

**В. А. Иванова**

Москва

### ПРОБЛЕМА ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** институт образования; функция; критерии определения институциональных функций.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются 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.

**V. A. Ivanova**

Moscow

### PROBLEM OF FUNCTIONS OF EDUCATION IN GLOBAL AND DOMESTIC SOCIOLOGY

**KEY WORDS:** education as institution; function; criteria of defining the institutional functions.

**ABSTRACT.** The paper is devoted to methodological aspects of the study of institutional functions of education as one of the basic theoretical constructs of contemporary sociology of education. The author argues that the elaboration into the function problem also provides a direction for social-practical outputs of this branch of sociology.

В работах ведущих российских специалистов признается, что проблема институциональных функций образования занимает центральное место в предметной области социологии образования, служит основой конструирования отраслевой теории. Однако актуальность проблемы функций образования не так уж очевидна. Она не ставилась так остро, как, скажем, сюжеты доступности образования. Если перевести дискурс в систему «причина — следствие», то получится, что внимание ученых было нацелено на социальные «последствия» функционирования образования, а «причинность» отступала на последний план.

Ни в одной из публикаций последних лет, посвященных образованию, не ставится проблема функций этого института, а любые дискурсы в отношении эффективности образовательной политики или ее недостатков, перспектив образовательных систем и реализации «Болонской декларации» вообще не увязываются с функциями образования. Получается, что проблема функций «забыта» большинством социологов образования. Каковы же ее основания и судьба в мировой и российской социологии?

Наиболее детальной разработкой этого направления стала концепция функций образования, предложенная более десяти лет

назад [7]. В ней трактовка функций строится на основе социально-исторических универсалий образования. Она заслуживает дискуссии в плане теоретических предпосылок изучения функций образования, определения объектной области поиска функций и их категориальных критериев, уточнения практического потенциала модели функций образования.

#### ФУНКЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Дюркгейм подчеркивал, что организованная социализация индивидов обеспечивает гомогенизацию общества и придавал функциям образования смысл устойчивой деятельности данного института на пользу социальной системы. Очевидной была его надежда на применение социологического знания о функциях в управлении системой образования и обществом [1. С. 17—18].

Позже Т. Парсонс умозрительно назвал четыре функции образования в социальной системе: академическую, дистрибутивную, экономическую и политическую [21], но подобный набор функций, свойственный почти любому социальному институту, не выражает специфики образования. Созвучными идее Дюркгейма были разработки проблемы функций у Р. Мертона. Его «общая теорема» гласила: понимание функций

служит основанием оценки структуры социальной организации и ее эффективности [6. С. 182—183]. Иначе говоря, организационная структура должна быть адекватна функциям, а знание о функциях, следовательно, применимо в организационном и социальном менеджменте.

Классики социологии не останавливались на вопросе о научном методе выявления функций, лишь постулировали те или иные функции. В их текстах обнаруживается недосказанность, все известные наборы функций (Дюркгейма, Парсонса, Мертона или современных авторов) даны умозрительно, редко — с эмпирическими иллюстрациями. Ситуация повторялась и в отечественной социологии образования, где часто заимствовались классические формулировки, а идея функций, роль категории «функция» или ее критерии не затрагивались.

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. Социологическое изучение таких взаимодействий, следовательно, целесообразно вести в контексте известного объема институциональных функций образования, что и позволит в итоге создать не отрывистую (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 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 функций образования, относящаяся преимущественно к макросоциологическому (структурному) уровню анализа и выполняющая методологическую, ориентирующую роль в отраслевой теории, вовсе не подменяет собой другие подходы и уровни их исследования, в том числе с позиции микросоциологии. Но, как нам представляется, феномен институциональной функции не ограничен структурным уровнем, а воплощает всю совокупность социальных взаимодействий и на микроуровне. Категория функции также обладает эвристическим потенциалом и для

внутриотраслевых направлений социологии образования, а также может служить основой для интеграции их результатов на более высоком уровне отраслевой теории. Функциональная модель образования важна для общенаучного определения сущности образования и разработки категориального аппарата его исследования разными отраслями социальных наук, предметные поля и приоритетная проблематика которых, возможно, обретут новые, более системные очертания благодаря ясному видению функций института образования.

