных данных проведенного автором исследования.

В изучении процессов демократизации образования основной методологический подход автора состоит в том, что исследование охватывает достаточно длительный период - тридцатипятилетие с конца сороковых годов до начала восьмидесятых. Такие протяженные сроки, свойственные скорее историческому изучению, необходимы, поскольку позволяют выявить и сравнить воздействие ряда проводившихся реформ - 1941, 1959, 1963-65 гг., а также подтвердить или оспорить выводы других исследователей о том, что реформы лишь заменили социальную селекцию отложенным исключением, что школьная система не стала более демократичной, а что она продолжает социальный отбор элиты, но производит это другими способами.⁴

Решение поставленной исследовательской задачи невозможно на материалах национальной статистики из-за их неоднородности и неполноты, что вынудило автора обратиться к первоисточникам эмпирических данных. В связи с этим основной задачей исследования стало создание базы данных социальной статистики по школам, которая бы однородно представляла весь период 1945-1980 гг. и базировалась на личных делах школьников, хранящихся в учебных заведениях.⁵ Чтобы получить представительные результаты, касающиеся доли охвата школьным обучением по группам разного социально-профессионального происхождения или по отдельным зонам обитания, необходимо было выделить всю совокупность учебных заведений определенного, достаточно обширного района. Кроме того, выборка объектов для исследования демократизации

образования должна была быть такой, чтобы с очевидностью выявлять различия в процессах в зависимости от потоков школьного образования и социальной среды одновременно. Учитывая, что все исследование ориентируется на изучение процессов демократизации в среднем звене образования и то, что учебные заведения этого уровня являются городскими, наиболее широкий спектр учебных заведений с учетом вышеупомянутых методических требований мог быть представлен только в рамках городской агломерации. Так автором была выбрана агломерация г. Орлеана, для которой было характерно исключительно быстрое развитие в 50-70-е годы.

При построении выборки в нее отбирались целиком определенные ученические классы учебных заведений с тем, чтобы исследователь мог на основе таких данных составить общее представление о наплыве численности учащихся и их распределении по потокам обучения и учебным заведениям на разных ступенях школьной системы. В результате в выборке оказались все учащиеся 6-ых классов, все учащиеся 4-ых классов, все учащиеся 2-ых классов и все учащиеся выпускных классов⁶. В целях сравнительного анализа были взяты данные не за все годы подряд, а за ряд лет, по которым есть аналогичные данные национальной статистики и которые позволяют всякий раз подводить итоги определенной школьной политике предыдущих лет, в результате выборка делилась на восемь хронологических групп: 1947-48г., 1952-53г., 1957-58г., 1962-63г., 1967-68г., 1973-74г., 1976-77г., 1980-81г. О каждом ученике фиксировалась следующая информация: тип школы, в которой он учился (государственная или частная, новое или старое учебное заведение и т.д.), год обучения, секция, пол, год рождения, национальность, жилищные условия, год поступления в учебное заведение, год окончания предыдущего учебного заведения, социально-профессиональный статус родителей. Всего было собрано анкет с полной информацией о 62017 учениках. Первоначальная информация, будучи введенной в компьютер и распределенной на файлы, была доступна для любого исследователя, желающего произвести вторичный анализ материалов.

Социальный запрос и предложение образования.

Изучение процессов демократизации образования невозможно без анализа относительной роли социального запроса и предложения образования в росте охвата молодого поколения школьным обучением. В подходе к этой дилеме на общенациональном уровне чаще господствует тезис о примате спроса: административные органы Народного образования, с трудом поспевая за социальным запросом, создают новые мощности приема в школы, строят новые учебные заведения с тем, чтобы ответить на возрастающий подъем численнос-

ти детей, родители которых стремятся дать им более продвинутое образование в надежде на то, что тем самым им будет обеспечено социальное продвижение. Однако, возможна и другая постановка вопроса относительно этой дилемы. Не является ли рост численности обучающихся в школах детей следствием развития структур приема в школы и динамического развития всего Народного образования? Ответить на этот вопрос поможет конкретный анализ данных об охвате детей школьным обучением в зависимости от разных уровней образования и уровней урбанизации местности (отдельных кантонов агломерации).

В таблице 1 приведены данные о степени охвата школьным обучением детей одинакового возраста относительно учащихся разных уровней образования, разных лет по городу Орлеану и по южным кантонам Орлеанской агломерации (в книге приводятся более полные данные во всем группам кантонов этой агломерации).

Вся совокупность данных позволяет автору констатировать, что на уровне окончания средней школы (выпускные классы лицеев) неравенства в степени охвата обучением, связанные с местожительством, снижаются. Если в 50-е годы непосредственно город Орлеан противостоял периферийным кантонам агломерации по показателю охвата школьным обучением (9% и 19% против 1%-3%), то в 60-е годы повсюду параллельно шел процесс увеличения численности оканчивающих среднюю школу. В 70-е годы школьное обучение еще более нарастает, а затем наступает его стагнация. К 1980 году показатели охвата детей учебой в завершающем классе средней школы (лицеев) становятся еще более однородными и колеблются в среднем на уровне 35-40% от всего поколения.

В целом то же движение выявляет анализ данных относительно учащихся 2-ых классов (шестнадцатилетние юноши и девушки). Только один из каждых десяти детей посещал школу этого уровня в периферийных районах в пятидесятые годы, против каждого четвертого из живших в самом Орлеане. Прогресс этих показателей в последующие десятилетия ведет к их выравниванию между отдельными кантонами и Орлеаном и стабилизируется к 1980 вокруг 70%.

Подобная констатация подтверждает, что реформа образования достигла одной из своих прямо провозглашенных задач. В начале периода лицеи обслуживали население, проживавшее в непосредственной близости от них, в результате главным образом только сам город Орлеан обладал привилегией использования сконцентрированных в нем учебных заведений среднего образования (лицеев). В соответствии с реформой лицей был усечен: первый цикл (5-е - 3-и классы) были переданы колледжу, а лицей стал осуществлять только второй цикл (завершение второй ступени) образования, предоставляя

Таблица 1.

Степень охвата школьным обучением разного уровня в разные годы детей г. Орлеана и южных кантонов Орлеанской агломерации (в % к контингенту детей данного возраста)

| год | 6-й класс | 4-й класс | 2-й класс | Выпускной класс |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| г. Орлеан | | | | |
| 1952/53 | 30 | 34 | 25 | 9 |
| 1957/58 | 38 | 39 | 24 | 10 |
| 1962/63 | 32 | 46 | 41 | 17 |
| 1967 | 50 | 62 | 40 | 24 |
| 1973 | 78 | 75 | 48 | 34 |
| 1976 | 83 | 84 | 54 | 32 |
| 1980 | 75 | 79 | 58 | 39 |
| Южные кантоны Орлеанской агломерации | | | | |
| 1952/53 | 11 | 18 | 10 | 3 |
| 1962/63 | 21 | 21 | 12 | 2 |
| 1957/58 | 17 | 23 | 27 | 8 |
| 1967 | 35 | 28 | 31 | 15 |
| 1973 | 94 | 59 | 67 | 28 |
| 1976 | 93 | 66 | 66 | 34 |
| 1980 | 45 | 59 | 70 | 43 |

возможность учиться во 2-ом, 1-ом и выпускном классах. С тех пор лицей стал действительно доступным для населения всей агломерации, поскольку одновременно произошел переход от учебных заведений, подчиненных мелким коммунам, к учебным заведениям, которые подчинены всей агломерации.

Рост охвата обучением протекает неодинаково в зависимости от того, имеем ли мы дело с давно существующими учебными заведениями или с недавно созданными колледжами. Анализ этого различия дает автору еще одну возможность пролить свет на проблему относительной роли предложения образования и социального спроса на него в процессе увеличения численности учащихся. Гипотеза о росте числа учащихся, происходящем вследствие социального запроса, предполагает, что родители, стремящиеся обеспечить своим детям более продвинутое образование, будут толпами осаждать двери уже существующих учебных заведений. Администрация, захлебывающаяся от потока кандидатов, будет вынуждена открывать дополнительные классы, приглашать дополнительных преподавателей, ставить вопрос о создании новых колледжей. В соответствии с этой гипотезой приходится констатировать, что какой бы ни была зона проживания, существенное увеличение численности обучающихся детей будет происходить за счет давно существующих учебных заведений даже тогда, когда еще не созданы новые школьные мощности для приема этой волны детей. Если же в ходе исследования удастся констатировать, что рост охвата

школьным обучением осуществляется главным образом благодаря введению в строй и увеличению числа новых колледжей, тогда придется признать справедливость противоположной гипотезы о решающей роли предложения образования, а именно то, что размещение школьных мощностей вблизи местожительства семей, потребителей школьного образования, вызывает увеличение численности школьных контингентов.

На основе приводящихся в книге данных о численности школьников 6-ых и 4-ых классов, обучающихся в давно существующих и в новых колледжах в разные годы и в разных кантонах Орлеанской агломерации, автор делает вывод о существовании трех различных типов развития рассматриваемого процесса. Непосредственно в городе Орлеане происходило постоянное нарастание численности обучающихся без заметного увеличения числа учебных заведений, то есть без ввода новых колледжей. Поскольку здесь не наблюдалось значительного демографического подъема численности детей одних и тех же возрастов, то увеличение числа учащихся сопровождалось повышением степени охвата поколения детей школьной подготовкой. В самом Орлеане социальный запрос оказался значительным и он опережал развитие предложения образования, но это смогло иметь место потому, что именно здесь всегда концентрировались основные школьные мощ-

ности.

Второй тип развития характерен для южных кантонов агломерации, где обустройство школ шло параллельно со строительством нового жилья. Здесь имело место тесное сотрудничество между районными органами образования и руководством строительства и новые жилые массивы сдавались в строй совместно с открытием новых колледжей. То есть нельзя сказать, что предложение превышало спрос, но нельзя утверждать и обратное: здесь мы наблюдаем случай согласованной урбанистической политики.

К третьему типу развития отнесены периферийные кантоны севера агломерации. Здесь численность обучающихся в 6-ых и 4-ых классах оставалась долго недостаточно низким уровне вплоть до открытия новых учебных заведений. Начиная с этого момента численность обучающихся стала высокой и продолжала все время увеличиваться. Ясно, что в этом случае спрос не предшествовал предложению. Дети этих кантонов вовсе не стремились осаждать существующие учебные заведения центра города, потребовалось создание вблизи от их местожительства новых колледжей, чтобы они стали продолжать свое школьное образование. То есть развитие предложения образования породило здесь спрос на него.

Таким образом, в Орлеанской агломерации выделяются три модели развития охвата школьным обучением: модель старого города, где спрос предшествует предложению, но где одновременно существуют уже долгое время достаточные мощности школьного приема; модель нового города, порожденная целенаправленными широкомасштабными действиями по урбанизации, где предложение и спрос растут параллельно; модель рабочих пригородов, где предложение предшествует спросу и его порождает.

Имела ли место демократизация?

Особое значение в анализе процессов демократизации образования автор придает изучению состояния и изменения социального состава школьников разных возрастов и типов школ. Одно несомненно, утверждает он, какими бы ни были формы увеличения численности учащихся, само оно неизбежно ведет к изменению их социального состава: расширение охвата школьным обучением достигает таких слоев населения, в частности слоев рабочих и служащих, которых образование, по крайней мере в таких формах и в таких возрастах, ранее не касалось. Однако, чтобы иметь основание делать вывод об успехе политики демократизации образования, недостаточно одного того факта, что дети рабочих все более часто или даже что все дети рабочих поступают в 6-ой класс школы. Доказательством этой посылки могло бы служить только то, что они во все большем количестве

достигают завершения второй ступени образования, то есть получают среднее образование. Ведь политика демократизации ставила своей целью достичь такого состояния, чтобы рекрутование школьных элит происходило на самой широкой социальной базе и чтобы тем самым можно было избежать простого воспроизведения от поколения к поколению одних и тех же привилегированных слоев общества. Поэтому для того, чтобы оценить действенность политики демократизации, следует ответить на вопрос не только о том, каково начало, но и каково завершение школьной траектории учащихся разных социальных групп, то есть необходимо сравнить социальный состав учащихся на разных уровнях школьной системы.

На основе эмпирических данных анкетирования автор показывает, что на уровне обучения в 6-ом классе выявляется несомненный прогресс демократизации. В начале изучаемого периода в числе учащихся этого уровня образования насчитывается 13%, а к 1980 году - 30% детей рабочих. Привлекая для сравнения данные национальной статистики, без риска ошибиться, автор констатирует, что демократизация на первоначальном уровне школьного образования стала совершившейся реальностью. Что касается завершения среднего образования, то здесь требуется более детальный анализ. В таблице 2 приведены данные о социальном происхождении всех учеников выпускных классов государственных учебных заведений (в книге они дополнены более детальными результатами по отдельным группам учебных заведений и за более полный ряд лет).

Начав с беглого представления малочисленных групп, автор отмечает очень низкий процент детей селян, что в начальный период было исключительно показательным явлением, когда кантоны, включенные в агломерацию, содержали довольно значительную часть сельских хозяев (8,6% в 1954 г.). Процент выходцев из села остается таким же низким и к восьмидесятым годам вследствие общего снижения доли занятых сельским трудом в населении агломерации. Что касается группы «Прочие»(армия, полиция, неактивные), само их разнообразие осложняет содержательный анализ, во всяком случае представительство этой группы существенно не меняется в течение рассматриваемого периода. В целом анализ данных таблицы 2 показывает существенное снижение доли детей промышленных и торговых собственников, более слабое снижение по категориям представителей либеральных профессий и высшим кадрам, стабильные показатели представительства детей служащих и рост показателей, незначительный - для выходцев из семей средних кадров и более существенный

Таблица 2
Социальное происхождение учащихся выпускных классов
лицеев всех типов (в % к общей численности учащихся)

| | 1952 | 1962 | 1973 | 1980 |
|--|------|------|------|------|
| Сельские хозяева | 1 | 0.6 | 1.5 | 0.9 |
| Сельские рабочие | 0.7 | 2.3 | 1 | 0.6 |
| Собственники в промышленности и торговле | 22.8 | 16.8 | 18.1 | 22.9 |
| Либеральные профессии и высшие кадры | 28 | 16.8 | 18.1 | 22.9 |
| Средние кадры | 12.7 | 18.1 | 16.8 | 20.1 |
| Служащие | 10.4 | 10.2 | 13.9 | 12.3 |
| Рабочие и обслуживающий персонал | 10.1 | 17.2 | 22.8 | 23.3 |
| Прочие | 6.2 | 6.4 | 7.6 | 6.8 |
| Происхождение не указано | 8.1 | 16 | 9.5 | 6.5 |

- для детей рабочих.

Для правильной интерпретации полученных результатов с точки зрения процессов демократизации образования их необходимо соотнести с эволюцией за эти годы различных социальных групп во всем населении агломерации (см. таблицу 3).

Как видно, снижение доли собственников одного порядка как среди всего населения, так и среди детей-учащихся выпускных классов. Напротив, другие эволюции социального состава насе-

ления лишь частично соотносятся с изменением пропорций в распределении учащихся по социальному происхождению. Что касается служащих, то на первый взгляд бросается в глаза большое различие между стабильностью их удельного веса среди родителей школьников и увеличением их доли во всем населении. На самом деле картина столь противоречивой эволюции - есть результат методических особенностей сбора данных: дело в том, что социальное происхождение ученика учиты-ва-

Таблица 3.
Социально-профессиональный статус населения Орлеанской агломерации
(данные переписей населения), в %

| | 1954 | 1962 | 1968 | 1975 |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Сельские хозяева | 8.6 | 5.4 | 3.4 | 1.8 |
| Сельские рабочие | 2.1 | 1.9 | 1.5 | 1 |
| Собственники в промышленности и торговле | 11.1 | 8.5 | 7.3 | 5 |
| Либеральные профессии и высшие кадры | 4 | 5.3 | 5.8 | 7.7 |
| Средние кадры | 8.4 | 10.1 | 12.7 | 15.5 |
| Служащие | 15.7 | 18.2 | 19.8 | 23.2 |
| Рабочие и обслуживающий персонал | 46.3 | 44.6 | 45.9 | 42.7 |
| Прочие | 3.8 | 6.1 | 3.5 | 3 |
| Общая численность | 52446 | 62741 | 75986 | 98400 |
| n=100% | | | | |

ется по положению отца, а социально-профессиональный состав населения включает всех занятых и увеличение в нем доли служащих во многом обязано происходившей в этот период феминизации соответствующих занятий. А вот рост удельного веса групп средних и высших кадров в населении Орлеанской агломерации отнюдь не находит отражения в их слабом росте (для средних кадров) или их слабом снижении (для высших кадров) среди родителей учеников. Что касается рабочих (включая обслуживающий персонал), то удельный вес их детей более чем утраивается среди учащихся выпускных классов, в то время как их доля несколько падает в населении агломерации, где сервисные службы еще продолжают развиваться, а заводы - нет.

Каким бы несомненным не выглядел на основе этих выкладок процесс демократизации образования, его лимиты не менее очевидны, констатирует автор. В первую очередь, социальный состав учащихся выпускных классов остается еще очень отличающимся от социального состава населения агломерации: в 1975 г. он содержал 42,7% рабочих и 7,7% высших кадров и представителей либеральных профессий (высшие категории), в то время как в выпускных классах училось в 1980 г. 22,9% выходцев из высших категорий и 23,3% детей рабочих. В таких условиях вряд ли можно говорить о том, что выпускные классы лицея отражают, хотя бы приблизительно, социальный состав орлеанского населения. Во вторую очередь - и это наиболее существенная причина - обнаруженное движение ограниченной демократизации прервалось, начиная с конца 70-х годов. Процент выходцев из высших слоев среди учащихся достигает своего самого низкого уровня в 1967 г.: уменьшение их доли кажется очень существенным, так как она сокращается на 11 пунктов относительно начала рассматриваемого периода. Но впоследствии кривая эволюции обнаруживает обратное движение и выходцы из высших слоев вновь обретают утраченные было позиции: их доля среди учащихся к 1980 г. увеличивается на 7 пунктов относительно 1967 года. Между тем, удельный вес детей рабочих, начиная с 1973 г., не увеличивается вовсе и они улучшают свои позиции всего на полпункта к 1980 году.

В книге приводятся и подробно анализируются дополнительные данные о социальном составе учащихся выпускных классов лицеев общеобразовательного профиля. Это наиболее престижный тип среднего учебного заведения (лицея), поэтому тенденции в эволюции демократизации образования, выявленные на примере выпускных классов всех лицеев (описанные выше), здесь проявляются еще более резко и отчетливо. Отметим лишь основные черты вскрытой автором эволюции. Изменения в хронологии лет доли детей рабочих и доли детей из высших слоев в общей

численности учащихся, оканчивающих средние школы, происходят почти синхронно и контраст между ними совершенно очевиден. С начала периода по 1967 год процент детей рабочих существенно растет (с 7,4% до 18,6%) и его сопровождает синхронное падение удельного веса выходцев из высших слоев (с 27,7% до 18,3%), причем доли тех и других в это время выравниваются. Однако, впоследствии, вплоть до 1980 г. представители высших слоев возвращаются на утраченные позиции и даже преумножают их, увеличивая свой удельный вес среди учащихся до 30%, в то время как процент выходцев из рабочей среды стагнирует вокруг 18%.

Для полноты анализа выявленную тенденцию необходимо рассматривать на фоне общего развития, с одной стороны, всего населения, с другой стороны, общей численности контингентов учащихся. В первую половину рассматриваемого периода уменьшение удельного веса выходцев из высших слоев в структуре учащихся выпускных классов общеобразовательных лицеев происходило вплоть до 1967 г. на фоне такого большого роста общей численности лицейистов, что само абсолютное число учащихся из семей высших слоев увеличивалось быстрее, чем росли соответствующие слои в общем орлеанском населении. Это означает, что несмотря на относительный спад этой категории учащихся среди всех лицейистов, степень охвата школьным обучением этого уровня детей из высших слоев продолжала расти. Зато во второй части рассматриваемого периода, когда отмечается заметный рост высших слоев во всем населении агломерации, расширение охвата детей этих групп обучением в старших классах общеобразовательных лицеев оказывается более сдержаным, чем можно было бы предположить на основе данных о происходившем в эти годы увеличении их удельного веса среди всех учащихся. Относительно всего периода можно сказать, что пропорция детей, выходцев из высших слоев, которые достигают выпускных классов общеобразовательных лицеев, постоянно росла, но по разным причинам: в первый период - благодаря общему росту численности учащихся лицеев, который с лихвой компенсировал сокращение показателей их удельного веса в составе лицейистов; во второй период - напротив, благодаря увеличению их доли среди учащихся выпускных классов, общая численность которых перестала сильно расти и стабилизировалась.

Что касается рабочих, контраст между обозначенными периодами для них еще более очевиден. Поскольку точкой отсчета служит очень незначительное их представительство среди учащихся выпускных классов общеобразовательных лицеев в самом начале рассматривав-

емого периода, увеличение степени охвата детей рабочих этим уровнем образования в первую половину периода оказывается значительным и демонстративным: оно происходит благодаря одновременному воздействию роста общей численности лиценистов и увеличению относительной доли детей рабочих в этой численности. Во вторую половину периода, напротив, показатели степени охвата обучением в общеобразовательных лицеях детей рабочих стабилизируются, в то время как увеличение общей численности лиценистов этого уровня обучения приблизительно повторяет увеличение численности всего населения агломерации. На 100 детей рабочих пропорция тех, кто достигает выпускных классов общеобразовательного лицея, больше не увеличивается: этот период характеризуется стагнацией показателей степени охвата выходцев из рабочей среды данным уровнем обучения.

Итак, заключает автор, процесс демократизации образования на протяжении периода времени с послевоенных лет до наших дней шел не прямолинейно: разрыв постепенности образовался в середине шестидесятых годов, если судить на основе данных об уровне завершенного среднего образования. Выделяются две различные фазы этого процесса. В первой фазе демократизация образования бесспорно нарастала, причем рост был постоянным, плавным и значительным. Во второй фазе она приостановилась и даже обнаружилось обратное движение, то есть произошло повторное завоевание доминирующих позиций выходцами из буржуазии.

Этот перелом тенденции автор объясняет последствиями реформ, введенных в начале шестидесятых годов, в период между 1959 и 1965 гг.. Схематично он характеризует происходившее так. До тех пор, пока рост численности учащихся осуществлялся в относительно недифференцированной образовательной структуре, он сопровождался демократизацией социального состава учащихся. И напротив, создание в ходе реформ новых потоков школьного обучения, особенно технических, которые были призваны модернизировать образовательную систему и содействовать технологическому и экономическому развитию, в действительности способствовало тому, что часть растущего наплыва школьников народного происхождения была отведена в менее престижные потоки и секции обучения, а их доля в господствующих потоках системы образования - в общеобразовательном лицее - осталась стабильной.

Различия между потоками и секциями обучения.

Система школьного образования во Франции существенно дифференцирована не только по типам

учебных заведений (колледжи общего образования, колледжи среднего образования, лицеи общеобразовательные, лицеи технические и т.д.), но она к тому же разветвлена на потоки и секции обучения, существующие на определенных уровнях образования.⁷ Вот почему автор книги при изучении процессов демократизации не ограничивается анализом только на «выходе» из системы среднего образования, а подробно рассматривает тенденции эволюции социального состава учащихся на предыдущих уровнях школьного обучения (на уровнях 6-ых, 4-ых, 2-ых классов) в различных их потоках, а также в различных секциях общеобразовательных лицеев.

Так, на уровне 4-ых классов (13-летние школьники) выделяются потоки обычного образования, секции подготовки к «Свидетельству о профессиональной пригодности» (СПП) и секции, которые автор объединяет под названием секции «отсылки». Последние в разные годы в результате реформирования системы образования включали в себя разные конкретные секции: в самом начале периода - технические классы лицеев, с 1963 г. - цикл «практических выпускных» классов, с 1973 г. - «специальные» классы колледжа, сейчас - предпрофессиональные классы и подготовительные к ученичеству классы. Из-за указанных организационных перемен анализ данных за длительный промежуток времени несколько затруднен, особенно для восприятия иностранного читателя, но он не менее содержателен, чем предыдущие выкладки автора.

Изучение в хронологии лет данных о социальном составе учащихся по указанным трем потокам, которые в таблице 4 приведены лишь частично - за 1980 год, позволяет автору выявить конкретные тенденции в развитии процессов демократизации - селекции на этом уровне образования.

Секции СПП практически не меняются по своему социальному составу, с самого начала периода по сегодняшний день дети рабочих там существенно превалируют, в то время как детей из высших слоев по-существу нет. Дети рабочих, служащих и частично даже дети средних кадров, которые в течение всего рассматриваемого периода относительно увеличивают свой удельный вес среди учащихся этих секций, как бы занимают места, высвобождающиеся после ухода отсюда (то есть в результате уменьшения удельного веса) группы детей сельских хозяев, сельских рабочих и собственников в промышленности и торговле. Подобное расширение их представительства происходит почти скачком - во второй половине 60-ых годов. В это время прекратили свое существование классы завершения начальной подготовки, в результате колледжи пополнились большим числом учащихся народного происхождения, которые, обладая низким уровнем школьной подготовки для продолжения учебы в обычном

Таблица 4.
Социальное происхождение учащихся 4-ых классов, 1980 год. в %

| Социально профессиональный статус отца | Секции СПП | Секции "отсылки" | Обычное обучение |
|--|------------|------------------|------------------|
| Сельские хозяева | 0.5 | - | 0.4 |
| Сельские рабочие | 0.7 | 0.6 | 0.2 |
| Собственники в промышленности и торговле | 5.3 | 3.4 | 7 |
| Либеральные профессии и высшие кадры | 1.3 | 0.6 | 15.8 |
| Средние кадры | 7.7 | 5.9 | 18.1 |
| Служащие | 14.7 | 10 | 16.1 |
| Рабочие и обслуживающий персонал | 54.6 | 62.2 | 32.5 |
| Прочие | 6.4 | 5.6 | 5.3 |
| Происхождение не указано | 8.8 | 11.6 | 4.6 |

потоке обучения, оказывались по-преимуществу в секциях СПП, а самые слабые - в новых секциях «отсылки».

Сами по себе секции «отсылки» в начале рассматриваемого периода представляли более серьезную подготовку, нежели тогдашние СПП, с которыми они находились в прямой конкуренции, поскольку как и СПП набирали своих учеников по окончанию начальной школы. И социальный состав их учащихся был более продвинутым: доля детей рабочих была невелика, а удельный вес детей служащих, напротив, был существенным. Эти секции были даже приемлемы для выходцев из семей промышленных и торговых собственников: послать сына учиться в современный или технический колледж для подготовки «Аттестата о промышленном и торговом обучении» означало в тот период заботу о подготовке своей смены. После 1967 года, когда технические и комерческие 4-ые классы колледжей были анулированы, в секции «отсылки» превратились так называемые «практические выпускные» классы, которые и стали представлять воистину секции учащихся, отнесаемых на второй план, выведимых из системы образования и направляемых, как это называлось с помощью эвфемизма, в «активную деятельность». Дети высших слоев населения естественно избегали этих секций, подражали им дети собственников и средних кадров, а также, когда могли, и дети служащих. С тех пор выходцы из рабочего класса становятся преобладающими в составе учащихся этих секций: их доля растет с 54,4% в 1973 г. до 62,2% в

1980 г., когда соответствующие классы были переименованы в предпрофессиональные и подготовительные к ученичеству.

Соответственно в потоке 4-ых классов обычного обучения дети из семей представителей либеральных профессий и высших кадров представлены существенно шире, чем их отцы в структуре всего населения агломерации, примерно таким же, то есть более высоким, является представительство выходцев из семей средних кадров и собственников в промышленности и торговле.

За неимением места здесь не приводятся подробно последующие ступени аналитических выкладок автора, вскрывающих картину социальной дифференциации состава учащихся разных потоков и секций на уровне 4-ых и 2-ых классов. Отметим только, что совокупность этих данных позволяет автору подтвердить справедливость выдвинутой им гипотезы о том, что демократизация образования не развивалась далее середины шестидесятых годов и что одним из механизмов ее сдерживания явилось, во-первых, создание двух новых потоков (параллельных ответвлений) обучения, один из которых начинается в середине первого цикла среднего образования (с 6-го по 3-ий класс) и, будучи ранее представленный практическими классами, теперь осуществляется классами предпрофессиональной подготовки, а другой - образуется в конце того же первого цикла в виде секций подготовки к «Аттестату профессионального обучения»; во-вторых, интеграция в эту систему давно существующего потока подготовки к «Свидетельству о профессиональной пригодности», который, накладываясь на два предыдущие потока ответвлений, создает совместно с ними цельную школьную систему, позволяющую производить

искусную «многоступенчатую дистиляцию» большого наплыва учащихся, которые до того были демократически принятые в 6-ой класс. В результате контингенты учащихся, достигающих поступления во 2-ой класс (первый год второго цикла среднего образования), оказываются как бы отграничеными от большей части сверстников народного происхождения.

Сам по себе второй цикл среднего образования (2-ые, 1-ые и выпускные классы), на примере функционирования системы секций общеобразовательного лицея, становится предметом специального рассмотрения автора. При этом, в изучении динамики социального состава учащихся различных секций он ограничивается опорой на две социальные группы: с одной стороны, на группу детей из высших слоев (высшие кадры и либеральные профессии), с другой - на группу детей рабочих и обслуживающего персонала. Как показал факторный анализ, именно эти группы предопределяют иерархическую структуру различных секций, а принятые расчеты по группам детей служащих и средних кадров не привносят никакой дополнительной информации, вот почему автор счел возможным не утяжелять анализ большим числом показателей.

В таблице 5 приведены данные за 1962 и 1980 гг. о том, каков процент в общей численности учащихся различных секций среднего общего образования приходится на детей рабочих и детей из семей высших слоев.

В книге даются более подробные выкладки в хронологии лет, которые позволяют автору

утверждать, что демократизация состава учащихся этого уровня обучения до 1965 года происходила очень интенсивно в современных секциях (М) и достаточно быстро - в классических литературных секциях (А и В), а вот в классических научных секциях (С) наблюдалось обратное движение. Накануне реформы 1965 г. современные секции насчитывали гораздо меньше детей из высших слоев, чем секции классические. И напротив, в них насчитывался самый высокий процент детей рабочих, представительство которых в целом во всех 2-ых классах расширилось к этому периоду. Показательным является движение внутри классических секций: относительный спад доли детей из высших слоев среди учащихся литературных секций и их симметричный рост среди учащихся секций научных. То есть, это говорит о том, что буржуазия начинает придавать все больше и больше ценности подготовке в математике, считая ее критерием школьного превосходства, по мере того, как в обществе устанавливается состояние экономического роста.

После реформ середины шестидесятых годов эволюция социального состава учащихся второго цикла становится более отчетливой. Во 2-ых классах демократизация происходит интенсивнее в секциях А, нежели в секциях С. Но этот прогресс остается очень слабым. Все происходит так, как, если бы реформа упразднила самую демократичную секцию (современную) предыдущей школьной системы, ту, которая наиболее быстро развивалась и куда дети рабочих поступали наиболее просто, и не заменила ее никакой другой. Одновременно, уже

Таблица 5.

Удельный вес детей рабочих и детей из семей высших слоев в составе учащихся различных секций второго цикла среднего общего образования.

| Секции обучения | Дети рабочих | | Дети из высших слоев | |
|--|--------------|------|----------------------|------|
| | 1962 | 1980 | 1962 | 1980 |
| Секции 2-ых классов: | | | | |
| Современные (М) | 26.4 | - | 11.7 | - |
| Классические научные (С) | 11.3 | 15.5 | 27.8 | 34.1 |
| Классические литературные: латинский-греческий (А) и латинский-два иностранных языка (В) | 20.5 | 26.7 | 26.9 | 19.3 |
| Секции выпускных классов: | | | | |
| Точных наук (D) | 20.5 | 14.7 | 11 | - |
| Математические (С) | 16 | 8.8 | 21.5 | 39.9 |
| Классические литературные: латинский-два иностранных языка (В) | 26 | 22.2 | 8 | 22.2 |
| Классические: философия (А) | 9.9 | 25.4 | 23.3 | 24.6 |

признанное социальное превосходство секций С (классические научные) вторых классов проявляется еще сильнее: дети из высших слоев расширяют в них свое представительство, увеличивая свой удельный вес от 22,7% в 1967 г. до 34,1% в 1980 г., причем рост их доли в составе учащихся (на 11 пунктов) более значителен, чем соответствующий показатель роста у детей рабочих (на 2 пункта). То есть, если демократизация секций А вторых классов бесспорна, то секции С этого уровня образования, напротив, усиливают свой социально элитарный характер.

Подобное двойное движение еще четче подтверждается на уровне выпускных классов, где к тому же обнаруживаются его нюансы, обязанные большему числу секций, существующих на этом уровне образования. Секции В, в которые поступают после окончания секций А и В вторых и первых классов, образуют поток общей подготовки с экономической и социальной доминантой. Неудивительно, что их пополнение изменяется: если в 1967 году они насчитывали в своем составе четверть детей рабочих и менее 10% детей из высших слоев, то к 1980 году первые потеснились на 4 пункта, а доля вторых возросла на 14 пунктов. То есть логика динамики социального престижа здесь не нарушается. В выпускных классах А (классические секции с доминантой «философия»), пополняющихся за счет секций А вторых классов, обнаруживается незначительная демократизация состава: представительство детей высших кадров и представителей либеральных профессий увеличивается на 3 пункта, а детей рабочих - почти на 7 пунктов. В противовес этому в математических секциях (С) выпускных классов происходит обратная эволюция состава учащихся. Превращаясь в наиболее престижный путь, секции С постепенно закрывают доступ детям рабочих, которые там теперь представляют лишь 8,8% численности учащихся против 17,9%, приходившихся на них в период реформ середины шестидесятых годов. Напротив, выходцы из семей высших слоев, утратившие было свои позиции в этих секциях накануне реформ (снижение их удельного веса среди учащихся до 20%), усиливают в массовом масштабе свое представительство и достигают к 1980 году почти 40% общей численности. Что касается секций D (точные науки), принимающих учащихся научных направлений, которые неспособны или считаются неспособными к учебе в секциях С, то для них характерна промежуточная эволюция: доля детей рабочих здесь стабилизируется, а процент выходцев из высших слоев растет, но менее существенно, чем в выпускных классах секций С.

