

В.А. Иванова

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: УСТАРЕВШАЯ ИЛИ ПЕРСПЕКТИВНАЯ ПРОБЛЕМА?

В статье рассмотрены методологические аспекты проблемы институциональных функций образования, представляющей собой одну из базовых теоретических конструкций современной социологии образования. Доказывается, что разработка данной проблемы служит направлением реализации социально-практического потенциала отраслевой социологии.

Ключевые слова: *институт образования, функция, критерии определения институциональных функций.*

Keywords: *educational institution, criteria for definition, institutional functions.*

Социологи давно ищут способы понимания образования и использования его в интересах общества. В социологии образования в России в 1990-х гг. появились теоретические работы, основанные на переосмыслении зарубежной и отечественной литературы (Г.Е. Зборовского, Д.Л. Константиновского, Ж.А. Кусжановой, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова, С.А. Шароновой, Е.А. Шуклиной и др.). В них в общем виде признается, что проблема институциональных функций образования занимает центральное место в предметной области социологии образования, служит основой конструирования отраслевой теории. Однако в ряде монографий скорее просто констатируется актуальность проблемы функций образования, нежели проводится какой-либо ее анализ.

Ни в общей социологии, ни в отраслевых социологических теориях в российской науке проблема институциональных функций не ставилась так остро, как, например, сюжеты доступности социальных благ (в т. ч. образования). Ни в одной из социологических публикаций, посвященных образованию, напрямую не ставится проблема функций этого института. Любые дискурсы об эффективности образовательной

политики или ее недостатках, перспективах образовательных систем и реализации «болонской декларации» вообще не упоминают проблему институциональных функций образования. Получается, что проблема функций, вопреки теоретическим констатациям ее важности, оказывается как бы «забытой» большинством специалистов социологии образования. В рамках данной статьи мы попытаемся рассмотреть, каковы же основания и судьба данной проблемы в современной российской социологии.

Наиболее детальная концепция функций образования была предложена более десяти лет назад (Осипов 1998). Сам ее автор отмечал гипотетический характер концепции, строившейся в основном на поиске социально-исторических универсалий образования. Она содержит некоторые внутренние противоречия и спорные положения, при этом в ней есть несколько взаимосвязанных аспектов, заслуживающих основательной дискуссии, в том числе: идейно-теоретические предпосылки изучения институциональных функций образования, определение объектной области поиска функций и категориальных критериев институциональных функций образования, уточнение социально-практического потенциала модели функций образования.

Концепция функций как ключевой теоретический элемент социологии образования

Проблема институциональных функций образования не нова. Еще Эмиль Дюркгейм подчеркивал, что организованная социализация индивидов обеспечивает гомогенизацию общества. Не описывая границ категории «функция» и не давая определения понятию «функция образования», Дюркгейм придавал ей смысл устойчивой деятельности (направляющего воздействия) института на пользу социальной системы. При известной недосказанности рассуждений Дюркгейма о функциях образования очевидной была его надежда на перспективу применения социологического знания о функциях в управлении системой образования (Дюркгейм 1996: 17–18). Позже Т. Парсонс умозрительно назвал четыре функции образования в социальной системе: академическую, дистрибутивную, экономическую и политическую (Parsons 1959), но вряд ли подобный набор функций, свойственный почти любому социальному институту, в достаточной мере выражает специфику образования. Более созвучной упомянутой надежде Дюркгейма стала разработка проблемы функций Р. Мертоном (в т. ч. явных и латентных, функциональных альтернатив, дисфункций). Его «общая теорема» гласила: понимание функций служит основанием оценки структуры социальной организации и ее эффективности (Мертон 2006: 182–183). Иначе гово-

ря, организационная структура должна быть адекватна функциям, а знание об институциональных функциях, следовательно, практически применимо в организационном и социальном менеджменте.

