

НЕКОТОРЫЕ НОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТИЧЕСКИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Статья посвящена современным тенденциям в социальных исследованиях образования. Сценарии развития самой сферы образования рассматриваются через призму различной роли исследователя образовательной сферы.

В основании новаций, произошедших в образовательной стратегии, практически во всем мире в 1980–90-е гг. были две тенденции. Первая – возникновение новых экономических условий, вызванных тем, что национальные экономики, ранее весьма хорошо защищенные, столкнулись с глобальной конкуренцией [1; 2; 4; 8; 11]. В этих условиях в целом ряде стран ЕС, США и Канаде были предприняты неолиберальные экономические реформы, расходы на социальные нужды сокращены, а от системы образования ожидалось повышение эффективности и переориентация с социальных и культурных целей на экономические. Вторая тенденция – собственно реформы в сфере образования, носившие фундаментальный характер. В основе этих реформ лежало стремление рассматривать систему образования в качестве инструмента экономической политики. Реформы должны были привести к появлению более квалифицированной рабочей силы (при снижении затрат на подготовку одного выпускника), что должно было повысить производительность национальной экономики, что, в свою очередь должно было повысить показатели страны на мировом рынке.

Однако существует точка зрения [11. С. 156], согласно которой такие реформы были не столько реакцией на рост международной конкуренции, сколько отражением набирающей силу правой идеологии. Способность образовательной системы устоять в глобальной конкурентной борьбе может интерпретироваться по-разному. Это вовсе не означает только снижение расходов (издержек) на образование, это означает принципиально новый подход к обучению (learning) и к отношениям между образованием и экономикой. В этой связи новая политика в отношении образования нередко противоречила реальным потребностям стран, столкнувшихся с новыми экономическими условиями. Подобная неадекватность, по мнению соответствующих авторов, государственной политики была отчасти обусловлена непониманием реального значения перемен, вызванных глобализацией, а отчасти идеологическими причинами.

Если новации в образовательной политике обосновываются глобализацией и международной конкуренцией, то целесообразно рассмотреть, что собой представляют эти процессы и как они презентуются инстанциями, принимающими решения. Существуют два видения глобализации [1; 2; 4]. Согласно первому из них, глобализация – это ряд неостановимых экономических процессов, затронувших практически все страны мира. Эти процессы способствуют снижению роли национальных правительств и повышению роли и расцвету мультинациональных корпораций. Таким образом, глобализация – это власть глобального рынка, которой не может избежать ни одна страна и которая оказывает влияние на любые политические акции. В

этой ситуации единственное, что может и должно предпринять любое национальное правительство, это способствовать вхождению своих стран в глобальный рынок в настолько большое количество секторов экономики, насколько возможно. Это, в свою очередь, означает минимизацию участия государства в регулировании рынка, снижение социальных расходов, приватизацию ранее государственных отраслей экономики и введение рыночных (фактически квазирыночных) отношений в такие сферы, как образование. Именно так понимали глобализацию правительства большинства развитых стран, особенно консервативные, МВФ и Мировой Банк [4; 11].

Согласно другой точке зрения, вышеприведенная интерпретация глобализации является продуктом консервативной идеологии, поскольку большая часть принципиальных решений, например об экономических инвестициях, по-прежнему принимается на национальном уровне. Большинство наций действительно оказалось в сходных обстоятельствах и разделяет сходные интерпретации этих обстоятельств, однако последние не являются независимыми от политических решений. Глобальная реальность обладает высокой степенью сложности, и эта сложность в полной мере отражена в теоретических концептуализациях глобализации. Если попытаться их суммировать, то речь идет о процессах, начавшихся еще в 1970-е гг. и включающих глобализацию рынка промышленной продукции, экспансию и диверсификацию потребительского спроса, развитие новых коммуникационных технологий, «сокращение расстояний» вследствие развития воздушного транспорта и окончание идеологического противостояния эпохи «холодной войны», нашедшего отражение, в частности, в тезисе об окончании истории Ф. Фукуямы. Именно таковы компоненты новой глобальной ситуации, в которой сегодня действуют правительства отдельных государств. Разумеется, они ориентируются на произошедшие изменения в своей образовательной политике, однако содержание последней может быть и фактически оказывается, весьма различным в зависимости от положения, занимаемого страной в мировом экономическом порядке, в том числе от национальных традиций данной страны, политических решений, принимаемых данным правительством и т.д. Таким образом, политические решения, касающиеся социальной сферы, и в том числе образования, не являются простым, вынужденным следствием процессов глобализации, которым национальные правительства не в состоянии противостоять.