Различия между юношами и девушками, между

государственным и частным образованием.

К сложной общей схеме дифференциаций и эволюций представительства разных социальных групп учащихся во втором цикле средней общеобразовательной школы автор находит необходимым добавить еще ряд дополнительных уточнений, касающихся различий между юношами и девушками и между государственными и частными учебными заведениями.

Если проанализировать данные об относительной доле юношей и девушек, различающихся по своему происхождению, в различных потоках обучения, то обнаруживается явная противоположность: среди детей из высших слоев юношам удается с большим успехом, чем девушкам, удерживаться в хороших, престижных потоках; и напротив, среди детей рабочих селекции сильнее подвергаются юноши, чем девушки. Подобное различие обнаруживает себя практически во всех секциях общего среднего образования второго цикла, что подтверждается выкладками эмпирических данных, представленных в книге. Так, в секциях С в 1980 году относительная доля юношей из высших слоев составляла 32,7%, а соответствующий показатель для девушек этого происхождения равнялся 27,4%, в то время как представительство детей рабочих и обслуживающего персонала характеризовалось 18,1% для юношей и 21,5% для девушек.

Эти отличия объясняются неодинаковыми установками разных социальных групп относительно школы. Высшие кадры и представители либеральных профессий уделяют несомненно гораздо большее внимание школьным успехам юношей, нежели девушек, поскольку искусные брачные стратегии могут позволить девушкам удержать свой социальный статус даже в случае далеко не блестящей школьной учебы, в то время как дальнейшее социальное продвижение юношей в гораздо большей степени зависит от их школьных успехов. Показательно, что тот же характер различий, но в более сглаженном виде, обнаруживается в группах средних кадров и служащих. У рабочих же, напротив, складывается такое положение, что для юношей считается в большей степени нормой более ранний переход от образования к производительному труду, а девушки придают большее, чем юноши, значение получаемой школьной квалификации. Подобная установка порождена существующим в реальности разделением труда между полами, которое оставляет для женщин бездипломов лишь малоквалифицированный, однобразный, низкооплачиваемый труд.

Анализ представительства юношей и девушек разных социальных групп в динамике лет в тех или других уровнях образования дает возможность уточнений и более тонких интерпретаций предшествующих выводов автора о процессах демократизации. В

какой то мере он даже делает их более устойчивыми: ритмы эволюции и периодизация процессов демократизации оказываются не подвластными воздействию фактора пола. Рост, стагнация или спад относительной доли той или иной социальной группы в структуре учащихся отдельных классов, секций, потоков, хотя и выглядят несколько отличными у юношей и у девушек, обнаруживаются в одни и те же периоды времени сходные изгибы или отклонения кривых. Пики подъемов кривых доли детей из высших слоев, как и точки минимумов или наступление периодов стагнации кривых роста доли детей рабочих согласуются одинаковым образом, независимо от пола учащихся. То есть эволюции социального состава в хронологии лет идентичны у юношей и у девушек, а это значит, что реформы образования оказывают главноеющее воздействие на протекание процессов демократизации и на их приостановку в определенный период.

Важным моментом исследования автор считает сравнение государственных и частных учебных заведений и постановку вопроса о том, испытывали они или нет аналогичные процессы демократизации. Имеющаяся статистическая база позволяет ему осуществить соответствующие сравнения только за период 1962-1980 годов. Данные на этот счет представлены частично в таблице 6 и они касаются социального происхождения учащихся выпускных классов государственных и частных лицей общего образования.

Как видно из данных таблицы, начиная с шестидесятых годов частное образование развивалось отличным от государственного образование образом. Полученные результаты не позволяют с определенностью сказать, происходила ли в частном образовании демократизация или шло нарастание

селекции. Вместе с тем, можно отметить, что в частных общеобразовательных лицах темпы роста доли детей средних кадров были более значительными, чем соответствующие показатели у детей из высших слоев и что обе эти категории занимали места, высвобождающиеся в результате снижения удельного веса детей собственников в общей численности учащихся. Известно, что частное образование в целом носит менее демократичный характер, хотя на материалах по Орлеанской агломерации это положение менее очевидно, чем на данных государственной статистики.

В целом выделяется ряд характерных различий: частный сектор чаще посылает своих детей учиться в частные учебные заведения, а общественный сектор - в государственные. Владельцы промышленных предприятий более склонны, чем собственники в торговле и сфере услуг, отдавать предпочтение частным лицам, такое положение сохранялось как до, так и после реформ, хотя само неравное соотношение численности школьников, обучающихся в государственных и частных учебных заведениях (преобладание первых над вторыми по числу учащихся), способствует тому, что даже дети из этой среды чаще обращаются к государственному образованию. Вместе с тем, удельный вес детей промышленников и крупных торговцев несравнимо более высокий в частных школах, нежели в государственных, а аналогичный перевес соответствующих показателей у детей ремесленников и мелких торговцев выражен гораздо слабее.

Что касается категории кадров, их принадлежность к общественному или частному сектору проявляется в симметричном воздействии на выбор их детьми государственного или частного учеб-

Таблица 6.

Социальное происхождение учащихся выпускных классов государственных и частных учебных заведений, в %

| Социальный статус отца | Тип учебных заведений | Год | | |
|----------------------------------|-----------------------|------|------|------|
| | | 1961 | 1976 | 1980 |
| Собственники | Государственные | 14.1 | 9.9 | 6.3 |
| | Частные | 26.7 | 15 | 11.9 |
| Высшие слои | Государственные | 22.3 | 24.6 | 31.6 |
| | Частные | 22.4 | 38.3 | 33.6 |
| Средние кадры | Государственные | 22.2 | 20.2 | 22.4 |
| | Частные | 13.3 | 18.8 | 21.7 |
| Служащие | Государственные | 12.1 | 14.7 | 12.3 |
| | Частные | 14.4 | 9.8 | 8.4 |
| Рабочие и обслуживающий персонал | Государственные | 19.4 | 20.3 | 19.3 |
| | Частные | 8.9 | 9 | 16.1 |

ного заведения. Кадры общественного сектора с гораздо большим трудом доверяют своим детей частным школам, нежели кадры частного сектора - государственным учебным заведениям. Перед реформами удельный вес детей кадров общественного сектора в частных школах был в три-пять раз ниже, чем в школах государственных: 2,8% против 14,6% во вторых классах и 4,5% против 16,8% в выпускных классах. Представительство же детей кадров частного сектора в частных лицеях лишь менее, чем вдвое, превосходит их представительство в государственных учебных заведениях. В целом большее число детей высших и средних кадров частного сектора ходят в государственные, нежели частные учебные учреждения, в то время как выходцы из семей кадров общественного сектора, посещающие частные школы, составляют исключение. Реформы сократили контрасты, но не изменили их направления: процент детей кадров частного сектора в составе учащихся государственных лицеев составляет две трети от их доли среди школьников частных учебных заведений и, напротив, выходцы из семей кадров общественного сектора представлены вдвое реже в частных, нежели в государственных школах.

Автор с очевидностью демонстрирует, что менее демократический характер частной школы совпадает в большой мере с крупным идеологическим различием, делящим французское общество на сторонников частного и сторонников общественного секторов.

¹ Работа осуществлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований.

² Во французской системе образования термин «школа» и «школьный» часто имеют более широкую, чем в русском языке, трактовку, такую, как, если бы, говоря о школе, мы имели в виду одновременно и среднюю, и высшую школу.

³ Степень бакалавра соответствует наиболее престижному в иерархии дипломов среднему образованию, а Свидетельство о профессиональной пригодности - наименее престижному.

⁴ F. Oevrard. Democratisation ou elimination différée. - "Actes de la recherche en sciences sociales.", N 30, 1979.

⁵ Личное дело школьника включает подробную запись о социально-профессиональном положении отца и матери. Эти данные в соответствии с принятой в национальной статистике достаточно разветвленной схемой группировки кодируются и регулярно сообщаются школами в органы статистики страны и Министерства народного образования.

Во французской системе образования существует обратный счет при нумерации классов. После пяти лет обучения в начальной школе (куда поступают в шесть лет в подготовительный класс) происходит первый серьезный экзамен и отсев при поступлении в 6-ой класс средней школы (примерно в 11 лет). Средняя школа делится на два цикла. Первый цикл с 6-го по 3-ий класс включает обучение в колледже, где при переходе в 4-й класс происходит очередной этап ориентации, то есть перераспределения по типам средних школ. При переходе из 1-го цикла во 2-й цикл среднего образования осуществляется следующий этап ориентации учащихся по разным типам учебных заведений и потокам. 2-ой цикл в звене общего образования включает в себя 2-ой, 1-ый и выпускной классы лицеев (учащихся 15-18 лет); существует также параллельно подготовка в звене технического образования и профессионального обучения.

⁷ После завершения очередного (как правило 2-3-х годичного) уровня обучения происходит так называемая ориентация учащихся, в ходе которой по результатам их учебы они перераспределяются по потокам и секциям обучения.

В.С.Собкин, Д.А.Чернышев

АМЕРИКАНСКАЯ ШКОЛА В ЗЕРКАЛЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ. ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ С РОССИЕЙ

В основу настоящей статьи положены материалы социологических опросов общественного мнения по выявлению установок американцев, которые определяют их отношение к школьному образованию. Здесь мы опираемся, в основном, на 23 (1991 год) и 25 (1993 год) краткие ежегодные отчеты о результатах социологических исследований, проведенных Phi Delta Kappa/Gallup. Подобные опросы в области образования проводятся этой организацией на общенациональном уровне ежегодно с конца 60-х годов. Следует подчеркнуть, что постоянный мониторинг общественного мнения позволяет не только отслеживать динамику его изменения, корректируя государственную политику в сфере образования, но и делает саму ситуацию в школе открытой для широкого общественного мнения. Заметим, кстати, что подобная ориентация на «открытость», выявление общественных оценок относительно процессов, протекающих в сфере образования, является одним из существенных и принципиальных моментов государственной политики США в области образования. В этом отношении социологические опросы сами по себе выполняют весьма значимую роль, привлекая общественное внимание к проблемам школы, поддерживая постоянный интерес к ней.

Американцы стремятся знать, каково положение дел в достижении Национальной Программы Улучшения Образования. Для этой цели существует специальная система национальных отчетов: по каждой школе, округу, штату и, наконец, общеамериканские. Практически все категории граждан (73-76%) поддерживают эту систему отчетов разного уровня от школьных до общенациональных. При этом 19% родителей считает, что они «хорошо» и 43% «достаточно» осведомлены о преимуществах и недостатках в других школах (лишь 4% процента ссылаются на свою плохую осведомленность). Уверены же в том, что при конкретном выборе для своего ребенка другой школы они могут получить достаточную для себя информацию об этой школе 51% (напротив, считают, что очень трудно получить подобную информацию, всего 8%).

В этой связи важно обратить внимание, что в бывшем СССР, да и сегодня в России, подобная служба постоянного независимого мониторинга общественного мнения в сфере образования на федеральном уровне отсутствует. В особых объяснениях такое положение дел с социологией образования у нас, по-видимому, не нуждается, поскольку очевидно, что административная система управления не

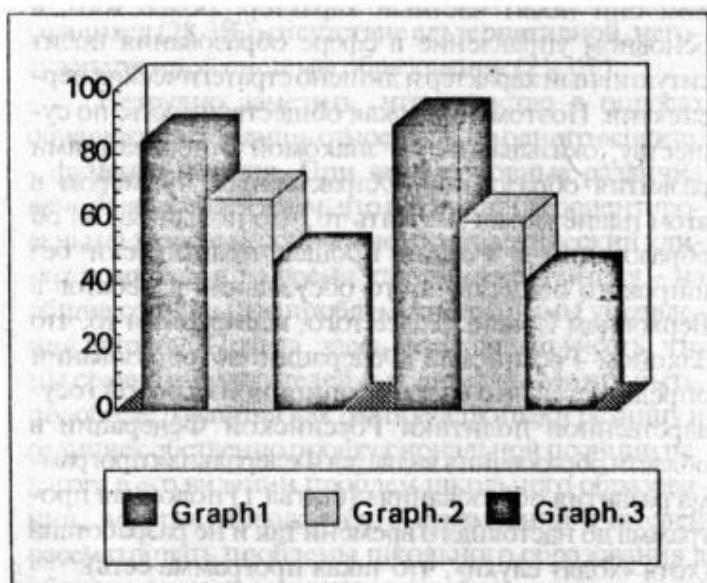
ориентирована на обратную связь в оценке принимаемых решений и не заинтересована во втягивании общественности в процесс принятия решений. Механизмы принятия решений здесь принципиально иные и подробно обсуждать их не входит в задачи настоящей публикации.

Но на аспект «открытости» мы бы хотели обратить специальное внимание. Показательной в этом отношении может быть реакция в частности аппарата Министерства образования РФ на ряд принципиальных положений нового закона об образовании. Несмотря на принятый Закон Российской Федерации об образовании, который предусматривает, что «Доклад Правительства Российской Федерации о ходе реализации Федеральной программы развития образования ежегодно представляется Верховному Совету Российской Федерации и публикуется в печати», ни в 1992, ни в 1993 году ни Программа, ни, тем более, отчет Правительства в широкой прессе опубликованы не были.

С нашей точки зрения, материалы опросов общественного мнения в США для нас могут быть интересны по меньшей мере в трех аспектах. Во-первых, привлекают внимание сами по себе результаты опросов, фактура материала. Во-вторых, важно оценить не только методический уровень исследований, но и те содержательные аспекты школьного образования, которые изучаются. В этом отношении следует отметить, что само содержание вопросов, предлагаемых респондентам, позволяет провести определенную социокультурную реконструкцию социальной проблематики в сфере образования, актуальность тех или иных образовательных проблем в разные исторические периоды. Наконец, в-третьих, возможны в целом ряде случаев определенные кросскультурные сопоставления с аналогичными опросами в России. В частности мы будем опираться на результаты проводимых под нашим руководством (В.С.) социологических опросов по программе «Отношение к образованию» [5,6,7,8].

1. Отношение к образовательной политике. Прежде, чем перейти к характеристике основного материала, имеющего непосредственное отношение к оценке респондентами образовательной политики, важно отметить то значение, которое придают американцы образованию. С начала 80-х годов выяснялось мнение американских граждан о том, что, по их мнению, является основным источником будущей силы Америки: «создание сильнейших вооруженных

сил в мире», «создание лучшей в мире системы образования», «создание мощнейшей в мире промышленности». При этом оценивалась степень важности каждого источника силы государства («очень важно», «средне важно», «не слишком важно», «не важно»). Понятно, что все эти три аспекта безусловно важны при оценке мощности государства и оцениваются более чем 90% респондентов как значимые. Однако, по оценке степени значимости, приоритету - «очень важно» - эти факторы существенно диффе-



ренцируются. На рисунке 1 представлены сопоставительные данные по опросам 1982 и 1991 годов.

Рис. 1. Оценка значимости трех факторов мощности государства по параметру «очень важно». График 1 - «образование», график 2 - «промышленность», график 3 - «армия». Слева - 1982 год, справа - 1991 год.

Как видно из рисунка, структура приоритетов в целом имеет достаточно устойчивый характер на протяжении всего десятилетия. При этом важно отметить, что значимость образования доминирует в оценке подавляющего большинства опрашиваемых над остальными аспектами. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в массовом общественном сознании американцев сложилось устойчивое представление, что без безупречной и эффективной системы образования невозможно благополучие и мощь их государства.

Характерен и другой аспект. Опрос 1991 года проводился спустя неделю после победы в «Войне в Заливе». Несмотря на то, в массовом сознании американцев не произошло смены приоритетов. Более того, «создание сильнейших вооруженных сил в мире» как приоритетную цель политики администрации США в 1991 году отметило на 6% меньше, чем в 1982.

Теперь перейдем непосредственно к оценке американцами приоритетов в самой сфере образования. В этой связи важно реконструировать контекст

проводимой в начале 90-х годов образовательной политики США.

В 1990 году администрацией Буша была выдвинута стратегическая программа по достижению шести национальных целей образования на период до 2000 года [9]. Это следующие стратегические цели:

А. К 2000 году все дети в Америке начнут учебу подготовленными в системе дошкольного воспитания.

Б. К 2000 году процент учащихся, окончивших высшую ступень школы составит 90% (на сегодня этот процент составляет 74%).

С. К 2000 году учащиеся оканчивающие начальное, среднее и старшее звенья школы будут хорошо подготовлены по основным предметам: английскому, математике, истории науки, истории, географии. Кроме того, каждая школа будет гарантировать развитие у всех учащихся способностей в плане их подготовки к профессиональной деятельности, дальнейшей учебе и продуктивной работе в сфере бизнеса.

Д. К 2000 году Американские учащиеся будут первыми в мире по знанию математики и естественных наук.

Е. К 2000 году каждый взрослый американец будет иметь навыки, необходимые для повседневной жизни, а также для соблюдения прав и обязанностей гражданина США.

Ф. К 2000 году в каждой школе будет решена проблема употребления наркотиков и проявлений насилия и создан благоприятный климат для продуктивного и эффективного образования.

Непосредственно после провозглашения администрацией Буша Национальной Программы Улучшения Образования в феврале 1990 года, респондентам задавался следующие вопросы: Какой приоритет Вы отдали бы каждой цели? Какова вероятность того, что какая-либо цель будет достигнута к 2000 году? Будете ли Вы голосовать за кандидатов, поддерживающих эти цели? Американская общественность в целом поддержала каждое направление Национальная Программа Улучшения Образования, однако выражала глубокий скептицизм относительно их достижения. Идея о голосовании за кандидатов, поддерживающих эти направления, так же не вызвала особого энтузиазма.

Первые два из этих вопросов снова были поставлены и в 1991 году. Наконец, первый вопрос был предложен и в опросе 1993 года. Подавляющее большинство американцев (более 80%) считают все выше перечисленные направления улучшения школьного образования либо «очень важными», либо «важными». Однако по степени значимости - «очень важно» - наблюдаются заметные различия. Сравнительные данные по опросам 1990 и 1993 годов представлены на рисунке 2.

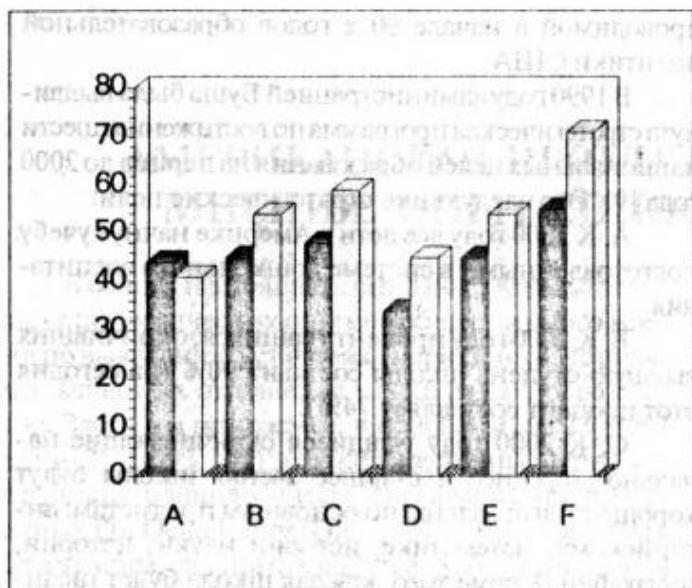


Рис.2. Значимость приоритетных направлений совершенствования школьного образования.

Как можно заметить, за последние три года значимость, по мнению американцев, этих направлений как «очень важных» в стратегии улучшения школьного образования со временем все больше увеличивается. Характерно и другое - со временем «растягивается» шкала приоритетов. Все более значимыми становятся создание в школе нормальной социальной атмосферы (освободить к 2000 году школу от наркотиков и проявлений насилия) - 71% опрошенных, хорошее качество образования по основным дисциплинам во всех звеньях школы - 59%, воспитание социальных навыков и гражданственности - 54%, всеобщее среднее образование - 54%. При этом менее значимыми оказываются амбициозная цель - лучшая в мире подготовка по математике и общественным наукам и дошкольное образование.

Несмотря на высокую поддержку значимости выделенных правительством США стратегических целей улучшения школьного образования, американцы относятся достаточно скептически к возможностям их достижения. Так, считают, что эти цели будут скорее всего достигнуты к 2000 году («очень вероятно») не более 5-12%. При этом наиболее скептически относятся американцы к тому, что они смогут создать в школе нормальную социальную обстановку (устранить наркотики и проявление насилия).

Заметим, что в методическом плане следует обратить внимание на саму идею конструирования данного блока, предполагающую соотнесение приоритета целей и оценки возможностей их достижения. В принципе это важно, поскольку предполагает выяснение общественного мнения именно по поводу эффективности предлагаемой политики. Ориентация на оценку общественным мнением эффективности политики в этом смысле является отличительным моментом американских социологических исследований. Например, смсна администрации предполагает вопрос о том, как это отразится на системе

образования. Так, по данным опроса 1993 года, 38% американцев (против 33%) считает, что Клинтон сделает для образования больше, чем Буш.

Следует обратить внимание на то, что в России практически отсутствуют социологические данные по оценке общественным мнением образовательной политики. Причина здесь заключается, по нашему мнению, в том, что реально цели образовательной политики практически не выдвигаются перед широкой общественностью, а принятие решения происходит калейко и административно. При этом в основном они носят частный характер. Более того, в основном управление в сфере образования носит ситуативный характер и лишено стратегических перспектив. Поэтому широкая общественность, по существу, оказывается не знакомой с программами развития образования. Характерным примером в этом плане может служить то, что новый Закон об образовании в России прошел практически без широкого общественного обсуждения и дебатов в Верховном Совете. Более того, несмотря на то, что Законом Российской Федерации об образовании определяется, что «организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная программа развития образования» (статья 1) подобная программа до настоящего времени так и не разработана (хотя «ходят слухи», что такая программа есть).

2. Основные проблемы общеобразовательных школ. На протяжении 25 лет в опросах Phi Delta Kappa постоянно выясняется мнение американцев относительно основных проблем государственной общеобразовательной школы. Естественно, что в разные годы список предлагаемых респондентам проблем школьного образования был не совсем идентичным. В то же время целый ряд аспектов: финансирование, дисциплина, переполненность школ и ряд других оставался инвариантным.

Следует отметить, что по данным опросов 1991-1993 годов лишь 1% американцев считает, что в школе нет проблем и 8-14% не знают, каковы основные проблемы школы. В последние годы к числу основных проблем школы американцы устойчиво относят плохое финансирование (21%), распространение наркотиков (16%), дисциплину (15%), распространение насилия в школах (13%), стандарты и качество обучения (9%), переполненность школ (8%), недостаток хороших преподавателей (5%).

С нашей точки зрения, эти данные достаточно интересны, поскольку свидетельствуют о том, что американцы придают повышенное внимание именно социальным проблемам в своих школах: наркотики, дисциплина, насилие. Причем, социально-психологический климат школы является здесь центральной проблемой.

В наших опросах [5,6,7,8] мы также ставили перед респондентами вопрос в достаточно сходной

формулировке. Правда, нас в большей степени интересовало профессиональное мнение педагогов. В 1991 году в круг основных проблем учителя включили: слабое финансирование и материальное обеспечение школы (66.1%), самоустраниние семьи от воспитания детей (54.3%), падение престижа образования в обществе (49.6%), ослабление дисциплины и порядка в стране (49.6%), административно-бюрократическая система управления (40.5%), низкий престиж учительской профессии (40.4%), плохое научное и методическое обеспечение учебного процесса (33.6%), пассивность, незаинтересованность учащихся (28.3%), отсутствие альтернативной, негосударственной системы образования (21.3%).

Нетрудно заметить, что сходство в опросах обнаруживается лишь относительно одного аспекта, - финансирования. При этом основные различия явно выражаются в том, что американцы ориентированы на здоровый социально-психологический климат в школе, в то время как русские учителя - на общие социальные проблемы и проблемы управления школой. Правда, здесь необходимо учесть, что мы сравниваем учителей и родителей. Может быть, подобные различия как раз подчеркивают разницу и отличие собственно профессиональной позиции педагога в его видении проблем школьного образования, которое выражается в стремлении учителей рассматривать проблемы школьного образования в общем контексте социальных проблем, в то время как родители склонны большее внимание уделять социально-психологическому климату.

Другой характерной особенностью является также то, что среди российских учителей значительно более высокий процент склонен отмечать негативные проблемы. Это связано с общей установкой относительно состояния школьного дела. Так 69.3% учителей и 62.7% родителей считают, что наша «школа находится в глубоком кризисе и требует коренных изменений».

3. Удовлетворенность школой. Для работников американской системы образования важным является тот факт, что все большее количество людей интересуется проблемами образования, стремиться поддержать и защитить интересы школы. Так, на протяжении последних десяти лет стабильно практически каждый пятый американец (22%) считает, что он довольно хорошо осведомлен о положении дел в своей местной школе. При этом указывают на то, что их «очень интересует» положение дел в местной школе 38%. Среди же родителей, дети которых посещают местные общеобразовательные школы, таких 63%.

В ходе мониторинговых опросов постоянно выясняется оценка общественностью местных общественных школ. Наиболее часто при этом используется пятибалльная шкала оценок. Сравнение данных за 10 лет (1983-1993 годы) показывает, что в принципе повышается положительное отношение

общественности к местным школам. Эта тенденция отражена на рисунке 3.

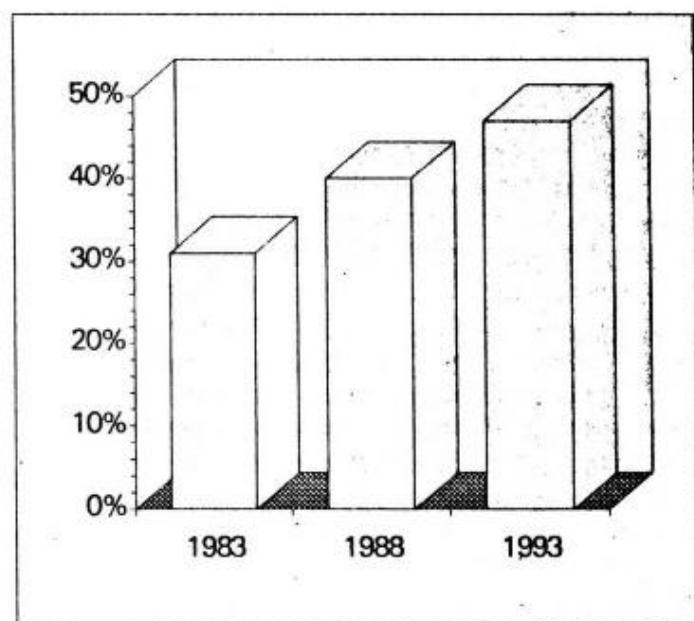


Рис.3 Динамика изменения процента опрошенных американцев, оценивающих местную школу на «хорошо» и «отлично».

Следует отметить, что родители, чьи дети посещают местную школу, оценивают ее еще выше. Так, по данным опроса 1993 года, среди них доля удовлетворенных школой составляет 72%. Характерно, что родители выпускников школы (те, чьи дети в настоящее время пишут дипломную работу) чаще дают школе высокую оценку - 83%.

Эти данные можно соотнести с результатами проведенных нами опросов в России [6,7,8], в ходе которых выяснялось мнение родителей о школе, которую посещает их ребенок. Результаты по опросам 1989 и 1991 годов приведены на рисунке 4.

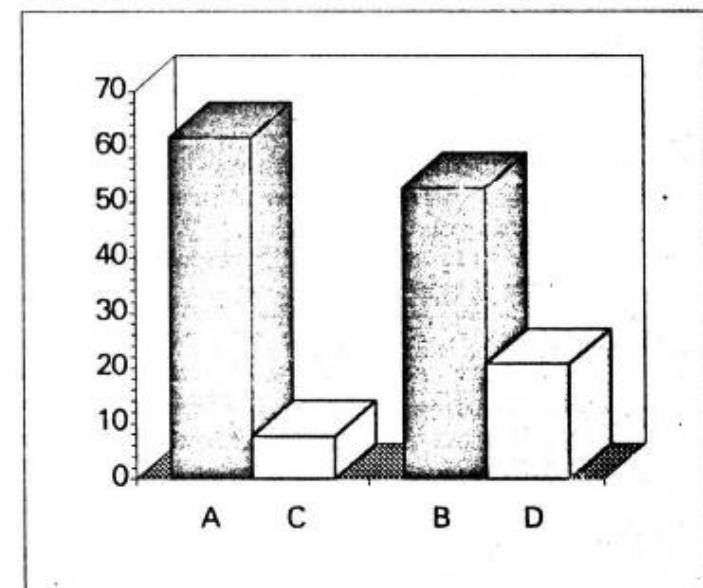


Рис.4 Изменение оценок собственной школы у российских родителей по параметрам «школа нравится» (А - 1989 год., В - 1991 г.) и «совершенно не устраивает» (С - 1989 г., D - 1991 г.).

Соотнесение с американскими опросами позволяет обратить внимание на два момента. Первое, - это то, что среди российских родителей значительно меньше, по сравнению с американскими, доля тех, кто позитивно оценивает школу, которую посещает их ребенок (72% в США и 52% в России). Второе, - это прямо противоположные тенденции в динамике положительной оценки школы. Если в целом среди американцев увеличивается доля положительных оценок, то среди россиян на протяжении последнего времени она падает.

Следует отметить, что в качестве основных причин неудовлетворенности школой учащихся и родителей в России выступают: отсутствие желаемой специализации школы, плохая организация досуга, низкий профессиональный уровень учителей, отсутствие в школе кружков и факультативов, завышенный уровень требований к успеваемости. Характерно, что лишь 19.0% наших родителей считают, что в их школе существует хорошая атмосфера, 19.4% отмечают хорошие отношения между учителями и учащимися, 17.1% - высокий профессиональный уровень педагогического коллектива. К сожалению, в американских опросах подобные параметры отсутствуют. Формулируемые вопросы относительно значимости тех или иных аспектов деятельности школы здесь строятся в иной модальности: «Какие факторы могут повлиять на выбор Вами школы для своего ребенка?». Результаты по опросам 1991 года приведены в таблице 1.

Как видно из приведенных данных, при выборе

школы родители в первую очередь ориентируются на уровень подготовки преподавательского состава и состояние дисциплины, на количество учеников в классе и систему экзаменов. Интересно, что наличие в школе программ физического воспитания и внешкольной деятельности вообще занимает родителей весьма незначительно. Так же незначительна и ориентация на расово-этнический состав учащихся (только 14% определили его как очень важный).

При этом характерны следующие результаты. Около 3% белых заявили, что в школе должно быть 100% белых учащихся и такое же число цветных указали, что белых не должно быть в школе вообще. С другой стороны, около трети опрошенных отметили, что расово-этнический состав учащихся важен для того, чтобы узнать, насколько равномерно расово-этническое распределение в школе. В целом же всего лишь несколько опрошенных указали на свою расовую неприязнь.

4. Проблема выбора школы («ваучерная система»). Одним из важных моментов в образовательной политике администрации Буша была идея ваучерной системы образования, которая предполагает свободный выбор родителями школ, где будут учиться их дети. Идея администрации Буша состояла в том, чтобы ввести в список школ, доступных для выбора родителей, все общественные школы США. В настоящее время тридцать штатов и множество школьных районов либо полностью перешли на ваучерную систему, либо частично. Однако в обществе подобная

**Таблица 1.
Оценка факторов, влияющих на выбор школы американскими родителями (%).**

| | Очень важно | Важно | Не очень важно | Не важно | Не знаю |
|---|-------------|-------|----------------|----------|---------|
| Квалификация учителей | 8 | 11 | 2 | * | 2 |
| Состояние школьной дисциплины | 76 | 20 | 2 | * | 2 |
| Учебная программа | 74 | 21 | 3 | * | 2 |
| Кол-во учеников в классе | 57 | 31 | 9 | 1 | 2 |
| Экзаменационная система | 46 | 42 | 7 | 1 | 4 |
| Кол-во учеников в школе | 36 | 36 | 22 | 4 | 2 |
| Близость к дому | 29 | 45 | 20 | 3 | 3 |
| Внешкольные занятия | 19 | 49 | 24 | 5 | 3 |
| Социально-экономическая принадлежность учеников | 22 | 32 | 35 | 8 | 3 |
| Физическая подготовка | 16 | 37 | 34 | 11 | 2 |
| Расово-этнический состав учащихся | 14 | 18 | 46 | 19 | 3 |

* Менее одного процента

идея воспринимается неоднозначно. Например, три штата с наибольшей численностью населения - Пенсильвания, Калифорния и Колорадо - высказались против подобной системы.

Следует отметить, что саму по себе идею о самостоятельном выборе детьми и родителями школ для учебы стабильно поддерживает 62% - 65% опрошенных. Причем среди молодых американцев эта идея более популярна, чем среди людей старшего поколения (соответственно среди 18-29 летних - 71%, старше 50 лет - 50%). В то же время, непосредственно ваучерную систему, суть которой заключается в том, что правительство выделяет в виде чека некоторую сумму на образование каждого ребенка и предоставляет затем родителям право самостоятельно выбрать любую общественную, церковную или частную школу поддерживает меньшее число американцев: 50% «за» и 39% «против».

Имеющиеся данные позволяют проследить определенную динамику в изменении позитивного отношения американцев к ваучерной системе (см.рис.5).

