

СОЦИОЛОГИЯ

Р.А. Готлиб

К вопросу о социально-управленческом исследовании образования как глобального общественного явления

Образование издавна является одним из основополагающих общественных явлений. В современном обществе знаний образовательный институт становится все более четко оформленным общественным институтом, решение задачи совершенствования и модернизации которого требует его научного рассмотрения. В научной среде образование трактуется по-разному. Объективно следующее: во-первых, понятие «образование» включает в себе образовательный процесс, который основан на социальном взаимодействии объектов образования и обучения (учащихся) с социальной образовательной средой.

Ключевыми понятиями для образовательного процесса являются «образец», то есть уже накопленный культурный потенциал, служащий для учащегося отправной точкой в его воспитании и обучении, и «образ», то есть то новое, что в этом процессе достигается им самим. Следует иметь в виду, что по своему происхождению образование связано с жизнью и бытом индивида. В давние времена не было школ, и человек образовывался на дому. В процессе образования по мере его взросления он воспитывался, обучался и даже получал трудовую специализацию (ремесла, надомная работа, и. т.д.) Следовательно, образовательный процесс был тесно взаимосвязан с социализацией.

По мнению Э. Дюркгейма, образование есть продолжение воспитания, а воспитание основано на семейной и общественной социализации [1]. Со временем, по мере усложнения социальной структуры общества, с одной стороны, и накопления знаний – с другой, образование индивида получило научную основу и алгоритмическую форму осуществления. Появилось понятие методики, учебных приемов и т.д. Процесс образовательного и воспитательного воздействия перешел в руки квалифицированных специалистов – педагогов.

Однако имманентным свойством образования осталось то, что этот процесс состоит из собственно учебного содержания, включающего социальное информационно-когнитивное взаимодействие с обучающим лицом или лицами, и в более широком смысле культурно-образовательного содержания, связанного с личностной социализацией индивида. Содержательно образовательный процесс определяется как процесс накопления, хранения и распространения знаний, выступающий интеллектуальной основой социального прогресса и устойчивого развития, составной частью культуры нации [2, с. 171].

Кроме того, институт образования имеет четко оформленную социальную структуру – институциональную систему образования, состоящую из управленческих и образовательных учреждений, взаимодействующих с другими общественными структурами и различными социальными группами. При этом результатом деятельности данной системы является формирование кадрового потенциала, способного к постоянному воспроизводству человеческого фактора, деловой активности и общественной жизнеспособности и жизнедеятельности этих групп и структур. Наконец, образование – понятие массовое, оно относится практически к каждому. Так, даже по итогам советских и перестроечных времен российское образование доступно почти любому в нашей стране, а в современном глобальном обществе всеобъемлющий характер образования усиливается информационной насыщенностью международного

образовательного пространства и интенсификацией межкультурной образовательной среды.

Напрашивается вывод, что для социологического изучения образования предпочтительным является институциональный исследовательский подход, который в отличие от системного, фокусирующего научное внимание на формальной структуре образовательного института, готов рассматривать и его внутреннюю содержательную сторону, диалектику его взаимоотношений с соседствующими и окружающими общественными категориями и системами. Поскольку социализация индивида остается центрирующим явлением в осуществлении образовательной деятельности, то в какую бы системную форму он ни укладывался, он навсегда останется тесно связанным с обществом, жизнью, бытом, семьей и личностной траекторией развития индивида. По мнению Ж.Т. Тощенко, к числу важных задач социологии образования относятся изучение потребности в образовании, анализ его общественной и личностной роли и ценности, а также взаимоотношений между обществом, обучающимися и самим образовательным институтом [3, с. 331].

Следует учитывать и то обстоятельство, что российское образование, как и страна в целом, все еще находятся в зоне социальной нестабильности и экономических перемен. Системный подход к образовательной деятельности, как к статичной системе с идеологически определенными целями, планомерно ориентированным проведением, обеспечением и результатом учебного процесса, наилучшим образом отвечал советским временам. Сегодня российское образование, преодолев кризис ранних постперестроечных лет, вступило в эпоху новой образовательной парадигмы. Все это привело к усложнению его взаимоотношений с окружающей социальной средой, структурами и явлениями, возрастанию взаимовлияния и взаимосвязи института образования с другими общественными институтами.