Какие изменения произошли в этой связи в системе образования, и как это отразилось на исследованиях в области образования?

Изменение системы образования во второй половине XX в. можно представить через изменение общественных ожиданий в отношении этой системы. Они

изменились весьма существенно. Так, если в середине века считалось, что выдающиеся образовательные достижения (в большинстве современных стран ЕС к таковым относились университетские дипломы) доступны немногим, как и целый ряд учебных дисциплин (например, иностранные языки), что способности индивида могут быть измерены (например, с помощью тестов по IQ) и что для наиболее распространенных профессий, связанных с физическим трудом, сколько-нибудь сложного образования не нужно, то в конце столетия высокий уровень образования стал нормой, причем постоянные изменения профессиональной сферы требовали постоянного изменения образования и квалификации работников [10]. Помимо владения обычными школьными предметами, от большинства сейчас требуется знание иностранных языков, компьютерная грамотность и иные формы информационной культуры. Изменился и профессиональный этос. Нормами стали конкурентность, отсутствие гарантий и ориентация на успех (страх потерпеть поражение). Таковы стереотипные представления. Социология, миссия которой отчасти связана с критикой таких стереотипов, демонстрирует, что, несмотря на массовое распространение образования, надежды на построение подлинной меритократии остаются нереализованными вследствие по-прежнему неравного доступа к образованию.

Так, например, во Франции в результате реформ, вызванных событиями 1968 г., резко увеличился прием студентов из различных социальных групп на престижные «свободные» факультеты. Это было связано с реальным или декларативным стремлением сформировать убеждение в равных возможностях в отношении образования у групп, ранее депривированных в этом отношении. Однако реформы в образовании не проходили изолированно. Параллельно с ними происходили изменения в производственной сфере, которые усугубили значимость образования в воспроизведении классовых отношений. Рост числа выпускников с престижными дипломами «свободных» факультетов уменьшал шансы на социальную мобильность для выходцев из среднего класса, поскольку сфера занятости не могла предоставить такое же количество вакансий. Ситуация усложнялась ростом числа женщин, обладавших дипломами и также претендовавших на места в «средне-классовых» сферах занятости. Средний класс не мог колонизировать и направления образования, традиционные для высших классов, поскольку те, будучи на страже своих интересов, создавали для этого разного рода препятствия. В частности, выросла стоимость обучения в платных элитных школах, открывавших доступ в наиболее престижные и «высокостатусные» высшие учебные заведения. Таким образом, доминирующим классам удалось сохранить свои позиции в сфере образования.

Средствами сохранения доминирующими социальными группами своих позиций и в сфере образования, и дальнейших карьерных перспектив были специфический язык обучения, предполагающий буржуазное происхождение и недоступный выходцам из небуржуазных слоев, а также сохранение буржуазными классами своей монополии на определение как самого зна-

ния, так и того, кто и как достоин его получать [3; 5; 6; 11]. Кроме того, для исследователей, например П. Бурдье, значение образования определяется взаимной борьбой таких различных социальных секторов, как сама система образования и система профессиональной занятости. Система образования заинтересована в упрочении собственного влияния, вследствие чего она формирует идеологию автономии и самостоятельности индивидов, условием которых является рост их образования. Система занятости, напротив, заинтересована в сохранении как можно более низкого уровня образования рабочей силы, ее зависимости от работодателя и низкой мобильности. В результате конфликта между идеологиями системы образования и системы занятости возникает структура, характеризующаяся неустойчивым равновесием и благодаря которой шансы представителей различных социальных классов для построения карьеры с помощью системы образования оказываются различными.