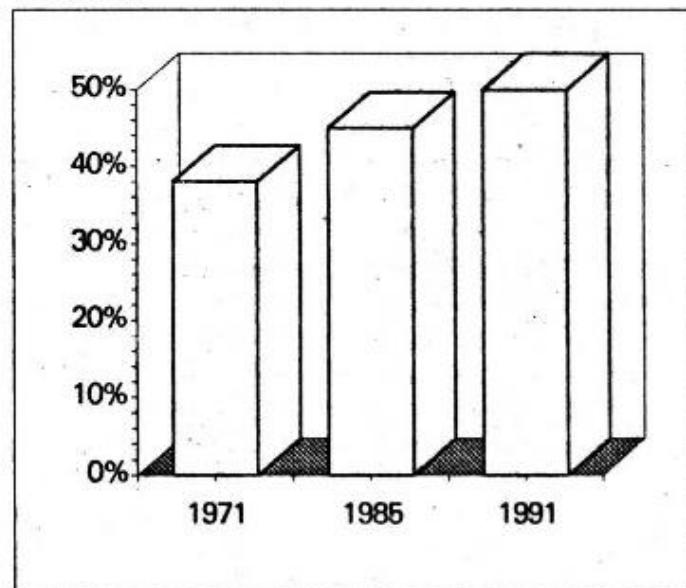


Рис. 5. Динамика изменения доли американцев поддерживающих введение ваучерной системы.

Следует отметить, что система ваучеров находит большую поддержку среди цветных и негров (57% по обеим группам), у горожанам (57%), у родителей с детьми до 18 лет (58%), и у родителей, чьи дети посещают не общественные школы (66%).

В то же время материалы опроса 1993 года показывают, что большинство американцев (74%) отрицательно относится к идеи, разрешающей ребенку учиться в частной школе за счет государства. Понятно, здесь усматривается определенная социальная несправедливость, связанная с государственной поддержкой материально более обеспеченных слоев. В этом отношении следует обратить внимание на характерное отличие между родителями, чьи дети

посещают государственную и частную школы. Если среди родителей, дети которых ходят в государственную школу, 27% считают, что ваучер должен распространяться и на частные школы, то среди родителей из негосударственных школ таких уже 45%.

В связи с переходом на ваучерную систему возникает особая проблема, касающаяся системы управления и подотчетности частных школ, которые принимают систему ваучеров. Проведенные опросы общественного мнения показывают, что 63% американцев считают, что если частная школа перешла на ваучерную систему, то она должна контролироваться администрацией, в ведении которой находятся общественные школы. В то же время мнение самих родителей весьма неоднозначно. Если родители из государственных общественных школ в своем большинстве придерживаются данной точки зрения (67%), то ее сторонников среди родителей, чьи дети посещают частные школы, значительно меньше (40%).

Таким образом, полученные в ходе опросов материалы в целом показывают весьма существенные различия в видении механизма ваучеризации образования родителями детей, посещающих частные и общественные школы. Если родители детей, обучающихся в частных школах, в принципе считают, что им должна оказываться ваучерная поддержка при обучении ребенка в частной школе и в то же время сама школа должна сохранять свободу от контроля государственной администрации, то родители детей общественных школ склонны придерживаться мнения, которое не предполагает распространения ваучерной государственной поддержки в случае обучения ребенка в частной школе. Если же, по их мнению, частная школа переходит на ваучерную систему, то она должна контролироваться государственной администрацией так же, как и общественная школа.

Оценивая в целом то влияние, которое может оказать стратегия свободного выбора школы на их местную школу, 21% американцев считает, что это улучшит ее положение и 6% думает, что это ухудшит ее положение. В принципе же большинство американцев - 69% - считает, что стратегия свободного выбора школ приведет к их дифференциации, - «упрочит одни школы и ослабит другие».

Отношение американцев к свободному выбору школы имеет непосредственное значение для понимания перспектив развития российского образования. Проблема перехода на ваучерную систему финансирования специально прорабатывалась и обсуждалась специалистами, однако целенаправленных социологических опросов, ориентированных на выяснение отношения общественности к ваучерной системе не проводилось, хотя это может представлять безусловный интерес для разработки социальной политики в сфере образования. В данном контексте следует обратить внимание на «статью 4» Закона Российской Федерации об образовании, которая

гласит: «Затраты на обучение в имеющих государственную аккредитацию негосударственных платных образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего и профессионального образования, возмещаются гражданину государством в размерах, определяемых государственными нормативами затрат на обучение в соответствующем типе и виде государственного, муниципального образовательного учреждения». По сути дела эта статья, в определенной степени, близка к идеи ваучера, однако, с весьма существенными оговорками. Во-первых, если ваучер предполагает чек, выдаваемый непосредственно ребенку (родителям), с помощью которого он может выбрать учебное заведение, то указанная статья предусматривает в принципе противоположный ход - «возмещение затрат» на обучение в негосударственной школе в рамках государственного норматива. Во-вторых, ваучер предполагает расширение конкуренции на рынке образовательных услуг. В данном же случае предполагается финансирование государственных учреждений по дотационному принципу, - школы, работающие по государственному стандарту, ничего не теряют и не приобретают (важно лишь реализовать «стандарт»). Подобная идеология приводит к предельно простому типу поведения на рынке образовательных услуг, как руководителей образовательных учреждений, так и потребителей (учащихся и родителей). Реальная же практика складывается следующим образом: в рамках стандарта датируются все образовательные учреждения, а оплата со стороны родителей совершается за дополнительные образовательные услуги, как в государственных, так и в негосударственных образовательных учреждениях. Вопрос же о «возмещении гражданину государством» затрат, определяемых нормативом, вообще не ставится. По крайней мере нам такие случаи неизвестны. Да их и не может быть поскольку реальные механизмы здесь просто не отработаны.

В этом контексте определенный интерес могут представлять данные об отношении родителей и учителей к дополнительной оплате образовательных услуг. Для реалий России, где существовала бесплатная система образования (мы не берем во внимание репетиторство, которое рассматривалось как своеобразная «теневая» экономика в сфере образования и реальные масштабы которой весьма трудно оценить), гораздо важнее выделить именно подобные установки. В этом отношении интересно обратиться к периоду конца 80-х годов, когда подобные вопросы о дополнительной оплате родителями образовательных услуг начали активно обсуждаться. В наших опросах 1989 года мы просили учителей и родителей высказать свое мнение относительно оплаты дополнительных образовательных услуг. На рисунке 6 представлены данные опроса по двум городам: Москве и Ростову-на-Дону.

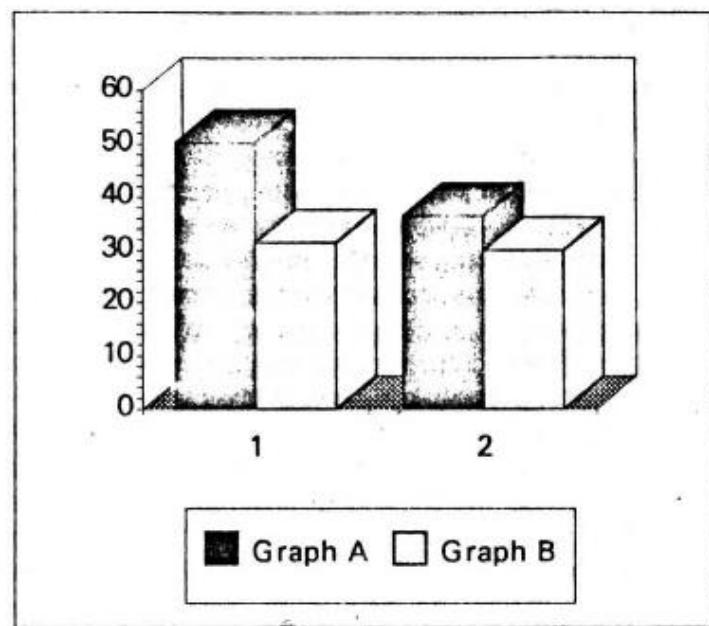


Рис. 6. Мнение родителей и учителей о том, что оплата родителями дополнительных образовательных услуг не должна производится. 1-Москва; 2- Ростов-на-Дону. График А - родители, график В - учителя.

Как видно из рисунка, среди родителей значительно выше доля тех, кто считает, что дополнительная оплата педагогических услуг не должна производиться из родительского кошелька. Характерно, что чем ниже уровень образования самих родителей, тем чаще они склонны придерживаться подобной точки зрения. Например, среди московских родителей со средним образованием таких 56.8%, а с высшим - 44.8% (соответственно в Ростове-на-Дону 35.6% и 29.1%). Естественно, снижается негативное отношение к оплате образовательных услуг в зависимости от уровня дохода. Например, в Москве в семьях с низким доходом таких 76.9%, а со средним - уже 32.7%. Количество детей также определяет отношение к оплате. Так, среди родителей с одним ребенком доля родителей, высказывающихся против оплаты составляет 47.4%, а с тремя детьми - 64.7%.

Важно также отметить, что среди учителей подобного мнения устойчиво придерживается примерно каждый третий учитель, вне зависимости от региона.

В таблице 2 представлены также мнения родителей и учителей о том, какие, по их мнению, педагогические услуги должны оплачиваться родителями.

Как видно из приведенных в таблице данных, в принципе, приоритеты в оплате дополнительных образовательных услуг имеют довольно устойчивый характер и мало зависят от региональных условий. Следует также обратить внимание на то, что учителя значительно чаще, чем родители считают, что дополнительные занятия с ребенком по предмету должны оплачиваться родителями.

Таблица 2

Мнение российских родителей и учителей о том, какие педагогические услуги должны оплачиваться родителями (%).

| | Москва | | Ростов-на-Дону | |
|--|----------|---------|----------------|---------|
| | родители | учителя | родители | учителя |
| Дополнительные занятия с ребенком по предмету | 20.3 | 47.1 | 36.3 | 57.9 |
| Снижение наполняемости класса | 11.9 | 17.3 | 11.9 | 20.2 |
| Обучение иностранному языку | 18.6 | 16.3 | 15 | 16.2 |
| Дополнительные образовательные курсы | 18.4 | 16 | 17 | 10.9 |
| Посещение ребенком ГПД | 15.5 | 15.4 | 12.8 | 12.9 |
| Кружковая работа | | 13.8 | | 13.4 |
| Занятия в спортивных секциях | 11.5 | 9 | 15.1 | 7.8 |
| Ведение факультатива | 11.1 | 8.7 | 10.2 | 9.5 |
| Клубная работа | 3.4 | 8 | 3.7 | 6.7 |
| Разовые культурно-просветительские мероприятия | 5.9 | 7.1 | 5.3 | 5.3 |

Естественно, размер дополнительных оплат существенно зависит от уровня материальной обеспеченности семьи. Чем он ниже, тем меньшую абсолютную сумму ежемесячно готовы платить родители. Однако интересно, что если в малообеспеченных семьях родители готовы пожертвовать на образование своего ребенка одной пятой от среднего дохода на человека, то в среднеобеспеченных, - одной седьмой.

5. Стандарты и Экзамены. В опросах общественного мнения Phi Delta Kappa/Gallup периодически выясняется позиция американцев по поводу образовательных стандартов и существующей системы экзаменов. Вопросы формулируются относительно таких тем, как национальная учебная программа, национальные стандарты по пяти основным школьным предметам, система единых экзаменов. В целом на протяжении ряда лет большинство американцев устойчиво поддерживает (68%) необходимость введения во всех государственных общественных школах единой стандартной программы (против - 24%). Причем необходимость введения стандартной программы в школе своего района поддерживает еще большее число опрошенных - 81%.

Также положительно относятся американцы и к введению единой системы экзаменов во всех государственных общественных школах. В 1976 году 65% респондентов высказались в пользу экзаменов при получении диплома средней школы, 31% высказались против. Примерно такие же результаты дал опрос 1984 года (65% против 29%), однако в 1988 году число поддерживающих такую систему возросло (73% против 22%). В 1991 году за экзамены высказалось уже 77%. В последние годы движение обра-

зовательных реформ в значительной степени повлияло на положительное отношение к установлению национальных стандартов в образовании. Опросы показывают, что общественность не только прекрасно представляет себе, что общественные школы не имеют единой системы экзаменов, но и в большинстве своем симпатизирует (70% против 19%) установлению такой системы, считая ее одним из главных условий в достижении целей национальной политики в образовании. Причем американцы считают, что подобные единые экзамены должны проводиться по пяти базовым предметам (математика, английский, естественная наука, история, география) - 88%; профессиональной подготовке - 84%; литературе (сочинение) - 85%.

Оценивая уровень подготовки в своей местной школе, 17% считает, что здесь учащиеся сдадут экзамены выше среднего уровня; 51% считает, что они окажутся на среднем уровне; четвертая же часть (25%) думает, что их оценки будут ниже среднего уровня.

Наконец, в ходе опросов выснялось мнение о том, какие меры эффективны и должны быть предприняты по отношению к тем ученикам, чьи учебные показатели не соответствуют образовательным стандартам. В данном случае наибольшую поддержку получает точка зрения о том, что такие ученики должны пройти «повторное обучение на том же уровне с усиленной помощью со стороны учителей» - 58%. Меньшее число сторонников нашло мнение, что такие ученики «должны быть переведены на следующий уровень и им должна оказываться дополнительная усиленная помощь учителями» - 32%. Причем одни считают, что подобную помощь

наиболее эффективно оказывать непосредственно на уроках - 51%, другие склоняются к необходимости дополнительных занятий после уроков с отстающими учениками - 41%.

Помимо этого, в ходе опросов 1989, 1992 и 1993 годов выяснялось мнение американцев о том, как могут быть использованы результаты единой системы экзаменов. По мнению американцев, это может быть использовано для: выявления предметов в которых есть отставание у учащихся (91%); определения предметов, где учителям школы необходимо повысить свои профессиональные навыки (87%); выяснения слабостей общественных школ (72%); выяснения возможностей учащегося продолжать учебу на более высоком уровне (70%); определения зарплаты учителя (46%).

Фиксируемое в социологических опросах мнение американцев относительно их отношения к единым образовательным стандартам имеет особое значение для России. Однако, здесь траектория понимания значимости этой проблемы претерпела как в массовом, так и в профессиональном педагогическом сознании определенную эволюцию. На этом стоит остановиться несколько подробнее. С этой целью вернемся к концу 80-х годов.

Процессы демократизации общественной жизни в середине 80-х годов особым образом проектировались на сферу образования. В наиболее ярком виде это отразилось в Концепции общего среднего образования, разработанной ВНИКом «Школа». Фиксируя проблемы школы, авторы этой концепции отмечали деформацию целей школьного образования как социального института. По их мнению, школа перестала учитывать потребности личности и общества и обеспечивает лишь потребности государства. «О государствование школы привело к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение. Интересы ребенка и потребности общества постепенно оказались за порогом школы. Неизбежным следствием превращения школы в государственное, бюрократическое учреждение стало функционирование ее в режиме единобразия, единомыслия, единонаучания». Поэтому одним из основных направлений реформирования школы был переход «от школы административно-бюрократической, закрытой и единообразной к школе открытой, демократической, многоголосой и многообразной». Таким образом, одна из ключевых содержательных доминант, определяющих стратегию реформирования школы, это переход от «единообразия к многообразию».

Следует отметить, что в момент опубликования данную концепцию в основных ее положениях (демократизация, гуманизация, идеология развития и др.) поддержало 79.7% учителей [5].

Но эта концепция была поддержана не только внутри профессионального сообщества. Так, ключевой момент, связанный с дифференциацией школы

в различных регионах поддерживали 65-85% старшеклассников и 50-55% родителей [6,7]. Причем, наиболее активно идею дифференциации поддерживали родители из социальных статей с высоким уровнем образования и дохода. Эта тенденция отражена на рисунке 7.

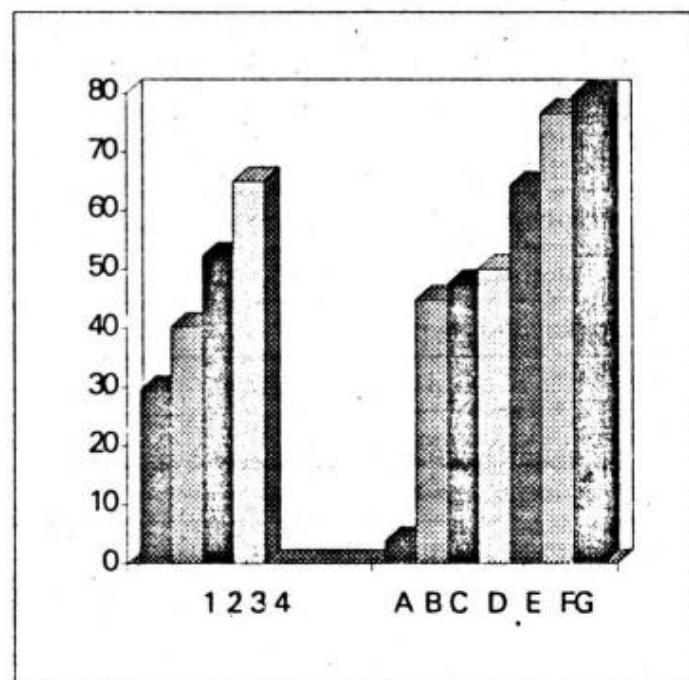


Рис.7. Динамика изменения доли родителей, поддерживающих идею дифференциации школьного образования, в группах с разным уровнем образования и дохода. Слева - уровни образования: 1-неполное среднее, 2-среднее, 3-среднее специальное, 4-высшее. Справа - уровни дохода: А-до 50р., В-60р., С-90р., D-100р., E-120р., F-150р., Г-более 150р.

Таким образом, приведенные на рисунке данные однозначно фиксируют тенденцию прямой зависимости требований к дифференциации от социальной стратификации. В этом отношении важно более внимательно отнести к реалиям сегодняшнего дня. Современная экономическая ситуация, приведшая к резкому ухудшению материального положения населения, особенно сильно сказалась на положении так называемого среднего слоя («класса») - люди с высшим образованием, инженеры, ученые, преподаватели школ и вузов. Следствием подобных социальных сдвигов может быть снижение характерных для этого слоя повышенных требований к дифференциации школьного образования, что дает основания для предположения о том, что в ближайшее время может быть вообще ослаблен пресс социальных требований к улучшению качества образования, поскольку в сложившейся в России образовательной ситуации именно дифференциация образования является наиболее эффективной формой, обеспечивающей движение к новому качественному уровню содержания образования.

Заметим также, что основные наиболее приемлемые пути и формы, в которых виделась в конце 80-х годов проблема дифференциации, состояли в возможности изучать ряд предметов по выбору учащихся (89.7% придерживались этой точки зрения среди старшеклассников и 47.4% среди родителей); создание специализированных классов (соответственно: 31.0% и 17.6%); развитие факультативов (соответственно: 5.6% и 15.7%) и специализированных школ (соответственно: 11.3% и 15.3%) [7].

Совершенно понятно, что установки на уход от единства школы требовали, в свою очередь, создания определенного механизма, обеспечивающего выполнение школой одной из своих ключевых функций: сохранение и трансляцию культурных ценностей, сохранение единого культурного и образовательного пространства. В то время поиск путей снятия противоречия между требованием к дифференциации и сохранением целостности системы школьного образования виделся в проработке базового компонента содержания образования. В этой связи важно выделить ряд ключевых моментов, которые определяли идеологию его построения.

Оценивая содержание школьного образования, как «громоздкое, далекое от жизни и чуждое интересам ребенка» авторы концепции считали, что оно должно быть заменено на «реалистичное, экономное, развивающее личность, близкое и нужное детям уже сегодня для решения реальных проблем познания и жизни». При этом базовый компонент общего образования и его содержания – это то, что «лежит в основе роста и качественных изменений потенциала человека, связывает его с человечеством и жизнью предшествующих поколений». Таким образом, «за базовым компонентом содержания образования стоит оптимальный корпус идей, ценностей и содержательных представлений, опора на которые обеспечивает взаимопонимание людей, возможность организовывать совместную жизнь и деятельность». Иначе, – базовый компонент должен обеспечить эффективность социализации, эффективное включение в общественные и производственные отношения.

Следует отметить, что при создании концепции, в первую очередь важно было ввести ряд содержательных ценностных моментов, определяющих стабильное ядро построения содержания образования. К ценностным установкам здесь, в первую очередь, следует отнести общую ориентацию, связанную с отходом от информационного подхода и переориентацией на идеологию личностного развития, самоопределение ребенка в сферах человек-человек, человек-общество, человек-природа, человек-ноосфера. Другим ценностным основанием построения базового компонента содержания образования являются концептуальные представления деятельностиного подхода, ориентирующие разворачивание содержания образования «не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы

и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка». Исходя из этого, основными единицами содержания образования выступают, с одной стороны, «универсальные способы мышления и деятельности – приемы конструирования, проектирования, исследования, анализа», а с другой, – «знания о фактах и понятиях, необходимые умения, образующие те «кирпичики», из которых строится всякая человеческая деятельность» [1].

Идея базового компонента в данной концепции проецировалась и на трудовое обучение, и на проблематику воспитания. В последнем случае, например, применительно к содержанию воспитания вводилось понятие «базовая культура личности», как культура жизненного самоопределения.

Понятно, что базовый компонент вводился не как статичное образование и предполагалось его изменение в ходе научно-технического и социального прогресса. Вместе с тем, крайне важны те функциональные цели, которые преследовались при введении идеи базового компонента. Их стоит перечислить. Во-первых, в социальном плане он дает, как казалось авторам концепции, гарантии как личности, так и обществу в удовлетворении образовательных потребностей. «Введение базового компонента дает возможность государству и обществу диагносировать реальное состояние и динамику развития образования в стране, в различных регионах и школах». Во-вторых, он функционально вводился как момент, обеспечивающий развитие системы непрерывного образования, ее дифференциации: «на его основе строится дополнительное, продвинутое обучение». Наконец, в-третьих, введение базового компонента непосредственно важно для личности обучающего, оно позволяет строить разноуровневое содержание школьного образования, в определенном смысле определяя «зону ближайшего развития» [3].

Важно обратить внимание на то, что идея введения базового компонента ориентирована на процессы общей демократизации педагогического процесса, обеспечение открытости и вариативности школьного образования. Так, «новое содержание школьного образования представляется в виде следующей структуры: обязательный базовый компонент (70-80%) плюс «приращение», которое учитывает национальную и региональную специфику, плюс элемент содержания, учитывающий специализацию, своеобразие школы, плюс элемент, который варьируется учителем, и наконец, часть содержания, в пределах которой ученику предоставляется совершенно свободный выбор» [3]. В этой связи важно подчеркнуть принципиальный момент, связанный с выделением базового компонента. По сути дела, он позволяет выделить тот резерв учебного времени, который не разрушая в целом сложившееся содержание школьного образования, в то же время позволяет дифференцировать содержание образования, стро-

ить соответствующие его модули. В этом и состоит стратегия реформирования содержания образования.

Следует отметить, что наряду с проработкой идеологии базового компонента образования членами авторского коллектива Концепции ВНИКа «Школа» выдвигалась параллельно и идея «общеобразовательного минимума», которая, правда, не вошла в окончательный вариант Концепции [1]. Если выделение базового компонента находит свое отражение в учебных планах, программах, учебниках, то общеобразовательный минимум характеризует «уровень усвоения содержания, который должен обязательно быть достигнут всеми» [1]. Таким образом, если базовый компонент гарантирует через содержание образования получение школьниками полноценного образования, то госминимум определяет обязанности ученика, учителя, школы.

Однако в Законе Российской Федерации об образовании вместо этих понятий вводится понятие образовательного стандарта. Ему посвящена специально седьмая статья Закона. Законом предусмотрено, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. При этом стандарты определяют в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Наконец, государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

В целом же около трети статей Закона, так или иначе, связано с образовательными стандартами. При этом стандарт затрагивает ключевые моменты функционирования сферы образования: государственные гарантии прав граждан на образование, компетенцию различных уровней управления в изменении содержания образования, определение базового финансирования учреждений образования, регламентацию форм получения образования, организацию образовательного процесса, формы итоговой аттестации учащихся, лицензирование, аккредитацию и аттестацию образовательных учреждений и др.

Таким образом, проблематика образовательного стандарта - это действительно одна из ключевых при социологическом анализе сферы образования, которая в отечественной социологии образования пока не нашла сколько-нибудь серьезного осмысления.

6. Усиление ответственности и контроль. Люди склонны рассматривать пряник куда более действенным средством, нежели кнут. В принципе американцы убеждены, что школы, которые демонстрируют прогресс в достижении направлений Национальной Программы Улучшения Образования, должны лучше

финансируться, однако протестуют против перемещения средств из бюджета менее успешных школ.

Так, например, среди родителей 29% считают, что если общественные школы не достигают успеха в улучшении образования, то необходимо перемещение средств из бюджета этих школ и, напротив, 64% думают, что способом улучшения работы этих школ будет их дополнительное финансирование. При этом характерна жесткая позиция родителей по отношению к учителям школы. Основная ответственность в качестве ее работы лежит на учителях. Поэтому более половины родителей (55%) считает, что если в школе нет улучшений в качестве образования, то необходимо отказаться от заключения контрактов с учителями и директорами этих школ. Многие лидеры школьной реформы убеждены, что конструктивные изменения в системе образования возможны лишь тогда, когда учителя и директора каждой школы получат свободу в проведении собственной школьной политики. Большинство широкой публики склонно разделять эти же взгляды. В проведенных опросах 76% респондентов поддерживают идею предоставления учителям и директорам школ права преобразования своих школ (14% эти идеи не поддерживает). В области школьной политики общество выказывает недоверие управлению школ районов и штатов. Так, 79% опрошенных передали бы право определения школьной политики в ведение самих школ (считают же целесообразным оставить право принятия основных решений районным комитетам лишь 11%). Опрашиваемые заявляют также и о предоставлении права влиять на определение школьной политики и родителям учащихся.

7. Бюджет и финансирование. Практически каждый штат США стоит перед проблемой сокращения бюджета. В этой связи у американцев возникает достаточно напряженное состояние, когда власти пытаются решить проблемы бюджетного дефицита за их счет. Однако, несмотря на то, что большинство их обычно прекрасно знает, что делать в таких случаях правительству и местным властям, ответы респондентов на вопросы по возможностям экономии средств оказались весьма различными.

В лице учителей вариант сокращения штатов преподавательского состава встретил активное сопротивление (78% против). Административные же работники, напротив, высказались за сокращение административного аппарата (73%).

Если же учесть хорошо известную неприязнь граждан США ко всякого рода новым налогам, то та поддержка (55% против 40%), которую получила идея введения нового федерального налога на содержание общественных школ в размере одного процента, становится более чем удивительной. С небольшим перевесом (50% против 44%) общественность также приняла и пол-процентный налог штата, направленный на те же цели.

Таблица 3
Поддержка американцами тех или иных мер, в случае сокращения бюджетного финансирования школ (%)

| | За | Против | Не знаю |
|---|----|--------|---------|
| Прекращение всей внешкольной деятельности | 32 | 62 | 6 |
| Замораживание заработной платы | 47 | 46 | 7 |
| Сокращение штатов учителей | 15 | 78 | 7 |
| Сокращение штатов администрации | 73 | 19 | 8 |
| Сокращение вспомогательного состава | 47 | 45 | 8 |
| Увеличение числа учеников в классе | 21 | 72 | 7 |

Особый интерес может представлять мнение американцев о тех мерах, которые необходимо будет предпринять в случае, если все же возникнет необходимость сокращения бюджетных расходов на образование. Эти данные приведены в таблице 3.

Как видно из представленных данных, в качестве наиболее приемлемой меры американцы считают возможность сокращения административного аппарата (73%), замораживание заработной платы учителям (47%) и сокращение вспомогательного состава преподавателей школ. В то же время большинство американцев категорически против таких мер как сокращение штатов учителей, увеличения числа учеников в классе и сворачивание внешкольных программ.

В 26 штатах традиция перевода на нужды школ денег из налогового бюджета соседствует с принципами социальной справедливости. При этом ключевой принцип заключается в том, что все дети должны иметь равные возможности достичь своих целей в образовании. В опросах Phi Delta Кappa выяснялось мнение американцев по поводу проблем, связанных с неравенством финансирования образования.

Респонденты отмечают, что порядок финансирования общественных школ меняется от района к району и от штата к штату и это, по их мнению, наносит наибольший ущерб образовательной политике, целям и качеству образования (так считает около 68% опрошенных). Кроме того, практически все опрошенные (90% против 8%) считают, что основной акцент в финансировании должен быть сделан на бедные общинны.

Большинство американцев (62%) считает, что уровень поддержки образования в их собственном районе заметно отличается от соседнего. При этом 28% считает, что уровень непосредственного финансирования школ в их районе «очень» отличается от соседнего. Лишь только треть опрошенных (30%) считает, что уровень финансирования либо почти,

либо совсем не оказывается на эффективности образования.

Подавляющее большинство опрошенных американцев 83% в 1989 году и 90% в 1993 году поддерживает идеологию социальной справедливости в образовании считая, что следует направлять большие усилия на упрочение общественных школ в более бедных районах. Более того, даже родители детей, которые учатся в частных и церковных школах, в подавляющем большинстве заявляют о своей поддержке усиления финансовой поддержки более бедных школ. Любопытно, что количество негров, поддерживающих усиленное финансирование, составило 100%. Около 61% считают, что следует поддерживать бедные общественные школы и готовы платить дополнительные налоги. Число таких американцев возросло на 10% по сравнению с 1989 г. Дополнительное налогообложение в пользу бедных школ находит поддержку среди всех демографических групп. Цветные выделяются особо (73% - за, против 25%).

Опросы показывают, что подавляющее большинство американцев (88%) считает, что увеличение расходов на содержание общественных школ должно проводится справедливо и учитывать местоположение и уровень жизни района, где находится школа. Сверх того, большинство американцев (85%) склонно поддерживать изъятие денег из бюджета богатых районов для того, чтобы направить их в районы с более низким уровнем жизни.

8. Зарплата, подготовка и квалификация учителя. В опросах Phi Delta Кappa периодически выясняется мнение относительно зарплаты, подготовки и квалификации учителей. Полученные данные свидетельствуют, что большинство респондентов (69% против 24%) считает, что повышение зарплаты учителей является эффективным средст-

вом повышения уровня образования. При этом большинство (58%) склоняется к тому, что труд учителей должен оплачиваться в соответствии с качеством их работы. Напротив, считают, что работа учителя должна оплачиваться по единой сетке - 36%. Сравнение мониторинговых опросов за разные годы показывает заметное увеличение доли респондентов, придерживающихся мнения об оплате труда учителя в соответствии с его качеством.

Например, в опросе 1991 года около 63% респондентов указывали на необходимость повышения зарплаты учителям, работающим в «опасной школьной обстановке». Около половины (49%) повысили бы зарплату учителям, которые повышают квалификацию своим более молодым коллегам. В то же время политика администрации США, направленная на повышение зарплаты учителям основных предметов пока не находит поддержки у общественности: 53% «против» и 39% «за».

Опросы середины 80-х годов показывают, что широкая публика оценивает труд преподавателей ниже, нежели труд врачей, и выше, чем труд директоров, адвокатов, судей и бизнесменов. В то же время в большинстве случаев, процент утверждающих, что труд преподавателей оплачивается слишком низко, был подавляющим. Так, например, в 1990 году 50% опрошенных утверждали, что труд учителей оплачивается слишком низко, 5% - слишком высоко, и 31% считал, что положение дел с оплатой труда преподавателей нормально. За необходимость повышения зарплаты учителя в 1991 году высказалось 54%. Причем, среди родителей, дети которых учатся в общественных школах, этой точки зрения придерживается 59%.

Проблема оплаты учительского труда одна из центральных во всех странах. В этом отношении можно сопоставить данные американских опросов с реальным положением зарплаты учителей в России. На рисунке 8 дано сопоставление уровня среднемесячной денежной заработной платы работников народного образования с уровнем средней заработной платы по народному хозяйству.

Из рисунка видно, что заработка плата в системе народного образования не только ниже среднемесячной по народному хозяйству, но этот разрыв с годами все более увеличивается.

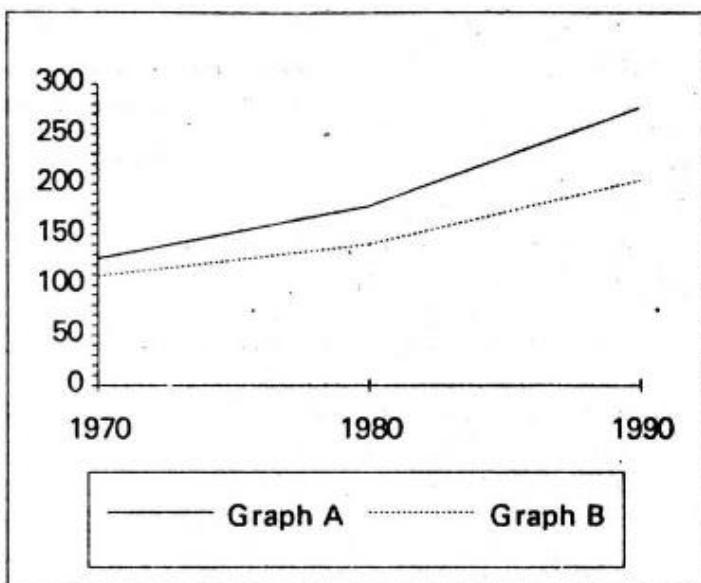


Рис.8. Динамика изменения уровня ежемесячной заработной платы в целом по России (график А) и в системе народного образования (график В) в рублях.

Особое место в американских исследованиях занимают вопросы о педагогических качествах и способностях. Так, например, более 53% опрошенных назвали «врожденный талант» более существенным фактором способности учителя, нежели «профессиональная подготовка». Большинство родителей отдало бы своих детей на обучение именно преподавателям с «врожденным талантом», нежели «профессионально подготовленным». Показательно, что к старшим ступеням школьного образования растет предпочтение среди учителей такого качества, как высокий уровень знаний по определенному предмету. Так, если значимость этого качества для учителя начальной школы отмечают 26% респондентов, то в высшем звене на него ориентируется 36%. И все же доминирует предпочтение такого учителя, у которого сочетается высокий уровень знаний и врожденные способности к преподаванию - 76%.

Как показывают результаты опросов, в последние годы популярность профессии преподавателя заметно повысилась со временем своего резкого падения в период между 1970 и 1980 гг. В последние годы две трети американцев заявляли, что они хотели бы видеть своих детей учителями в общественных школах. Количество таких респондентов возросло на 16% по сравнению с 1990 годом (67% в 1993 году и 51% в 1990 году).