Вместе с тем образование сегодня становится все более ориентированным на практическую жизнь его объектов, связанным с социальной средой их жизнедеятельности. Значимо и то, что современная парадигма образования в основном ориентирована на общество знаний. В маркетинговой экономике образование само обретает маркетинговую концепцию, его цели и задачи все более определяются социальным заказом общества, а искомые результаты все более принимают очертание механизмов инновационной деятельности. «Передача знаний, иными словами, предполагает уже не воспроизводство учеником компетенций учителя, а учит самостоятельно производить новые компетенции и тем самым вносить прямой вклад в прирост знаний» [4, с. 98]. Указанные особенности современного российского образования предполагают его научное исследование как целостного общественного феномена, системная институализация которого является лишь компонентом его взаимоотношений с обществом.

Кроме того, при научном анализе современного образовательного процесса узкой предметной направленности институциональный подход представляется более эффективным, чем системный еще и по следующим причинам: социологический и социально-управленческий анализ отдельных образовательных направлений способен обнаружить ряд существенных особенностей, которые системный подход может не выявить. В качестве примера, релевантного для управления, например, языковым образованием, можно привести аспект кадровой политики. Вопрос кадрового обеспечения образовательного и учебного процесса, специфика кадровой политики непосредственно связаны с материальным положением и социальным самочувствием преподавателей, которые при системном подходе рассматриваются для педагогических работников в целом. Даже признавая важность «человеческого фактора» в кадровом управлении, адекватными методами трудовой мотивации педагогов окажутся традиционные меры материального

поощрения, пенсионных и отпускных привилегий и пр. Однако углубленный взгляд в суть проблемы позволит выявить существенную «стартовую» разницу в социальном и материальном положении, во-первых, между преподавателями иностранного языка и других предметов (например, подчеркнутую маргинальность общественного статуса первых в советские времена в силу их особой культурно-идеологической ориентации; с другой стороны, дополнительные формы занятости для них – туризм, переводческая деятельность и др.) и, во-вторых, даже между педагогами по разным иностранным языкам (например, конкуренция на рынке занятости, связанная с немецким языком, из-за потери им популярности – более острая, чем в языках, где количество и компетентность специалистов отстают от уровня востребованности на них). Задачей кадровой политики в этом случае является избирательность подхода, что, в свою очередь, требует избирательности и комплексности и от научных исследований вопроса.

Как и в управлении другими общественными процессами и институтами, в управлении образованием выделяется управляющая система (субъект управления) и управляемая система (объект управления). Управляющая система состоит в первую очередь из государственных управленческих структур – Министерства образования – и муниципальных структур управления образованием. Объектами управления образованием последней инстанции являются социальные группы и общности учащихся граждан. Образовательные организации и учреждения (школы, техникумы, колледжи, вузы, а также ряд социальных организаций) являются объектами государственного управления, но могут быть субъектами общественного управления образовательным процессом. Что касается роли обучающихся, то с точки зрения традиционной административно-управленческой парадигмы они являются объектами управленческого воздействия. Вместе с тем деятельность, например, преподавателя иностранного языка в современном

учебном заведении представляет собой синтез педагогического и управленческого воздействия. Она заключается не только в хорошей методической подготовке и умении квалифицированно передать студентам теоретическую учебную информацию, но и в умении оптимизировать условия, необходимые для эффективного осуществления передачи знаний, то есть путем социального воздействия на обучаемых и внешние условия способствовать повышению эффективности учебного процесса.

Преподаватель сегодня часто бывает скорее менеджером обучения, чем учителем и педагогом. В то время как деятельность руководителя делового коллектива рассматривается в социологии управления как сугубо управленческая, деятельность обучающего подпадает под педагогическое предметное поле. Однако только собственно учебное взаимодействие основано на дидактике и методике обучения конкретному предмету, тогда как социально-психологическое воздействие обучающего, мотивация подопечных, управление их познавательной деятельностью, имея статусно-ролевую основу и коммуникативное содержание, вполне аналогичны таковым в производственном коллективе или в деловой среде. Часто учащиеся, особенно взрослые, нуждаются в первую очередь в воздействии на их мотивацию и отношение к учебной работе. При правильном отношении они сами способны координировать свою образовательную деятельность. «Объект управления то сужается до учебного процесса, то расширяется до пределов сферы образования. Объект управления в обучении представлен двумя формами: учебно-предметной и социальной; управление и самоуправление сочетаются как общее и единичное внутри единого целого» [5, с. 132].