Что же в целом представляет из себя образовательное учреждение, особенно среднего образования, конца XX в. в сравнении с другими институтами общества позднего модерна? Весьма распространена точка зрения, согласно которой школа, в отличие от общества и экономики, осталась в эпохе «модернити». Хорошей иллюстрацией будет сравнение школьной среды и рабочего места. Если в профессиональной сфере массовое производство уступило место небольшим, гибким и мобильным производственным единицам [10; 16], то школа по-прежнему оперирует крупномасштабными обезличенными процессами и человеческими массами, которые приводятся в соответствие со стандартизированными ожиданиями. Школьные помещения по-прежнему неуютные, большие и при этом переполненные. Условия для рекреации минимальны, а ресурсы недостаточны. Соотношение учитель – ученики таково, что во многих случаях учителя не знают детей по имени и оказываются не в состоянии справиться с возросшей учебной нагрузкой и бумажной работой. Другие условия работы (преподавателей) и обучения – скорее, исключение либо атрибут более высоких ступеней системы образования.

Помимо физических неудобств, система образования является фокусом экзистенциальных трудностей и противоречий. Если в эпоху «модернити» учащийся (ребенок) опасался стать объектом насмешек или порицания, когда поступал неправильно с точки зрения весьма усредненных правил и требований [1; 16], то сегодня к большинству прилагаются отнюдь не массовые требования. Ребенок теперь знает о том, что ему придется столкнуться с проблемой трудоустройства, неопределенностью в других жизненных сферах весьма конкурентного мира, и он испытывает совершенно иные опасения, чем школьник послевоенной эпохи. Современный ребенок боится не только поражения, но и успеха [14; 15]. Важнейшими атрибутами современного общества являются интернационализация и присутствие ей многонациональные производства, ускорение темпов научной и технической инновации и революции в коммуникациях, которая определяет не только товарные потоки, но и потоки услуг, знаний и идей. Те, кто не

успевают за переменами, сталкиваются с угрозой маргинализации. Направление социальных изменений таково, что оно ведет к фрагментации и атомизации общества. В этой связи перспективной задачей как общества, так и системы образования в частности, является обеспечение социальной сплоченности и солидарности.

Как может образование способствовать социальной сплоченности? Сделав своим приоритетом подготовку к профессиональной деятельности или развитие интеллектуальных и творческих способностей? Фокус на профессиональной ориентированности образования (типичный, в частности, для Британии, а также ряда других стран ЕС) вызывает все большее разочарование, в первую очередь потому, что связь между высоким уровнем образовательных стандартов и экономическими показателями неочевидна. Некоторые авторы называют такую связь глубоко укоренившимся мифом [7; 11]. Так, Л. Эллиот и Д. Атkinson утверждают, что есть, по крайней мере, два контраргумента в отношении того, что рост образовательных стандартов ведет к росту экономических показателей.

Во-первых, предложение вовсе не порождает спрос. Большое число высококвалифицированных специалистов не означает появления соответствующих вакансий для них. Однако оно означает, что эти кадры займут места работников с достаточной, а не избыточной квалификацией, не удовлетворенных ни содержанием и условиями работы, ни уровнем оплаты. Менее квалифицированные будут оттеснены. При этом социальная политика направлена на рост средних общенациональных показателей.

Во-вторых, упоминаемые авторы ссылаются на данные, свидетельствующие, что после того как население страны в подавляющем большинстве приобретает функциональную грамотность (умение читать, писать и считать), продемонстрировать какую-либо очевидную связь между уровнем образования и уровнем экономических достижений становится проблематично. Пример школьников из стран Юго-Восточной Азии, имеющих лучшие показатели по точным наукам, чем европейские школьники, представляется неубедительным, поскольку ситуация в годы достижения этими странами экономического успеха была иной.