В ряде опросов исследовалась проблема меньшинств и преподавательской деятельности. Объективные статистические данные показывают, что около 70% учеников общественных школ США составляют белые. Меньшинства же распределяются примерно следующим образом: черных - 16%, испаноязычных - 12%, жителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона - 3%, индейцев - 1%. В то же время

изданных Отчета Министерства Образования США следует, что белые учителя составляют 86.8%, черные - 8%, и остальные - 5.3%.

Диспропорция процентных соотношений белых и цветных учителей относительно состава учеников скорее всего еще более возрастет в будущем, так как количество учеников другого цвета кожи возрастает довольно быстро, в то время как количество учителей-цветных остается практически неизменным. В педагогическом плане это довольно серьезный вопрос, поскольку учителя часто не понимают проблем учеников с другим цветом кожи. Эксперты отмечают, что даже самый подготовленный учитель-белый с трудом может вникнуть в проблемы учеников из меньшинств.

Как показывают опросы, американцы считают, что процент учителей из национальных меньшинств достаточно низок объясняется тем, что среди цветных часто отсутствует специальная профессиональная подготовка (46%), в школах низкая зарплата (37%), отсутствует возможность служебного роста (31%), низок престиж профессии (26%). В то же время, каждый четвертый американец (27%) указывает, что представители меньшинств не идут работать в школу из-за боязни дискриминации.

* * *

В статье мы рассмотрели лишь отдельные фрагменты мониторинговых социологических опросов отношения к образованию в США. Думается, что мнения американцев о своей школе небезинтересны. Как можно заметить, во многом проблематика современного школьного образования в США тесно со-прикасается с проблемами российской школы. Об этом, в частности, свидетельствуют формулировки самих вопросов, основные сюжеты и темы. К сожалению, мы можем позволить себе лишь косвенные сопоставления относительно оценок массовым сознанием состояния проблем школьного образования в США и России. Для более же корректных выводов необходимы совместные кросскультурные исследования.

Литература

1. А.Абрамов, Б.Бим-Бад, Ю.Громыко. Что такое базовый компонент. - «Учительская газета», 17 декабря 1988 года.
2. Закон Российской Федерации об образовании. - «Учительская газета», N 28, от 4 августа 1992 года.
3. Концепция общего среднего образования. Проект. - «Учительская газета», от 23 августа 1988 года.
4. Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60-90-х годов). - «Социология образования». Труды по социологии образования. т.1, вып.1, с.6-18

5. Собкин В.С., Левинсон А.Г., Гражданкин А.И. Школа-88. Проблемы. Противоречия. Перспективы. - М., 1988, 36 с.

6. Собкин В.С., Сельцер Р.М., Шариков А.В. Отношение к образованию. Социологический экспресс-анализ. (На материале опроса учителей, учащихся и родителей Железнодорожного района г. Ростова-на-Дону). - М., 1989, 39 с.

7. Собкин В.С., Сельцер Р.М., Шариков А.В. Отношение к образованию. Социологический экспресс-анализ. / На материале опроса учителей, учащихся и родителей Калининского р-на г. Москвы. - М., 1989, 50 с.

8. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. - М., 1992, 159 с.

9. America 2000. An Education Strategy. Sourcebook. U.S.Government Printing Office: 1991

10. Stanley M. Elam, Lowell C. Rose, Alec M. Gallup. The 23rd Annual of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. Phi Delta Kappan/ Gallup Poll, September, 1991

11. Stanley M. Elam, Lowell C. Rose, Alec M. Gallup. The 25th Annual of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. Phi Delta Kappan/ Gallup Poll, October, 1993

А. Хворостов

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США: ТРАДИЦИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Статья представляет собой краткий информационно-аналитический обзор развития социологии образования в США и Великобритании. В силу информационного характера данного очерка, я стремился избегать оценочных суждений и ограничивался, как правило, лишь позитивным изложением сути реферируемых исследований и концепций.

1. Социология образования: общий контекст.

Во всех современных американских и британских учебниках социологии, соответствующих предметных словарях и энциклопедических справочниках есть главы или разделы, специально посвященные социологическому изучению образования.

Так, например, в новейшем, втором по счету, издании «Социологии» Энтони Гидденса [Giddens, 1993] (это увесистый крупноформатный том, насчитывающий более 800 страниц), соответствующая глава занимает тридцать страниц текста; она помещена в раздел «Социальные институты». Если к ней прибавить еще и главы посвященные социологической интерпретации феноменов культуры, понятий «социализация» и «жизненный цикл», то окажется, что более 11% основного текста учебника составляют страницы, где проблемы образования и воспитания выступают основным предметом социологического изучения.

В не менее солидном томе «Введение в социологию» [Bilton et al., 1988] главе «Образование» посвящено 8% всего текста. В учебнике Нейла Смелзера, уже знакомом отечественным читателям попубликациям в журнале «Социологические исследования», соответствующая глава занимает 5,5%.

Примеры можно продолжить, но ясно по крайне мере одно - материалы, включаемые в более или менее стабильные и авторитетные учебные и справочные издания, отражают лишь «верхний», наиболее общий слой всего аналитического материала, накопленного социологами, профессионально работающими именно в сфере изучения образования.

Более детальный анализ обобщающих источников по социологии образования позволяет нам реконструировать инвариантный корпус идей, тем и направлений, ассоциируемый с современной социологией образования на западе.

Так, обычно рассматриваются:

- структура образовательных институтов, ее динамика и связи со структурной эволюцией общественного организма в целом (институциональный аспект);
- развитие национальных систем образования в

контексте социальной и технологической структуры общественных отношений (социотехнологический аспект);

- воспроизведение и преодоление социального неравенства, образование как канал социальной мобильности, образование и культурное многообразие (социокультурный аспект);

- динамика и тенденции государственной политики в сфере образование (политический и административный аспекты).

Наряду с исследованиями институционального (организационного) воспроизведения социально-классового неравенства в школе, значительное внимание примерно со второй половины 70-х годов уделяется изучению *культурологической феноменологии социального наследования*. Внимание многих ученых концентрируется на изучении роли школы в культурном воспроизведении и развитии. Общетеоретический дискурс этих исследований обычно задается концепциями «культурного капитала» (Бурдье), «речевых кодов» (Бернштейн), «нейтральной программы» (Боулеси Джинтис, Ильич) и рядом других категорий и понятий. В силу специфики предмета изучения - «производство и воспроизведение культуры» - ведущую роль здесь играют более «мягкие» методы социологического исследования, нацеленные на извлечение в первую очередь «качественной» информации об объекте (в отличие от «количественных» данных, которыми обычно оперируют в традиционных, «жестких» моделях исследования).

Примерно в это же время все большее внимание ученых начинает привлекать *антропологическая тематика* в изучении образования и, внутри этого направления, использование целой гаммы интеракционистских методов исследования. Последователи этого течения (т.н. «этнографического подхода») концентрируют свое внимание на «внутренних механизмах» социального процесса протекающего в школах, анализируют структуры общения и взаимодействия агентов школьных коммуникаций, речевые акты и диалоги участников учебно-образовательного процесса и т.д. Все это позволяет реконструировать скрытые от поверхностного («позитивистского») наблюдения внутренние движущие механизмы и структуры социально-педагогического процесса. Это направление наиболее интенсивно развивается в Великобритании.

В середине 80-х годов возникает еще одно течение в социологическом анализе образования. Оно состоит в попытках использовать *постмодернистские* философские и социологические дискурсы в

интерпретации новейших образовательных феноменов, таких, например, как интервенция в образование средств массовой и глобальной информации и новейших интерактивных информационных технологий, диверсификация культурного окружения школы, поликультурность современного социального мира и т.д. Такую тенденцию к «прикладному постмодернизму» можно обнаружить в целом ряде источников увидевших свет в США в течение последнего десятилетия.

Предметом пристального академического интереса является также политика и практика образовательных программ: каким образом происходит так, что из всего объема знаний, идей, ценностей существующих в обществе, лишь определенная часть отбирается в качестве учебного материала? В этой связи предметом социологического изучения является проблема критериев, на основе которых осуществляется такой частичный отбор, а также вопрос, каким общественным группам *выгоден* такой отбор.

В последние десятилетие активно развиваются гендерные исследования, предполагающие изучение половой дифференциации в процессе образования и в организационной структуре учебных заведений. В этой связи обычно исследуются различия в успеваемости, различия в академических предпочтениях, распределение социальной активности внутри и вне школы, сексистская институционализация учебной среды (например, «маскулинизированные» учебные тексты, «феминизация» начальной школы и т.д.) и ряд других феноменов.

Следует отметить, что кратко очерченная выше тематика «академической» разработки социологических проблем образования разворачивается на фоне довольно широкого спектра практически ориентированных исследований, которые, собственно, и являются источниками эмпирической информации для формулирования достаточно фундаментальных гипотез.

Так, самый общий и предварительный анализ англоязычной литературы, представленной в библиотеках международного Центрально-европейского Университета (Прага), Пражской Национальной Библиотеки («Clementinum») и в фондах Национальной Комиссии по делам ЮНЕСКО (Чешская Республика) позволяет сгруппировать основные направления изучения образования следующим образом:

1) Международные исследования и проекты, нацеленные на глобальную проблематику. Основными темами при этом являются:

- преодоление неграмотности;
- национальное образование;
- профессионально-трудовое обучение;
- подготовка кадров для национального социально-экономического и технологического развития;
- подготовка обобщающих международных

аналитических и информационных докладов.

Эти темы разрабатываются, как правило, международными и национальными исследовательскими группами, работающими под эгидой ЮНЕСКО.

2) Изучение частных проблем образования и институтов. В этой группе внимание концентрируется на изучении:

- молодежи и детства;
- процесса обучения;
- работы, формирования и развития образовательных учреждений;
- занятости молодежи;
- гендерных проблем в образовании;
- ученических субкультур;
- установок, ролевых позиций и межличностного взаимодействия участников образовательного процесса;
- отдельных аспектов разработки учебных программ и т.д.

Такого рода проблемы обычно являются предметами исследовательских программ национального и регионального уровня, они также широко представлены в университетских научных программах.

3) Общие и философские работы, имеющие прежде всего методологическое значение. Например:

- исследование взаимовлияния идеологии, власти и учебных программ;
- общий анализ учебных программ и планов;
- философия современного образования;
- методология социологии образования;
- сравнительные исследования и пр.

Эта тематика традиционна для «авторских» академических разработок, осуществляемых как отдельными учеными, так и университетскими лабораториями.

В настоящей статье мы коснемся лишь ряда исследований, ставших в известной мере классическими и хрестоматийными в современной западной социологии образования. При этом хотелось бы оговориться, что разделение социологии образования на американскую и британскую традиции является в известной мере условным, поскольку исследования проводимые в обеих странах, т.е. в существенно различающихся «социальных полях», очень быстро становятся достоянием всего международного научного сообщества и органично включаются таким образом в общетеоретический багаж исследователей независимо от их национальной (и «континентальной») принадлежности.

2. Структурный и стратификационный анализ образования: США.

Джеймс Колеман: Социальное неравенство и успеваемость. Джеймс Колеман предпринял в 60-х годах одно из классических исследований проблем неравенства в образовании [Coleman, 1966]. Работа проводилась в рамках исследовательской программы по изучению влияния этнических, религиозных и

социальных различий учащихся на их школьные успехи. Более полумиллиона учеников и 60 тыс. учителей были опрошены и подвергнуты различным проверочным тестам. Результаты работы были опубликованы в 1966 г. и оказали значительное влияние на формирование государственной политики в области образования как в самих США так и в Великобритании. Какие же данные получил Колеман?

Была установлена, например, высокая степень сегрегации американских школ на учебные заведения «для белых» и «для черных» (в почти 80% «белых» школ «черные» учащиеся составляли не более 10%). При этом «белые» американцы и американцы «азиатского происхождения» продемонстрировали значительно более высокие показатели успеваемости чем представители чернокожей расовой группы и других этнических меньшинств.

Авторы исследования предположили, что школы, посещаемые преимущественно чернокожими учащимися, хуже оборудованы, имеют переполненные классы и расположены, как правило, в плохо приспособленных помещениях в сравнении с преимущественно «белыми» школами. Результаты исследования, однако, показали, значительно меньше такого рода различий, чем ожидалось исходя из гипотезы.

Выводы Колемана состояли в том, что отнюдь не разница в материальном обеспечении школ является причиной значительного разрыва в учебных успехах выходцев из различных социально-этнических групп. Решающее корреляты здесь оказываются именно происхождение и социальное окружение учеников: «Неравенство, навязываемое детям их домом, соседством, подобным окружением приводит к становлению того неравенства, с которым они сталкиваются в своей взрослой жизни по окончании школы» [Coleman, 1966, p.325].

Исследование показало тем не менее, что ученики из относительно более бедных слоев, но имеющие при этом тесные дружеские связи со своими более обеспеченными сверстниками, имеют тенденцию добиваться больших успехов в школе. В связи с этим одной из рекомендаций группы Колемана было предложение поддерживать развитие «смешанных» школ, поскольку это должно способствовать более успешному образованию детей этнических меньшинств.

Проведенные позднее более глубокие исследования выявили и другие значимые корреляты академических успехов школьников. Работа Михаила Раттера, также описываемая вкратце в настоящей статье (раздел посвященный социологии образования в Великобритании) является одной из них.

Сэмюэль Боулес и Герберт Джинтис: «Неявная программа» (*The hidden curriculum*). Еще одно очень известное исследование было предпринято Самюэлем Боулесом и Гербертом Джинтисом [Bowles&Gintis, 1976], изучавшими организационные основы разви-

тия современной школьной системы в США. Исходя из наблюдения, что система образования не оказывает значительного влияния на достижение экономического равенства в обществе, авторы предложили рассматривать образование с точки зрения его соответствия экономическим потребностям индустриального общества.

В самом деле, школа помогает формировать у людей технические и социальные навыки необходимые промышленному предприятию, привносит в сознание потенциальной «рабочей силы» уважение к авторитету, дисциплине, иерархии и т.д. Школа культивирует мотивы к «достижению» и «успеху» у одних и расхолаживает других.

Такая социокультурная сегрегация, согласно Боулесу и Джинтису, обуславливается самой организацией учебного процесса в капиталистическом обществе: кроме формально преподаваемых учебных предметов, школьная среда является также и институтом социализации, в котором «неявное содержание» социального учебного процесса состоит в воспроизводстве доминирующих социокультурных образцов и установок на конформистское поведение в условиях жесткого социального контроля и «внешней» социокультурной сегрегации.

Исследователи отмечают, что развитие массового образования имело много положительных результатов, таких, например, как виртуальное преодоление неграмотности и обеспечение значительных возможностей для личной самореализации. Развиваясь по присущему реактивно, т.е. как ответ на экономические потребности общества, современная школьная система оказалась, однако, далеко не такой, как ее мечтали сформировать реформаторы эпохи Прогрессии.

В работе отмечается, что главный идеал образования - идеал личностного развития - может быть достигнут лишь в случае, если люди будут в состоянии подчинить себе условия своей собственной жизни и развивать при этом свои таланты и способности к самовыражению. Такой взгляд, отражающий почти социалистическую идеологию, преисполнен на самом деле серьезной критики массово-капиталистической и тоталитарно-социалистической идеологии образования. В условиях господства такой идеологии, говоря словами Боулеса и Джинтиса, школа «имеет удел легитимизировать неравенство, ограничивать личное развитие до форм совместимых с покорностью despoticому авторитету, а также способствовать процессу, при котором молодежь должна просто подчиниться своей судьбе.» [Bowles&Gintis, 1976, p.266]

Итак: если будет больше демократии на рабочих местах и больше демократии в обществе в целом, то система образования будет эволюционировать в сторону обеспечения наибольшей индивидуальной самореализации.

Айвен Иллич: Идеал «общества без школ» («deschooling society»). Айвен Иллич (Illich, 1973), полемизируя в том же ключе, что и Боулес и Джинтис, утверждает, что школа в своем развитии решает четыре базовые задачи: 1) предоставление опекунской заботы, 2) распределение людей по профессиональным ролям, 3) обучение доминирующими ценностям и 4) обретение социально одобряемых умений и знаний.

При этом многое из того, чему научаются в школе, не имеет никакого отношения к формально-му содержанию уроков. Школа имеет тенденцию прививать ученикам то, что Иллич назвал «пассивным потреблением», т.е. некритическим принятием существующего социального порядка просто через дисциплину и регламентацию. Это содержание обучения не преподается сознательно, оно *имплицитно* школьным процедурам и школьной организации. Собственно, это и было названо «неявной» или «скрытой» учебной программой, когда дети постигают истину, что их жизненная роль заключается в том, чтобы «знать свое место и тихо на нем сидеть».

Защищая концепцию «общества без школ» [«deschooling society»], Иллич подвергает сомнению, прежде всего, сам принцип обязательного школьного обучения. Идея заключается в том, что школа должна предоставлять не всеобщее стандартное образование, но обеспечивать каждому возможность выбора, что изучать и как это делать. В этих целях учебные заведения обеспечивают доступ к хранилищам *ресурсов для формального обучения* (библиотеки, лаборатории, информационные банки, специальные агентства и пр.), создают *коммуникативные структуры* для свободного общения учащихся и экспертов и т.д. Учащиеся же при этом обеспечиваются *ваучерами* позволяющими использовать эти образовательные ресурсы когда и как они этого пожелают.

При всей утопичности этой картины, многие условия жизни в постиндустриальном обществе делают ее отнюдь не лишенной смысла. Собственно, идеи постмодернистского образования и создают теоретическую базу именно для такого направления развития школы.

В этом же ряду исследований неравенства в образовании следует упомянуть также аналитический обзор Кристофера Дженкса [Jenks et al., 1972] где были обобщены данные нескольких американских исследовательских проектов и работу А.Хэлси [Halsey et al., 1980] посвященную изучению различий жизненного пути детей из различных социальных групп.

Эндал Коллинз: Социология конфликта и образование: против меритократического подхода. Еще одна критичная работа по социологическому анализу образования была представлена Р.Коллинзом. Его книга «Общество формальных полномочий: Историческая социология образования и стратификации» [Collins, 1979] написана в парадигме социологии

конфликта и направлена против меритократической концепции образования, согласно которой индивидуальный успех и социальный статус человека обуславливается прежде всего уровнем его интеллектуального развития, личными способностями, образовательными и трудовыми успехами.

На основе обширного статистического материала, охватывавшего более чем столетний период, автор прослеживает динамику уровня образования, требуемого для занятия имеющихся вакансий на рынке труда и соотношение полученного гражданами образования с реально востребованным образовательным цензом. Так, им были установлены коэффициенты корреляции между уровнем образования и местом, занимаемым субъектом в иерархии профессиональных позиций (около 0.60 для периода 1937-1967 гг.), а также мера наследственного воспроизведения уровня образования (около 0.40 для того же периода). [Collins, 1979, p.3].

Другой ряд данных показывает соотношение двух основных факторов, влияющих на динамику образовательных требований в общей структуре вакансий. Первый фактор связан с общим сокращением числа занятых низкоквалифицированным трудом; второй состоит в историческом повышении образовательного ценза в рамках традиционных профессиональных категорий. Для середины 1960-х годов соотношение было установлено как 15 к 85 соответственно [Collins, 1979, pp.12-13].

Одним из самых впечатляющих открытий автора стало установление феномена «сверх-образования» («overeducation»), характерного для развитого индустриального общества. Это означает тенденцию к достижению уровней образования, который фактически превышают реальные требования, предъявляемые к работникам на рабочих местах. В книге утверждается, что «экономические данные не указывают на явный вклад образования в экономическое развитие за пределами обеспечения массовой грамотности. Образование также часто является иррелевантным по отношению к производительности на рабочих местах и порой отрицательно влияет на продуктивность.» [Collins, 1979, p.21]

Аналогичные доказательства приводятся и Бергом [Berg, 1978], который приводит данные, свидетельствующие, что высококвалифицированные работники (т.е. имеющие соответствующие квалификационные или образовательные аттестаты) вовсе не обязательно являются самыми производительными. Формальная сертификация уровня образования может быть необходимой для занятия определенной вакансии, но еще ничего не говорит о способности успешно выполнять ту или иную работу.

Развивая свою аргументацию, Коллинз выдвигает концепцию *конфликта* как ведущей детерминанты профессионального роста («social struggles over positions») [Collins, 1979, p.48]. Он предлагает различать «производственный труд» и «политический труд»,

которые конституируют два больших класса профессий. Если первые связаны с производством материальных ценностей, то вторые состоят, по большей части, в «маневрировании организационной политики» [Collins, 1979, p.50]. Именно во второй профессиональной группе решающим фактором карьерного роста является «культурная валюта» (*cultural currency*), понимаемая как формальная сертификация уровня образования, где «сертификат» (*credentia!*) законно подтверждает определенную инвестицию в «человеческий капитал» [Collins, 1979, p.72].

3. Концепции и стратегии микро-анализа образования: Великобритания.

Традиционно, изучение образования в структурно-функционалистском ключе развивалось преимущественно в США; отличительной же чертой британской социологии можно, с известной долей условности, считать больший акцент на исследования микро-уровня социальных феноменов и развитие качественно-интерпретационных методов анализа.

Михаэл Раттер: Микроструктурный анализ факторов, влияющих на успеваемость. Бдучи в принципе посвященной той же проблематике воспроизведения социального неравенства через образование, которая была столь популярна в США в 60-70-х годах, данное исследование [Rutter, 1983] проводилось с использованием методологии, отличной от той, которой оперировали, скажем, Колеман и Джинтис.

Так, ряд углубленных исследований построенных по принципу лонгитюда (Лондон, 1970-74 гг., с применением техник интервью и наблюдения) показали, что школа все же имеет определенное влияние на уровень академической успеваемости. Согласно М.Раттеру, особенно важны факторы (не учитывавшиеся, по существу, в глобальном проекте Колемана), которые характеризуют качество взаимодействия учителя и ученика; атмосферу кооперации и заботы, культивируемую в учебном заведении; хорошо организованную подготовку учебных курсов и т.д. Причем школы, обеспечивающие наилучшую учебную обстановку, отнюдь не всегда лучше обеспечены материально.

Не опровергая общего вывода «стратифициционных» исследований о том, что школа в самом деле является одним из важнейших социальных институтов, постоянно воспроизводящих социальное неравенство, работа Раттера позволяет смоделировать механизм такого воспроизведения: с максимальной интенсивностью факторы, влияющие на высокую успеваемость, проявляются в школах, где учащиеся имеют достаточно сильную академическую (учебную) мотивацию и где наиболее высока забота (в том числе и материальная) о педагогических кадрах. Цикл самовоспроизводства «школьного неравенства» состоит в том, что дети из относительно привилегированных семей и, соответственно, с достаточ-

высокой предварительной подготовкой, посещают, как правило, определенные школы и тем самым поддерживают их высокий академический авторитет и социальный престиж; именно такие школы наиболее привлекательны для хороших учителей. Таким образом постоянно поддерживается и положительная мотивация к успешной учебе. Чтобы добиться аналогичных результатов, школы с более «бедным» контингентом учащихся должны прикладывать значительно больше усилий.

Бэзил Бернштейн: Концепция «речевых (языковых) кодов» (*«speech/language codes»*). Одной из классических современных теорий объясняющих механизмы и принципы социальной дифференциации и, в том числе, «культурной сегрегации» в образовании, является концепция «речевых (языковых) кодов», предложенная Б.Бернштейном (Bernstein, 1971-75). Суть его социолингвистической гипотезы, подтверждаемой некоторыми и опровергаемой другими исследователями, состоит в различии «ограниченных» (*«restricted»*) и «разработанных» (*«elaborated»*) кодов речи.

«Ограниченный код речи» характерен, согласно Бернштейну, для культурной среды низших классов, где ценности, нормы и образцы поведения усваиваются детьми как *институциональная данность* обычая и не требуют, фактически, специального языкового выражения и объяснения. В отличие от этого дети из средних классов воспитываются в такой социальной среде, где родители более склонны объяснять младшим правила поведения, принятые нормы и т.д. Соответственно, усваиваемый речевой код является в этом случае более «разработанным», т.е. приспособленным к критично-аналитическому усвоению абстрактных и отвлеченных понятий.

В первом случае господствуют групповые модели поведения и дети часто не могут объяснить, почему они следуют определенным образцам. Во втором случае значения слов и речи более индивидуализированы и поэтому они могут быть естественно применены в рефлексии конкретных ситуаций.

Ясно, что такого рода различия в способах применения языка не могут не влечь за собой серьезных различий в школьных успехах (или, по крайней мере, в стилях учения). Э.Гидденс указывает на следующие черты, характеризующие социализацию в условиях «ограниченного речевого кода»:

1. Ребенок, вероятно, получает меньше ответов на свои вопросы, задаваемые дома и потому является менее информированным, меньше интересуется «внешним» миром в сравнении с теми, кто владеет «разработанной» речью.

2. Ребенок, воспитанный в условиях ограниченного кода будет, вероятно, испытывать серьезные трудности в восприятии неэмоционального и абстрактного языка, используемого в преподавании, а также при адаптации к требованиям общей дисциплины в школе.

3. Многое из того, что говорит учитель, останется, скорее всего, невоспринятым, поскольку речь учителя является попросту «чужим» и непривычным языковым дискурсом для такого ученика. Ребенок может попытаться справиться с этой проблемой путем «перевода» учительского языка на тот, который ему знаком, но при этом он будет не в состоянии уловить истинную суть того, что педагог намеревается передать ученикам.

4. Если ученик и будет испытывать некоторые трудности с механическим или тренировочным заучиванием, то значительно большие проблемы ожидают его при постижении концептуальных понятий, требующих обобщения и абстрагирования. [Giddens, 1993, p.436]

Рассматривая другие корреляты индивидуального успеха в образовании, некоторые исследователи [Bilton et al., 1987, pp.323-343] предлагают различать такие феномены, как:

- психометрические факторы (условно - «индивидуальный уровень интеллектуального развития»);
- культурное влияние семьи (наследование и воспроизведение ценностей, целей и других критически важных культурных образцов);
- уровень благосостояния и материальных достоинств в семье («фамильный экономический статус»);
- влияние собственно школы на динамику личных достижений.

Последний фактор, собственно, и является одним из основных предметов социологии школы, поскольку в «большой» социологии (макросоциологии) система образования часто может рассматриваться просто как своего рода «черный ящик» имеющий «вход» и «выход». Внутри этой системы происходят феноменальные преобразования экономических, культурных и социальных характеристик «входящего объекта» (учащегося) в новые «выходные» характеристики. Однако такой подход не позволяет адекватно исследовать и описать, что же именно происходит внутри школьных стен, каковы закономерности «образовательных преобразований». Таким образом, микро-ориентрированное и ситуационное изучение образовательной деятельности в известном смысле противостоит, генерализующим социологическим концепциям, но так же и дополняет их.

Как замечают авторы *«Collins Dictionary of Sociology»*, вплоть до 60-х годов, когда традиционный функционалистский подход стал довольно быстро утрачивать свои монополистские позиции в социологической теории, социология образования развивалась в основном как учебная дисциплина преподаваемая в колледжах и университетах будущим учителям. Однако серия реформ образовательной системы Великобритании (начальной, средней и высшей школы) а также серьезные социальные трансформации в развитых капиталистических странах обусловили расширение тематики, и соответ-

ственно, методологическую диверсификацию социологических исследований образования [Jary & Jary, 1991, p.605].

Одним из таких «новых» направлений стала этнография образования.

Мартин Хэммерсли: «Этнография школы». Этнографическое направление в социологии образования, одним из ведущих представителей которого является Мартин Хэммерсли, приобрело немало сторонников в 70-х - начале 80-х годов, сперва в Европе, а затем и в США. Этот подход в известном смысле противоположен классической «позитивистской» традиции в социологии, восходящей, в частности, к «политической арифметике» прошлого столетия и предполагающей оперирование преимущественно количественными и статистическими данными с концентрацией на аналитическое обслуживание политico-административных потребностей. Идеология же этнографического подхода имеет в качестве своей исторической теоретической базы антропологическое направление в социологии и символический интеракционизм (см., например, Garfinkel, 1967; Woods, 1983; Hammersley & Atkinson, 1983 и др.).

Согласно Хэммерсли, школьная этнография в Великобритании получила значительный импульс для своего развития в связи с необходимостью разработки специальных версий академического курса социологии, преподаваемого в колледжах и университетах для будущих учителей (Hammersley, 1990, pp. 7-8). «Этнографическая социология» действительно широко преподавалась и имеет немало энтузиастов, работающих в этой традиции, как «академических» ученых, так и учителей-практиков. В популяризации направления большую роль сыграла издательская политика «Открытого Университета», чьи учебники, пособия и сборники исследовательских отчетов имеют высокий авторитет в системе педагогического образования.

Пожалуй, именно практическая направленность антрополого-этнографических методов анализа, их нацеленность на локальные и частные исследования и являются их главными привлекательными чертами. Основу исследовательского аппарата составляют в этом случае тщательное документирование и последующий детальный анализ интеракций имеющих место в исследуемой ситуации, группе, организации и т.д. Соответственно, ведущими рабочими инструментами «этнографистов» являются разнообразные техники интервью и наблюдения при сборе социологической информации, а также де- и ре-конструкция собранного материала с целью выявления действительного содержания коммуникаций, которое часто бывает не только «растворено» в потоке единичных коммуникационных и поведенческих актов, но и не всегда осознается их участниками.

В литературе описано огромное множество

этнографических исследований (см., например, ряд сборников под редакцией М.Хэммерсли и Д.Уофорда: Hammersley, 1983а,б; 1984а,б; 1986; 1990; Walford 1987). Однако было бы весьма затруднительно каким-либо образом попытаться обобщить выводы и результаты этих работ, просто в силу, так сказать, специфики их жанра и «частно-локальной» природы. Тем не менее на методологическом уровне можно указать хотя бы на основные классы социальных агентов, затрагиваемых обычно в этнографическом анализе. Это сами учащиеся, их группы и группировки; педагоги, рассматриваемые и как носители определенной социальной роли, и в качестве участников широких межличностных коммуникаций; родители, являющиеся одновременно и воспитателями своих детей, и партнерами педагогических коллективов; школьные администрации и т.д. Классическими анализируемыми ситуациями в этнографическом анализе выступают школьные уроки, разговоры сверстников и коллег и все разнообразие социальных и психологических взаимодействий, имеющих место в учебном заведении.

«Мягкий дизайн», характерный для этнографии приводит, однако, к некоторым трудностям при валидизации исследований. Так, Хэммерсли указывает на фундаментальное противоречие между принципами «рефлексивности» и «натурализма» внутри самой этнографии [Hammersley, 1984а, pp. 3-9]. Если первое предполагает самый строгий учет степени влияния самого исследователя на изучаемую ситуацию, включая возможные авторские предубеждения, то второй принцип должен быть понят как требование максимально детального описания всех полевых наблюдений. Проблема же заключается в невозможности как полностью исключить субъективизм исследования, так и составить «абсолютное» описание, которое было бы свободно от каких-либо предварительных допущений и генерализаций с неизбежной потерей информации. Решение может быть найдено, согласно Хэммерсли, путем дальнейшего эпистемологического развития этнографической теории и определения границ «экологической валидности» используемых методов.

В качестве завершения раздела, посвященного традициям социологии образования в Великобритании, позволю себе привести отрывок из частного письма, присланного мне 3 марта 1994 года Джоном Уофордом:

<...> "Проблема же описания состояния дел в Британской социологии образования в настоящий момент состоит в том, что описывать придется немного. В результате правительственного давления социология образования все в меньшей степени представлена в педвузовских учебных планах и сохраняется лишь в качестве небольших фрагментов общих курсов социологии... Кроме того, с начала 80-х годов произошли такие стремительные изменения в национальной системе образования, что исследователи чувствуют

необходимость изучать эффекты и последствия этих изменений. Таким образом, исследовательский интерес почти с необходимостью смещается в сторону изучения политики. Многие из тех, кто считал себя социологами образования предпочли скорее заняться (по крайней мере на какое-то время) исследованием образовательной политики, чем продолжать работу в рамках «застойной» тематики."

Добавлю, что сдвиг академического интереса в сторону политического анализа образования, отмеченный Дж.Уофордом для британской социологии образования начала 1990 годов, едва ли не в большей степени характерен и для американской социологии и философии образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Abercrombie, Nicholas et al. (1988) (2nd edition) *The Penguin Dictionary of Sociology*. Penguin Books, London.
2. Apple, Michael W. (1979, 1990) *Ideology and Curriculum*. Routledge, New York, London.
3. Apple, Michael W. (1979, 1982) *Education and Power. Reproduction and Contradiction in Education*. Routledge and Kegan Paul. Boston, London.
4. Apple, Michael W. (1982) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Routledge and Kegan Paul. Boston, London.
5. Apple, Michael W. (1986, 1989) *Teachers and Texts: A political Economy of Class & Gender Relations in Education*. Routledge. New York and London.
6. Apple, Michael W. (1991) *The Politics of the Textbook*. Routledge, New York, London.
7. Apple, Michael W. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge, New York and London.
8. Aronowitz, Stanley and Giroux, Henry. (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis, Oxford.
9. Aronowitz, Stanley and Giroux, Henry. (1993) *Education Still under Siege*. Bergin and Garvey, Westport, Connecticut, London.
10. Berg, I. (1978) *Education for Jobs: the Great Training Robbery*. Praeger, New York.
11. Bernstein, Basil. (1971-1975) *Class, Codes and Control* (3 vols). Routledge and Kegan Paul. London
12. Bilton, Tom et al. (1987) *Introductory Sociology*. Macmillan Education, London.
13. Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*. Wiley, New York.
14. Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean Claude. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London.
15. Bowles, Samuel and Gintis, Herbert. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Basic Books, New York.
16. Burgess, Robert. (1984) "Exploring frontiers and setting territory: Shaping the sociology of education", in

- British Journal of Sociology, 35, 1, pp.122-127.
17. *Burgess, Robert.* (1984) The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies. Falmer Press, Lewes.
18. *Burgess, Robert.* (1986) Sociology, Education and Schools. Batsford, London.
19. *Coleman, James S. et al.* (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington DC: US Government Printing Office.
20. *Coleman, James S. et al.* (1981) Public and Private Schools. Chicago: National Opinion research Centre.
21. *Collins, Randall.* (1979) The Credential Society: An historical Sociology of Education and Stratification. Academic Press, Inc., Orlando, Florida.
22. *Dewey, John.* (1980) Democracy in Education. [Midddle Works, vol.9] Southern Illinois University Press, Carbondale.
23. *Garfinkel, H.* (1967) Studies in Ethnomethodology. Prentice Hall, New Jersey.
24. *Giddens, Anthony.* (1993) (2nd edition) Sociology. Polity Press, Cambridge.
25. *Green, Andy.* (1990) Education and State Formation. Macmillan, London.
26. *Halsey, A. et al.* (1980) Origins and Destinations. Oxford University Press, Oxford.
27. *Hammersley, Martyn.* (1983a) Data Collection in Ethnographical Research. Block 4 in Open University Course DE 304.
28. *Hammersley, Martyn and Atkinson, Paul.* (1983b) Etignography: Principles and Practice. Tawistok, London.
29. *Hammersley, Martyn.* (ed) (1984a) The Ethnography of Schooling: Methodological Issues. Nafferton Books, Driffield, N.Humberside.
30. *Hammersley, Martyn et al.* (eds) (1984b) Life in School: The Sociology of Pupil Culture. Open University Press, Milton Keynes, Bristol.
31. *Hammersley, Martyn.* (ed) (1986) Case Studies in Classroom Research. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
32. *Hammersley, Martyn.* (1990) Classroom Ethnography. Open University Press, Milton Keynes-Philadelphia.
33. *Hodge, Robert and Tripp, David.* (1986) Children and Television: A Semiotic Approach. Polity Press, Cambridge.
34. *Illich, Ivan D.* (1973) Deschooling Society. Penguin, Harmondsworth.
35. *Jackson, P.* (1968) Life in Classrooms. Rinehart and Winston, New york.
36. *Jary, David and Jary, Julia.* (1991) Collins Dictionary of Sociology. Harper Collins Publishers, Glasgow.
37. *Jenks, Christopher et al.* (1972) Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America. Basic Books, New York.
38. *Karabel, Jerom and Halsey, A.* (eds) (1977) Power and Ideology in Education. Oxford University Press, Oxford.
39. *Keddie, N.* (1971) "Classroom Knowledge", in M.F.D.Young (ed.) Knowledge and Control. Collier-Macmillan, London.
40. *Mannheim, K and Stewart W.A.C.* (1962) An Introduction to the Sociology of Education. Routledge and Kegan Paul, London.
41. *Oakes, Jeannie.* (1985) Keeping Track: How Schools Structure Inequality. Yale University Press, New Hawen (Conn.).
42. *Ottaway, A.K.C.* (1953) Education and Society, Routledge and Kegan Paul., London
43. *Reid, Ivan.* (1986, 1992) The Sociology of School and Education. Paul Chapman Publishing Ltd., London.
44. *Riddel, Sheila.* (1992) Gender and the Politics of the Curriculum. Routledge, London.
45. *Rutter, Michael ang Giller, H.* (1983) Juvenili Delinquency: Trends and Perspectives. Penguin, Harmondsworth.
46. *Walford, Jeffrey.* (ed) (1987) Doing Sociology of Education. The Falmer Press, London.
47. *Woods, P.* (1983) Sociology and the School. Routledge and Kegan Paul, London.
48. World Educational Report 1991. UNESCO
49. *Young, M.F.D.* (ed) (1971) Knowledge and Control. Collier-Macmillan, London.

ФРАГМЕНТЫ

Джеффри Уофорд

«Социология образования: Как это делается»

Введение: Процесс исследования. (Отрывок.)

Geoffrey Walford. (ed.) (1987) Doing Sociology of Education. The Falmer Press, London.

«...» Одним из новейших явлений в современной социологии образования является возрастающий интерес к изучению того, каким образом определяются и отстаивают свое место в школах те или иные академические предметы... Целый ряд авторов показал, что это происходит в результате деятельности определенных заинтересованных групп вовлеченных в разработку и развитие различных областей научного знания. Выяснилось, что изменения внутри школьных учебных предметов происходят тогда, когда одна из таких заинтересованных групп добивается своего доминирования, а осуществляемые ею разработки получают значительное поощрение. Таким образом, «определение территории» и «защита границ» осуществляются в ходе конфликта между такими заинтересованными группами.

«...» Что же касается самой социологии образования как академической дисциплины, то разнообразные попытки описать трения и конфликты внутри нее были, к сожалению, менее плодотворны. Обычно авторы имели тенденцию воспроизводить «частичную историю» развития этой дисциплины; факты подбирались таким образом, чтобы подкрепить определенную позицию или точку зрения. В частности, была тенденция рассматривать послевоенное развитие социологии образования в Британии как почти линейный процесс с последовательным замещением старых теорий, проблематики и методов новыми взглядами и подходами. Так например, в 1984 г. Роберт Баргесс писал: «*Многочисленные современные обзоры позволяют воспроизвести картину перехода от «старой» или «традиционной» социологии образования, доминировавшей в 1950-х и 60-х годах и уделявшей преимущественное внимание социальной стратификации и социальной мобильности, к «новой» социологии образования 70-х, которая вслед за М. Янгом и другими исследователями задалась вопросами: что именно считается образованием? что это значит, быть образованным? Как таковая, эта смена перспективы выявила социологов исследующих новые территории; школы, классные комнаты и учебные программы стали объектами для социологического изучения. Структурный функционализм был замещен символическим интеракционизмом; вместе с этим изменившимся теоретическим подходом произошли изменения и в методологии, когда социологические опросы быстро сменились включенным наблюдением и неструктурированным интервьюированием.*»

Следующий этап в «линейной модели» «...» предполагает в качестве исходного пункта «новой» социологии образования особый акцент на изучении процессов конструирования и трансляции знаний. Такой модус анализа использовался во многих конкретных социологических исследованиях школьной жизни («classroom studies»), методологически базировавшихся на таких теориях микро-уровня, как символический интеракционизм и этнография, и использовавших преимущественно методы качественных исследований.

Если разрыв между «старой» и «новой» социологией образования рассматривать как первое изменение парадигмы, то следующий шаг должен состоять в признании того, что происходящее в классной комнате не может быть понято изолированно от широкого социального контекста. Подчеркивание индивидуальности должно быть в таком случае замещено рассмотрением коллективности, как это делается в различных версиях неомарксизма... Для некоторых, в качестве следующего мощного потока влияния может выступать феминизм, для других важным будет движение в сторону исследования политической уместности либо дальнейшего развития структурализма. Суть заключается в непрекращающемся процессе замещения «старого» «новым» (если рассуждать в терминах теории), а также метода и «личного состава» самих исследователей.

Проблематичность такого представления развития социологии образования состоит просто-напросто в том, что оно не учитывает большинство исследований и публикаций, которые, собственно, и составляют основной корпус знаний в социологии образования. Беглый обзор социологической литературы посвященной образованию и статей опубликованных в социологических и педагогических академических журналах показывает, что основная масса таких публикаций не следуют той стройной прогрессии, которая подразумевается моделью «ступеней развития». Это не отрицает приемлемости такой модели как вполне резонной для индикации того, как данная дисциплина была представлена в ряду других в различные исторические периоды послевоенного развития. Та частичная зависимость которую социология образования имела от потребностей подготовки педагогических кадров, означала, к примеру, что то, что было «в моде», было навеяно изменившимися представлениями о том, что именно должно составлять профессиональную подготовку учителя.

Например, быстрое распространение «классных» исследований (classroom research) было в значительной мере обусловлено требованиями «наибольшей уместности» в начале 70-х годов.

«...» Прежние исследования социально-клас-

сового неравенства, взаимоотношений школы и дома, успеваемости и многие другие могли развиваться и совершенствоваться с самых ранних дней социологии образования, но они никогда не прекращали быть сферами активной аналитической деятельности, испытывая порой возрождение широкого интереса.

<...> Цель этой статьи состоит только в том, чтобы указать что линеарная модель повторяющихся взаимных опровержений одной парадигмы другой является неадекватной. Проблема состоит не только в том, что при этом не принимается во внимание большое разнообразие исследований..., но и в преувеличении различий между их методами и формами. Функционализм противоположен марксизму, качественные методы анализа противоположны количественным, а широкий социологический опрос противоположен конкретному этнографическому исследованию (ethnographical case study). Конечно, на уровне обобщающих теоретических построений, здесь можно констатировать фундаментальные конфликты; однако на уровне исследовательских методов наряду с различиями есть немало схожих черт. Многие элементы процесса проведения исследования в социологии образования являются общими во многих используемых методиках.

* * *

Майкл Эппл

«Учитель и Текст: политическая экономия классовых и гендерных отношений в образовании».

Michael W. Apple (1989) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. Routledge, New York and London.

Из Главы: «Как управляют работой учителя» (Controlling the Work of Teachers)

Пролетаризация: класс и пол. Изучение изменений в структуре классов за последние два десятилетия обнаружило нечто весьма важное, а именно то, что процесс пролетаризации имел значительный и существенный эффект. Это была систематическая тенденция увеличения контроля над трудовым процессом на тех рабочих местах, которые прежде обладали определенной автономией. В то же время сократилось количество рабочих мест, подразумевающих высокую степень независимости работников.

Это не должно нас удивлять. Фактически, было бы странно, если бы этого не произошло, особенно сейчас. В период общей стагнации, кризиса накоплений и легитимности, мы должны ожидать, что будут и попытки дальнейшей рационализации управляемых структур и усиление тенденции к пролетаризации процесса труда. Такое давление не может не иметь последствий для учителей как в силу того, какие рабочие места будут доступны (или не доступны) для учащихся оканчивающих (или нет) свой курс обязательного обучения, а также в силу

специфических условий работы внутри самой системы образования. Работа тех, кто мог бы быть назван «полувалютономным служащим» определенно чувствует такое давление. Возьмите государственный налоговый кризис: самым прямым образом он влияет прежде всего на государственных служащих и учителей в том числе. Так, мы можем ожидать эскалацию планирования, давления и попыток совершенствования администрирования и трудового процесса в государственном секторе. Это как раз один из тех случаев, когда ожидания не будут обмануты.

В своей предыдущей книге я доказывал, что учителя были втянуты в долгий, а теперь неуклонно нарастающий, процесс реконструкции их труда. Я указывал, что они все больше сталкиваются с перспективой деквалификации в результате вторжения процедур технического управления и контроля в школьные программы. Интеграция систем управления, урезанного и регламентированного расписания, предопределенных сфер учительской «компетенции» и ответственности учеников, а также предварительное и последующее тестирование вели к потере контроля и к отделению замыслов от исполнения. В целом, процесс учительского труда становился очень чувствительным к процессам, похожим на те, которые привели к пролетаризации многих других профессий, выполнявшихся «синими», «розовыми» (клерки, секретарши и т.п.) и «белыми» воротничками. Я предположил, что такое переструктурирование учительского труда имело важные последствия в смысле противоречивого классового положения учителей.

Когда я говорю, что учителя занимают противоречивую классовую позицию, я не подразумеваю, что они по определению принадлежат к среднему классу или что они занимают неопределенное положение где-то «между» классами. Вместо этого я <...> утверждаю, что было бы разумным полагать учителей принадлежащими одновременно двум классам. Так, они имеют общие интересы с мелкой буржуазией и рабочим классом. Отсюда, в случае налогового кризиса, когда многие учителя оказываются в ухудшающихся условиях труда, подвергаются временным увольнениям и даже месяцами не получают зарплату - как это было во многих преимущественно городских регионах США - и когда их работа переструктурируется таким образом, что они утрачивают контроль, то вполне возможно, что интересы учительской страты становятся ближе к интересам других рабочих и цветного населения, которые исторически подвергаются подобным процедурам со стороны капитала и государства.

Однако, учителя являются не только представителями определенных классов. Они также должны быть рассмотрены и как представители разных половозрастных групп, - факт, часто не замечаемый исследователями. Это, однако, значительное упущение. Поразительный вывод следует из анализа пролетаризации. В каждой профессиональной категории

женщины наиболее подвержены пролетаризации, чем мужчины. Это может быть вследствие сексистской практики приема на работу и продвижения по службе; общей тенденции меньше заботиться об условиях, в которых работают женщины; исторического воспроизведения капиталом патриархальных отношений; традиционного соотношения учительства и домашней работы и т.д. Какова бы ни была причина, ясно, что социопрофессиональная позиция может быть подвержена большей или меньшей пролетаризации в зависимости от ее положения в системе полового разделения труда.

Из Главы: «Культура и коммерция учебника» (The culture and Commerce of the Textbook)

<...> Каким образом разнообразное давление на учителей, частично рассмотренное выше, институционализируется в учебных программах и самих учебниках в экономических и технологических структурах всего общества и в политике официальных национальных докладов, имевших столь большое влияние на региональные и государственные органы образования? Кто оказывается в выигрыше от этой политики и этого программного давления? Поскольку во всем мире учебник является одним из самых существенных материальных условий учения и поскольку именно в учебнике часто заложены понятия о том, что есть элита и легитимная культура, то мы начнем с анализа школьной учебной литературы.

В настоящее время в Соединенных Штатах учебник все больше становится «системно регулируемым» ("systems managed"). Он все в большей мере рационализован и «механизован», т.е. его дизайн приспосабливается к тестирующим программам и другим формальным измерениям уровня компетентности, особенно на начальном уровне; однако с увеличением объемов и количества общегосударственных школьных тестов на компетентность, эта рационализация и стандартизация также возрастает. Экономическое и идеологическое давление на учебные тексты очень велико. Хотя учебник и может быть частично либеральным в той мере, в какой он поддерживает действительно необходимые знания (даже если они не содержат информации, необходимой для тестирования), его текст часто становится одной из сторон систем контроля <...>. Очень небольшое пространство остается для свободы действий учителя когда государство все сильнее вмешивается в определение того, какого рода знания должны преподаваться, каковы должны быть цели и конечный продукт обучения и каким именно образом все это должно делаться. Во всех этих вмешательствах важно увидеть, хотя бы, что культура, государство и экономика имеют сложные взаимосвязи, опосредованные динамикой классовых и гендерных отношений.

Из Главы: «Решает ли новая технология проблемы образования или создает новые?» (Is the New Technology Part of the Solution or Part of the Problem in Education?)

Технологическая политика. В нашем обществе технология обычно рассматривается как автономный процесс. Она рассматривается отдельно, как имеющая свою собственную жизнь, независимую от тенденций социального развития, власти и привилегий. Мы часто рассматриваем технологию как постоянно изменяющийся феномен, и как нечто, постоянно изменяющее и школьную жизнь, и всю социальную среду. Конечно, это отчасти правда и это можно принять в той мере, в какой это представление работает. Однако если концентрировать внимание на том, что же именно изменяется или подвержено изменениям, то мы можем упустить вопрос о том, какие отношения остаются без изменений. Одним из самых важных среди неизменных отношений является структура культурного и экономического неравенства, характерная даже для таких обществ, как наше.

Размышляя о технологии таким образом, изучая, являются ли изменения связанные с «технологическим прогрессом» в самом деле изменениями определенных отношений, мы можем поставить и политические вопросы о причинах и, особенно, о множественных последствиях этих изменений: Чья именно идея прогресса? Прогресс чего? и, самое главное, и вновь, Кому это выгодно? Эти вопросы могут показаться излишне широкими при анализе современной школы и присущей или предлагаемой ей практики учебного планирования и собственно учения. Но мы находимся в одном из тех многих педагогических «фургонов», на которых правительство, промышленники и другие обладающие властью группы так любят ездить верхом. Этот фургон теперь тяжело нагружен компьютерами и другой высокотехнологичной продукцией и подталкивается в направлении к технологизированным рабочим местам.

Рост использования новой технологии в школах никак не назовешь медленным процессом. Только за последний год (1988) этот рост составил в США 56% по самым осторожным оценкам. Из 25,5 тыс. обследованных школ, 15 тыс. в той или иной мере использовали компьютеры. Только в США более 350 тыс. компьютеров было установлено в общественных школах за последние четыре года. И эта тенденция не выказывает никаких признаков ослабления. Этот феномен не ограничивается только Соединенными Штатами. Франция, Канада, Англия, Австралия и многие другие страны также распознали «приметы будущего». Похоже, в центр этого «будущего» поставлена машина с клавиатурой и экраном.

Говоря «в центр», я подразумеваю тот факт, что промышленные и правительственные агентства, и вместе с ними сами школы, видят в новой технологии нечто вроде экономического и педагогического спа-

сителя: «high tech» поддержит кризисную экономику и поможет учителям и ученикам в школах. В последнем случае действительно заметно, сколь широкую дорогу прокладывает теперь компьютер.

<...> Как минимум две вещи с очевидностью следуют из этого обстоятельства. Первое, что обширные сферы школьной жизни рассматриваются теперь как легитимная сфера компетенции технологической перестройки. Второе, что существует отчасти скрытая, но исключительно тесная связь между компьютерами в школах и потребностью в подготовке «умелого» персонала для работы на автоматизированных предприятиях, в электронных управлении-ских офисах. Так, понимание того, что происходит внутри и вне школ, а также связей между этими сферами, очень важно для общего понимания того, что скорее всего будет происходить с новыми технологиями, особенно с компьютерами, в школах.

<...> Педагогические дебаты все больше ограничиваются техническими вопросами. Вопрос «Как» замещает вопросы «Почему». В этой главе я хотел бы перевернуть эту тенденцию. Вместо рассуждений о том, как наилучшим образом наладить связи между технологическими нуждами большого общества и нашими образовательными институтами, я хотел бы сделать шаг назад и поставить иной ряд вопросов. Я хотел бы, чтобы мы признали существование нескольких серьезных политических, экономических и этических проблем в некоторых тенденциях развития и школы и общества и с большой осторожностью относились бы к настоящему технологическому «тургону» в образовании. При этом необходимо рассмотреть ряд локусов. Каково реальное влияние новой технологии на будущий рынок рабочей силы, за исключением лозунгов о технологическом прогрессе и высокотехнологичной промышленности? Что может произойти с образованием и учебными программами, если мы не задумаемся серьезно о месте новых технологий в школьной аудитории? Будет ли компенсирована недостаточная социальная поддержка наиболее нуждающихся в помощи учеников благодаря увеличению внимания к технологической компетентности, особенно к компьютерной грамотности, или же, напротив, эта проблема обострится?

В сущности, я хотел бы указать на то, что дебаты вокруг роли новой технологии в обществе и школах не являются и не должны быть просто дискуссиями о технической корректности представлений о том, что компьютеры могут делать и чего они сделать не могут. Такого рода вопросы являются, может быть, последними по своей важности. Напротив, центральными становятся идеологические и этические вопросы о том, чему и кому должна служить школа. Вопрос об интересах является очень важным в данный момент, когда, в силу совершенно определенных экономических проблем, переосмысление целей школы продвинулось весьма далеко.

Итак, поскольку относительно тесная связь

между феноменами технологического прогресса и образования существовала всегда <...>, то сейчас связь между учебными планами наших школ и нуждами корпораций становится еще сильнее. В некоторых странах представители высшей школьной администрации и политики, законодатели и разработчики учебных программ подвергались огромному давлению с тем, чтобы «нужды» бизнеса и промышленности были определены как основные и ведущие цели школьной системы. Экономическое и идеологическое давление становилось весьма впечатляющим и, часто, совершенно открытым. Лексикон производительности, стандартов, эффективности затрат, рабочих навыков, трудовой дисциплины и так далее - т.е. вся терминология, задаваемая властными группами и всегда претендующая на доминирующее положение в школьно-педагогических дискурсах - такой язык просто стал вытеснять заботу о демократических учебных программах, учительской автономии а также классовом, половом и расовом равноправии.

Но все же мы не сможем полностью понять все значение новой технологии в такой перестройке, пока не составим более полного представления о том, чем же на самом деле занята индустрия, и не только в школах, но и в экономике.

На пути к социальной грамотности. <...> Новая технология является не просто совокупностью машин и сопровождающего их программного обеспечения. Она включает в себя способ мышления, который ориентирует личность на определенный подход к миру. Компьютеры требуют преимущественно технического стиля мышления. Чем больше новая технология изменяет учебные аудитории на свой лад, тем больше техническая логика замещает критичное этическое и политическое понимание. Дискурс учения концентрируется на технике и в меньшей степени на сути. Вновь вопрос «Как» замещает вопрос «Почему», на этот раз на уровня учащегося. Такая ситуация ставит вопрос о том, что я назвал бы социальной, а не технической грамотностью ученика.

Даже если компьютер технически оправдан во всех разделах учебных планов, и даже если все учащиеся (а не только хорошо обеспеченные белые юноши) станут технически искусными в его использовании, существенные политические и этические вопросы не утратят своей значимости и предметности для школьных программ.

<...> К сожалению, на практике часто происходит иначе. Когда обращаются к социальным и этическим проблемам, порождаемым компьютером, то делают это более чем неумело. В качестве примера можно привести недавний проект официальной программы преподавания компьютерных дисциплин в одном крупнейших штатов США. Его разделы, посвященные социальной проблематике сконцен-

трированы вокруг одного определенного аспекта. В программе утверждается, что «учащиеся познакомятся с некоторыми из основных компьютерных применений в современном обществе ... и составят представление о возможностях профессионального роста, связанного с компьютерами». В основном содержании программы подчеркиваются технические компоненты новых технологий бегло обозревается история компьютерной техники (случайно упоминаемая при этом роль женщин в ее развитии является как минимум одной его позитивной чертой). Но в этой истории практически отсутствует указание на тесную связь развития вычислительной техники с ее военным применением. Упоминания мирных применений сопровождаются таким нереалистичным описанием содержания и возможностей профессиональной «компьютерной» карьеры, которое Дуглас Нобель называл «восторженным взглядом на чудеса будущего». Что почти никогда не упоминается, так это безработица или социальное закрепощение. Весьма реальное разрушение жизни автомобильных рабочих, работников конвейерных линий или клерков просто выносится за скобки. Политические, экономические и этические дилеммы, которые возникают, когда мы выбираем, скажем, между «эффективностью» и опытом рабочего, между прибылью и чьим-либо рабочим местом - эти вопросы также остаются без ответов.

Чем же можно сбалансировать такой подход? Путем прояснения с самого начала того, что знание новой технологии необходимо для учащихся для их успешного продвижения за пределы того, что сейчас мы слишком просто принимаем за данность. Значительная часть программы должна касаться вопросов социальной грамотности: «Где используются компьютеры? Для чего они используются? Что именно нужно знать чтобы их использовать? Улучшает ли компьютер чью-нибудь жизнь? Чью? Приносит ли он кому-либо вред? Кому? Кто решает, когда и где будут использованы компьютеры?» Пока все это не будет полностью интегрировано в школьные программы на всех уровнях, я бы не решился защищать включение новых технологий в учебные планы. Меньшее просто не позволит учащимся методично и последовательно научиться критическому и независимому определению места, которое новая технология занимает и должна занимать в жизни большинства людей. Наша работа как педагогов предполагает мастерство, а не деквалификацию. Пока учащиеся не обретут способность искренне и критично отвечать на эти сложные социально-этические вопросы, те, кто обладает властью управлять использованием технологий могут действовать самостоятельно и независимо. Мы не можем позволить этому случиться.

Генри Жирокс совершенно правы, побуждая критически мыслящих педагогов развивать на только «язык критики», но также и «язык возможности». Отсутствие серьезного анализа той степени, до которой демократическая идеология школы может быть воспринята людьми и насколько возможна аккумуляция политической энергии внутри школы ведет к значительному сужению возможностей критической демократической школьной практики. Мы должны распознать позитивную, не только негативную, связь между сферой знания и властью. Только тогда может быть разработана политическая и образовательная программа, вокруг которой можно объединяться. Это очень важные замечания и я полностью с ними согласен. Язык возможности должен быть исторически обоснован. Мы должны вернуться к нашей истории чтобы увидеть, что является возможным.

<...> Мы должны вспомнить, что существуют образовательные и культурные предпосылки для масштабных, или даже небольших попыток консервативной реставрации. Пока мы не «образуем» сами себя относительно реальностей неравенства этого общества, как мы можем научить студентов, учителей и всех с кем мы работаем обрести ресурсы для осознанной деятельности в условиях этих реальностей?

Странно, как много педагогов и ученых страдают специфической формой самоненависти. Они все «знают» что система образования не изменит этот мир, что образование слишком мало значит в макросоциальных отношениях. <...> Но те же самые люди по большей части пришли к этим выводам через дискуссии, литературу и исследования. Зачем отрицать роль образования так же и для других? Ясно, что педагогическая деятельность является только частью того, что необходимо для совместных действий. Эти действия не могут быть проигнорированы, к ним следует относиться с внимательностью и преодолевать границы уже нажитого опыта.

<...> Как педагогам, нам следует, конечно, сознавать всю наивность мысли что реформирование школы само по себе может иметь большое влияние на экономические структуры общества. Тем не менее, <...> вовсе не является невозможным стимулировать подготовку учащихся для не-властных политических и экономических позиций, что постепенно может помочь развить критицизм всей системы. Также не является невозможным теснее сотрудничать с учителями и искать источники их ощущений, что они тоже теряют контроль над их собственным трудом. Комбинировать их личный анализ со структурным представлением о происходящем, слушать и учиться друг у друга - это могло бы быть первым шагом.

**Стенли Арновиц, Генри Жирокс
Постмодернистское образование: Политика,
культура и социальный критицизм.**

Stanley Arnowitz and Henry Giroux (1991) Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism University of Minnesota Press Minneapolis, Oxford.

Из Введения:

<...> 60-е годы ознаменовались возникновением подхода к образованию, радикально расходящимся с прогрессистской традицией, даже если многие постулаты этого нового подхода и строились на идеях прогрессизма, содержащих некоторые элементы «постмодерна». Вместе с прогрессистами, особенно теми, кто считает себя последователями Джона Дьюи (John Dewey), сторонники постмодернистского течения в образовании испытывали потребность в теоретическом знании, которое обнаруживало бы свою практическость и настаивали на необходимости учета практики и повседневной культуры (everyday culture) при конституировании теории. Можно усмотреть близость такой позиции к одной из граней прогматической философии образования Дьюи, однако ведущие теоретические установки прогрессистского образования интерпретировали отношение знания и практики совершенно иным образом. Для прогрессистов практика выступала критерием истины и понималась как жизненно важный педагогический инструмент, но ее трансформативная роль, как правило, игнорировалась. Логически следуя диалектике связи между знанием и практикой, педагоги постмодернистского направления убеждены в том, что учебные программы могут наилучшим образом вдохновлять учение только если школьные знания будут конструироваться на основе «молчаливого» опыта извлекаемого из культуральных ресурсов, которыми учащиеся реально обладают. К примеру, электронная поп-культура, которая, как это может быть показано, испытывает решающее влияние таких субкультурных миров, где центральным элементом является «черная» речь [т.е. специфический речевой код, характерный для представителей чернокожей общины]. Такая культура рассматривается в постмодернистской педагогике как вполне легитимный объект знания. В отличие от практиков, которые некритично пытаются вместить такие очевидно несвязанные дисциплины как математика, литература, география или история в дискретные временные периоды школьного дня, учителя, работающие в парадигме постмодерна, пытаются интегрировать дисциплинарные знания в серии проектов выбранных совместно с учащимися. Проектом может быть, к примеру, изучение рэп-музыки, спорта, Гражданской Войны, соседства, положения молодежи в обществе, расовых и сексуальных отношений и вообще любой актуальный аспект жизни.

<...> Для постмодернистской педагогики критическим вопросом является не замещение популярной культурой традиционных тем «высокой» куль-

туры. Вместо этого, традиционные учебные планы должны подвергнуться проверке на предмет соответствия такому режиму учения, где центром является сам учащийся; при этом «соответствие» кодируется не как отбрасывание традиций, но как критерий для определения новых включений. Задача учителя состоит в том, чтобы убедить учащихся, что эти познания могут помочь им научиться тому, что они хотят знать. В любом случае, каноны более не преподаются как самоочевидные вместилища проповедования. Скорее, учитель обязан побуждать учеников задаваться вопросом о ценностях, подчеркивая роль литературы или традиционной исторической науки, которые большей частью посвящены описанию жизни Великих Людей или важнейших событий человеческой истории.

В этих условиях педагоги вынуждены переосмысливать самую природу легитимных знаний – спрашивая себя, например, в чем состоит значение преимущественно операционального подхода к математике? Для этого следует признать, что преподавание математики редко было ориентировано на разнообразие концепций в этой области. Изучение процедур помогало учащимся решать вычислительные задачи, а упражнения, несомненно, в какой-то степени являются мерой умственной дисциплинированности учащихся и их способности к абстрагированию от частного. Однако преподавание математики, как оно практикуется в настоящее время, не обязательно развивает способность использовать и исследовать математические концепты неспециалистам. Напротив, оно побуждает учить логические процессы, следующие из принятия аксиом и постулатов этой дисциплины. В противоположность требованиям в пользу математического образования, выдвигаемым теми кто настаивает на увеличении роли соответствующих предметов в начальных и средних школах, математика обычно преподается как прикладная дисциплина, а не как интеллектуальное занятие. <...>

Сейчас многие математики призывают к специальному и углубленному изучению этой дисциплины; но включение математики в развивающие учебные программы требует рационального обоснования отнюдь не в терминах ложных притязаний, которые присутствуют обычно в текущих кампаниях за «математизацию» образования. Аналогичным образом, если знание основных течений научной мысли помогает учащимся стать гражданами (в определении локальных политических авторитетов, выдающих соответствующие сертификаты), то школьные власти просто «продают» науку как знания высшего класса, не объясняя при этом их важность для каждойдневной жизни. Не является неожиданным, что в отсутствие реальных обоснований строгости естественнонаучного знания, учащиеся старших классов, в особенности девушки, часто бывают запуганы «формульной» и изобилующей правилами педагоги-

кой, даже если предмет преподается самыми увлеченными учителями. Однако в последние годы стал активно обсуждаться своего рода противовес такому абстрактному подходу. Некоторые преподаватели помещают изучение точных наук в центр экологической проблематики и пытаются продемонстрировать важность теоретических знаний для решения одного из самых актуальных социальных и политических вопросов наших дней, вопроса о степени, до которой наши взаимоотношения с окружающей средой искаются в результате господства индустриального и потребительского общества над природой и о мере, в какой это может угрожать самому существованию человечества. Так, критерий уместности не должен истолковываться как способ ослабления «точного» образования, но должен подвергнуть сомнению инструменталистские характеристики точных и математических наук, изучаемых в школах.

<...> Можно попытаться представить себе старшую школу, адекватную условиям постмодерна. Одной из ее самых отличительных черт является то, что то, что подлежит изучению, становится предметом принятия решений на локальном уровне. Высшие инстанции - государственные и региональные советы по народному образованию, директора школ и методисты - могут предлагать учебные курсы, тексты и способы их изучения. Родители также могут высказать свой интерес и попытаться оказать влияние на то, что преподается в настоящий момент. Но именно учащиеся и учителя обладают финальным авторитетом. Учрежденные законодателями критерии подотчетности, согласно которым учебные программы должны соответствовать стандартам, утвержденным правительственными и политическими органами, аннулируются. Нет никаких требований, навязываемых свыше. Вместо этого учителя и ученики обсуждают, какие учебные курсы являются обязательными (если что-либо вообще признается обязательным). Учащиеся могут предлагать курсы для самостоятельного изучения, и учителя могут предлагать курсы. Выбирают ли ученики математику, точные науки, литературу или любой другой курс или последовательность курсов, этот выбор становится затем предметом долгосрочного планирования, в котором они играют роль, равную роли учителя. Далее ученики и преподаватели привлекаются к разработке расписания; во время этой процедуры учителя и администраторы стараются убедить их следовать определенному распорядку изучения. Сам учебный процесс организуется не по традиционно-шаблонному монологическому принципу, подразумевающему лекции учителя, вопросы и ответы после лекции и выполнение работы в тетрадях. Фактически, обычные уроки (продолжительность и частота которых не определяются) теперь имеют сходство с открытой аудиторией, где небольшие группы учащихся одновременно изучают различные аспекты учебного предмета, консультируются с учителем или

другим экспертом и т.д. Эти группы часто можно обнаружить в библиотеке или увидеть проводящими полевые исследования. И при этом они обязаны изучить меньше вещей, чем это требуется в типичной школьной программе. Они могут углубленно изучать одну или две области знания в течение всего года. Учитель при этом использует широкий спектр педагогических стилей, включая поточные лекции или лекции для небольших групп. Может быть, самый трудный аспект такой педагогики состоит в том, чтобы найти способы артикулировать точные науки вместе с гуманитарными.

Из Главы: «Культурная политика, формирование «корпуса чтения» и роль учителя как общественного интеллектуала».

Учебный план как социальный дискурс. В ведущих теориях составления учебных программ учение обычно понимается либо как передача содержательной совокупности знаний либо как формирование определенной совокупности умений. В первом случае, учебный план обычно синонимичен знакомству с культурным наследием, ассоциируемым с «Великими Книгами». В этом дискурсе школы рассматриваются как своего рода «культурный фронт», ответственный за продвижение знаний и ценностей, необходимых для воспроизведения исторических добродетелей западной культуры. Во-втором случае, акцент делается на <...> «знания как технике и методе». В отличие от того что часто утверждается академическими критиками, оба подхода утратили истинный смысл критического образования. Вместо того, чтобы стать жизненной активностью для учащихся, что единственно и может позволить им переоценить и заново понять социальный и политический контекст, в котором сконструированы знания, книги и субъективные смыслы, критицизм обоих упомянутых подходов к обучению лишился своей ценности как разрушительной силы. Критическое чтение свелось к овладению так называемым легитимизированным культурным капиталом, расшифровке текстов или подчинению мнению «наставников». <...> это критицизм без мечты или надежды.

<...> Важно напомнить, что доминирующие теоретические подходы к разработке учебных программ применялись во многих школах по всем Соединенным Штатам; использовавшиеся при этом различные формы текстуального авторитета не только легитимизировали определенную версию Западной Цивилизации и элитаристскую нотацию канона, но также и отбросили все иные дискурсы, присущие как новым социальным движениям, так и другим источникам оппозиции, пытавшимся утвердить другие основания производства и организации знания. В результате борьба за учебный план, происходящая в Соединенных Штатах и многих других странах является больше чем дискуссией о том, что же составляет легитимный академический канон. На

самом же деле эта борьба должна быть рассмотрена как часть более широкой битвы за обладание властью над учебным текстом.

В этой борьбе за школьные программы и власть над образованием ставка делается на борьбу за контроль самых основ производства и легитимизации знаний. Это одновременно и политическая, и педагогическая проблема. Политика заключается в том, что школьное расписание и представленные в нем предметы, тексты и социальные отношения никогда не могут быть свободными от ценностей или быть объективными. Учебная программа, по самой своей природе, является социальной и исторической конструкцией, которая связывает знание и власть совершенно определенным образом. Мы хотим особо подчеркнуть этот момент обратив внимание на термины, использующиеся при составлении программ изучения английского языка в старших классах, хотя работающие здесь принципы применимы также и ко всем государственным школам. Программы, используемые при преподавании английского языка, всегда представляют собой определенное упорядочивание, отбор и селекцию знаний из «большого» общества. Далее, эти программы заключают в себе иерархию форм знаний, доступ к которым распределяется социально. Это становится понятным при предпочтении курсов, которые подчеркивают ценность «Великих Книг» в ущерб курсам, посвященным другим авторам, будь это феминистки, афроамериканцы, латиноамериканцы или любые другие писатели, помещенные в разряд «другие» ввиду его или ее маргинальности в зависимости от вкуса текущего представителя власти. Нормативная и политическая природа программы английского языка видна также и в ее подразделении на курсы литературы и курсы, посвященные письму: преподавание искусства письма оценивается ниже, поскольку оно ошибочно определяется как обучение инструментальным навыкам, в отличие от «подлинно творческой» формы культурного производства. Программа не только предлагает курсы и умения; она также артикулирует и привилегирует отдельные истории и вполне определенный опыт. В своей современной доминирующей форме программа делает это путем маргинализации или замалчивания мнений, принадлежащих представителям подчиненных групп. На многих занятиях программа английского языка укрепляет социальное неравенство. Критически мыслящие педагоги видят в этой программе место борьбы, где генерируются различные субъективные позиции учащихся по отношению к тому, быть ли «критическим» или же просто «хорошим» гражданином. Это различие лежит в основе дилеммы: готовим ли мы ученика к адаптации к существующим властным отношениям или же учим его, как понимать общество иным образом, применяя принципы критического демократизма для создания новых и радикальных общественных форм.

Учителя как общественные интеллектуалы. Если учителя принимают активное участие в постановке серьезных вопросов о том, чему они, собственно, учат, как они это делают и каковы конечные цели их деятельности, то это означает, что они должны играть и большую политическую роль в определении сути их работы, равно как и в создании условий в которых они работают. Мы верим, что учителя должны видеть в себе общественных интеллектуалов, которые соединяют своей работой концепции и их применение, размышление и практику с политической программой, базирующемся на борьбе за освобождение и справедливость. Мы используем здесь понятие «общественные интеллектуалы» для анализа той конкретной общественной практики, в которую учителя вовлечены. Во-первых, это дает основу для критики таких форм педагогики, которые рассматривают знание как неизменное и отказывают ученику в возможности задаваться вопросами о собственной истории и собственной позиции. Во-вторых, понятие общественного интеллектуала составляет теоретическую и политическую базу для инициации критического диалога между самими учителями и учащимися; такой диалог необходим для борьбы за необходимые условия для размышления, познания и участия в общей работе в интересах не просто улучшения интеллектуальной жизни, но также и преодолении гнетущих границ дискурсов и институтов. В-третьих, эта категория означает необходимость для учителей пересмотреть их роль как лидеров в образовательном процессе чтобы создать такие программы, которые бы позволяли им и их ученикам воспринять язык социального критицизма и проявить моральную смелость...

<...> Как общественные интеллектуалы, педагоги должны также признать и ограниченность их собственного дискурса, быть открытыми к принятию других позиций как части более широкого диалога и борьбы за реконструкцию общественной жизни; они должны также понять, какие силы действительно ответственны за подрыв общественного образования в эпоху правления Рейгана/Буша. При этом особенно важно, что развитие теории составления учебных программ и планов постепенно становится политическим проектом, открытым для критики и рассматривающим различие как нечто большее, чем знак, маркирующий столкновение антагонистических отношений; этот проект соотносит образовательную реформу с широкими категориями демократического сообщества, гражданства и социальной справедливости.

РАЗДЕЛ IV

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

П.Далин, В.Руст.

МОГУТ ЛИ ШКОЛЫ УЧИТЬСЯ?

Per Dalin, Val Rust. «Can Schools Lem?»
NFER-Nelson, 1988, 207 p.

Авторы преследуют две цели. Первая - разработать концептуальную основу для программы совершенствования школы. Вторая - дать описание программы развития, которая может лежать в основу деятельности школ, педагогических институтов и колледжей.

Организация, программа которой здесь представлена, известна как IMTEC (Международное движение, содействующее процессу в образовании). Она была организована в начале 70-х годов по проекту Организации Экономической Кооперации и Развития (OECD). В 1977 году IMTEC стал независимым от OECD. IMTEC и ее главой - П.Далином - был принят систематический анализ тех процессов в образовании, которые характерны для современных условий. Проведенная работа нашла отражение в предлагаемой вниманию читателей Программе Развития (IDP).

Настоящая работа - результат международных усилий. Программа по IDP была развернута в 1974 году и связана с работой международного семинара «Критические процессы в образовании». Первый вариант диагностического инструментария - GIL - был апробирован в 18 педагогических институтах Соединенных Штатов, Канады, Соединенного Королевства, Бельгии и Норвегии в 1975-1976 годах. Программа Развития (IDP) - в 100 начальных и средних школах и педагогических институтах.

I. СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

В истории школьного образования были предприняты многочисленные попытки по ее усовершенствованию. Авторы предлагают свой подход к этой проблеме. Они исходят из того, что школа является ключевой организационной единицей в системе образования. Другими словами, основу авторской позиции составляют следующее положение: школа является исходной силой, источником и фокусом в процессах совершенствования в системе образования.

Школа как источник преобразований.

П.Далин предложил концепцию, направленную на объяснение динамического взаимодействия двух сил, определяющих реформационные преобразования в школе: 1) мотивации, побуждающие к изменениям, возникающие в самой школе как самостоятельном социальном организме и 2) давление сил окружения. Это позволило ему выделить три типа

процессов: первый, - креативность самой школы; второй, - давление на школу политических, социально-экономических, технических и культурных факторов, побуждающих ее к изменениям (инновационное окружение); третий, - взаимный адаптационный процесс, разворачивающийся между мотивацией, исходящей от самой школы, и давлением окружения.

Креативность школы понимается как ее способность принимать, приспосабливаться, производить или отвергать нововведения.

Инновационное окружение - требования и запросы общества к системе образования.

Взаимная адаптация и развитие - продуктивный диалог между школой и окружением. Сегодня школа еще слабо принимает инновации от внешних источников. Но случаи успешного принятия инноваций, идущих от окружения, свидетельствуют о том, что школа способна адаптировать и развивать их в том случае, если они совпадают с ее собственными нуждами и целями. Способность школы к преобразованию в соответствии с ее внутренними нуждами и способность школы продуктивно отвечать на внешние запросы окружения отражена графически на рисунке 1.

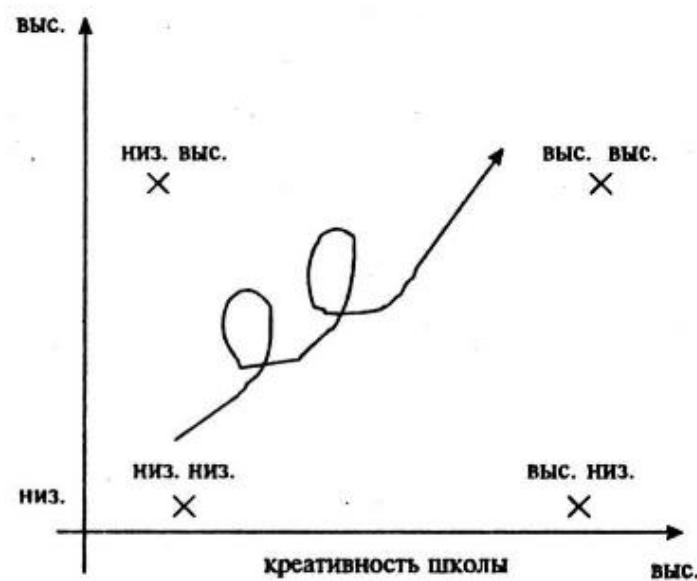


Рис. 1. Способность школы к принятию инноваций. Преобразование как взаимная адаптация и развитие.

Четыре крайние положения (х) могут быть описаны следующим образом. Позиция (низ.низ.), в которой школа характеризуется низкой способностью как к внутренним, так и внешним инновациям, может быть описана как позиция максимальной

поддержки статус quo.

Позиция (низ.выс.) характерна для школы, сочетающей низкую осознанность собственных проблем и высокую зависимость от внешних воздействий. В школе такого рода высока степень принятия, но не адаптации. Эта позиция может быть названа позицией принятия.

Для школ с позицией (выс.низ.) характерно ясное осознание внутренних проблем и задач и низкое принятие внешних сил давления, малая чувствительность к воздействиям окружения. Эта позиция может быть названа позицией максимально внутренне творческой.

Позиция (выс.выс.) характерна для школы с высоко развитой способностью и по линии внутренней креативности, и по линии принятия идей, исходящих от окружения. Такая позиция может быть названа позицией взаимной адаптации и развития.

Школа как единица преобразований.

Способность школы к развитию начинает рассматриваться как один из центральных факторов, влияющих на процесс совершенствования образования. Чтобы яснее представить читателю свою точку зрения, авторы считают необходимым совершить краткий экскурс в историю вопроса, а именно, очертить пути, по которым шло совершенствование европейской и американской школы.

Западная Европа. Трудно охарактеризовать общую стратегию в реформировании школы в истории Европы из-за огромных культурных различий, которые существовали в таких странах, как Голландия, Германия, и т.д. Однако наиболее общая тенденция состоит в стремлении к созданию такой школы, в которой все дети могли бы получить основы образования. Это стремление нашло реализацию в создании общеобразовательной начальной школы (сначала в таких странах, как Норвегия и Швеция, затем - Германия, Англия и т.д.). Затем в создании средней общеобразовательной школы. В Европе преобразование школы происходило в значительной степени под воздействием внешних социальных сил, нежели в развитии педагогических идей. Такая стратегия получила название силовой принудительной стратегии (Bennis, Benne, Chain).

В слова «сила» и «принуждение» вкладывается тот смысл, что реформы в образовании были приняты под давлением внешних - политических, экономических и других обстоятельств. На пути реализации такой стратегической установки встает весьма существенная проблема - определить пути достижения поставленных обществом целей, т.е. важно понять, как должна быть организована школа, чтобы она могла достичь поставленных обществом целей. И жизнь показывает, что в практике школьного образования были найдены весьма различающиеся решения.

Соединенные штаты. Школа в США в меньшей

степени зависела от внешнего - социального давления. Она стремилась отразить «дух» общества, его демократичность, американский образ жизни. Стратегия реформирования в США ставит акцент на изменениях в отношениях, навыках, ценностях и человеческих взаимоотношениях, поскольку полагается, что система (и социальная, и школа) достигает развития через развитие индивидов, ее составляющих. Авторы присоединяются к точке зрения Каца и Кана (Katz, Kahn), что основной ошибкой такого рода подхода является смешение изменений на уровне элементов организации (индивидуов, ее составляющих) и на уровне системы. Так, даже когда программы успешны в развитии индивидов, они - индивиды - приносят свои новые навыки в привычное школьное окружение, для которого характерны собственные нормы, ожидания и паттерны. И это создает барьер инновациям.

Исследования и развитие.

В последние десятилетия утвердилось представление о том, что в основу совершенствования образования должны быть положены «научные» разработки. Эта тенденция реализовалась в создании национальных центров «исследования и развития» (Research Development). Однако пестрота целей и методов, разрабатываемых в их рамках, затрудняет широкое внедрение результатов работы этих центров.

В Америке взаимодействие научных изысканий и их внедрение в практику образования описывалось следующей, линейной по природе, моделью.

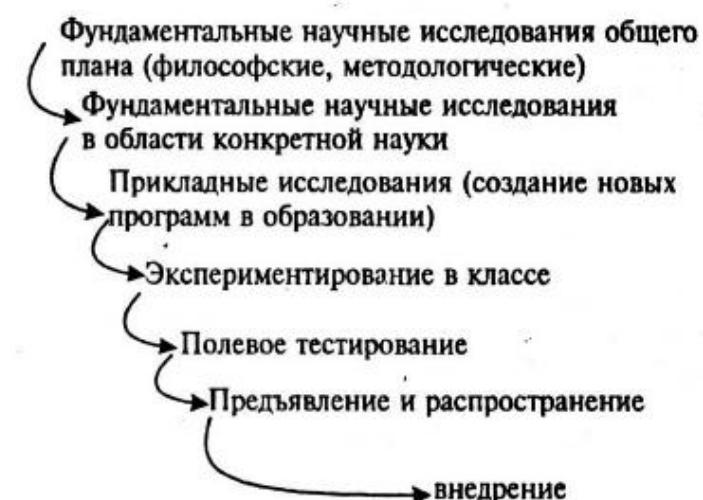


Рис.2.

Представленная модель может быть названа моделью Исследования, Развития и Распространения (Research, Development, Dissemination).

Авторы находят такую логику отвечающей традициям Америки с ее ориентацией на индивидов, достаточно пассивных и рациональных, которые

будут принимать и инновации, если они будут предложены им в нужном месте, в нужное время и в нужной форме. Эта модель - Исследования, Развития и Распространения - видит практического работника школы в позиции потребителя, который покупает или отвергает «научный» товар. Главная ограниченность этой модели - в представлении, что выходом научного исследования является продукт, готовый к распространению. Но в области образования такой «продукт» оказывает влияние на многие стороны образовательного процесса, которые, в свою очередь, оказывают сопротивление его действию. Кроме того, вызывает возражение и взгляд на практического работника как пассивного потребителя.

В европейских странах взаимодействие науки и практики более адекватно описывается моделью - Планирование, Исследование, Развитие и Распространение. Причем, планирование в значительной степени определяется политическими целями.

Модель - Планирование, Исследование, Развитие и Распространение - в целом оказалась не лучше американской, поскольку в обоих случаях внедрение обходило проблему реципиента программы - проблему практического работника.

Было обнаружено, что между исследованием и внедрением проходило так много времени, что научный результат «отвергался» практикой совершенно невольно. Были приняты дополнительные усилия, чтобы исправить это положение. Они состояли в том, чтобы сделать в, какой-то степени, практического работника соучастником в научной работе. В Швеции, Голландии больше внимания стало уделяться не столько разработке программ, сколько помощи конкретной школе. В Англии были организованы специальные группы из учителей, участвующие в научных изысканиях. В Соединенных Штатах были предприняты изменения на административных уровнях управления. Авторы предлагают свою стратегию, называемую стратегией OD - Развития Организации или Организационного Развития (Organization Development).

II. ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ - OD.

OD мыслится как общая стратегия для организационного совершенствования.

1. OD - активность, которая базируется на концептах и научных достижениях ряда наук о поведении, в первую очередь, социальной психологии.

2. Цель OD - Совершенствование здоровья и функционирования школьного организма. В противоположность некоторым стратегиям внедрения инноваций, особенно распространенных в Америке, OD концентрирует внимание на вопросах школьной организации более, чем на вопросах развития инди-

видов, входящих в нее.

3. OD - самокорректирующийся процесс, поддерживаемый членами организации, хотя, конечно, школе оказывается помощь и извне.

4. OD разворачивается в определенной последовательности: оценка состояния, диагноз, поиск решения проблемы, планирование, фаза действия.

5. OD не является эпизодом в жизни школы, его участие рассчитано на длительный период.

6. OD оценивается в терминах способности увеличивать эффективность и здоровье организации, но не в терминах школьной успеваемости.

Бекхард (Beckhard) дал следующее общее определение OD: OD - усилия по планированию, организации и управлению, предпринимаемые на научной основе, в целях возрастания эффективности и здоровья организации (школьного организма).

Фалэн, Майлз, и Тэйлор (Fullan, Miles, Taylor) дали следующее определение OD в школе - это планомерные усилия по самосовершенствованию системы с использованием данных наук о поведении, сфокусированные на измерениях в формальных и неформальных процедурах, нормах, структурах. Цель OD - качество жизни индивидов, а также совершенствование функционирования организации.

Ниже приведены два примера того, как OD может функционировать. В 1975 году консультативная группа из Мичиганского Университета заключила с несколькими школами контракт по созданию для них программ. Работа велась в несколько этапов. На первом - объяснялись цели проекта и определялись рабочие структуры. На втором - диагностическом - проводились беседы с учителями относительно ряда волнующих их проблем. На этой основе был подготовлен вопросник. На третьем вопросник был раздан всем школьным работникам и им предлагалось представить, как должна быть организована работа. На четвертом был предложен другой вопросник и учителя должны были отметить наиболее приоритетные пункты. На пятом результаты обоих опросов сопоставлялись. Результаты были доведены до всех представителей школ. Учителя разбились внутри школы на группы для выполнения своей части работы. Затем они вновь собирались и обсуждали свои планы и намечаемые действия.

Пять регионов Нью-Йорка объединились вместе в 1970 году, чтобы помочь школе в решении ее организационных проблем. Это осуществлялось через тренинг в планировании, навыках межличностного общения и навыках управления. Тренинг занял 5 дней. В первые полтора дня в ходе тренинга развивались навыки межличностного общения и лидерства. Во второй и третий - развивались умения решать проблемы, связанные с организацией, включая организационный климат. Четвертый день был посвящен обсуждению стратегий развития каждой конкретной школы. В заключительный день обсуждались вопросы, связанные с развитием самого объ-

единения пяти регионов. Тренинг был осуществлен еще дважды с интервалом в несколько месяцев между каждым. Работа этого объединения продолжалась около двух лет.

70-ти часовая программа тренинга для высшей школы была осуществлена в Орегоне в 1967-1968 гг. К тренингу были привлечены учителя, администрация, повар, привратник и секретарь. Два первых дня были нацелены на то, чтобы ясно осознать стоящие перед школой проблемы. Четыре следующих - чтобы выработать решение. В первый же день были выделены три проблемы и соответственно сформированы три группы, каждая из которых решала свою проблему. На шестой день происходила общая дискуссия. Спустя некоторое время тренинг был повторен.

Вариации OD.

Техника OD имеет множество вариаций. Она применима и для отдельной школы, и для района, и для консорциума районов. Ее вариации возможны и по линии «иерархической»: объединения в одну группу элементов высокого уровня - школьной администрации, и низкого, например, привратника. Третий тип вариации - в содержании программы. Четвертый тип - в способе, каким OD идентифицирует проблемы. Фридланд и Браун описали два типа ориентаций: на «ЧТО» - процессы протекающие между людьми (общение, взаимоотношения и пр.) и на «КАК» - технико-структурную сторону взаимодействия.

Шмак и Майлз (Scimuch, Miles) описали формы работы, применяемые в OD (по авторам - это, скорее, фазы):

1. Тренинг или образование (лекции, тренировочные группы и пр.)
2. Консультирование (осуществляемое специалистами и обеспечивающее контроль за работой).
3. Встречи лицом к лицу (создание групп, участники которых не имели возможности близко соприкасаться, хотя это и нужно).
4. Обеспечение обратной связи (через сбор необходимой информации).
5. Планирование.
6. Выявление сил, способных содействовать решению OD-задач (создание групп, обеспечивающих структуры для решения намеченных планов и проектов).
7. Техно-структурная активность (фокусирующая внимание на структурных факторах и инструментарии).

Оценка OD обычно ведется по показателям:

1. Влияния (на субъектов процесса)
2. Отношения к OD
3. Стойкости OD эффекта.

По имеющимся данным относительно каждого показателя авторы предполагают, что между ними существует определенная связь, а именно: что сущес-

твуют положительные взаимоотношения между Влиянием и Отношением и между Отношением и Стойкостью и нейтральные отношения между Влиянием и Стойкостью. Это графически отражено на рис. 3.



Рис. 3.

Влияние OD тем больше, чем больше энергии, ресурсов и времени затрачено. Отношение к OD тем сильнее, чем сильнее выражено стремление школы к усовершенствованию и распространению этого стремления на другие школы. Наконец, стойкость OD, связанная с отношением к OD, которая тем сильнее, чем глубже произошедшие изменения.

Обратная связь.

Обычно, информация, служащая обратной связью в OD собирается: с помощью вопросников, интервью, наблюдений, оценки некоторых аспектов деятельности организации. Она может исходить от отдельного члена или от группы. Она может быть сообщена немедленно или несколько отсрочено, после обработки данных на компьютере.

Вопросники, чтобы быть информативными, должны быть правильно сконструированы.

Практика использования обратной связи показывает, что эффективность ее действия возрастает, если:

- работники школы являются не только ее потребителями, но и активно участвуют в ее сборе и осмыслении;
- инструмент, с помощью которого снимается информация, правильно составлен;
- консультант владеет навыками конкретной работы и одновременно - навыками исследовательской работы.

Эмпирические находки.

Ряд работ, в ходе которых изучалось действие обратной связи в процессах перестройки школы, показал, что она является очень эффективным средством для осознания проблем, стоящих перед школой, при поиске решений о путях школьной перестройки.

Исследование Боузера (Bowers), однако, выявило, что использование только одной обратной связи, вне более общего подхода к перестройке в некой организации, имеет не очень большую ценность.

Оказалось, что проведение встречи с обсуждением обратной связи среди участников обследования повлияло на все индексы - показатели положительно. В то время как, скажем, лабораторный тренинг оказался отрицательно связан с таким показателем, как климат в организации.

Анализ данных приводит авторов к заключению, что обсуждение информации, играющей роль обратной связи, и лабораторный тренинг должны быть частью целостной стратегии. Применительно к школе эта целостная стратегия должна способствовать развитию более тесных отношений с окружением школы и, в частности, с районной школьной службой.

III. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: ДОПУЩЕНИЯ.

Школьная программа развития (IDP) - активная стратегия вмешательства в жизнь школы, направленная на то, чтобы помочь институтам (учреждениям) системы образования оценить свою деятельность и наметить пути своего дальнейшего развития. Такая установка нацеливает на помощь этим учреждениям в диагностике их проблем, планировании, разработке инструментария преобразований и оценке достигнутого результата для целей приспособления к внешним и внутренним требованиям с возрастающей эффективностью. Фокус IDP сосредоточен на школьной организации. Задача настоящей главы - обрисовать то понимание «организации», которое лежит в основе программы и обсудить допущения, на которых она базируется.

IMTEC разрабатывает концепцию школы как такой организации, которая системна по природе и включает следующие элементы: окружение (1), ценности, ей присущие (2), человеческие отношения (3), организационную структуру (4) и стратегии развития (5).

Окружение.

Окружение понимается как состоящее из отдельных индивидов и учреждений, внешних к школе, но с которыми она вступает в жизненно необходимые связи.

Ценности.

Ценностное измерение образует фундаментальные основания мировоззрения членов школы, представления о целях школы, нормы, бытующие в них, инструктивные положения.

Организационная структура.

Она включает структуры принятия решения, структуры постановки задач, коммуникативные структуры. А также: ролевые структуры, временные структуры, физический контекст, материальные источники и регуляции, которые отражаются в политике, правилах и формальном руководстве.

Человеческие отношения.

Это измерение объединяет в основном межличностный аспект организации, проявляющий себя в коммуникативной системе, внутренние влияния и структуру власти, нормы поведения. А также все то, что относится к сфере чувств ее членов.

Стратегии развития.

Это измерение включает все, что относится к системе управления школой, стратегиям принятия решений, структурам, связанным с поощрением и наградами, стилем управления.

Допущения IDP:

1. Несмотря на значительную сегментацию организационных переменных в учреждениях системы образования сравнительно с коммерческими и индустриальными институтами, они характеризуются динамической взаимозависимостью между этими переменными.

2. Поскольку видение школьного организма каждым ее членом уникально и в то же время ограниченно, все члены имеют равное право вносить свою лепту в информацию о реальной природе этого организма.

3. Школьная программа усовершенствований должна реализовываться совместными усилиями всех ее членов настолько, насколько это возможно.

4. Конфликт является нормальным моментом в жизни школы.

5. Процессы совершенствования в школе требуют обычно поддержки извне.

6. Хотя в IDP консультационные процессы неизбежно несвободны в выборе общих целей, консультанты пытаются свободно определять цели относительно предвосхищаемых результатов в процессах перестройки школы.

7. Окружение должно быть терпимым к попыткам школы усовершенствовать свою деятельность.

8. Эффективность организации может быть оценена только внутри определенного контекста.

9. Школа может учиться. Ниже более подробно обсуждается каждое допущение.

Допущение 1. Изменения в системе могут производиться взаимозависимыми и независимыми переменными. ОД базируется на гештальт-теории, согласно представлениям которой части организма поддерживают свои характеристики таким образом, что в своих взаимозависимостях и взаимосвязях образуют целое. Это означает, что изменения в одной из частей с необходимостью требуют соответствующей перестройки в других. Или иначе, что организационные переменные взаимозависимы. Это отражено на рисунке 4.

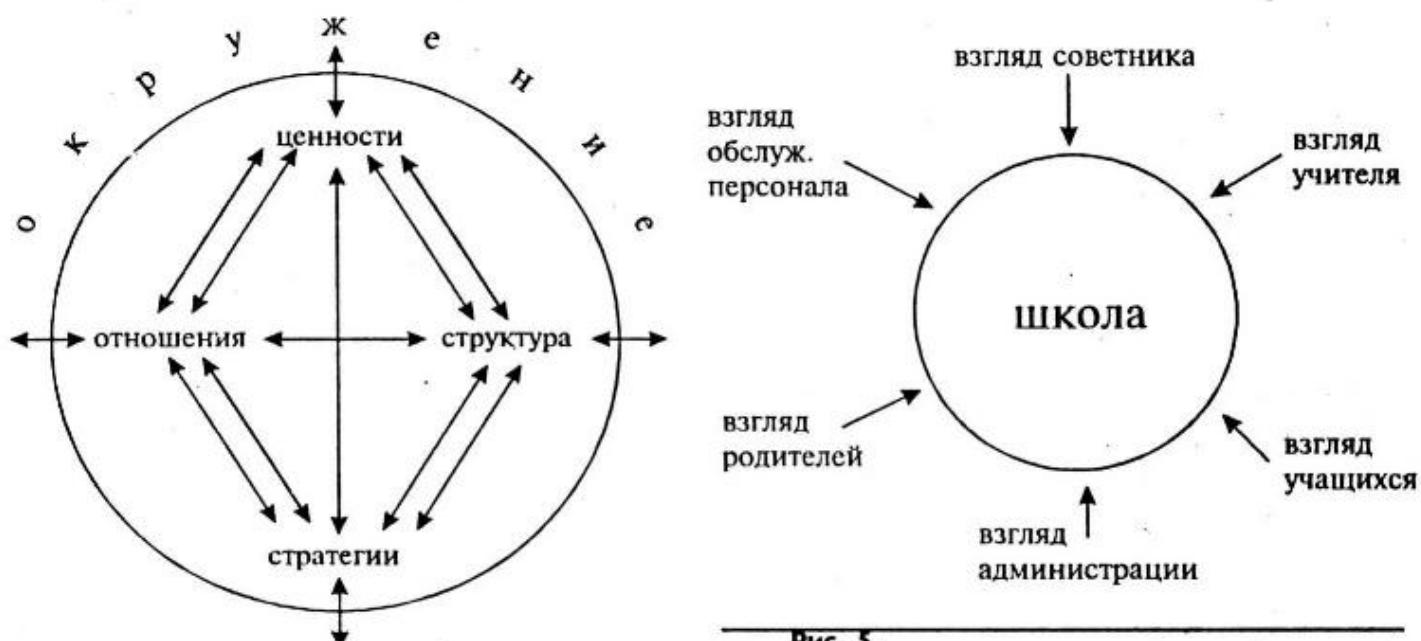


Рис 4. Взаимозависимости организационных переменных.

Степень взаимозависимости, конечно, относительна. Так, Уотсон (Goodwin Watson) пишет, что школа как система менее интегрирована, чем организации в сфере бизнеса. Здесь изменения, скажем, достигнутые внутри одного класса, могут не иметь места в других.

Авторская позиция, квалифицирующая школу как динамическую организацию, многие части которой тесно связаны друг с другом, не означает, что связи жесткие и прямые. Практическое следствие из данной позиции - ожидание, что даже при введении узконаправленного, узкоцеленого усовершенствования, новшества, следует ожидать появления определенных эффектов в других частях системы, причем не всегда положительного свойства.

Допущение 2. Неверно представление, что у всех сопричастных образовательному процессу одинаково видение школы. Различающееся видение школы в зависимости от различных ролей графически представлено на рис. 5.

Видение различается не только в зависимости от роли, но и внутри каждой позиции. Реальность выступает таким образом, как композиция отдельных перспектив.

Допущение 3. Сотрудничество по возможности всех и вся, совокупное усилие, вовлекающее, насколько это возможно, цели и намерения членов школьного коллектива - необходимый момент принятия ею нововведений. Поэтому необходимо привлекать к участию в школьной перестройке не только администрацию и учителей, но и родителей, и других непрофессионально занятых в школьном деле членов.

Рис. 5.

Допущение 4. В Америке принята точка зрения, согласно которой жизнестойкая система стремится к поддержанию стабильности. Конфликт выступает как показатель болезни, недородья организма, школы в том числе. В Европе принята противоположная точка зрения: наивысшая форма демократии может быть описана как открытое продуктивное взаимодействие конфликтующих групп. Авторы не утверждают, что конфликт лучше стабильности, они только подчеркивают, что взаимодействие конфликтных сторон имеет место в практике. И что в процессах развития оно может играть позитивную роль.

Допущение 5. Хотя основная ответственность за предпринимаемое лежит на плечах школы, поддержка извне необходима.

Авторы выделили три вида помощи извне в организационном развитии.

1. Через деятельность экспертов и инспекторов.
2. Через деятельность консультативных центров ОД в виде составления программ развития.
3. Через разного рода объединения (например, Лигу объединенных школ).

Допущение 6. Возможен случай, когда школа делает выбор, который консультант считает неподходящим. Тогда консультант должен сделать все возможное, чтобы школа получила всю ценную информацию, необходимую с его точки зрения для выбора правильного решения. Роль консультанта школьной программы развития (IDP) - помочь школе понять себя и совершив правильный выбор своего профессионального пути. Это авторы называют целевой свободой консультирования (свободой в выборе школой своего пути развития, целей развития). Первичное принятие решения должен сделать коллектив школы, а не консультант или администрация на районном уровне.

Фрайдлендер (Friendlander) описал три целевые ориентации у консультантов в ОД программах (рис.6).



Рис. 6.

По мнению консультантов, отвечающих на вопрос, где, по их мнению «лежит» IDP, к какому полюсу тяготеет, большинство ответило, что в середине этих измерений. Часть же чувствуют, что она (IDP) может быть менее рационалистична и более прагматична, аутентична и ориентирована на процессы развития.

Осознание собственных целей, ориентаций консультантами позволяет им в случае несовпадения их мнения с мнением школы организовать взаимодействие с нею более продуктивным образом.

Допущение 7. Давление сил окружения обычно достаточно для того, чтобы вынудить школу приспособливаться к нему. OD исходит из того, что школе необходима определенная степень свободы, в том числе и в организационном аспекте, при выборе программ, персонала, в экономическом отношении.

Допущение 8. Далин (Dalin) попытался выразить взаимоотношения, существующие между типом организации («простая - сложная» организация) и окружением («стабильное - динамически изменяющееся» окружение).

Три формы организации

| | простая | сложная |
|--------------|--------------|---|
| стабильное | | механистическая |
| динамическое | органическая | систематически учащаяся (саморазвивающаяся) |

Рис. 7.

механистической форме. Если окружение будет динамическим, то организации простого типа будут стремиться к органической форме, а сложные - к систематически учащейся.

Механистическая по форме организация имеет иерархическую структуру, специализацию задач - только некоторые ее уровни имеют функцию контроля, владеют новой информацией, и взаимодействие в системе чаще осуществляется по вертикали, чем по горизонтали.

Органическая по форме организация характеризуется стремлением к гармонии между индивидуальными и общими задачами, тенденцией к коллегиальности при решении проблем и введении инноваций. Авторитет, коммуникативные связи более действенны, чем инструкции и решения, действующие по вертикали.

Систематически учащаяся по форме организация возникает при движении от механистической формы к органической. Критическим моментом этого движения является развитие демократических форм контроля за процессами развития системы.

Далин приходит к выводу, что то, что хорошо для одной ориентации, действующей в одних условиях, может быть нехорошо для другой и в других условиях. Поэтому нет единого «рецепта» эффективности. Для выработки правильной стратегии, нацеленной на развитие и совершенствование системы, необходимо рассматривать ее саму, ее окружение (внешний контекст, в котором данная система действует) и их взаимодействие.

Часто возможно такое положение, когда структуры, заинтересованные и участвующие в перестройке школы, оказываются не взаимосвязанными между собой.

Допущение 9. Школы могут учиться (самосовершенствоваться). Все школы имеют возможности к саморазвитию в форме реорганизации своей структуры, к принятию организационных нововведений.

Однако это положение принимается не всеми. Дер (Delp) указывает на возможное несовпадение установок школы и OD, которые не позволяют добиваться положительных сдвигов в развитии школы. Среди них, например, такие, как ориентации школы на гарантии, а OD - на усовершенствование; школы часто ориентированы на независимую, самостоятельную работу каждого члена, сообразно его функции, OD - на сотрудничество и долгосрочное усилие и пр. Другими словами, подчеркивается недостаточность мотивации школы к саморазвитию, совершенствованию.