Вышесказанное не имело бы существенного влияния на научные результаты социально-управленческого анализа общественного института образования, если бы не то обстоятельство, что характер социального взаимодействия на макро- и микросоциальном уровнях образовательного процесса об-

наруживает существенную взаимосвязь. Например, в Царской России государственное, общественное и личностное, включая педагогическую деятельность при обучении тем или иным конкретным предметам, имея тоталитарные признаки, увязывались в одну логическую линию: во-первых, жесткое государственное правление, включая казни и каторгу; во-вторых, элитарность благ и классовое дистанцирование в обществе; в-третьих, командно-распорядительные методы в организации процесса образования; в-четвертых, жесткое дистантное субъект-объектное воздействие учебных администраторов и педагогов на учащихся, включая телесные наказания; и наконец, теоретико-лекционные субъект-объектные формы обучения и учебно-педагогического воздействия, что в обучении иностранному языку уже тогда противоречило коммуникативному субъект-субъектному содержанию предмета. Вспоминается следующее красочное описание учебного процесса царских времен российского языкового образования: «... эти лекции совершались в обстановке театра времен Шекспира: несколько самоотверженных молодых людей, которые, благодаря счастливо сложившимся обстоятельствам, от высшей школы совершенно не зависящим, умели болтать по-французски или по-немецки, в количестве 2–3 человек поочередно изображали толпу перед кафедрой, где восседал преподаватель. Остальные студенты редко радовали его своим неожиданным и мимолетным появлением в пустой аудитории» [6, с. 229].

Результатом эффективной управленческой деятельности является достижение требуемого результата. Причин несоответствия результата образовательного процесса общественным требованиям может быть несколько. Одной из них может стать неверное целеполагание, в результате которого запланированный результат не совпадает с истинным социальным заказом. Означает ли это, что управление таким образовательным процессом неэффективно. С одной стороны, – нет, поскольку в пределах установленных качественных нормативов

образовательный процесс может быть хорошо спланирован, обеспечен и приносить запланированный результат. С другой стороны, если, казалось бы, актуальные на момент их формирования компетенции оказались непригодными в практической деятельности, их обладатель не нашел адекватного трудоустройства, то как объект управления – образовательный процесс, так и система управления им не достигли истинной цели и нуждаются в совершенствовании.

Иногда недостатки оказываются скрыты десятилетиями и выявляются в период социально-экономических и политических изменений. Примером может служить перекося в сторону технического образования в советскую эпоху. Гуманитарные знания могли вести у советских граждан к неуправляемому развитию ряда личностных качеств, нежелательных для субъектов образования и управления времен железного занавеса. Вместе с тем в военно-индустриальном обществе многочисленные технически обученные специалисты долгое время успешно трудоустраивались, а плановая экономика и информационная блокада являлись надежной защитой от самой видимости возможного кризиса. Однако этот кризис начал проявляться в 80-е годы 20-го века, когда количество гуманитарно ориентированных абитуриентов начало превосходить количество мест для них в вузах в несколько раз. С приходом демократии и рыночной экономики кризис перешел на социальную структуру образовательной системы, а затем и на общественную жизнедеятельность. Стали возникать многочисленные образовательные учреждения гуманитарного профиля, а закрытие советских оборонных и производственных предприятий привело к потере целыми научными областями своей былой популярности, а их специалистами – занятости. Возникло социальное напряжение, началась утечка мозгов.

Причиной недостижения результата также может быть неэффективность самого социально управляемого процесса, вызванная ошибочной диагностикой его эффективности.

Особенно опасно в этом случае невыполнение информационно-аналитической функции управленческой системы, вводящее в заблуждение специалистов, делающее их проекты необоснованными. Недостаток социологической информации в советские времена мог завести в тупик самые разнообразные процессы и программы. Достаточно было объявить, что в стране нет проституции, наркомании или алкоголизма, и любые попытки общественно организованной борьбы с теми или иными вредными явлениями попросту теряли смысл.

Еще одним фактором, способным существенно понизить эффективность функционирования управленческой системы, является противоречие в деятельности управляющей и управляемой подсистемы. «Управление как процесс целенаправленного и организующего воздействия... должно составлять единую комплексную систему, имеющую одну цель, связь с внешней средой, обратную связь с внешней средой, обратную связь от цели к действию, направленному на ее достижение» [7, с. 44–45]. В современном российском образовании эти противоречия касаются целей образовательной деятельности, исповедуемых государством, спонсорами и руководствами образовательных организаций и самими учащимися. Если в советскую эпоху эти цели были навязаны партийной идеологией и в большинстве случаев в целом совпадали для всех, то с приходом перестроечных процессов принципы функционирования постсоветского образования сильно изменились. Организации, предоставляющие образовательные услуги, наряду с любыми другими производителями нематериальных благ, получили возможность их коммерческой рекламы и сбыта.