Наконец, еще один контраргумент. В обосновании мер, предполагающих описанные выше образовательные новации, как правило, оперируют валовым национальным продуктом. Однако последний может расти, но при этом падает индекс устойчивого экономического благосостояния (*index of sustainable economic welfare*), характеризующий уровень преступности, безработицы, деградации окружающей среды, болезней, связанных со стрессом, и другие социальные издержки). В целом модели перспектив эволюции образовательных систем можно разделить утопические и дистопические, где утопические заключаются в стремлении представить будущее, а дистопические – в апелляции к прошлому состоянию как утраченному золотому веку. Социологи, занятые образовательной проблематикой, предлагают различные модели (сценарии) в соответствии с различными интерпретациями наличных тенденций, проблем и приоритетов. Такие сценарии ни

в коем случае не являются прогнозами. Они, скорее, призваны способствовать осознанию имеющихся возможностей и неопределенности, развитию или прекращению наличных практик. Важным аспектом таких сценариев является различие роли социальных наук и результатов их деятельности в отношении образования.

Первый сценарий – это сохранение основных наличных тенденций, воспроизводство «мифа об образовании». «Миф» заключается в вере, что высокие образовательные стандарты стимулируют развитие экономики. Если данное убеждение и соответствующая ему политика сохранятся, сохранится и давление на учеников, учителей, студентов и преподавателей с тем, чтобы побуждать их достигать все большего и большего. Усилится стремление высокоразвитых стран интенсифицировать производство знания и информационных технологий. Будут продолжены тенденции развития производственных (формальных) организаций в направлении «коллективного разума», полидисциплинарных навыков решения проблем, навыков работы в команде и коммуникативных навыков. Будет развиваться и сотрудничество со смежными структурами.

Однако упомянутые позитивные процессы имеют и обратную сторону. Индивид по-прежнему будет стремиться к совершенству, не будучи в состоянии достичь его и испытывая постоянный страх, что это сделает конкурент, другой. «Искусственно созданный риск» (термин Э. Гидденса), связанный с вмешательством человека в естественные условия существования, распространится на рабочее место и место учебы. Речь опять-таки идет о необоснованных (завышенных) ожиданиях, при которых провал ощущается более остро. При этом школьная система не адаптирована к позднемодернистским новациям, захватившим, например, профессиональную сферу (см. выше). Если сохранится ориентация на профессиональную направленность образования, то в соответствии с требованиями информационной экономики будут цениться гибкие навыки и полидисциплинарные знания, специализация будет восприниматься как нежелательная. Однако свободный выбор предметов и методов обучения со стороны учащихся также представляется маловероятным.

Вследствие жесткой конкуренции даже наиболее успешные в отношении образования столкнутся с тем, что вознаграждение неадекватно усилиям, при этом, как показывают исследования 1990-х гг. [8. С. 313], чем выше уровень квалификации и дипломов, тем острее неудовлетворенность. Поскольку большинству учащихся придется возвращать займы, полученные на образование, финансовая сторона вознаграждения приобретет особую значимость, а проблема достижения реальной меритократии станет особенно острой. В то же время наиболее успешные будут постоянно сталкиваться с перегрузкой, будут работать без обеда, отпуска, уикэндов и брать работу на дом и постоянно доказывать, что они заслужили свое привилегированное положение [8]. При этом значение социальных исследований образования ограничивается описанием его критической функции.

Второй сценарий основан на регулировании экономики в стиле правительств 1940–60-х гг., своего рода возрожденном кейнсианстве, или «стратегии роста», ис-

пользованной консервативными правительствами начала 1990-х. В этом случае бизнес и рынок подвергнутся государственному регулированию, зарплаты возрастут, как и стабильность рабочих мест, доходы будут более равномерно распределены как между социальными стратами, так и между странами. Ценой будет высокая инфляция, высокие налоги и неприятие этих явлений избирателями. Это в полной мере относится к финансированию системы образования. Так, большинство британцев, опрошенных в исследованиях 1990-х гг., выразили готовность платить дополнительные налоги на развитие системы образования. В то же время, очевидно, что мнение, высказанное при опросе, может быть политически корректным, а поведение на избирательном участке при голосовании за политика, выступающего за высокие налоги с целью финансирования системы образования, может оказаться иным. В случае реализации данного сценария к критической функции социального знания прибавляется инженерная.