В связи с проблемой институциональных функций образования нельзя обойти стороной вопрос о научном методе их выявления. Классики социологии образования вообще не останавливались на таком вопросе, постулируя те или иные формулировки функций безотносительно каких-либо критериев самой категории функций или методов их поиска. В этом плане в текстах классиков обнаруживается недосказанность, сохраняющаяся и в наши дни. Все известные наборы функций (Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертон или современных авторов) приводятся умозрительно (хотя и с определенными эмпирическими иллюстрациями) вне какого-либо теоретического обоснования. В лучшем случае формулировки функций реконструируются Парсонсом из его концепции структуры социальной системы. Ситуация повторяется и в отечественной социологии образования, где чаще всего происходило некритическое заимствование классических формулировок, а сама идея функций не затрагивалась.

Концепция функций образования не случайно занимает центральное место в предметном поле социологии образования. Образно выражаясь, именно в русле явных или латентных функций образования сливаются все значимые для общества социальные взаимодействия субъектов образовательной сферы. Следовательно, социологическое изучение таких взаимодействий целесообразно вести в контексте определенного объема институциональных функций образования, что и позволит в итоге создать не отрывочную (обусловленную индивидуальными исследовательскими предпочтениями), а более целостную картину социальной жизни образовательных общностей с точки зрения эффективности тех или иных образовательных программ. Так, опираясь на упомянутую концепцию функций, исследователи могут обращать внимание не только на традиционно изучаемые педагогикой и педагогической психологией взаимодействия учителей и учащихся (в которых реализуется функция социализации и гомогенизации), но и на взаимодействия в иных областях функционирования образования, в том числе в сферах экономики, политики и культуры.

Концепция институциональных функций, относимая авторами преимущественно к макросоциологическому (структурному) уровню анализа и выполняющая методологическую, ориентирующую роль в отраслевой теории, вовсе не подменяет собой другие проблемы и уровни их исследования, в том числе с позиции микросоциологии. Феномен институциональной функции не ограничен структурным уровнем, он во-

площадит всю совокупность социальных взаимодействий и на микроуровне. Категория функции также обладает эвристическим потенциалом для внутриотраслевых направлений социологии образования и может служить основой для интеграции их результатов на более высоком уровне отраслевой теории. Функциональная модель образования важна и для общенаучного определения сущности образования и разработки категориального аппарата его исследования разными отраслями социальных наук, предметные поля и приоритетная проблематика которых, вероятно, обретут более системные очертания благодаря видению институциональных функций образования.

В социологии образования концепция функций и представление о структуре образования как специфической социальной системы (и подсистемы общества) взаимно дополняют друг друга (Осипов 2006: 171–211), создавая и общее представление о проблемном поле этой отрасли социологии, и основу для ее развития и теоретической интеграции.

Анализ функций в контексте социальной практики

Смысл современного обращения к проблеме функций образования состоит в том, чтобы определить область институциональной ответственности образования и разных его подсистем, а также более рационально выстроить организационную структуру образования на всех его функциональных уровнях — от учреждения до государственного управления.

Признав участие системы образования в воспроизводстве профессионально-квалификационного состава населения в качестве одной из функций образования, можно считать недоразумением тот факт, что в структуре управления профессиональным образованием от учреждения до региональных комитетов и федерального министерства отсутствуют подразделения, ответственные за данную функцию и систематически изучающие потребности сферы занятости (Осипов 1998: 153–154). Вузы сами определяли планы приема, исходя из своих корпоративных интересов, отсюда — колоссальные перекосы в структуре выпускников, когда свыше половины их трудится не по специальности и каждый шестой — безработный (Социология молодежи 2008: 132) при «оголении» среднего и начального профессионального образования.

Приведенный пример говорит о том, что системе управления следует выстраивать организационную структуру образования и учреждений в более строгом соответствии с функциями, и в таком случае модель функций приобретает решающее значение для эффективного управления совокупностью соответствующих учреждений. Отсюда понятно, что

разработка проблемы функций образования может ставить под вопрос подходы и критерии управления, разоблачать корпорационизм в системе или ее учреждениях (Иванов, Осипов 2004). В этом плане еще предстоит искать баланс ответственности за выполнение функций образования, с одной стороны, и действующим комплексом финансово-экономических и правовых норм в государстве, с другой.

В зарубежной социологии трактовка функций образования законсервировалась в основном на уровне взглядов Дюркгейма, Парсонса и Мертона (Иванова 2008: 112). Даже в новых работах обычно упоминаются несколько общих функций образования: социализация, культурная трансмиссия, социальный контроль, селекция и придание социального статуса, пример тому — наиболее популярный отраслевой учебник Дж. Баллантайн (Ballantine 2001: 27–59). Они, разумеется, важны для раскрытия социальной роли школы, но в таком виде знание о функциях остается академическим и не может транслироваться в образовательную политику. В целом складывается впечатление, что и в российской социологии интерес к проблематике институциональных функций или утрачен, или ограничивается таким описанием, из которого, к сожалению, не вытекает возможность его практического применения (Шаронова 2004; Шереги 2001; Зборовский, Шуклина 2005). Теоретические исследования скорее отступают с макросоциального уровня, релевантного потребностям образовательной политики государства или региона, на уровень академического разговора о частных проблемах и статистической динамике, коммуникативного дискурса и метафор образования, т. е. на уровень, далекий от практики.

Итак, идея функциональности социальных институтов сохраняется, а изучение функций институтов остается в тени или не поддерживается. Вряд ли подлежит сомнению то, что у двух феноменов и соответствующих понятий — «социальный институт» и «функция института» — общая судьба. Эти понятия или развиваются и концептуально оформляются, или отмирают, выходя из научного оборота. Под вопросом оказывается социальный институт как одна из базовых категорий социологии. Ю.А. Тюрина, не проводя, правда, сколько-нибудь глубокой ре-визии или даже критики разработок функциональной модели образования, утверждает, что «структурно-функциональный подход», служащий продолжением классических традиций в социологической теории, непригоден для объяснения социальной динамики образования, а потому настаивает на переводе исследований образования в плоскость так называемого деятельностного подхода (Тюрина 2009а; 2009б). В статье по проблеме социальной эффективности образования Ю.А. Тюрина вообще не касается понятия «функция».

Если социологическая теория отказывается от разработки проблемы функций применительно к тем институтам, управление которыми государство по-прежнему берет на себя, то эти институты (образование, здравоохранение, социальная защита и др.) так и останутся, вероятно, в нынешнем режиме «ручного» или сугубо бюрократического управления. В частности, вся литература по образовательному менеджменту игнорирует проблему функций образования, включая ее новые разработки.

Каков же круг явлений, в отношении которых должна обсуждаться проблема функций? Специалисты социологии образования в целом следуют предложенному Э. Дюркгеймом определению образования как целенаправленной социализации (Дюркгейм 1996: 15–18). Хотя критерий целенаправленности (целеполагания) сам по себе еще заслуживает социологической интерпретации, он логически отделяет собственно образование от массы спонтанных процессов социализации. Образование, в свою очередь, условно делится по критерию формальной организации на две сферы: публичное (формальное) и неформальное. Формальное образование представлено школой и любыми программами, завершающимися выдачей значимых свидетельств (сертификатов) присвоенных общеобразовательных или профессиональных квалификаций. Неформальное образование охватывает прочие разнообразные виды целенаправленных социализирующих воздействий. Так, к публичным неформальным видам образования можно отнести процессы социализации, порождаемые религиозными организациями, СМИ, рекламой, кинематографом и т. п.

Каждый из субъектов, целенаправленно включающихся в процессы социализации, реализует свою образовательную программу, отвечающую его социальным целям. Программа предполагает цели и содержание социализации в определенной сфере, а также методы и исполнителей. Методы нередко бывают глубоко продуманными, с опорой на специальные исследования аудитории, замеры эффективности и т. п. Образовательная программа — системное основание любых целенаправленных социализирующих воздействий — от семейных или массмедийных, повседневных и на первый взгляд жестко не спланированных, до долгосрочных и так или иначе встроенных и детально регламентированных, как это практикуется в программах теоретического или технологического обучения в сложных профессиях. И если в учреждениях формального образования, как отмечают исследователи, обнаруживается некое сочетание публичных (заявляемых) и «скрытых» программ, то программы неформального образования имеют, как правило, скрытый характер. Их содержание, в конечном счете, выливается

в легитимацию определенных поведенческих норм, стилей, практик. Так, откликом на интенсивную телерекламу элементов рэп-культуры в передачах «Фабрика звезд» (на Первом канале ТВ) был всплеск соответствующей подростковой моды даже в поведенческих проявлениях и массовая реализация ее атрибутов в розничной торговле.

Скрытая образовательная программа, разумеется, не ограничивается рекламой элементов моды. Она решает более емкую задачу — распространения или даже насаждения определенных культурных комплексов, прежде всего таких, которые содержательно противоречат программе публичной. Так, в противовес официально декларируемому набору социальных ценностей и норм (труд, гуманизм, справедливость, ответственность, правопослушность, приверженность нормам демократии и здорового образа жизни и т. п.) доминирующие скрытые программы насаждают через СМИ противоположные ценности и нормы.

Не затрагивая вопроса о социальной типологии образовательных программ, отметим, что их общей исходной характеристикой и критерием их отнесения к институциональной сфере образования является, с точки зрения социологии, выполнение определенного набора общих функций, присущих институту образования. Вслед за выделением таких общих функций возможен поиск специфических функций, отличающих один сектор или уровень образования от другого.

«Функция социального института» как теоретическая категория в применении к образованию

Существующая разногласия в определении функций образования, довольно подробно для своего времени описанная А.М. Осиповым, объясняется тем, что социальная отдача образования в значительной мере отложена во времени и проявляется в не поддающихся прямому учету массовых результатах целенаправленных процессов социализации. То же можно сказать и об отдаче «скрытых» образовательных программ. Понятие «функция» применительно к социальному институту заслуживает проработки по целому ряду вопросов: соотношения функций со смежными категориями, определения методов выявления функций, устойчивости или изменчивости функций, их специфичности как отличительного свойства конкретного института.

Язык социологической науки сегодня недостаточно разграничивает смежные социальные явления в рассматриваемой проблеме. Уточнение этих явлений и понятий отчасти дано А.М. Осиповым при описании взаимосвязи и различия функций, задач, социальных заказов и ожиданий в сфере образования (Осипов 2006: 212–227). Институциональная функция понимается им как социально-историческая универсалия дан-

ного института. В подобном же контексте рассматриваются и «универсальные константы» образования в работах С.А. Шаронова (Шаронова 2004). Но в отношении функций подчас возникает подмена понятий, переносимая на обсуждение их эмпирических проявлений. Так, некоторые авторы пишут о социальных и социетальных, старых и новых функциях, не приводя описания этих феноменов.

Некоторые функции могут не восприниматься общественным сознанием, тогда по ним не возникает отдельного социального заказа, они не переводятся и в плоскость задач системы образования. Но в особых социально-исторических обстоятельствах доминирующие социальные группы или организации (например, элементы политической системы, хозяйствующие субъекты и т. д.) могут акцентировать некоторые функции, добиваясь их перевода в статус публичных задач образования. Значит, реализация функций опосредована социальной структурой, идеологией данного общества и его доминантных групп в экономике, политике, социальном развитии и культуре.

Примером смещения разных, хотя и взаимосвязанных явлений служит приводимый в одном из учебников перечень: «Социальные функции образования — передача накопленных человечеством знаний, преемственность социального опыта и в целом духовная преемственность поколений, социализация личности, накопление ею интеллектуального, нравственного и физического развития, трудоустройство выпускников учебных заведений» (Социология 1996: 547). Функции, выражая социально-исторические универсалии института образования, нельзя сводить к задачам. Задачи образования есть публично оформленные заказы, продукт социального осмысления и акцентирования тех или иных функций этого социального института, а «жизненный цикл» отдельной задачи может быть ограничен лишь несколькими годами — она снимается с повестки по мере выполнения.