Наконец, объекты образования, учащиеся, всегда преследуют собственные цели, которые, вероятно, и есть истинно образовательные, и сначала актуализируясь для них как практически определенные требованиями жизни, только значительно позже понимаются другими: сначала специалистами и экспертами в области образования и только потом организаторами

и администраторами. Однако они находятся во власти общественной системы и социальной среды окружения, диктующей им существующее положение вещей. Вот что говорилось о взаимоотношениях субъектов и объектов образования еще недавно, на рубеже 20 и 21 столетий, и может быть релевантно и сегодня: «Учебный процесс... часто организован таким образом, что учащийся может проигнорировать почти все лекции и даже семинарские занятия, а затем оплатить пересдачи и получить зачет. До 15% таких [коммерческих. – Р. Г.] учебных заведений возглавляют руководители без ученой степени, более трети содержат в штате лишь десятую часть преподавательского состава, в подавляющем большинстве в них не вкладывается средств для развития науки» [8, с. 198]. В условиях недостаточной прозрачности организации и содержания образовательных процессов во многих российских вузах и несформированности механизмов государственного мониторинга качества формируемого в них знания возникает феномен своего рода негласной договоренности между такими учебными заведениями и их учащимися о предоставлении по сути псевдообразовательных услуг: диплома о якобы прослушанных курсах и приобретенной специальности в обмен на оплату и формальное присутствие в вузе в течении учебного срока. В результате на бумаге цели объектов образования вроде бы достигаются, но их истинная компетентность не диагностируется и на практике может не соответствовать ожиданиям.

Еще один важный вопрос при социально-управленческом анализе образовательной деятельности касается уместности рассмотрения обучающей и учебной деятельности в рамках научного исследования, воспринимающего сферы педагогического управления как часть социального. Интересным в данном контексте представляется исследовательский подход В.Я. Нечаева. Ученый считает, что внутреннее когнитивно-познавательное содержание образовательной деятельности должно входить в предметное поле социологического исследова-

дования наряду с внешними по отношению к нему процессами социального взаимодействия в институте образования: «... Пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными» [9, с. 14]. Нечаев склонен рассматривать социологию образования как отраслевую науку, имеющую свой объект и предмет. Объект – «это сфера образования, то есть та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной или неинституциональной организацией» [9, с. 12].

Думается, что парадигма диалектической взаимосвязи между внешним и внутренним образовательной деятельности, формами и содержанием процессов образования, воспитания и социализации, все более определяющая теоретико-методологические основы их научного исследования и управления, имеет особую аналитическую роль при анализе и результирующем научно обоснованном проектировании образовательных процессов и систем конкретной предметной направленности. В частности, она актуальна при изучении социальной энтелехии института языкового образования, спецификой которого является то, что в свете указанного подхода и объект этого исследования – социальная образовательная среда, и его предмет – внутреннее содержание языкоучения, являются звеньями одной цепи социально-коммуникативной деятельности. Эти два звена в языковом образовании находят диалектическую взаимосвязь через язык как инструмент информационного обме-

на и социализации, с общим механизмом общественного воздействия на них и взаимозависимыми путями их управления и модернизации.

Список литературы

1. *Дюркгейм Э.* Социология образования / Под ред. В.С. Собкина и В.Я. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996, http://www.pedlib.ru/Books/2/0060/2_0060-8.shtml
2. *Жуков В.И.* Российские преобразования: социология, экономика, политика. М.: Академический Проект, 2003.
3. *Тощенко Ж.Т.* Социология. Общий курс. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Прометей: Юрайт-М, 2001.
4. *Васильева И.П.* Социальное управление системой высшего образования в современной России. Дисс ... канд. соц. наук: 22.00.08. М., 2007.
5. *Ананишев В.М.* Управление в сфере образования как объект социального исследования. Дисс. ... д-ра соц. наук. М., 1998.
6. *Мечникова Е.* Как преподавать новые языки в вузах // Вопросы педагогики. 1928. № 3, 4.
7. *Бабосов Е.М.* Социология управления. Учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., стереотип. М.: ТетраСистемс, 2001.
8. *Ушамирская Г.Ф.* Управление интеграционными процессами в региональной системе образования. Дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.08. Белгород, 2004.
9. *Нечаев В.Я.* Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992.