Третий сценарий направлен, прежде всего, на сдерживание экологических рисков и состоит в рассмотрении развития системы образования в экологических терминах. Экологическая модернизация образования предполагает как экологизацию направленности и содержания образования, так и экологизацию самой образовательной среды. Для этого необходимо сотрудничество лиц, принимающих политические решения, управленцев, представителей самой системы образования, обществоведов и бизнесменов. Цель состоит в оптимизации процесса образования, максимизации его позитивного продукта и минимизации таких побочных и негативных эффектов, как стрессы, психические заболевания, обесценивание дипломов. Массовое образование дегуманизирует, оно, как мы видели выше, в этом отношении отстает даже от производственных организаций. С одной стороны, переполненные бедные образовательные учреждения с низкостатусными, неуспешными и депривированными учениками, с другой стороны, процветающие, в которых преуспевающие в учебе молодые люди испытывают непрерывные стрессовые состояния [9; 12]. В третьем сценарии социальное знание является основой общественной рефлексии и выполняет стратегическую функцию.

Проблематичность реализации данного сценария связана с тем, что наличие «экологического загрязнения от образования» (термин Дж. Маккензи) неочевидно, поскольку реакции, свидетельствующие о «загрязненности», носят индивидуальный, не массовый и ни в коем случае не организованный характер. Они, например, реализуются в форме индивидуальных стрессов. Во-вторых, экологически ориентированные действия сдерживаются тем, что потребности экономики обладают безусловным приоритетом по отношению к потребностям индивида. Убедительным аргументом в этом отношении могла бы стать очевидная связь между «загрязнением от образования» и важнейшими социальными проблемами. Наконец, существует большой соблазн объявить экологизацию образования чрезмерным и утопичным проектом еще для (и вместо) того, чтобы оценить, что должно и реально может быть сделано [8. С. 315].

Четвертый сценарий связан с переоценкой смысла и роли знания. Очевидно, что весь объем доступного знания не может и не должен быть усвоен учащимися. Усвоение знания должно сопровождаться рефлексией, отсюда данный сценарий можно охарактеризовать как достижение рефлексивного знания. При этом рефлексивность может означать, что индивид будет использовать знание так, как он считает нужным, а не так, как требуют правительство или национальная экономика. Рефлексивное знание созвучно принципам критической педагогики Анри Гиру и идеям Айвана Иллича, которые, в свою очередь, означают развитие гражданского критицизма, восприимчивость к социальной несправедливости, различиям и противоречиям, плюрализм и т.д. Достижения индивида также могут не соответствовать стандартам позднесовременного конкурентного общества.

Социетальным фоном, на котором развиваются новации в сфере образовательной политики, является смена моделей развития, происходящая в современной ситуации. Она описывается в терминах смены трех типов модернизации [11. С. 157–159].

Эволюционная модернизация – исторически первый тип модернизации (по мнению Бека, Гидденса и Лэша). Характеризуется социальными, политическими и экономическими изменениями, начавшимися в Европе в первые десятилетия XIX в. Они составили содержание процессов индустриализации и демократизации Западной Европы, Америки, Японии и, позднее, других стран Азии. Среди основополагающих черт эволюционной модернизации можно назвать некритическую веру в связь науки и прогресса: во-первых, экспансию рациональных и научных методов из технологической сферы в социогуманитарную, например на принятие решений в области образования и здравоохранения, во-вторых, экспансию специализированных формальных образовательных учреждений, в-третьих, структурную дифференциацию профессий и нарастающую специализацию производства знания. При этом типе модернизации социальное знание выполняет критическую функцию и имеет преимущественно дескриптивный характер.