Если организация сложного типа существует в стабильном окружении, она будет стремиться к

IV. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: ПРОЦЕСС.

Здесь описываются ступени через которые проходит школа, когда она участвует в IDP. Оригинальны не сами ступени, а содержание работы на каждом этапе. IDP строится в 10 этапов.

1. Учреждение (первичный контакт).
2. Контракт между IMTEC и школой.
3. Сбор данных.
4. Анализ данных.
5. Обратная связь и диалог (прояснение характеристик школы): а) в чем сила школы - что она делает хорошо, в чем сильна; б) в чем слабость школы - какие аспекты школьной жизни нуждаются в изменении.

6. Определение целей: а) краткосрочные цели: что может и что должна сделать школа в ближайшее время; б) долгосрочные цели: в направлении каких более фундаментальных изменений школа должна работать:

7. Планирование действий - как достичь целей.
8. Развитие школы - школа перестраивается.
9. Организация сети - школы, участвующие в перестройке объединяются.

10. Оценка.

В жизни этапы могут быть в несколько иной последовательности. Так, уже на первом этапе возможен сбор информации и понимание определенных проблем.

1. В фазе учреждения устанавливается первичный контакт персонала IMTEC с людьми, представляющими школы. Его цель - изучение возможностей школы участвовать в IDP. IMTEC много делает для обнаружения школ, которым она может оказать помощь. IMTEC распространяет листовки с информацией, статьи и пр., но основной способ контакта со школой - через консультанта.

2. Фаза контракта - подписание договора, в котором оговариваются все необходимые вопросы, но особое внимание уделяется «выходу», т.е. тому, что даст IDP, каков будет итог ее работы.

3. Фаза сбора данных. (GIL) - уникальный инструмент, с помощью которого изучается весь спектр организационных факторов. В 1 версии он предназначался для колледжей, готовящих учителей. Третья версия - при адаптации в начальной и средней школах. GIL опробован в 100 колледжах, готовящих учителей, начальных и средних школах и в 5 странах. GIL имеет версии для обслуживающего персонала, родителей и применительно к определенным национальным традициям.

Так, в версии для школьного персонала GIL состоит из 200 вопросов, позволяющих получать информацию, касающуюся пяти измерений, выделяемых в организации школы: окружение, ценности, отношения, структуры, стратегии. На шкале Е респонденты оценивают ситуацию, как она восприни-

мается ими (реальное) и как бы они видели ее в идеале (идеальное). Пример из этого варианта представлен ниже.

Часть шкалы Е в GIL (версия для колледжей).

E.

Определите:

- а) на каких путях ваша школа сталкивается с проблемами;
- б) каким образом проблемы должны предстать перед вами.

1 2 3 4 5

никогда всегда

1. Личный состав школы отрицает, что проблемы имеют место.

1 2 3 4 5

реально идеально

2. Отдельные лица и группы действуют так, как им подходит.

1 2 3 4 5

реально идеально

3. Администрация принимает поддержку от персонала (личного состава) школы, но перекладывает ответственность за решение и действия на них самих.

1 2 3 4 5

реально идеально

4. Фаза анализа данных. GIL организован таким образом, что каждый пункт вопросника соотносится с определенным измерением. Информация обрабатывается и представляется в форме ряда профилей, получивших следующие названия.

1. Ценностные ориентации. Различия и сходство в ценностных ориентациях личного состава, учащихся, общества оцениваются в этом профиле. Хотя внимание уделяется лишь общим установкам, упор сделан на конкретных установках, касающихся представлений о целях школы и школьного образования.

2. Цели школы. Поскольку учителя и учащиеся являются главными участниками процесса в школе, в профиле 2 отражаются их представления о целях, стоящих перед школой.

3. Практика школы. Профиль отражает информацию, касающуюся стиля работы учителей.

4. Климат школы. С помощью этого профиля можно представить моральную и общую атмосферу, царящую в школе (уровень удовлетворенности, поддержки и пр.).

5. Нормы и ожидания. Профиль отражает информацию, касающуюся норм и ожиданий, бытующих в школе.

6. Управление. Две переменные управления оцениваются в этом профиле. Первая касается оценки способностей отдельного человека к управлению. Вторая - стиль управления (ориентированный на человека, ориентированный на задачу, ориентированный на нововведения и пр.).

7. Стратегии принятия решения. В школах

устанавливается определенный стиль принятия решений, разрешения трудных вопросов (как принимается решение, кто принимает решение). Профиль отражает информацию об этом.

8. Влияние. Власть. Контроль. Неформальные структуры влияния и власти групп и отдельных индивидов внутри и вне школы оказывают влияние на человеческие отношения. Профиль позволяет отразить информацию о степени влияния этих групп.

9. Степень изменений в школе. Этот профиль позволяет выявить изменения недалекого прошлого, которые имели место в школе в целом, в рабочих единицах и у отдельных индивидов в сферах, затронутых предшествующими профилями.

10. Задачи и временная структура. В этом профиле отражены временные аспекты активности персонала школы.

11. Структура побуждений и поощрений. Этот профиль отражает индивидуальные приоритеты и приоритеты руководства школой и школьной системы.

На рис. 8 приведен в качестве примера профиль 2.

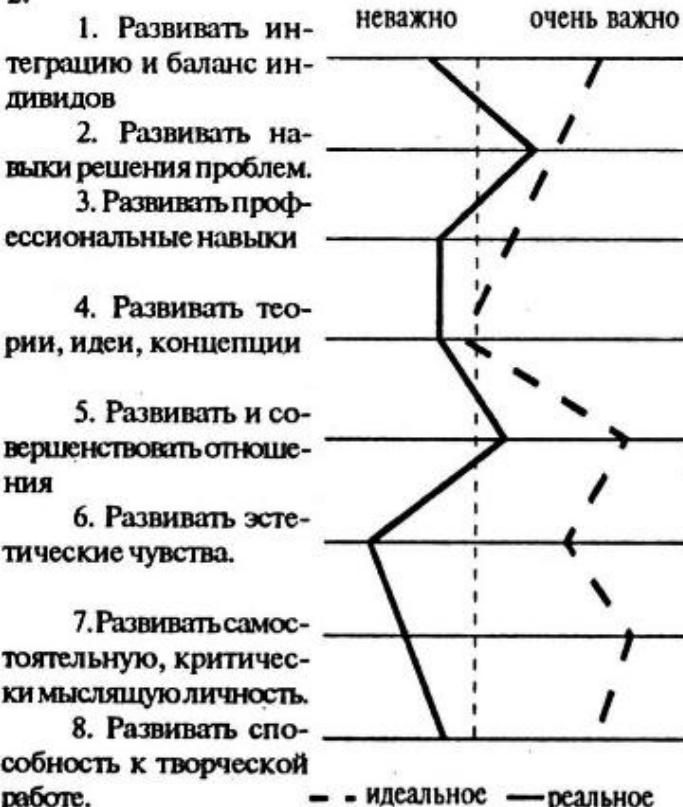


Рис. 8. Профиль 2. Цели школы [цели достижение которых необходимо школе].

Из представленных данных видно, что существуют различия между реальным и идеальным положением вещей, особенно в некоторых пунктах.

По этим данным составляется картина, характеризующая различные перспективы видения школьной ситуации всеми ее членами и участниками.

На рисунке 9 она отражена для пункта 1 профиля 2.

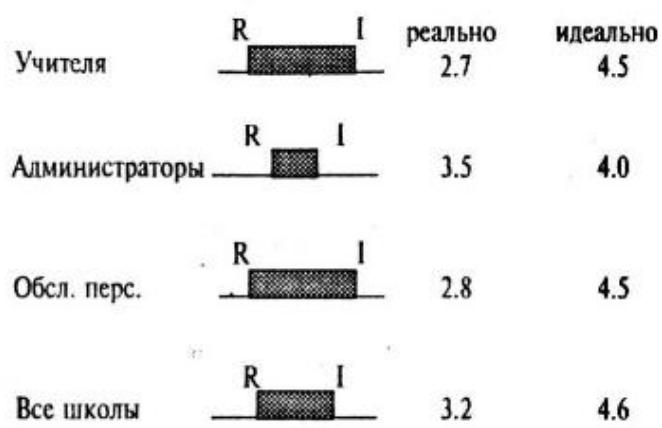


Рис. 9. Различия в ответах разных опрошенных групп.

Данные о различиях в ответах разных групп опрошенных позволяют лучше понять природу конфликтов в школе. Так, администраторы высоко ценят баланс между всеми участниками, но одновременно считают, что они делают достаточно для этого. Напротив, обслуживающий персонал ценит этот баланс менее, но в идеальной ситуации стал бы затрачивать столько же усилий, сколько и администраторы. Подобное несовпадение дает основание заключить, что в этом пункте, в этом отношении могут возникнуть конфликтные взаимодействия.

Другими словами, на сопоставлении данных, частично представленных на рисунках, консультанты выявляют «слабые места» и, презентируя их всем участникам школьной перестройки (учителям, администраторам, обслуживающему персоналу, школьникам и родителям), добиваются осознания ими конфликтных сторон в школьной системе.

Информация от различных групп и отдельных индивидов. Исходя из того, что школа воспринимается и описывается различно различными людьми, в IDP информация собирается в следующих областях:

1. Среди индивидов.
2. В группах, выполняющих различные роли (такие, как учащиеся, администрация и пр.)
3. Среди школ в районе, том же, что и школа, включенная в IDP.
4. Относительно того, каково положение дел в реальности и того, каким бы его хотели иметь (реально - идеально).
5. Среди школ одного типа в определенном районе или в мире.

Понимание различий в восприятии, ценностях и обязанностях является важным фактором в определении состояния системы и планировании таких усовершенствований, которые были бы эффективными.

6. Фаза обратной связи и диалога. Консультант презентирует все точки зрения на школу, ее слабые и сильные стороны, которые выявились в исследовании. Причем он делает это так, чтобы не возникал конфликт между отдельными группами и индивидами. Расхождение точек зрения диктует необходимость диалога. На рис.10 графически отражен процесс, который обычно имеет место при диалоге.

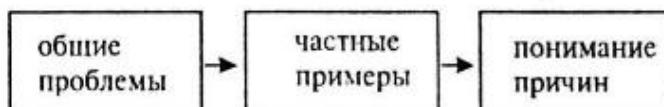


Рис.10. Диалог в IDP

Это - диалектический процесс, в том смысле, что он помогает членам школьного сообщества не только яснее осознать сильные и слабые стороны своей школы, но и облегчает развитие взаимопонимания и даже словаря среди участников перестроичного процесса.

Этап определения целей. На этой фазе внимание уделяется:

1. Тем проблемам, которые требуют неотложных мер.

2. Более фундаментальным проблемным областям, которые требуют планирования на более отдаленную перспективу.

Однако в фазе определения целей могут возникнуть специфические трудности. Они легче преодолеваются, если следовать двум правилам:

1. В позитивной перспективе.

2. В перспективе решения проблемы. В отношении первого правила замечено, что цели должны казаться более созидающими, соединяющими, чем разъединяющими, отораживающими и рождать у участников чувство, что они живут более продуктивной и содержательной в профессиональном смысле жизнью.

Относительно второго правила опыт показывает, что существует общая тенденция для групп с различными ценностями и философиями - принимать паттерн работы, который может быть назван «выигрыш-проигрыш» (win-lose). Т.е. группы и индивиды пытаются «выиграть» у других и используют процесс определения целей, чтобы показать, что другие не способны выиграть от намеченных целей. Если фокус обсуждения перемещается с этой позиции на позицию решения собственно проблемы, тогда работа по определению целей становится продуктивной. Другими словами, в фокусе процесса определения целей должна быть не выгода и проигрыш тех или иных групп и индивидов, а сама решаемая проблема.

Безусловно, определение целей диктуется пониманием слабых и сильных сторон школы. Вместе с тем определяемые цели должны быть рассмотрены и под углом зрения того, насколько они сочетаются

с целями и потребностями персонала(а), насколько сбалансированы индивидуальные и групповые цели (б), насколько потребности школы в целом будут удовлетворены(в), и насколько сопрягаются аргументы, исходящие из школы, и ожидания, имеющиеся у окружения.

Все цели должны быть рассмотрены, скорее, как гипотезы, чем как определенный, завершенный выбор.

7. Фаза планирования действий. Планирование имеет место на двух уровнях: для школы в целом и на уровне класса.

Этап 1. Адекватная ориентация участников школьных преобразований.

1. Определить достаточный объем времени, необходимый для подготовки преобразований.

2. Установить, что будет преобразовываться.

3. Представить в легко понимаемой, зримой форме положительный эффект от преобразований.

4. Показать участникам процесса, что их усилия будут поддержаны.

5. Показать участникам, что в ходе преобразований будут достигнуты достаточно устойчивые изменения.

6. Показать, что начальство принимает и поддерживает изменения.

7. Яснее определить роли и отношения всех, кто будет вовлечен в процесс преобразования школы.

Этап 2. Планирование поддержки извне усилий школы в деле совершенствования ее работы.

1. Подобрать необходимые школе службы, способные помочь ей.

2. Наметить программы тренинга относительно всех ролевых позиций.

3. Поощрять использование вертикальных и горизонтальных коммуникативных каналов связи.

4. Ослабить привычные процедуры и формы взаимодействия во вновь организуемых единицах.

5. Интегрировать взаимодействие лиц, вовлеченных в преобразования.

6. Дать почувствовать всем участникам, что они вовлечены в процесс преобразований с учетом их возможностей и способностей.

Фаза 8. Развитие школы. Совершенствование организма школы - комплексный процесс. На его пути возникает множество препятствий. Нэдлер (Nadler) описал три основные проблемы, создающие трудности на пути усовершенствования школы:

1. Необходимость мотивирования индивидов.

2. Борьба за власть (отдельные индивиды, группы, коалиции всегда соревнуются за власть в школе, когда же она находится в процессе перестройки, эти процессы активизируются).

3. Система управления школой становится нестабильной. Он предложил 12 мероприятий, сообразуясь с которыми, можно облегчить решение этих проблем.

Потребность мотивировать преобразования

1. Показать неудовлетворенность существующим положением.
2. Участие в преобразованиях.
3. Поощрение поведения поддерживающего преобразования.
4. Время и возможность отойти от настоящего состояния.
- Необходимость, потребность управлять перестройкой
5. Задать и предъявить ясный образ будущего.
6. Использовать разнообразные средства для достижения целей, рычаги.
7. Развивать устройство организации (школы) в ходе перестройки.
8. Отрабатывать механизмы обратной связи.
- Необходимость придавать форму изменениям в политической расстановке сил
9. Обеспечивать поддержку ключевых групп, представляющих власть.
10. Использовать поведение лидеров, направляя его на поддержку преобразований
11. Использовать символы и языки.
12. Способствовать развитию стабильности.

9. Фаза организации сети. Различаются два типа сетей: одна фокусирует свое внимание на индивидах и малых группах, другая - на самой организации. Наибольшую ценность имеет сеть индивидуальных контактов IDP. Ниже представлена сеть контактов, практикуемая IDP.

1. Учителя и администраторы могут нанести визит в другие школы, где осуществлялась IDP и получить общее впечатление от этого.
2. Школы могут устроить «День открытых дверей» и пригласить к себе специалистов в области образования, публику и пр..
3. Определенные группы в школе могут продемонстрировать другим учителям свои достижения, новый, достигнутый ими уровень.
4. Одаренные учителя могут выступить в качестве «экспертов» в тех областях, в которых им случалось работать.
5. Школы могут, если чувствуют необходимость в этом, сотрудничать с другими, используя общие источники и облегчая себе достижение целей.
6. Школы, участвующие в IDP, могут организовать своеобразный «рынок» нововведений, где представители от каждой школы будут демонстрировать свои программы и информацию всем заинтересованным в них.
10. **Оценка - заключительная фаза.** Одним из основных допущений IDP было положение, согласно которому школы могут учиться. Школы могут учиться, только переживая изменения, преобразования. Основная задача IDP - помочь школе научиться

тому, как учиться. Поэтому основные критерии оценки лежат в плоскости того, насколько школа научилась учиться. GIL может стать инструментом, используемым при оценивании. Он позволяет оценивать движение школы от исходного уровня, от реального к идеальному и пр.. Этот инструмент не единственный. Используется также наблюдение за работой школы и ее членов.

V. ПРОГРАММА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: ПРАКТИКА.

Цель данной главы - заглянуть по ту сторону двери и увидеть, как IDP работает на примере пяти из 56 начальных и средних школ, в которых проекты перестройки были реализованы.

Пример 1. Начальная школа (1-6 классы) с «прогрессивным» руководством и репутацией школы, стремящаяся к нововведениям. Одни учителя только закончили колледж, другие проработали лишь несколько лет. Руководитель был известен, как работающий «день и ночь», как заинтересованный во всем, что происходило в школе, как желающий участвовать во всем и на всех уровнях. Он был также активен в инновационной работе: написал учебник, вел лекционные и семинарские занятия со студентами. Его роль в школе была доминирующей, как казалось, принималась всеми другими работниками школы. Он хотел разделить свой опыт и знания с более молодыми членами школьного коллектива и делал это с огромным желанием. Он вроде бы не хотел доминировать в школьном сообществе и принимать все решения. Однако большинство идей исходило именно от него, и он играл основную роль в их проведении в жизнь.

После сбора и обработки информации консультант IMTEC вернулся в эту школу. Проблемы, им обнаруженные, могут быть частично проиллюстрированы на рис. 11.

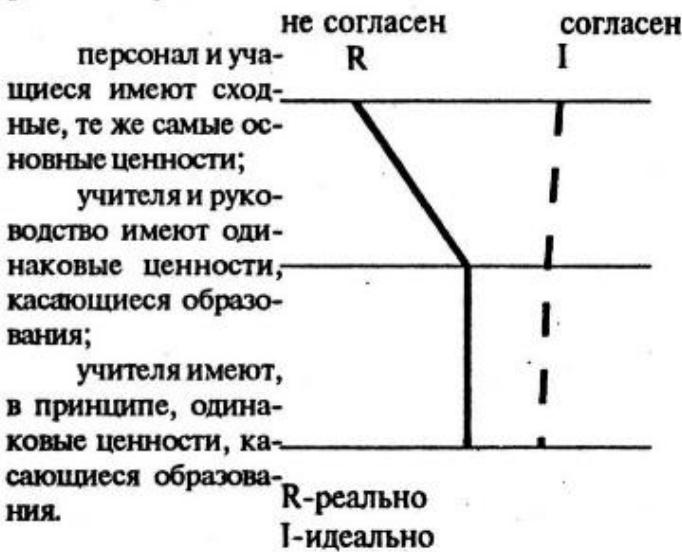


Рис.11. Ценности.

Как видно, наибольшие различия обнаружи-

лись между ценностями педагогов и учащихся.

На рис. 12. представлены данные, касающиеся человеческого взаимоотношений (для ответов о реальном положении вещей).

учителя и учащиеся могут успешно справиться с инновациями в нашей школе;

учители активно вовлекаются в тренинг (профессиональный);

результаты нашей групповой дискуссии не стоят усилий.

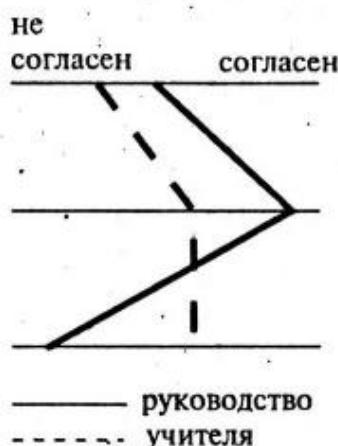


Рис. 12. Взаимоотношения.

Данные, представленные на рис 12. обнаруживают различия в восприятии большинства учителей и руководителя относительно способности учителей и учащихся справится с нововведениями в школе.

На рис. 13 представлены данные, касающиеся восприятия роли учителя и руководителя в определении целей, в развитии новых методов и практики (для ответов о реальном положении вещей).

Какую роль вы играете в инновациях в школе?

в определении целей;

в развитии новых процедур и практики;

в развитии материала.



Рис. 13. Вовлеченность.

Материалы этого рисунка показывают, что, хотя школа пользуется репутацией, склонной к нововведениям, большинство учителей чувствуют, что они играют маленькую роль в определении целей, которые встают перед школой, и в другой работе, связанной с введением усовершенствований.

На рис. 14 представлены данные, касающиеся решений, связанных с конфликтами (для выборки персонала школы).

персонал обсуждает проблемы, не находя им решения;

индивидуы и группы действуют односторонне;

персонал осознает проблемы и прорабатывает их вместе.



Рис.14. Решение конфликтов.

Видно, что персонал положительно характеризует свои возможности решать конфликты, по мере того, как они возникают. Вместе с тем учителя чувствуют, что было более эффективно совместно работать над разрешением конфликтов.

15 часов было затрачено школьным персоналом для диагностики своих ситуаций и проблем и в определении тех целей, которые они будут достигать в дальнейшем. Были намечены следующие цели:

1. Поддерживать климат открытости и поддержки среди персонала.
2. Способствовать кооперации усилий.
3. Поощрять индивидов к принятию более ответственных ролей в школе.
4. Развивать условия для создания отдельных секций и объединений в школе.

Спустя несколько месяцев, когда в фокусе внимания были проблемы климата в школе, на повестку дня встали проблемы принятия решения. После их проработки внимание стало уделяться такой проблеме, как «скорость введения усовершенствований, инноваций».

Работа в описываемой школе продолжалась около двух лет.

Пример 2. Сельская школа.

Маленькая средняя школа (150 учащихся), расположенная в сельской местности. В самом районе проживают около 2000 человек, в основном фермеры, здесь есть также этническое меньшинство и несколько маленьких религиозных сект. Как и для всех сельских школ, одной из центральных является проблема учительских кадров.

Школа классифицируется как имеющая проблемы. Одна из них связана с учительскими кадрами - более половины персонала обновляется каждый год. Отсюда и проблемы, связанные с кооперацией среди учителей, нормами их взаимоотношений. Другая проблема - отношения учителей и местного сообщества. Большинство учителей не из этого поселка, и им мало знакома жизнь его членов. Учителя воспринимаются как «иностранные». Эти же проблемы ощущаются и в классе: так, ученики мало мотивированы к учению, их верования не разделяются учителями, есть этнические правила, незнакомые учителям.

Руководитель школы неоднократно пытался

ввести в школу некоторые усовершенствования. Он хорошо принимался теми учителями, с которыми у него установились хорошие коммуникативные связи. Не раз учителя и руководитель обсуждали проблемы, но не находили им решения.

Некоторые данные их обследования отражены на рисунках 15 и 16.

учитель и ученики имеют сходные ценности;

учителя и руководитель имеют сходные ценности, касающиеся школы;

персонал и общество разделяют установки на школу.



Рис. 15. Ценности (для персонала)

развивать гармонию и интеграцию между людьми;

развивать эстетические ценности;

развивать независимых и терпимых людей.



Рис. 16. Цели школы (для персонала)

По представленным данным видно, что установки общества и учительской группы различаются. Причем учителя думают, что школа могла бы достичь в этом вопросе большей гармонии с обществом. И в видении целей образования расхождения между идеальным и реальным положением вещей также довольно значительно.

Как Вы расходуете свое время?

проводжу с учениками;

работаю с другими учителями;

работаю с родителями.

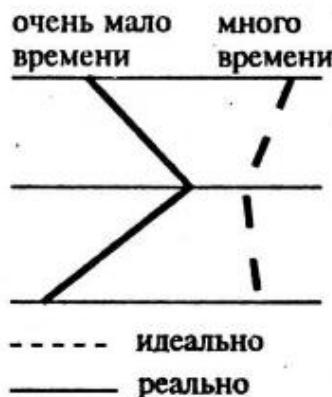


Рис. 17. Время (для персонала)

По представленным данным видно, насколько идеальная картина расходится с реальной по отношению к расходу времени учителями.

В целом же, обсуждение данных показало, насколько трудной воспринимается школьная ситуация учителями и руководством.

В диалоге, развернувшемся вслед за этим, в фокус обсуждения попала, как центральная, проблема взаимоотношения школы и местного сообщества. Затем обсуждались мероприятия, способствующие установлению более тесных связей между учителями и местным сообществом.

Пример 3. Обычная школа в окружении школ, внедряющих новое. Это начальная школа, включающая 450 учащихся и 35 учителей. Контакт с IMTEC инициировали учителя и администрация школы. Они считали необходимым улучшить кооперацию среди обслуживающего персонала, т.е. это могло бы способствовать развитию организационной структуры в школе и улучшению практической работы самих учителей.

В школе был конфликт между группами учителей. Одна группа желала опробовать новые и необщепризнанные формы практической работы, но чувствовала, что это встречает определенный скептицизм со стороны другой группы и руководителя школы. Некоторые учителя были критически настроены к руководству школы и считали, что недостаток новшеств в школе оно несет ответственность. Руководитель школы в, свою очередь, говорил о том, что учителя свободны вводить усовершенствования в свою деятельность и что ответственность за их отсутствие лежит также и на них. Проблемы инициации нововведений и ответственности за это особенно усугублялись тем, что сам школьный район и школы, в него входящие, успешно применяли нововведения.

Свообразие внутришкольной ситуации состояло в том, что все хотели поддержать IDP в своей школе, но по совершенно разным причинам.

После сбора и обработки данных по GIL было проведено обсуждение полученных данных. Учителя были удивлены, когда обнаружили, что они так по-разному выглядят в реальности и в идеальном, желаемом плане. В ходе беседы были идентифицированы проблемы, имеющиеся в школе. Недирективно консультант из 65 вопросов, интересных для школы, выделил 15. Были созданы отдельные рабочие группы и день спустя - комитет, включавший одного человека из администрации, председателя из учителей и трех учителей и консультанта. Намечены темы работы групп.

Особой заботой консультанта стало создание атмосферы открытости, креативности и конструктивной критики.

Работа по программе IDP продуцировала высокие ожидания в школе, как среди учителей и

администрации, так и среди учащихся. Однако также возросла неудовлетворенность настоящим состоянием дел в школе. Не в согласии находилась деятельность комитетов и учителей. Так, когда комитеты были активными и вырабатывали решения, учителям отводилась очень пассивная и малозначительная роль. Если учителя не принимали выработанных решений, они вновь обращались к данным, содержащимся в обратной связи и возобновляли диалог.

По программе IDP развивались умения учителей работать вместе, сообща решать возникающие проблемы, отрабатывались новые административные связи, работа велась и в классе, нередко касаясь не только учителей, но и учащихся. Консультанты работали в школе и были всегда готовы оказать помощь учителям в решении их проблем. В некоторых случаях один из консультантов занимался каким-то частным вопросом, если тот был важным и требовал особого внимания.

Пример 4. Хорошо устоявшаяся школа. Это была начальная школа, которую посещали 450 учащихся и в которой работали 30 учителей. Школа располагалась в центре маленького городка и существовала уже 50 лет.

В сообщество, чьи дети посещали школу, происходили очень небольшие изменения. Многие родители в свое время сами посещали эту школу. В основном родители принадлежали к среднему классу и к высококвалифицированным рабочим (так называемые белые воротнички). Большинство учителей работали друг с другом уже достаточно продолжительное время, некоторые достигли или приближались к пенсионному возрасту. Руководитель школы, сам в прошлом учитель этой школы, уважался учительским сообществом, тяготел к введению новшеств. Школа была известна как хорошо готовящая к следующей ступени - к средней школе. Руководитель школы обратился за помощью в проведении IDP программы.

О программе IDP консультант рассказал сначала руководителю школы и некоторым близким к руководителю лицам, а затем и всему учительскому сообществу. Вначале только молодые учителя были активны при встрече, но затем в беседу включились и более пожилые. Большинство вопросов касались «выходов» IDP программы, надежности ее инструментария и т.д. Дискуссия выявила общее положительное отношение к программе IDP. Некоторые высказались, что школа функционирует хорошо, кооперация между учителями достаточная, но, наверное, работа по программе IDP может быть интересной, имея в виду инновационную работу. Они не согласились с утверждением некоторых молодых учителей, что климат в школе несколько окостенел, застоялся. За реализацию программы проголосовало 75% всего школьного персонала, против - ни один, и 25% воздержались. Было решено проводить IDP программу.

Была проведена диагностика (с помощью GIL) и начато обсуждение полученных данных. Определились темы: о целях школы, по вопросам принятия решений в школе, о новых методах развития умений и способностей учителей, о кооперации между учителями и кооперации между школой и домом.

Нарис.18 отражены данные, полученные посредством GIL и касающиеся целей школы.

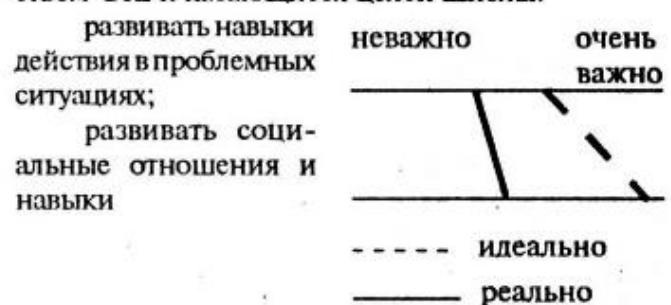


Рис. 18. Цели.

Оказалось, что некоторые молодые учителя считают, что большинство учителей не придают значения развитию навыков взаимоотношений и фиксируются только на тех, что связаны с их непосредственным учебным предметом. Более опытные учителя подчеркивали, что именно это - владение навыками, связанными с преподаванием своего предмета, наиболее важно. В ходе дикуссии возросло взаимопонимание с обеих сторон, понимание того, что важны обе выделяемые стороны и что эти цели не обязательно находятся друг к другу во взаимоисключающем положении.

Другая область трудностей концентрировалась вокруг процессов принятия решений. На дикуссии по этому поводу присутствовал руководитель школы. Он был удивлен, что некоторые учителя чувствуют себя невовлеченными в принятие решений. На рис. 19 и 20 представлены фрагменты соответствующего профиля.

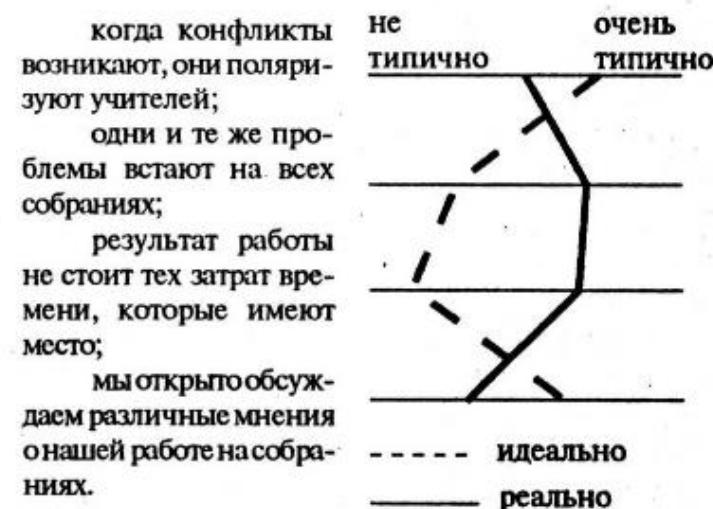


Рис. 19. Коммуникация

Рис. 19 показывает расхождение во мнении среди членов учительского сообщества относительно ценности инноваций. Одни придерживаются того

мнения, что и традиционная практика столь же хороша, как и новая. Другие считают новые формы превосходящими традиционные. Они находят, что школа находится в состоянии порядка и инновации ей не нужны. Другие придерживаются обратного мнения. Этот последний результат иллюстрируется данными, отраженными на рис. 20.

- индивидуды принимают ответственность за свои действия на себя;
- администрация берет ответственность на себя за принятые решения;
- педагогический коллектив осознает проблемы и работает совместно над их решением;
- группы сражаются за свои интересы.

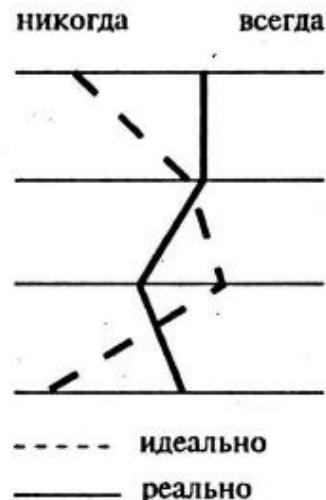


Рис.20. Решение проблем.

В ходе дискуссии участники пришли к пониманию того, что существует «разрыв» между молодыми и старыми членами молодого сообщества, что школа ориентирована на компромисс, руководитель виделся как большой мастер создания чувства гармонии, даже когда имел место рост конфликта (см. рис. 21)

- у учительского сообщества одинаковые (сходные ценностные установки);
- инновации только усложняют работу;
- инновации не необходимы, ибо все в школе в порядке;
- новые формы работы лучше традиционных.

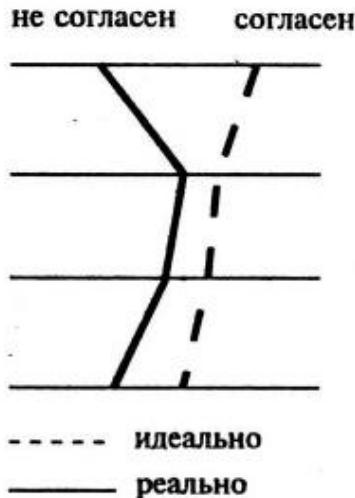


Рис.21. Ценности

Выявились две совершенно различные группы, различные по своей позиции. Климат на собрании развивался в сторону более тяжелой конфронтации. Старшие доминировали над молодыми. Консультант предложил «молодым» обсудить конкретные случаи и проанализировать их.

После неоднократного обсуждения проблем школы были выработаны предложения по усовершенствованию школы. Их приняли все учителя и руководитель школы.

Обновление форм работы встречало со стороны

некоторых членов учительского коллектива двойственное отношение, были разного рода колебания. Стало очевидным, что потребуется продолжительная работа.

Работа по программе IDP не всегда имеет только положительный эффект. Так было и в этом случае. Некоторые члены коллектива видели в IDP средство удовлетворения своих интересов по фундаментальным изменениям в школе. Консультант оказывался ответственным (невольно) за все, что происходит, даже за то, что не было непосредственно обусловлено программой. Ему приходилось устанавливать определенный баланс и в некоторых моментах накладывать на программу некоторые ограничения.