Проблема функций образования имеет свою историю в российской социологии. Первым, кто обратился к этой теме, был Ф.Р. Филиппов, отмечавший, что эти функции направлены на все сферы социалистического общества (Филиппов 1980), и это положение традиционно пересказывается большинством авторов при обращении к проблеме функций. Но в характеристиках функций, сформулированных Ф.Р. Филипповым, вряд ли можно усмотреть некие социально-исторические универсалии, а их объем выглядит зауженным. А.Г. Харчев писал, что функции образования определяются господствующим способом производства и порожденными им экономическими отношениями, структурой социальных связей и отношений. Он указывал на существование социетальных функций образования, но их анализа, описания или перечня не дал (Харчев 1990а; 1990б).

Лишь в 1990-е гг. появились первые заимствования зарубежных трактовок функций образования (Косолапов, Подвойский 1993), концептуальная ограниченность которых уже была отмечена выше.

В последнее время в отношении проблемы функций образования авторы чаще стремятся обозначить свою позицию. Н.Д. Сорокина рассмотрела на российском социально-историческом материале интегрирующую, дифференцирующую, структурирующую и социокультурную функции образования, при этом отметила изменение функций в советский период и выделила «социальную функцию внедрения инноваций в образовательный процесс» (Сорокина 2004), однако данная версия функций звучит сугубо академически. Одновременно С.А. Шаронова подняла вопрос о выделении «универсальных констант института образования» (Шаронова 2004), хотя и не провела различия между социально-групповым уровнем функционирования образования, где эмпирически зримы *социальные заказы* к образованию, и социально-системным уровнем, где реализуется главная институциональная роль образования — поддержание целостности общества как социальной системы в процессе ее воспроизводства. Приписывать *функциям* свойство ситуационной или временной изменчивости, по нашему мнению, нельзя, т. к. при этом возникает их смешение с социальными заказами или задачами системы образования.

Видимо, отбор социально-научных парадигм и концепций, необходимых для выявления функций образования, заслуживает тщательного методологического обоснования. Безальтернативным представляется использование методологии историко-сравнительного исследования, с помощью которого только и можно выявить относительную историческую (темпоральную) универсальность тех или иных характеристик образования.

С.А. Шаронова отнесла функции института образования к вновь вводимому ею категориальному классу «универсальных констант», предвосхищая развитие «теории функционального ядра», главными единицами которой предлагает считать социальные роли, воспроизводимые через всю совокупность процессов познания, социализации, институционализации, стратификации и мобильности. Но такое направление реконструкции функций еще потребует специального исследовательского аппарата, логических или эмпирических доказательств.

В литературе встречается и попытка чрезмерной, на наш взгляд, детализации функций, когда без ясного определения смежных понятий образования и воспитания (вероятно, под влиянием теорий педагогической поддержки) выделяются «социализационные функции образования» — общеобразовательная и общесоциальная поддержка,

поддержка профессионального самоопределения, социально-воспитательная активизация личностных ресурсов, профилактико-реабилитационная функция (Смирнов, Тюрина 2005: 66), что вряд ли отвечает критерию универсальности.

Чем вызвано многообразие теоретических представлений о функциях института образования? Вероятно, ответ на данный вопрос потребует дополнительного исследования, с учетом характера теоретических источников, с применением аппарата не только формально-логического, но также сравнительно-исторического и дискурсивного анализа. Но одним из видимых объяснений многообразия, по нашему мнению, является то, что авторы часто не соотносят собственную концепцию с другими, существующими в той же предметной области.

В основной массе попыток поиска функций образования обнаруживались насущные или перспективные задачи образования в контексте определенной социологической или социально-политической парадигмы, недостаточно выражалась его институциональная специфика. Попытаемся наметить и прояснить те стороны категории «функция», которые помогут выйти на более однозначное и разделяемое теоретическое понимание институциональных функций образования.