Технократическая модернизация знаменует собой попытку индустриально развитых стран отреагировать на экономические кризисы 1970–80-х гг. и взять процесс модернизации под контроль. Содержание технократической модернизации связано со все более широким применением научных методов, заменой рутинной работы человека компьютерными технологиями с одновременным внедрением компьютерных контролирующих систем, сознательным внедрением моделей эффективности бизнеса в общественный сектор, в том числе в образование, и расширением систем оценки, мониторинга и тестирования навыков. В период технократической модернизации социальное знание выполняло инженерную и, отчасти, критическую функцию.

«Рефлексивная модернизация» – термин, также введенный Беком, Гидденсом и Лэшем, но концептуализирующий позиции целого ряда авторов, работающих в социальных науках (например, С. Вулгар, Б. Латур и другие представители новой социологии науки), – является

проявлением осознания того, что технократический подход к модернизации создает проблемы, которые сам не в состоянии разрешить. В этой связи сторонники рефлексивной модернизации утверждают, что критика, развернутая наукой в отношении традиционных форм знания, должна быть использована в отношении применения самого научного метода. Речь идет не о приостановлении модернизации науки, а о необходимости критики как условия будущего развития науки, то есть о необходимости рефлексии. Отсюда термин «рефлексивная модернизация». Посредством рефлексивности, т.е. исследований оснований собственной практики и легитимности, модернизация способна реализовать свои эмансипативные возможности. В отношении социальной организации речь может идти о

некой форме общественного образования (public learning). Такой тип образования уже реализован в отношении тем, вызывающих общественный интерес и беспокойство, например генетически модифицированных сельскохозяйственных культур. В свою очередь, такое образование уже привело к созданию новых моделей управления риском. Их элементами является вызов авторитету экспертного знания и создание форматов для диалога между экспертами и неэкспертными заинтересованными кругами. Условия рефлексивной модернизации предполагают, что социальное знание исполняет стратегическую функцию, поскольку оказывается органическим элементом социальных практик широких сторон, участвующих в деятельности системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 366 с.
2. Бек У. Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001. 303 с.
3. Дерзс Ж.-И. Образование: область поисков общества // Журнал социологии и социальной антропологии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. Т. II. С. 179–190.
4. Мартин Г.-П., Шуманн Х. Западня глобализации: атака на процветание и демократию. М.: Альпина, 2001. 330 с.
5. Bourdieu P. Homo Academicus. Polity Press. Cambridge (MA) and Oxford (UK), 1988–1996. 344 p.
6. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education, society and culture. Sage. London, Newbury Park (CA) and New Delhi, 1977–1994. 253 p.
7. Elliot L. and Atkinson D. The age of insecurity. London and NY, Verso, 1998. 237 p.
8. McKenzie J. Changing education: A sociology of education since 1944. Prentice Hall, 2001. 365 p.
9. Watson T. Sociology, work and industry. Routledge. London and New York, 1997. 426 p.
10. Hartley D. Re-schooling society. The Falmer Press, London and Washington, D.C., 1997. 179 p.
11. Young M.F.D. The curriculum of the future. Falmer Press, 1998. 204 p.
12. Hochschild A.R. The managed heart: commercialization of human feeling. University of California Press, 1983. 307 p.
13. Hargreaves D.H. A new partnership of stakeholders and a national strategy for research in education // Challenges for educational research. Paul Chapman Publishing Ltd., 1998. P. 114–138.
14. Giddens A. The consequences of modernity. Polity Press. Oxford (UK) and Cambridge (MA), 1990–1997. 186 p.
15. Giddens A. The transformation of intimacy: sexuality, love and eroticism in modern societies. Polity Press. Oxford (UK) and Cambridge (MA), 1992. 212 p.
16. Kumar K. From post-industrial to post-modern society: new theories of contemporary world. Blackwell Publishers, 1995. 253 p.

Статья представлена кафедрой социологии философского факультета Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «Философия» 1 марта 2004 г.