Пример 5. Традиционная школа.

Маленькая начальная школа в небольшом городке уже описывалась выше. Некоторое время школа работала с консультантом из близлежащего учительского центра. Знания и доверие установились между консультантом и учительским составом школы. И учителя, и консультант оценивали школу как традиционную. Они отмечали недостаток кооперации между ее членами.

В этой ситуации новый руководитель школы назначил собрание. Учителя относились к нему как к способному лидеру, представляющему ее интересы. Когда он предложил провести школу по программе IDP, все согласились. Некоторые данные отражены на рис.22, 23 24.

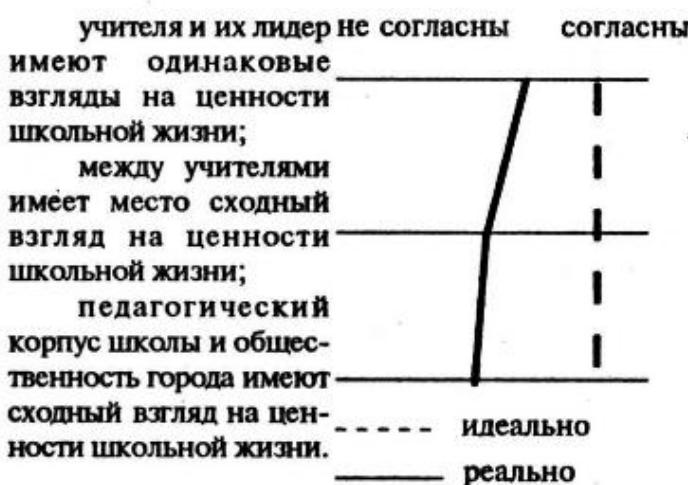


Рис.22. Ценности

Насколько важно:
развивать навыки
и умения для решения
познавательных про-
блем;

развивать соци-
альные навыки;

развивать незави-
симость, самостоятель-
ность членов коллекти-
ва;

развивать эстети-
ческие ценности.

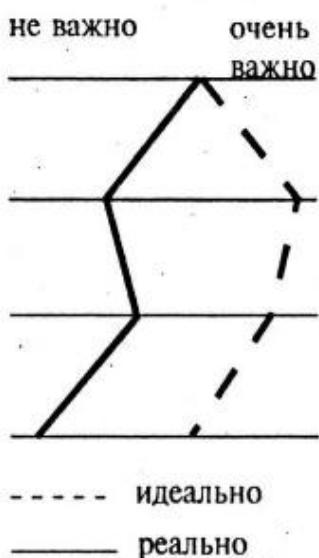


Рис.23. Образовательные цели.

Как бы Вы чувствовали, если бы были членом педагогического коллектива:

сильно ратовали за новые идеи;

спрашивали, как люди реально чувству-
ют, что испытывают;

указывали на ошибки других людей.



Рис.24. Нормы.

Рис. 22 показывает, что имеет место достаточно высокая степень согласия в ценностных ориентациях членов педагогического коллектива и в то же время потребность в еще большем согласии. Рисунок 23, что не все цели одинаково представлены в деятельности школы - так, сферам социальной и эстетической уделяется недостаточное внимание. Рис. 24 иллюстрирует расхождение во мнениях относительно норм. Многие не считали, что нужно спрашивать людей о том, как они себя чувствуют и что испытывают, или указывать на ошибки.

В период осмысливания этих данных руководитель был очень нетерпелив и хотел приступить к работе по усовершенствованию деятельности школы и добиться результата как можно скорее. Учителя, однако, убеждали его, что процесс займет время.

Школа сейчас в середине процесса, и окончательный результат непредсказуем. Учителя выделяют четыре области своей работы: бороться за большую открытость и поддержку; интегрировать новых учителей в своем коллективе; влиять на процесс совершенствования мастерства учителя и т.д..

Среди позитивных сдвигов консультанты отмечали: изменение атмосферы, она стала более открытой; возросла внутригрупповая коммуникация; проблемы решались более конструктивно. Было отмечено меньшее доминирование нескольких членов и принятие решений более коллегиально - и на различных уровнях и разными членами. Отмечалось и улучшение коммуникации между учителями и учащимися.

Эта школа представляет пример традиционной школы, для которой характерно отсутствие в течение многих лет анализа ее внутренней жизни, отсутствие усовершенствований ее организации.

VI. ШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ: УСВОЕННЫЕ УРОКИ.

Создание программы IDP начато в 1974 году, новый толчок она получила в 1977 году. Тогда в центре внимания были следующие вопросы: разработка концепции развития школы как самостоятельного организма, организации; адаптация к условиям работы начальных и средних школ; выяснение всех необходимых условий для успешной реализации IDP; разработка версии GIL применительно к обучению будущих учителей в педагогических институтах и колледжах.

Спустя 3-4 года внимание создателей IDP было привлечено к следующим вопросам: подготовка квалифицированных кадров консультантов; разработка программы применительно к различным видам школ (а не только начальной и средней, как ранее); разработка приемов работы в таких областях, как коммуникация, лидерство, контроль и др.; разработка международной версии GIL.

Основой для обобщений, имеющих место в этой главе, явилась информация, полученная при анализе профилей норвежских начальных и средних школ, интервью с консультантами, руководителями школ, учителями.

Начало. Процесс входления.

Была предпринята попытка определить ту мотивацию, которая побуждает школу обратиться за помощью к программе IDP. Казалось, что программа IDP должна быть широко известна, особенно в ряде стран, таких как Канада, например. Однако оказалось, что о ней известно только деятелям школы наивысшего уровня, школьной администрации районов из литературы. Оказалось далее, что большинство сотрудников школы не ощущают необходимости в изменениях школьной организации как наиболее актуальную, неотложную. Но даже для тех, кто такую нужду ощущает, необходимо дать понять специфику программы IDP. Два фактора определились как наиболее важные для актуализации мотивации к принятию IDP:

- Личное доверие. Большинство инноваций приходит не через статьи и иные публикации, а через контакт с людьми. Поэтому важно устанавливать

контакт с работниками школы службы IMTEC и IDP.

- Отношение причастности. IDP исходит из того, что работники школы будут активно участвовать в разработке проекта, проведении его в жизнь и принимать ответственность за введенные ими усовершенствования, т.е. рассматривать совершенствование организма школы не как навязанное извне, а как дело, в котором они лично заинтересованы, как дело, к которому они причастны.

Для успешного применения IDP необходима поддержка на всех уровнях в образовательной системе. Очень важна позиция руководителя школы. Энгелэнд (Engeland) описывает три мотива, побуждающие руководителя школы обращаться к IDP: он интересуется инновациями в школах в целом(а); он желает, чтобы в его школе был хороший климат(б); и он интересуется тем, как учителя относятся к школе, воспринимают ее (в). Кроме того, открытое выражение руководителем поддержки IDP совершенно необходимо, чтобы учителя большинства школ приняли и поддержали программу IDP.

Учителя также должны находить ценным применение IDP. Этим обеспечивается активный характер дискуссии, обсуждения проблем, нахождение путей развития для школы и пр..

Инициатива и активность могут также исходить и от родителей, и даже от учащихся. Чем больше заинтересованных, тем лучше.

На этом начальном этапе необходимо определенное взаимопонимание между консультантом и руководителем школы: руководитель должен поверить в предлагаемую программу IDP и идентифицироваться с нею, а консультант должен идентифицироваться с руководителем школы, проникнуться его проблемами и заботами.

Способ, каким IDP вводится в школу, очень важен и в значительной мере определяет ее успешность.

Консультант должен попытаться продемонстрировать, показать те результаты, которые будет иметь реализация IDP, апеллируя к своему собственному опыту, к ситуациям ролевого взаимодействия. Другими словами, на вводной фазе консультант должен развернуть реальность IDP процесса перед участниками.

Консультант должен ориентировать участников работы - школьный коллектив - на долговременную работу, ибо некоторые считают, что работа кончается тогда, когда получена информация о состоянии дел в школе, и начинают выражать скепсис по поводу того, что нужно неоднократно встречаться, обсуждать проблемы и вырабатывать решения. Опыт показывает, что период перестройки организации может занимать и два-три года.

О Фазе обратной связи.

Обратная связь - эффективный механизм для

оценки здоровья школы.

GIL - инструмент, с помощью которого собирается информация, необходимая для осуществления обратной связи. С его помощью можно получить информацию о широком спектре организационных переменных (переменных, позволяющих характеризовать такую организацию, как школа).

Необходимо отметить не только случаи, когда с помощью GIL была получена адекватная и полезная информация, но и несколько других, которые показали определенную ограниченность возможностей GIL. В частности, неудача с использованием GIL была в Калифорнии. Некоторые считают, что GIL сильный инструмент в тех местах, которые касаются человека, слаб там, где дело касается педагогической технологии и структурных аспектов школьной организации. Некоторые указывают, что эффективность GIL падает, когда рассматривается не организация в целом, а лишь ее единица или единицы. Самы авторы считают, что GIL фокусируется на интересах школы и не чувствителен к тому, что происходит на уровне класса, классной работы, включая и такие показатели, как климат в классе. Сейчас предпринимаются попытки создать исследовательский инструмент, действующий на уровне «класса», чувствительный к проблемам классной работы - CDP (Classroom Development Programme).

Необходимо отметить несколько замечаний к GIL. Первое - школьные работники находят его очень длинным, требующим много времени. Так, заполнение GIL обычно занимает около полутора часов. Авторы считают необходимым работать над укороченными вариантами GIL и верят, что это может быть сделано без ущерба для извлекаемой информации.

Второе - вопрос о его валидности. Его - GIL - валидность обеспечивается и подтверждается тем, что участники процесса поддерживают и считают существенными те вопросы или проблемы, которые выясняются с помощью GIL. Конструктивная валидность GIL обеспечивается связью каждого пункта GIL с одним из аспектов организации (школы), который он освещает.

Третье - вопрос о надежности GIL. Он встает, когда возникает необходимость делать обобщения и предсказания. GIL помогает понять школу (как организацию) и изменения, которые в ней происходят - этим обеспечивается надежность GIL. Другими словами, GIL может помочь поставить диагноз. Другие функции, отражающие иные аспекты надежности, GIL еще не выполняет. Однако авторы верят, что это может быть достигнуто, и, частности, - работой над усовершенствованием GIL вместе с учителями, которые участвуют в IDP.

В начале работы по проекту IDP GIL был основным компонентом проекта и многие участники понимали всю программу, как программу по получению обратной связи о состоянии школы посредст-

вом GIL. Сейчас ясно, что GIL необходимый, но недостаточный компонент IDP.

По ходу процесса по получению обратной связи школьные работники выясняют сильные и слабые стороны школы. В этой фазе возникают отдельные проблемы.

1. Иногда открывшиеся школьные проблемы так потрясают школьный персонал, что бывает трудно найти стратегию для дальнейшей работы. На этой стадии часто консультант должен взять инициативу в свои руки и быть в руководящей, направляющей функции, тогда как на других - его поведение должно быть недирективно. Другими словами, хотя это и невозможно «в чистом виде», как воплощение идеала, консультант в своей организации должен стремиться избегать вмешательства в процесс посредством силы, давления со своей стороны.

2. Хотя многие школы хотели бы развить у себя процессы принятия решений, климат, коммуникацию и пр., многие интересуются также и более конкретными выходами. Часто учителя обращаются к консультанту за получением помощи по конкретному вопросу. Это может переместить роль консультанта с позиции «помощника в развитии» на позицию «помощника в конкретном процессе». Консультант должен избегать этого. Нормально - если консультант будет открывать проблемы и помогать увидеть выгоды от их решения. Иногда, однако, школьные работники воспринимают это как «сверхинтеллектуальные» проблемы и ожидают конкретной помощи.

3. Консультанты должны знать обо всех реорганизациях и возможных формах помощи школе, чтобы использовать их в своей работе.

Планирование и его техника.

Программа IDP была успешной во многих школах. Однако трезвый взгляд показывает, что программа не может быть пригодной для всех без исключения школ. Так, из более 100 норвежских школ, которые участвовали в IDP, восемь вышли из участия в этой программе после стадии получения обратной связи.

Особенности рациональности. В основе программы лежит доверие к способности людей рационально решать проблемы, возникающие в жизни школы, в которой они работают. Это особенно важно для этапов постановки целей, планирования, выбора средств развития. Однако опыт показывает, что в некоторых школах такой рациональности явно недостаточно: участники процесса «буксуют» на стадии определения целей и на стадии планирования дальнейших действий.

Кларк и Ингер (Clark, Yinger) нашли, что планирование учителей их рутинной работы занимает в среднем 12 часов в неделю. Такое планирование не может быть описано линейной моделью планирования, где планы определяются целью, пред-

метом. Планирование может быть описано как процесс, в ходе которого создается план. Так, этот процесс в котором изменение существующей ситуации достигается за счет поиска «позиции для прицеливания». Учителя обычно начинают с общего замысла (позиции прицеливания) и для ее реализации уже ищут конкретные средства.

В работе авторов было обнаружено, что школа, как правило, не ставит перед собою долговременных целей, а ограничивается теми, что удовлетворяют непосредственные и личные интересы школьного персонала. Переориентировка школы на более отдаленную перспективу, по мнению авторов, необходима.

Участие и сотрудничество.

Для того, чтобы действия по реализации программы IDP, были успешны, необходимо, чтобы в процессе работы была реализована определенная модель участия всех тех, кто вовлечен в перестройку школы. Обычно указывают на важность открытого, поддерживающего и продуктивного окружения.

Очень важно поддерживать и определенный тип сотрудничества. Было обнаружено, что на стадии планирования очень часто необходимо сильное руководство, управление. Часто консультанту приходится брать на себя роль лидера, если никто из учителей не способен к этому. С позиции «советчика» он тем самым уходит, хотя это его основная позиция.

Свайрчек (Swierczk) нашел, что сотрудничество важно на этапе выявления проблемы, постановки целей, поиска решений. При обсуждении проблем важно умение вести диалог, переговоры; взаимность - на стадии выработки целей; согласие - в фазе реализации решений.

Поддержка.

Поскольку программа требует достаточно много времени для своей реализации, то ей требуется поддержка. Необходимо дать возможность участникам программы нормально, последовательно и в том темпе, какой им свойственен, двигаться вперед - а для этого необходимо, чтобы у них было время.

Как в каждом живом процессе при реализации программы могут возникнуть как позитивные, так и негативные явления. Очень часто, видя эти негативные моменты и не понимая диалектики связи позитивного и негативного в процессе развития, участники принимают решение отказаться от дальнейшей работы по программе. Вот здесь участникам процесса и должна быть оказана поддержка.

Результаты.

Обследуя руководителей школ, участвовавших в IDP, было обнаружено, что три рода изменений в поведении руководителей происходят в процессе их работы: 1) они совершенствуются в умении работать вместе с учительским коллективом, 2) они обучаются

умению взглянуть на ситуацию глазами учителя, сего позиций, и начинают ценить это умение, 3) они научаются избегать конфликтов и сложностей, рождаемых особенностями «видения» школы, и делают это лучше, чем учителя.

Две трети всех школ в Норвегии, принимавших участие в IDP, сообщили, что возросло стремление учителей активно участвовать в жизни школы, принимать решения и нести ответственность за них. Хотя это связано с уменьшением власти руководителя, однако авторы считают, что разделение власти может быть позитивным и для руководителя, и для учителей.

Некоторые школы ожидали более быстрых результатов при введении IDP. Поэтому они оказались фruстрированными - много времени было затрачено на работу, а конкретный результат был очень невелик. Некоторые школы считали, что настоящий результат от работы по программе IDP скажется позднее.

Работа по IDPоказала положительный эффект и на деятельность руководителей школьным районом. Их участие в программе IDP привело к тому, что они стали давать отдельным школам больше автономии и свободы в опробовании у себя разного рода новшеств и усовершенствований.

Отношение.

Отношение к OD в большинстве случаев - сугубо положительное. Знаком позитивного отношения к программе является то, что учителя посвящают свое свободное время работе по ее осуществлению. Отношение к OD часто развивается в процессе осуществления самой программы.

Чем же характеризуются школы, в которых IDP оказалась успешно реализуемой? Некоторые школы работали, не имея сколько-нибудь ощутимых изменений. Другие школы могли действовать по программе IDP, но в своем сознании не связывать эту работу с нею. Авторы считают, что школы, в которых IDP осуществлена успешно - это школы, которые систематически анализируют свои проблемы в том ключе, как это предлагает IDP, способны к работе по решению этих проблем и инициируют эту активность сами.

Один руководитель школы, в которой осуществлялась IDP, попытался отрефлексировать тот опыт, который он имел как руководитель, участвовавший в IDP.

Точка зрения руководителя.

Самое главное - возможность по-новому увидеть ситуацию, осознать ее и оценить. А она уже рождает соответствующие действия.

Я думал, что я, относительно открытый человек, как руководитель, способный и умеющий контактировать с учителями в производственной обстановке и в свободное время. Я думал, что умею

слушать и убеждать. У меня не было никакого страха за свой авторитет. Я всегда стремился уменьшить возникший конфликт, ища компромиссное решение.

Предоставившаяся возможность участвовать в IDP вызвала во мне определенное беспокойство. И потому , что это предполагало контакты с людьми, находящимися вне школы и не знающими ее, и потому, что я опасался таких действий со стороны консультанта, которые бы могли вызвать нежелательные последствия.

Данные обследования по GIL показали наличие конфликта между учителями и между учителями и руководством. Это было для меня неожиданным. На этапе обсуждения мое представление о себе как демократичном руководителе было сильно поколеблено. Это заставило меня задуматься над своей ролью. Я задумался более глубоко о том, какова природа совместной работы людей. Я верю теперь, что конфликт может быть и позитивного типа. Очень важно осознавать различия и расхождения. Тогда можно искать продуктивное решение. Присутствие консультанта изменило мою роль. Я должен был аргументировать свою точку зрения более обстоятельно и в тех случаях, когда я обычно ее не аргументировал в силу своего положения руководителя.

Консультант, как я заметил, стремился к поддержке учителей в период обсуждения. Он помогал им сформулировать их позицию даже тогда, когда они сами ее четко не представляли. Это способствовало продуцированию идей и их пониманию всеми участниками обсуждения. Я поверил консультанту, что он может и способен верно понимать и интерпретировать те данные, которые были собраны посредством GIL. Учителя оказались более активно вовлечеными в жизнь школы, в принятие решений, связанных с нею, и у них развились чувство ответственности за принятые ими же решения. Это сняло с меня, как с руководителя, необходимость быть всегда инициатором и следить за реализацией своих инициатив.

Еще раз хочу подчеркнуть, что наиболее ценным в программе я считаю обращенность к человеку - он должен оценить свою роль и практику как работника школы.

Точка зрения консультанта.

Два консультанта были опрошены относительно того, что наиболее существенного они видят в программе IDP. Мы находим, что концепция и практика, основанные на IDP, способны привести участников этой программы к пониманию школы как определенного рода организации. IDP применима и для колледжей, готовящих учителей, и для самих школ.

Три момента мы выделяем как важные:

1. GIL позволяет идентифицировать специфи-

ческие проблемные области в отдельной школе и проблемы, характерные для многих школ. Обратная связь, осуществляемая через GIL, позволяет всем участникам активно включиться в работу и принять на себя ответственность за свои действия. Благодаря такой включенности, многие трудные для осознания проблемы открываются. И это первый шаг на пути конструктивного решения проблемы.

2. Желание школы быть самостоятельной, независимой от министерских указаний, создает условия для обращения их к программе IDP. Если школьные лидеры, учителя, родители и ученики серьезно работают по программе IDP, положительный эффект будет достигнут. IDP имеет определенные трудности, связанные с тем, как развить те или иные умения и способности у школьных работников. Развитие этой техники - важная задача на будущее.

3. Консультанты - ответственные лица. Они отвечают за корректную реализацию целей IDP. Возможность наблюдать внутреннюю жизнь школы дает многое для их профессионального роста.

Непредсказуемые последствия.

Иногда значительный интерес представляют не только понимание того, что система делает по отношению к нововведению, но и видеть, что инновация делает по отношению к системе. Рассмотреть это можно по отношению к событиям в Норвегии. Для этого коротко о норвежских школах.

Инновации в норвежских школах вводятся двумя способами: они инициируются отдельной школой или планируются и внедряются через центр, центральные органы. При этом развитие школы слабо финансируется. Из многих инициатив выживают немногие и, чаще всего, благодаря энтузиазму учителей или руководителей школ. Немногие могут перенять этот опыт.

Анализируя опыт распространения инновационных программ в образовании, авторы приходят к следующим выводам:

1. Судьба распространения инновационных программ связана не столько с их качеством, сколько с борьбой за сферы влияния между государственными организациями, ответственными за инновации, и общественными (типа IMTEC).

2. Способность общественных организаций (IMTEC) к адаптации к своему окружению (адаптации к соответствующей системе образования) выражает их способность управлять инновационным процессом внутри системы.

3. Школы не могут свободно выбирать среди разных альтернатив. Они очень зависят от влияния сверху, от центра. Деньги в конечном счете определяют судьбу проектов.

4. Школы в иерархической системе не побуждаются выбирать инновационный путь.

VII. КОНСУЛЬТАНТ В ПРОГРАММЕ ШКОЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.

Консультанты в IDP играют ключевую роль. Здесь будут рассмотрены некоторые детали их деятельности, вопросы метода и техники, тренинга консультантов. Конечно, деятельность консультантов зависит и от их индивидуальных особенностей, и от особенности школы, где они работают, и от людей, и от специфики проблем, которые им приходится обсуждать. Ниже будут рассмотрены аспекты их работы, которые способствуют успеху IDP.

Что же такое консультант в IDP? Термин «консультант» не имеет универсального значения. Маргулис (Margules) говорит о двух традициях употребления этого понятия: первая закрепляет за консультантом значение технического и экспертного обслуживания клиентов; вторая предполагает за консультантом функцию облегчения постановки диагноза при исследовании некой организации и его содействие внутренним и иногда внешним процессам, влияющим на перестройку, совершающуюся внутри организации. Обычно от консультантов ожидают конкретных советов, помогающих школе решить ее проблемы.

Консультанты IDP идут совершенно другим путем. Их отличает два основных момента. Они ориентированы на процесс (выработки решения, подхода к проблеме и т.д.), а не на содержание той задачи, которая решается. И они избегают превращения своих личных ценностей, касающихся школьной системы, в цели школы.

1. Процесс или содержание. Консультанты IDP не дают советы. Они отказываются играть роль экспертов в определенных вопросах. Их задача - облегчить процесс осознания школой своих проблем и содействовать выработке самой школой решения, относительно тех проблем, которые она взялась разрешать. Они диагностируют школу как организм, помогают ее членам осознать сильные и слабые стороны школы и содействуют процессу перестройки школьного организма.

2. Ценности и цели. Внутри IDP строятся предположения относительно школьной организации, относительно процесса ее развития, но ни сама программа, ни консультант не задают, не ставят перед школой определенных целей, программ и даже общей точки зрения на школу, ее организацию и пути управления ею.

Такая ролевая позиция сложна и вызывает определенный дискомфорт у школьного персонала при взаимодействии с консультантом.

Отбор и размещение консультантов. В отборе консультантов участвуют следующие стороны: руководство школьным районом, участвующие школы и IMTEC. Роль каждого следующая:

Руководство школьным районом. Обычно консультант формально выбирается руководством школы-

ного района, которое заключило контракт с IMTEC. На выборы влияет многое: знание консультантом того сообщества, которое живет в данном районе, знание особенностей школьной системы данного района, уважение к нему со стороны школьных работников и т.д.

Школа. Школа имеет право принимать или отвергать консультанта. Его репутация среди работников школы - главное основание для решения.

IMTEC. IMTEC помогает сделать более ясным тот тип людей, которые бы больше всего подошли для работы по IDP.

Образовательный базис консультантов. Консультанты - обычно психологи или люди, проработавшие в сфере консультирования и знакомые с теорией организаций (организационной теорией). Они обычно приходят из центра управления школьным районом, центра для учителей, из детских клиник или из местных колледжей, готовящих учителей.

Подбор консультантов. Было обнаружено, что очень важно, чтобы в одной и той же школе работали два консультанта. Оба консультанта, работающие в паре, разделяют ответственность, вместе готовятся к работе, разделяют роли, которые они будут осуществлять в контактах со школой, и производят опрос.

Образование пар консультантов по признаку «внутренний-внешний». Часто в работающих парах консультантов один из них - тот, что был выбран руководством школьного района (внутренний консультант), а другой - со стороны. Этим обеспечивается определенный баланс и контроль за ходом работы. Если этого нет, то IMTEC в другой форме обеспечивает «внешний контроль».

Система консультативной поддержки. Поддержка может осуществляться через кооперацию с другими консультантами, с членами IMTEC, а может быть оказана и школой, в которой велась работа.

Есть много трудностей, связанных с ролью консультанта IDP. Поскольку IDP - интернациональная программа, то в силу вступает культурный фактор. Для примера, в Норвегии школы не ориентированы «на процесс». Обычно роль консультантов видится, как роль эксперта, человека, находящего решение той проблемы, которая стоит перед школой. Отсюда - ошибка ожиданий. Консультант должен развернуть школу и ее членов в сторону процесса, а не поиска готового решения, подсказанного извне.

Есть и другая проблема. При взаимодействии со школьным персоналом консультанту сообщается многое, и им добывается очень много информации, способной задеть других людей. Конфиденциальная информация должна быть им удержана и даже по отношению к консультанту-партнеру, напарнику.

Как сочетается требование соблюдения конфиденциальности и требование открытости в обсуждении проблем? Это сложный вопрос. И решается с опорой на ситуацию: какие люди принимают участие

в работе по программе IDP, как они принимают норму открытости и т.д. Возможно, что все участники должны пройти особый период. Примеры, игры, стимуляция коммуникации, анализ взаимодействия становятся на этом периоде полезны. В другом случае можно организовать небольшой отпуск на 3-4 дня и в этих условиях осуществить необходимый тренинг. Возможны и другие варианты.

Еще одна сложность в работе консультантов связана со знанием местных условий для поиска всех тех ресурсов, которые могут быть необходимы для реализации IDP. Эту информацию консультанты могут получить из учительских центров, центров развития и пр..

Тренинг консультантов. Тренинг консультантов сочетает теорию и практику. Он разворачивается на основе действительных случаев, имевших место в IDP. Несколько первых дней - общая подготовка, а затем начинается работа. В соответствии с фазами IDP идут фазы тренинга консультантов. Это отражено на рисунке 30.

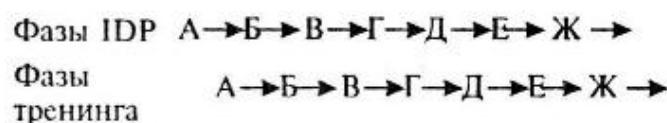


Рис. 30. Фазы IDP и тренинга консультантов.

Консультативный тренинг занимает обычно около 10 дней. Участвующие в тренинге выступают в роли внешних консультантов, и каждый другому служит своего рода «зеркалом». Как правило, один из этой пары находится в более пассивной роли - скорее, наблюдателя. Эта позиция позволяет лучше оценивать происходящее. Потом позиции меняются.

В тренинге принимают участие и специалисты IMTEC. Они сосредотачивают свое внимание на том, что обычно труднодается в IDP. Обнаружилось, что в зависимости от обстоятельств, консультанты применяют различные техники на различных фазах осуществления IDP.

VIII. МОГУТ ЛИ ШКОЛЫ УЧИТЬСЯ?

Здесь будет препринята попытка акцентировать внимание на тех вопросах, которые возникают перед теми, кто заинтересован в проекте, подобном IDP. Будут рассмотрены OD и IDP, обсуждены вопросы, связанные с ограничением применения OD в школах, с рассмотрением школы как определенного рода организации, с теми отдельными тенденциями, появляющимися в связи с IDP.

Что такое «организационное развитие» (OD)?

Раньше было приведено определение OD, данное Фалэном и др. /Fullan, Miles, Taylor 1978/, согласно которому OD в школьном районе - это усилия, направленные на самоизучение и усовершенствование и фокусирующиеся на изменениях в

формальных и неформальных процедурах, процессах, нормах и структурах, и осуществляющиеся на основе знаний, добывших поведенческими науками. Цель OD включает как качество жизни индивидов, так и улучшение функционирования самой организации.

В данном определении есть целый ряд неопределенностей. Так, неясно, каков действительный объект перестройки в IDP: школьная система, система школьного района, школа и какая? IDP фокусирует свое внимание на отдельной школе как наиболее важной единице организационных преобразований. Другая неопределенность связана с пониманием «качества жизни» как цели IDP. Третья - с «концепциями поведенческих наук».

Культурный контекст также влияет на принятие или нет данного выше определения OD. Так, например, в Норвегии школы не ориентированы на развитие своей организации, а ориентированы на повышение успеваемости и сокращение отстающих учащихся. И в этом смысле они чужды целям OD.

Кроме того, согласно определению школы, школьные районы ответственны за перестройку своей организации. Но в большинстве школ Европы государство существенно влияет на этот процесс. В Северной Америке (откуда родом авторы определения) школы и школьные районы высоко автономны по отношению к государству. Это различие в широком культурном контексте определяет соответствующее отношение к определению OD, данному выше.

Дilemmы в OD.

OD - стратегия перестройки единицы школьной системы (школы). Необходимо понимать ее ограничения.

Единодушие или конфликты.

Первоначально OD было стратегией, примененной в индустрии, где очень важно согласие, единодушие. И применительно к школе согласие является важным результатом, если отражает реальные цели и чувства людей, участвующих в перестройке. Однако достижение согласия не является необходимой целью OD. Конфликты присущи самой природе школы. Конфликты могут стать важной и ценной точкой для развертывания перестройки в школе.

Стабилизация или перестройка.

Цель OD - проанализировать проблемную ситуацию в школе и содействовать тому, чтобы было достигнуто новое ее состояние. Это новое состояние закрепляется, стабилизируется. Это одна из альтернатив. Другая - сделать так, чтобы процесс самоанализа был постоянным и школы овладели техникой, необходимой для процесса обновления. Ясно, что для последней альтернативы необходимо, чтобы процесс OD был достаточно длительным и закреплял все положительное, что достигнуто. В противном случае школа вернется к своему исходному состоянию.

Индивид или организация.

OD ориентирована и на отдельных индивидов, и на школу как целостную организацию. Опыт показывает, как трудно сочетать эти две цели. OD основан на добровольном принятии своей программы всеми членами школьного коллектива. Однако необходимо учитывать, что такое принятие может включать и определяться конформными процессами в группе, чем, конечно, осложняется реализация IDP. Трудности в реализации OD также могут возникнуть в связи с проведением в практику требования конфиденциальности. Может возникнуть опасность «расторжения» важных вопросов, связанных с организацией.

Руководство или учительский коллектив.

OD требует от консультанта идентификации с вершиной управления в школе - ее руководством. Это серьезный фактор успешности реализации OD. Однако также важна и поддержка учительского сообщества. Сама же программа не идентифицируется ни с одной из этих групп - руководством и учительством, она ориентирована на организацию в целом. GIL позволяет раскрыть картину сильных и слабых сторон школы, отправляясь от различных точек зрения.

Процесс или содержание.

«Нейтральный» консультант - миф. Очевидно, что все консультанты и все программы ценностно ориентированы. Но, с другой стороны, OD предполагает целесвободный консультативный процесс, поскольку консультант дает не решения, а предъявляет альтернативы, выгоду каждой из них, и предоставляет участникам процесса самим осуществлять выбор. На практике это осуществить весьма трудно.

Идеальные действия консультантов в OD - облегчить процесс перестройки школы. В действительности же в этот процесс всегда привносятся ценностные ориентации. Каким целям этот процесс служит? Открытости относительно преднамеренных и непреднамеренных (позитивных-негативных) последствий - таков ответ на поставленный вопрос.

Поскольку консультанты набираются из очень разных сфер - из работников школ, университетов, местных органов управления образованием и т.д., то вопрос о том, какие же ценности они исповедуют, является весьма важным. Их они невольно вносят в процесс OD. Так, консультанты, вышедшие из школьной среды, очень часто с анализа процесса (побуждения работников школы к самоанализу и перестройке) переходят на анализ содержания.

Причастность или преследование собственных интересов.

OD предполагает максимальную степень вовлеченности учителей и руководства школы в процесс перестройки. Была обнаружена высокая корреляция между чувством присвоенности идей и успехом IDP.

Если каждый участник, каждая участвующая

группа преследует свой частный интерес, мало вероятно, что ОД достигнет успеха. Однако школа вбирает в себя самые разные устремления: у учителей они одни, у учащихся - другие, у руководства - третьи, у родителей - четвертые и т.д. Иногда бывает так, что влияние групп одной на другую или другие может содействовать новому пониманию задач каждой группой. ОД должно вовлечь все групповые интересы и направить их на процесс перестройки.

Рациональное принятие решений.

Выше говорилось о том, что ОД предполагает за школой способность рационально решать свои проблемы. Рационально - это значит, что при принятии решений учитываются чувства, ценности, стремления и реальные события. Рационально - не значит логически. Это значит, что организация способна к целеполаганию, к постановке перед собой новых задач.

Показателем того, что школа способна к целеполаганию, ищет новые для себя цели и задачи, способные направить ее деятельность в новое русло, служит обращение школ к инновационным программам. Конечно, рутинные, каждодневные проблемы школы часто не позволяют ей «поднять голову», но чтобы это случалось чаще, необходим широкий информационный процесс, через который школы могли бы увидеть свои возможные перспективы.

Школа, тем самым, может быть той организацией, которая способна к рациональному принятию решений, связанных с ее жизнью.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Труды по социологии образования
Том II. Выпуск III**

Под редакцией В.С.Собкина

Корректор Д.А.Ломакина

Тираж 300 экз.

Объем 29 а.л.

Формат бумаги 60x84 1/8

Цена договорная

Полиграфическое исполнение фирмы "Олег и Павел"