Примем функции как устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития, но дополним: такому воздействию внутри этих сфер подвергаются их структуры, связи и действующие субъекты. Недостаточно обоснованным пока видится и метод теоретического выделения функций образования, использованный А.М. Осиповым. Формулировки функций — гипотетический «продукт критического очищения» универсальных проявлений образования от концептуальных или идеологических штампов — суть ситуационных и краткосрочных в исторической перспективе характеристик сферы образования (Осипов 1998: 150–151). Ясно, что в основе поиска функций лежит сравнительный и социально-исторический анализ, и такой метод в совокупности с критерием эмпирической операциональности позволил выстроить наиболее полную, хотя и не бесспорную и не исчерпывающую, версию институциональных функций образования. Главным недостатком предложенной более десяти лет назад концепции остается отсутствие опыта ее достаточно широкой эмпирической или социально-практической реализации.

Возможные критерии категории «функция» применительно к институту образования

В определении функций образования как социального института и отдельных организаций, воспринимаемых в качестве его элементов,

целесообразно наметить условия и рамки, чтобы избежать непродуктивных в теоретическом и практическом отношениях результатов. Это тем более важно на данном этапе разработки проблемы функций образования, этапе предварительного теоретического (логического, гипотетического) поиска и фрагментарной (индивидуально подбираемой) аргументации. Эти поиски и аргументация не доведены пока до стадии комплексных исследований, позволяющих нам более уверенно измерять процессы функционирования и судить об обоснованности теоретических дискурсов в этой области.

Во-первых, все элементы функциональной модели образования как социального института должны быть вполне совместимы с категориальным аппаратом социологии и, кроме того, выступать конструктивной базой для эмпирически измеряемых показателей функционирования образования, охватывающих своей совокупностью все реалии этого социального института. Важным в данном отношении является общесоциологическое определение (понятийная операционализация) образования как института (Социология молодежи 2008: 311–313). Такое общее определение вовсе не исключает иных специальных определений образования, с помощью которых могут вскрываться, в порядке углубления операционализации и эмпирической интерпретации, частные свойства этого социального института, например, с позиции теорий культурно-речевых кодов или «навешивания ярлыков». Однако методологическое требование понятийной совместимости таких поисков в рамках социологической науки при этом не отменяется.

Во-вторых, содержание формулировок функций образования должно выражать наиболее устойчивые характеристики данного социального института, соотносимые с его социально-историческими универсалиями. В этом — залог категориального отделения функций, имеющих значение исторически длительных проявлений института в обеспечении потребностей общества и его целостности в процессе воспроизводства, от сиюминутных и краткосрочных социальных заказов и, следовательно, деформации социально-теоретической конструкции института. В отношении данного критерия категории «функция» в литературе встречается и иное утверждение (со ссылкой на мнение Р. Мертона): функции института отвечают потребностям двух видов: во-первых, потребностям необходимости существования (якобы отличающихся постоянством) и, во-вторых, потребностям ситуационно-временного характера (следует понимать, отмеченным изменчивостью) (Шаронова 2004: 157).

Для прояснения категории «функция» и ее возможностей в аппарате социологического исследования следует обратить внимание на две сто-

роны проблемы и соответствующей полемики вокруг этого понятия, требующие различения. Во-первых, есть *функция* как логически и эмпирически фиксируемый вид относительно устойчивой связи, поддержание которой обеспечивает целостность общества как социальной системы, характеризующейся социально-исторической универсальностью, проявляющейся, как правило, всегда и везде в сфере процессов образования. Функция — определенный объективный параметр образования, позволяющий судить о его состоянии, динамике, масштабе и предмете воздействий института на общество как социальную, социокультурную систему. Во-вторых, *функционирование* как процесс, протекающий в границах того или иного вида устойчивой связи. Содержание этого процесса, действительно, может меняться в том же смысле, что и содержание процессов социализации, в которых осуществляется воспроизводство крайне разнообразных ценностей, норм, образцов деятельности.

Если следовать данному различению, то функцией образования, вряд ли подлежащей оспариванию, можно признать организованное в масштабах группы или сообщества воспроизводство определенных социальных типов культуры. Как известно, в разных конкретных социально-исторических ситуациях воспроизводству подлежали и подлежат разные (содержательно не совпадающие) типы культуры — национальная, крестьянская, религиозная, пролетарская, буржуазная и т. д. Но из этого вовсе не следует *изменчивость* функций, поскольку меняется *содержание* функционирования, а не *вид* связи (т. е. функция).