В социологии образования концепция функций и представление о структуре образования как специфической социальной системы (и подсистемы общества) взаимно дополняют друг друга [8. С. 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 выстраивать 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 [7. С. 153—154]. Вузы сами определяли планы приема, исходя из своих корпоративных интересов, отсюда — колоссальные перекосы в структуре выпускников, когда свыше половины их трудятся не по специальности и каждый шестой — безработный [11.

С. 132], при «оголении» среднего и начального профессионального образования.

Системе управления следует выстраивать организационную структуру образования и учреждений в более строгом соответствии с функциями, и тогда 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 [3]. 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 [4. С. 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 J. H. BALSANTINE [20. С. 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 практического применения [2; 18; 19]. Теоретические исследования скорее отступают к 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 приводя, правда, сколько-нибудь глубокой ревизии 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 [14]. В статье по проблеме социальной эффективности образования Ю. А. Тюрина вообще не касается понятия «функция» [13].

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 круг явлений, в отношении которых должна обсуждаться проблема функций? Специалисты социологии образования в целом следуют предложенному Э. Дюркгеймом определению образования как целенаправленной социализации [1. С. 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) о присвоении общеобразовательной или профессиональной квалификации. 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 в программы профессиональной подготовки. 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 ТВ-канале) 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 публичной программе. 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 про-

блеме. Уточнение этих явлений и понятий отчасти дано А. М. Осиповым при описании взаимосвязи и различия функций, задач, социальных заказов и ожиданий в сфере образования [8. С. 212—227].

Институциональная функция понимается им как социально-историческая универсалия данного института. В подобном же контексте рассматриваются и «универсальные константы» образования в работах С. А. Шароновой [18]. Но в отношении функций в литературе подчас возникает подмена понятий, переносимая на обсуждение их эмпирических проявлений. Так, некоторые авторы пишут о социальных и социетальных, старых и новых функциях, не всегда приводя описание подобных феноменов.

Некоторые функции могут не восприниматься общественным сознанием, тогда по ним не возникает отдельного социального заказа и 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, а также 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» [12. С. 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. Ф. Р. Филиппов первым отмечал, что эти функции направлены на все сферы социалистического общества [15], и эти положе-



ния традиционно пересказываются 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 суженным.

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 социальных функций образования, но их анализа, описания или перечня не дал [16; 17]. Лишь в 1990-х гг. появились первые заимствования зарубежных трактовок функций образования [5], концептуальная ограниченность которых уже была отмечена выше.

В последнее время в проблеме функций образования авторы чаще стремятся обозначить свои позиции. Н. Д. Сорокина рассмотрела на социально-историческом материале России интегрирующую, дифференцирующую, структурирующую и социокультурную функции образования, при этом отметила изменение функций в советский период и выделила «социальную функцию внедрения инноваций в образовательный процесс» [10], однако данная версия функций звучит сугубо академически.

Одновременно С. А. Шаронова подняла вопрос о выделении «универсальных констант института образования» [18], 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, так возникает их смешение с социальными заказами или задачами системы образования.

Видимо, отбор социально-научных парадигм и концепций, необходимых для выявления функций, 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 во вновь вводимый ею категоризальный класс «универсальных констант», предвосхищая развитие «теории функционального ядра», главными едини-

цами 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 [9. С. 66], что вряд ли отвечает критерию универсальности.

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 [7. С. 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, который отмечен предварительными теоретическими (логическими, гипотетическими) поисками и фрагментарной (индивидуально подбираемой) аргументацией. Эти поиски и аргументация не доведены пока до стадии комплексных исследований, позволяющих уверенно судить об обоснованности теоретических дискурсов в этой проблематике.