Пользуясь известной аналогией, А.М. Осипов отмечает, что отдельный орган организма (пищеварительный тракт, глаз, нервная система и пр.) как система в нормальной ситуации выполняет свои (одни и те же) функции вне зависимости от содержания процесса функционирования (состава пищи, цветности или степени освещенности, характера внешних или внутренних раздражителей). Такое различение позволяет в физиологии выявить функции органов, отделив их от разнообразных проявлений содержания функционирования (*перерабатываемых* продуктов, условий, воздействий), а медицине — отслеживать состояния органа по значимым (постоянным) параметрам функционирования (т. е. функциям органа) и поддерживать благоприятные для функционирования условия (оптимальное положение в структуре организма и взаимосвязи с иными органами, стимулирование медикаментами, хирургическое вмешательство ради исправления структуры органа и т. п.).

К прояснению категориального аппарата изучения функций институтов, в том числе образования, все же следует стремиться. В противном случае классические термины и понятия социологии, с которыми связаны теоретические конструкции социальных институтов и социологии

образования (как и иных теорий среднего уровня), останутся зыбкими, неустойчивыми элементами столь же зыбких отраслевых концепций.

В-третьих, выделяемые функции должны служить специфической характеристикой данного социального института, выражать его сущность и в минимальной степени накладываться (или вообще не накладываться) на области характеристик других институтов. В противном случае мы можем столкнуться с нежелательными методологическими прецедентами — теоретическими ситуациями, в которых концепции отдельных институтов сливаются, смешиваются — в первую очередь через смешение характеристик их функций. Такое требование коренится в социологической концепции социального института как относительно устойчивого комплекса норм и организаций, регулирующего удовлетворение определенной области потребностей общества и человека. С подобным требованием связано развитие не только социологии образования, но и иных социологических теорий среднего уровня.

Выполнение названного выше условия нередко нарушает строй привычных суждений об институте образования, но оно все-таки возможно. Так, постановка вопроса о функциях образования с точки зрения социального воспроизводства (человека, культуры) может вести к выводу о том, что воспроизводство осуществляется всеми основными социальными институтами. В рамках воспроизводственной парадигмы все институты так или иначе выполняют некий общий набор функций: они удовлетворяют потребности индивидов и групп, осуществляют социализацию и социальный контроль, дифференцируют сообщество и воспроизводят определенные элементы культуры, обеспечивая интеграцию общества как социальной системы и поддерживая ее целостность. Исследование этого пласта функций может привести к заключению, что в функциональном плане социальные институты отчасти дублируют друг друга, взаимопроникают, распространяя свои функции в масштабе всего социума.

В таком случае утверждение типа «функцией образования является воспроизводство культуры» вряд ли выражает специфику данного института. В конкретно-социальной ситуации воспроизводство культуры осуществляется властью, экономикой с ее структурами организации и разделения труда, семьей, религией и т. д. Целью же социологического изучения функций образования является выделение таких его параметров, которые выражают его собственную институциональную специфику. Их выявление позволит не только развить адекватную теоретическую концепцию социального института, но и выработать в сфере управления специфические для данного института критерии эффективности

и модель оптимального организационного строения (учитывающую собственные функции института).

Отсюда, формулировки функций института образования должны в минимальной степени накладываться на области функциональных характеристик иных институтов. Однако, по-видимому, полностью избежать пересечения, наложения формулировок в теоретической интерпретации функций разных институтов вряд ли удастся. Это связано, прежде всего, с тем, что в социальной действительности объективно проявляется своеобразная «дополнительность» ролевых структур и институтов как нормативных комплексов, регулирующих взаимодействия людей в одних и тех же сферах их жизни. Кроме того, в социально-теоретическом отражении функционирования институтов также пока не достигнуто строгого разграничения соответствующих структур и процессов. Так, в контексте процессов социализации личности может обнаруживаться известная интерференция функций применительно к институтам семьи, религии и образования. Отсюда, в концептуальном плане абсолютное разграничение их функций недостижимо. Это все же не снимает задачи выработки достаточно специфической концепции функций любого социального института, в том числе института образования.

В-четвертых, функциональная модель образования не должна страдать излишним лаконизмом, общетеоретическими определениями вроде тех, что обычно заимствуются из зарубежных, пусть и современных работ и отмечались выше. Формулировки конкретных функций должны обладать ясной понятийной операциональностью в системе категорий социологической науки, но главное — поддаваться эмпирической интерпретации. Тем самым возникает ценная возможность выхода теоретических конструкторов в область эмпирических измерений, прикладного исследования, практико-ориентированных решений на основе концепции функций образования.

Таковы общие методологические замечания, учет которых позволит, по нашему мнению, приблизиться к более строгому социологическому пониманию функций института образования в обществе. Хотелось бы надеяться, что социологи, ведущие эмпирические исследования проблем образования, с пониманием отнесутся к обозначенной проблеме функций, будут находить возможность встраивать ее в свои исследовательские концепции, что позволит корректировать модель функций образования в отраслевой теории. Тогда социология образования сможет приблизиться к тому уровню знания, на котором, по мысли Р. Мертона, трактовка функции служит определению структуры организации и ее эффективности, а сама социология образования не будет замыкаться

в запоздалой критике бюрократически вырабатываемой образовательной политики. Пока же общее впечатление таково, что в социологии образования возникают новые очаги концептуальных разработок, притом что системообразующие конструкты и концепции отраслевой теории остаются основательно не проработанными. При недостаточной ясности в этих базовых конструкциях вряд ли можно надеяться на преодоление теоретического кризиса в современной социологии, в том числе в ее отраслевых направлениях.

Литература

- Дюркгейм Э.* Социология образования: Пер. с фр. Т.Г.Астаховой. М.: ИНТОР, 1996.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Социология образования. М.: Гардарики, 2005.
- Иванов С.В., Осипов А.М.* Университет как региональная корпорация // Социс. 2004. № 11.
- Иванова В.А.* Зарубежная социология образования. Великий Новгород: НовГУ, 2008.
- Косолапов С.М., Подвойский В.П.* Социология образования. М.: NV Магистр, 1993.
- Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, Хранитель, 2006.
- Осипов А.М.* Общество и образование. Лекции по социологии образования. Новгород: НовГУ, 1998.
- Осипов А.М.* Социология образования: Очерки теории. Ростов: Феникс, 2006.
- Смирнов Б.В., Тюрина Ю.А.* Социализация, образование, воспитание: формы взаимодействия. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005.
- Сорокина Н.Д.* Образование в современном мире (социологический анализ). М.: «Экономика и финансы», 2004.
- Социология / Под общ. ред. В.П. Андрущенко, Н.И. Горлача. Харьков: Институт востоковедения и международных отношений, 1996.
- Социология молодежи. Энциклопедический словарь. М.: Academia, 2008.
- Тюрина Ю.А.* Социодинамика образовательного процесса в России: социологический анализ. СПб.: Издательский дом СПбГУ, 2009а.
- Тюрина Ю.А.* Социальные основания эффективности системы образования в советский период // Вестник ЧелГУ. 2009б. № 11. Вып. 11.
- Филиппов Ф.Р.* Социология образования. М.: Наука, 1980.
- Харчев А.Г.* Социология воспитания. М.: Мысль, 1990а.
- Харчев А.Г.* Социология образования // Социология / Под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. М.: Мысль, 1990б. С. 302–320.
- Шаронова С.А.* Универсальные константы института образования. М.: Изд-во РУДН, 2004.
- Шереги Ф.Э.* Социология образования. М.: Academia, 2001.
- Ballantine J.H.* The Sociology of Education. A Systematic Analysis. N.J.: Prentice-Hall, 2001.
- Parsons T.* The school class as a social system // Harvard Educational Review. 1959. Vol. 29. No 4 (Fall). Pp. 297–318.