**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 [11. С. 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. В отношении данного критерия категории «функция» в литературе со ссылкой на мнение Р. Мертона встречается иное утверждение: 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) [18. С. 157]. Для прояснения категории «функция» и ее возможностей в аппарате социологического исследования обратим внимание на две следующие стороны проблемы и соответствующей полемики вокруг этого понятия, требующие различения. Функция как логически и эмпирически фиксируемый вид относительно устойчивой связи, поддержание которой обеспечивает целостность общества как социальной системы, и характеризующийся социально-исторической универсальностью, проявляющийся, 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. Функционирование — 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 котором 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 в 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 связана вся теоретическая конструкция 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.

**В-четвертых**, функциональная модель образования не должна страдать излишним лаконизмом, общетеоретическими определениями вроде тех, что обычно заимствуются из зарубежных, даже 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 конструктов в область эмпирических измерений, прикладного исследования, практико-ориентированных решений на основе концепции функций образования.

Таковы методологические замечания, учет которых позволит, по нашему мнению, приблизиться к современному, возможно, 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 социоло-

гии образования образуются новые очаги концептуальных разработок при том, что системообразующие конструкты и концепции отраслевой теории остаются основательно не проработанными. При недоста-

точной ясности в этих базовых конструкциях вряд ли можно надеяться на преодоление теоретического кризиса в современной социологии, в том числе в ее отраслевых направлениях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ДЮРКГЕЙМ Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Г. Астаховой. М. : ИНТОР, 1996.
2. ЗБОРОВСКИЙ Г. Е., ШУКЛИНА Е. А. Социология образования. М. : Гардарики, 2005.
3. ИВАНОВ С. В., ОСИПОВ А. М. Университет как региональная корпорация // Социс. 2004. №11.
4. ИВАНОВА В. А. Зарубежная социология образования / НовГУ. Великий Новгород, 2008.
5. КОСОЛАПОВ С. М., ПОДВОЙСКИЙ В. П. Социология образования. М., 1993.
6. МЕРТОН Р. Социальная теория и социальная структура. М. : АСТ : АСТ Москва : ХРАНИТЕЛЬ, 2006.
7. ОСИПОВ А. М. Общество и образование : лекции по социологии образования / / НовГУ. Новгород, 1998.
8. ОСИПОВ А. М. Социология образования : очерки теории. Ростов, 2006.
9. СМИРНОВ Б. В., ТЮРИНА Ю. А. Социализация, образование, воспитание : формы взаимодействия. Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2005.
10. СОРОКИНА Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ). М. : Экономика и финансы, 2004.
11. СОЦИОЛОГИЯ молодежи : энциклопедический словарь. М. : Academia, 2008.
12. СОЦИОЛОГИЯ / под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача / Ин-т востоковедения и международных отношений. Харьков, 1996.
13. ТЮРИНА Ю. А. Социальные основания эффективности системы образования в советский период // Вестник ЧелГУ. 2009. №11, вып. 11.
14. ТЮРИНА Ю. А. Социодинамика образовательного процесса в России : социологический анализ. СПб. : Изд. дом СПбГУ, 2009.
15. ФИЛИППОВ Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980.
16. ХАРЧЕВ А. Г. Социология воспитания. М. : Мысль, 1990.
17. ХАРЧЕВ А. Г. Социология образования // Социология / под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева. М. : Мысль, 1990.
18. ШАРОНОВА С. А. Универсальные константы института образования. М. : Изд-во РУДН, 2004.
19. ШЕРЕГИ Ф. Э. Социология образования. М. : Academia, 2001.
20. BALLANTINE J. H. The Sociology of Education. A Systematic Analysis. N. J. : Prentice-Hall, 2001.
21. PARSONS T. The school class as a social system // Harvard Educational Review, 29 : 4 (Fall 1959).

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина