

- ³¹ Цит. по кн.: *Кизеветтер А. А.* С. А. Муромцев – председатель 1-й Государственной думы. М., 1918. С. 6
- ³² *Янжул И. И.* Воспоминания о пережитом и виденном. (1864–1909). СПб., 1910, Т. 1–2. С. 36.
- ³³ *Фортуатов А. Ф.* О восьми наставниках // Вестник воспитания. 1917. № 8–9. С. 146.
- ³⁴ *Танеев В. П.* Воспоминания о К. А. Тимирязеве // Московский университет в воспоминаниях современников. С. 519.
- ³⁵ *Зограф Н. Ю.* Отрадная страница из истории русской науки. А. П. Богданов // Журнал министерства народного просвещения. 1899. №9 {4}. Ч. 325. С. 213. ³⁶ *Анучин Д. Н.* О людях русской науки. М., 1952. С. 224.
- ³⁶ *Анучин Д. Н.* О людях русской науки. М., 1952. С. 224, 730.
- ³⁷ Неизвестный автор // Памяти профессора Н.Ф. Филатова. М., 1902. С. 23
- ³⁸ Там же.
- ³⁹ Там же. С. 27.
- ⁴⁰ Там же.
- ⁴¹ Устав 1864 г. считается самым либеральным в истории дореволюционной России. Он восстанавливал университетское самоуправление, ликвидированное уставом 1835 г., а также увеличивал штат профессорско-преподавательского состава и повышал их социальное и материальное положение.
- ⁴² *Лебедев П. Н.* Письмо Ф. Кольраушу от 20 апреля 1901 г. // Научная переписка П. Н. Лебедева. М., 1990. С. 175.
- ⁴³ *Буслаев Ф. И.* Указ. соч. С. 272.
- ⁴⁴ *Чупров А. И.* Дневники и записные книжки. 1886–1895. ЦИАМ. Ф. 2244. Оп. 1. № 450. Л. 25.
- ⁴⁵ *Орлов Ф. Е.* Дневник заграничной командировки (1869–1872). М., 1898. С. 47.
- ⁴⁶ *Кизеветтер А. А.* Указ. соч. С. 167.
- ⁴⁷ *Чупров А. И.* Указ. соч. Л. 13.
- ⁴⁸ *Чичерин Б. Н.* Указ. соч. С. 91.
- ⁴⁹ Там же. С. 171.
- ⁵⁰ *Вернадский В. И.* Письма Н.Е. Вернадской. 1886–1900, м., 1988. Т. 1–3.
- ⁵¹ *Янжул И. И.* Указ. соч. Т. 1. С. 84.
- ⁵² *Чичерин Б. Н.* Воспоминания. (Москва 1840-х гг.). М., 1991. С. 84
- ⁵³ *Сеченов И. М.* Автобиографические записки. М., 1945. С. 121.
- ⁵⁴ *Цветаева А. И.* Воспоминания. М., 1995. С. 26.
- ⁵⁵ *Вернадский В. И.* Письма... Т. 1. С. 132.
- ⁵⁶ *Вернадский В. И.* Страницы автобиографии. М., 2001. С. 155.
- ⁵⁷ *Ключевский В. О.* Афоризмы... С. 9, 14.
- ⁵⁸ Неизвестный автор // Памяти Е. В. Амфитеатрова. М., 1888. С. 28.
- ⁵⁹ *Ковалевский В. О.* Указ. соч. С. 419–422.
- ⁶⁰ Там же. С. 39
- ⁶¹ Там же. С. 53.
- ⁶² *Орлов Ф. Е.* Указ. соч. С. 81.

П. Л. Бергер, Б. Бергер

ЧТО ТАКОЕ СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ? СЛУЧАЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Неожиданно наступает такой день – первый день школы. Возможно, его ожидали с нетерпением, или, может быть, в связи с ним возникло чувство беспокойства. В любом случае большинство детей переживают этот день как самый значительный, как переступание важного порога. В дверях дома или школы сказаны слова прощания членам семьи. А затем остаешься один в новом месте, с другими детьми, лицом к лицу с авторитетом учителя. Начинается новый тип жизни.

Быть «переданным» в школу

Для большинства детей в нашем обществе образовательная система представляет их первый опыт перехода под власть того, что социологи называют «формальной организацией».

То, что обозначается этими словами, очень просто – институт, правила которого явно обозначены, и который управляется специальным персоналом. Переступая порог, отделяющий семью от школы, ребенок переходит не просто под новую юрисдикцию, но под другой тип юрисдикции. Он как бы «передается» семьей совершенно иному типу учреждения. Здесь применяются другие правила, и они применяются не только к нему, но и ко всем другим, оказавшимся в той же ситуации. Более того, как бы ни была благожелательна школа, с ребенком теперь обращаются как с одним из многих (если хотите, как с «экземпляром»). И теперь он больше не может считаться занимающим уникальный статус, как это было в его семье. К лучшему ли, к

худшему ли, в этой новой ситуации он «должен идти своим собственным путем». Поступая в школу, ребенок делает свой первый шаг в более крупный мир, который школа и представляет, и опосредует.

Быть регулируемым школой

Следует подчеркнуть, что это особая характеристика образования в современном обществе. В очень широком смысле образование можно определить как все формы социализации, которые должны быть совершены после первичной социализации {или, если предпочтаете, все формы вторичной социализации}. В таком случае, конечно, образование – это почти универсальный феномен. Что имеется особенного в образовании в нашем обществе, так это то, что оно фактически управляется формальными организациями, которые не имеют иной цели, кроме образования. Другими словами, образование отдельно институционализировано, или, что то же самое, сегрегировано от других форм социальной жизни. В особенности образование отделено от семьи, которая в более ранние периоды выполняла виды деятельности, теперь подпадающие под юрисдикцию формальной образовательной системы. Таким образом, переступание того порога, которые мы только что описывали, – это не универсальный человеческий опыт, а лишь тот, что свойствен исключительно современному обществу. Однако для последнего этот опыт в решающей степени важен. На много лет, простирающихся от детства через юность до ранней зрелости, образовательная система становится наиболее важным институтом, с которым индивиду предстоит иметь дело. Но даже и после того, как он формально освободится из-под ее юрисдикции (какой бы ступени образовательной лестницы он ни достиг в конце), это не означает, что он завершил свое образование как таковое. Тем или иным образом образовательная организация и образовательная деятельность будет преследовать его и во взрослой жизни.

Действительно, образование – один из самых разветвленных институтов в современном обществе. Во многих сферах занятости продвижение и успех зависят от непрерывного образования (и даже в тем большей степени, чем выше взбирается индивид по служебной лестнице), а часто – от повторного прохождения

школы того или иного типа. В современных обществах люди проходят школу в течение все более и более длинного периода. Требуются более продолжительные, чем когда-либо прежде, периоды образовательной подготовки для почти всех видов занятости в обществе. Более того, в последние годы особенно образовательная система настигает индивида на все более и более ранних этапах его биографии – через детские сады, ясли, группы игр, различные схемы исправляющего образования и тому подобное. Образовательная деятельность всех видов теперь образует один из главных секторов системы занятости и требует очень большой доли валового национального продукта, до такой степени, что один выдающийся экономист удачно окрестил ее «индустрией знания»¹.

В свете выдающейся роли образования в нашем обществе вряд ли кого удивит, что интерес к нему проявляет все возрастающее число социологов. В самом деле, в социологии развивается особое поле, известное как социология образования. Под этой рубрикой подвергается исследованию обширный спектр проблем, простирающихся от классной комнаты как социальной ситуации до широких вопросов отношения образования к обществу в целом (особенно к механизмам социальной мобильности, которые обсуждались в предыдущей главе).

Ходить в школу: точка зрения педагога

Как переживается индивидом процесс прохождения через образовательную систему? Существует идеология образования, имеющая глубокие корни в истории западной цивилизации, которая говорит о том, каким *должен* быть этот опыт. Предполагается, что образование передает умения и содержание знаний, в которых индивид нуждается для того, чтобы преуспеть в мире. Предполагается также (и это более важно в традиции западного образования) сформировать характер и развить ум – совершенно отдельно от критериев успеха в данном конкретном обществе. Поскольку существуют отчетливо напряженные отношения между утилитарными («образование для жизни») и неутилитарными («образование ради образования») элементами образовательной идеологии, обоим в американской системе образования уделяется значительная доля неискренних словоизлияний. Несомненно, эти идеологические цели часто реализу-

ются, и многие индивиды действительно испытывают на себе их воздействие, по крайней мере, со стороны отдельных сегментов образовательной системы. Ясно также, что годы, проведенные в школе, содержат в себе разнообразные виды опыта, иногда ассоциирующиеся с образовательной системой, но не прямо запрограммированные ею как таковой, и которые являются для индивида «образовательными» в одном или обоих вышеупомянутых смыслах – опыты обучения через социальные отношения с другими (учителями, равно как и сверстниками), через книги, искусство или спорт. Это важно помнить, особенно потому, что социологический анализ образования делает акцент на совершенно различных аспектах этого опыта.

**Взгляд студента:
находиться под давлением**

И все же центральный аспект этого опыта состоит в том, что индивид испытывает *давление*, причем не просто давление, а давление *систематическое*. До определенной степени это подразумевается, коль скоро говорится об образовании как об институте, как рассматривают его социологи, когда проявляют к нему интерес². Однако сказать, что образование – это институт, явно недостаточно. Следует спросить далее, какой это вид института, и как он связан с другими институтами в обществе.

Важно понимать, что образование сегодня – это *универсальный* институт, насколько бы уникально важным или характерным он ни был в американском обществе, он стал институтом первостепенной важности по всему миру³. Один из резких критиков современного образования Иван Иллич (главный интерес которого проявлялся к связи образования и «развития» в Латинской Америке) даже назвал школу «универсальной церковью»⁴. Жители североамериканских пригородов и мексиканские *кампесинос*, администраторы капиталистических корпораций и революционеры, люди всех вообразимых идеологических оттенков, все они, кажется, разделяют общую веру в школу как одно из величайших благ и в школу как в организационную движущую силу. Церкви выступают представителями религии, и Иллич выдвинул хороший аргумент, говоря, что школа на сегодняшний день в гораздо большей степени представляет собою нечто гораздо большее, нежели сам

по себе процесс образования. Скорее она представляет некоторые весьма глубокие устремления современного человека к лучшей жизни. Если школа может рассматриваться как разновидность церкви, тогда именно религия и есть прогресс – для каждого индивида, для целых обществ и (в своем наиболее универсальном выражении) для человечества в целом.

Ничто из этого не служит отрицанием того, что было сказано выше о переживании давления. Церкви действительно были великолепными производителями давления на всем протяжении человеческой истории, а религии универсальной благотворительности часто воспринимались людьми в реальной социальной жизни как непримиримое подавление. Современное образование и современные школы не служат исключением.

Взгляд студента: ответ на давление

Различные индивиды по-разному отвечают на это давление. Некоторые из таких различий, вероятно, могут быть объяснены с точки зрения психологической, а возможно – даже физиологической природы индивидов. Другие должны получить социологическое объяснение. Как мы видели ранее, локация индивида в стратификационной схеме общества является решающим фактором в оценке его отношения к образовательной системе. Эта локация более чем любой другой единичный фактор влияет на то, отправится ли индивид в свое путешествие по обществу с благоприятными или неблагоприятными перспективами.

Если мы взглянем на ребенка из белого среднего класса в Америке, то можем увидеть, что он начнет свою образовательную карьеру под очень благоприятным предзнаменованием. Имеются все шансы на то, что аттитуды и привычки, которым он обучился до поступления в школу, будут способствовать его успехам в ней. Имеются шансы на то, что он будет получать различные виды поддержки (как финансовой, так и психологической) на каждой стадии своего прохождения через образовательную систему. Также вероятно, что учителя будут относиться к нему с симпатией и пониманием, даже если он не будет достигать уровня их наивысших ожиданий. Последнее, но не наименьшее, – тот сектор образовательной системы, через который он будет проходить, будет относительно хорошо

финансируемым, хорошо оборудованным и обеспечен хорошим персоналом. Однако даже если мы сосредоточим свое внимание на этой благополучной части населения, мы воспринимаем сеть давлений, которые тяжело ложатся на многих и обходят совсем немногих из числа тех, кто будет иметь более высокие достижения на образовательной лестнице, и оказывают сильное влияние на каждого.

Я плохой, если терплю неудачу?

Прежде всего, существует давление со стороны идеологии «универсальной церкви» как таковой. «Прогресс» не есть нечто такое, во что, как предполагается, все обязаны верить; всем полагается *вносить свой Вклад* в него. Другими словами, это «религия» не пассивного созерцания, а деятельного усилия. На практике это означает, что на индивида возлагаются обязанности достижений, *желания достижений*. Это с неизбежностью означает достижения *с позиций, установленных образовательной системой*. Напротив, неудачи в достижениях интерпретируются как моральный дефект. Предполагается, что у индивида, который «правильно» социализирован, такие неудачи вызовут чувство вины. Эта идеологическая констелляция содержит интересное противоречие: предполагается, что успех в образовательной системе основан в значительной степени на интеллекте. В таком случае неудача одновременно атрибутируется недостатку интеллекта (ответственность за что, как можно предполагать, едва ли можно возложить на самого индивида) и получает штамп морального неодобрения. Верующие, увы, редко упражняются в логике. Поскольку образовательная система содержит бесконечные ряды барьеров, невозможно, чтобы все преуспели в их преодолении; предопределено, чтобы некоторые (а в действительности многие) потерпели неудач в достижении вершин. Поэтому индивид, потерпевший неудачу, оказывается одновременно под воздействием и представления о том, что он глуп, и вины за свою прирожденную глупость. К этому добавляется, конечно, и знание реалистических последствий таких неудач с точки зрения уменьшения жизненных шансов во всех областях, начиная от дохода, кончая выбором брачного партнера. Фундаментальное давление, оказываемое образовательной системой на индивида – это именно боязнь такой неудачи вместе с

множеством тревог, которые отражают этот глубинный страх в повторяющемся изо дня в день переживании процесса образования⁵.

Вера в прогресс вообще сыграла важную роль в американском обществе; вера в образование стала сущностным ингредиентом этой более широкой веры. Добродетелями, присоединившимися к этому позднее, стали среди других личные амбиции и состязательность. Американская образовательная система базируется на этих добродетелях и, в свою очередь, благоприятствует им, начиная с яслей и продолжаясь через колледж. Игры, в которые играют американские дети, это в значительной степени состязательные игры, которые на самом деле служат воспитательным средством для конкуренции. Сущностной для них является формула победа/проигрыш. В конце каждой игры кто-то выигрывает, а кто-то проигрывает; целью, конечно, является стать победителем. Лишь только очень маленькие дети иногда тоскливо желают, чтобы «все победили»; скоро они выучат, что это «невозможно» – то есть невозможно в американском обществе, поскольку существуют другие общества, в которых дети действительно играют в игры, в которых «побеждают все».

Образовательная система благоприятствует не просто состязательности, но (за исключением некоторых видов спорта) *индивидуальной* состязательности. Каждый индивид конкурирует со всеми другими. Академический грех «обмана» выявляет это очень ясно. Оказать помощь более слабому сверстнику на экзамене – это в американской системе морально порицается как «мошенничество»; в другом обществе (а в действительности в суб-обществе группы сверстников даже в самой Америке) это же действие определяется как выражение «дружбы» и морально одобряется или даже требуется. Дальнейшим рафинированием этого конкретного определения ситуации является так называемая «система чести», все еще действующая во многих школах и колледжах. Здесь индивиду не только не полагается «мошенничать», но и следить за другими, чтобы убедиться, что и *они* не делают этого, и сообщать о них администрации, если они делают это. Все это является выражением морали, которая носит и состязательный, и индивидуалистический характер, и к тому же удерживающей от солидарности между индивидами, побуждая к достижению успеха в системе.

Упаковка знаний в моих записях

Образовательная идеология существует не только как моральная риторика. Она плотно организована в бюрократические процессы, через которые проходит индивид⁶. В целом образовательная карьера индивида структурирована с такой точки зрения: знание «упаковано» в курсы, каждая из единиц (пронумерованных для облегчения) добавляется к другим единицам, общая сумма которых представляет особую образовательную цель (окончание той или иной учебной программы, присвоение той или иной степени), которую индивиду полагается достигнуть. Эту количественную и кумулятивную концепцию обучения представляет система зачетов. Так, курс социологии «охватывает» определенное количество знания; курс номер 202 следует за курсом номер 201, и прохождение обоих предположительно означает, что изучено «больше» социологии; и если кто-то прошел, скажем, десять курсов с тремя зачетами на каждом, он будет официально определяться как набравший достаточно материала, чтобы стать выпускником по специализации социологии. То есть в случае, если он достиг получения правильных оценок. Оценки и средние баллы измеряют продвижение пилигрима через образовательную систему. Они являются записями ангельского вердикта на спасение или проклятие, только *этим* записывающим ангелом является бюрократ, работающий на полную ставку, и судный день наступает по крайней мере в заключение каждого академического семестра. Более того, раз вынесенный приговор трудно отменить. Он уже вошел во все перекрестно-индексированные формы, и, может быть, даже компьютеризован и занесен бог знает в какие банки данных, и он следует за индивидом от одной образовательной стадии к другой, подобно древнему проклятию. Не так уж и незримо неся на своей спине эту все утолщающуюся «запись», ребенок становится взрослым, по мере того как пробирается через лабиринты экзаменов, сертификатов и дипломов.

Кто победитель?

Общепризнанная цель всего этого состоит в том, чтобы обеспечить компетентное исполнение различных социально необходимых задач и, наоборот, отстранить от исполнения этих задач тех, кто считается некомпетентным. Даже очень критично настроенные в отношении образовательной системы должны будут согласиться, что,

грубо говоря, она кое-что из этого делает. Однако ее критерии «компетентности» и «некомпетентности» спорны. Довольно уверенно можно утверждать, что по самой своей природе система выбрасывает многих из тех, кто при иных обстоятельствах мог бы стать «компетентным». Важной причиной этого должны быть личностные качества. Система вознаграждает определенный тип личности – интровертный, конформистский и способный к принуждению – короче говоря, бюрократический тип. И, напротив, она подвергает наказаниям другой тип, который сопротивляется или затрудняется при адаптации к ее процессам – экстравертов, неконформистов и бюрократически неподходящие типы⁷. Это предубеждение часто коррелирует с упоминавшимися выше классовым предубеждением, но не во всем идентично ему.

Что если я нуждаюсь в «помощи»?

Образовательная система по своей идеологии – гуманна. Оказываемые ею давления носят мягкий характер. Поэтому она обладает всеми видами поддержки для индивида, который споткнулся и нуждается в «помощи». Американское образование на всех его стадиях охвачено сетью консультационных и терапевтических учреждений. Нет сомнения, что они очень часто «помогают» индивиду: оптимально – содействуя его успеху в системе; минимально – смягчая потрясения от неудач. Но сама эта сеть является частью и клеткой образовательного механизма подавления. Ее идеология большую часть времени идентифицируется с целой системой. Ее батареи «объективных» тестов и приборов обеспечивают дополнительный механизм для «размещения», каналирования и вычищения индивидов⁸.

Эффективен ли я?

Эффективны ли мы? Почему?

Образовательная система внутри общества высокотехнологична и обладает соответствующими потребностями в персонале. Американское общество – прежде всего благодаря капиталистическому кредо конкурентной амбиции, дополненному к тому же необходимостью высокой технологии, – пропитано этосом «эффективности». Такой этос имел огромное воздействие на образовательную систему⁹. Эта система должна быть максимально эффективна в производстве эффективных людей, и это предполагает обеспечение гарантии эффективнос-

ти общества в целом. В 1956 году, когда русские запустили на земную орбиту свой первый спутник, вера в эффективность американского образования испытала жестокий шок. Критики школ вырастали из-под земли как грибы после хорошего дождя, и призывы к «качеству образования» приобрели характер общенационального вопля¹⁰. Одним из результатов этого стали обширные вливания, которые делали в образование общественных фонды, что начиналось и ранее, но огромных масштабов достигло в 1950-х годах. Среди других последствий это привело к большому росту заработной платы учителей на всех уровнях. На уровне колледжей и университетов это привело к академическому предпринимательству, которое Роберт Нисбет в недавнем социологическом исследовании академии назвал «высшим капитализмом»¹¹. 1960-е годы увидели широко развернувшийся мятеж против всего этого, вначале среди некоторых критически настроенных интеллектуалов (таких как Пол Гудман, который утверждал, что образовательная система обрекает молодежь на существование в состоянии абсурдности), затем в студенческом движении, которое разразилось на академической сцене с мятежом в Беркли в 1964 году¹². Мы вернемся к этому еще раз в главе о молодежи.

Цветной ребенок не из среднего класса имеет дело с той же самой образовательной системой в целом, но с гораздо более опустошительными последствиями. Эта конфронтация нашла наиболее полное документальное отражение в опыте черных детей во внутреннем городе¹³.

По причинам, уже затронутым в нашем обсуждении расовой стратификации в Америке, черный ребенок начинает свою образовательную карьеру с неблагоприятной стартовой позиции. Вообще говоря, образовательной системе не только не удается компенсировать этого, но она и добавляет свой вклад в его разрыв через внешние условия, с помощью которых она имеет с ним дело. Среди них – полуразвалившиеся здания, худшее оборудование, слабо подготовленные и часто озлобленные учителя. Таким образом, черному ребенку не только трудно достичь «успеха» с позиций, обусловленных образовательной системой, но часто этот успех не производит на него впечатления той цели, к которой следовало бы стремиться. Более того, у него рано вырабатывается осведом-

ленность о расовой дискриминации в обществе, которая затем порождает у него сомнение в том, приведет ли «успех» в образовательной системе к «успеху» в более крупном обществе, который обещает образовательная идеология. В результате большое число черных детей и молодых взрослых воспринимают образование не только как систему давлений, но и как чуждую для их жизни силу – как лишенную значения или даже как жестокое угнетение. Требования «общинного контроля» над школами, обучающими черных детей во внутреннем городе, являются по меньшей мере частью реакции на эту ситуацию¹⁴.

Точка зрения студента: быть под контролем
Предыдущие страницы дадут некоторое представление о проблемах, с которыми имеет дело социология образования (хотя мы, может быть, и сделали несколько излишний акцент на тех аспектах нынешнего образования, которые подвергаются критике). Здесь мы попытаемся поближе присмотреть к тому опыту ребенка, с описания которого мы начинали эту главу, а также рассмотреть вопрос, что означает этот опыт с более обширной социологической точки зрения. Этот опыт, сверх всего, является еще и переживанием *социального контроля*. И мы рассматриваем образование именно в качестве базового агента социального контроля. При этом мы проявляем интерес к образованию не столько как к формальной организации, обладающей собственными правами, а скорее как к наиболее важному случаю социального контроля, впервые встречающегося в жизни индивида и как пронизывающей системе социального контроля, распространяющегося на большую часть жизни.

Что такое социальный контроль? Этот термин был введен ранним американским социологом Эдвардом Россом в книге под таким же заголовком¹⁵. Это понятие стало теперь частью общего социологического употребления, совершенно независимо от оригинального использования его Россом. Социальный контроль означает любой социальный механизм, посредством которого индивидов принуждают придерживаться правил, принятых в обществе или в отдельном его сегменте. Другими словами, социальный контроль – это средства, с помощью которых общество удерживает людей «на линии». Если читатель вспомнит проводившееся

выше обсуждение институтов, то он поймет, что социальный контроль – это неотъемлемый элемент *любого* института. Так, даже о языке можно говорить с позиций социального контроля. Однако обычно это понятие ограничено до тех институциональных процессов, которые обладают эксплицитным характером и специфическими санкциями, связанными с ними. То есть мы говорим о процессах или органах социального контроля, когда индивид оказывается лицом к лицу с конкретными наказаниями за конкретные нарушения. В этом смысле проводится дальнейшее различие между *внешним и внутренним контролем*. Внешний контроль угрожает индивиду наказаниями в его социальной жизни. Такие наказания могут простираются от крайних случаев угрозы смерти или физического увечья через более мягкие наказания, такие как экономические санкции, до утонченных форм социального неодобрения – сплетен или остракизма. Внутренние формы контроля – это те, при которых угроза индивиду поступает не извне, а изнутри его собственного сознания. Внутренний контроль, конечно, зависит от успешной социализации. Если последняя прошла подобающим образом, то на индивида, – когда он совершил нарушение правил общества, – будут наложены санкции со стороны его собственного сознания, которое, в сущности, есть не что иное как интернализация социального контроля. Оба эти аспекта социального контроля весьма релевантны образованию.

Точка зрения студента: обучение дисциплине

Из числа великих социологов-классиков только Эмиль Дюркгейм посвятил образованию существенную часть своей работы. В одной из главных своих работ по этому предмету (подходящим образом озаглавленной *Моральное образование*¹⁶) он дал название одной из первых глав – «Первый элемент морали: дух дисциплины». Это следует понимать с позиций общего взгляда Дюркгейма на общество, как на социальный порядок. В таком случае фундаментальной функцией образования, по Дюркгейму, является передача морали, но это могло бы быть сделано лишь с помощью внедрения в детей чувства дисциплины, которое внутренне располагает их к морали, даже если не налагаются внешние санкции. Другими словами, образование воспитывает мораль, исподволь внушая ее сознанию индивида, которое в свою оче-

редь будет дисциплинировать его в соответствии с моральными правилами общества. Необходимо добавить, что Дюркгейм считал, будто это хорошо. С этой оценкой можно соглашаться или не соглашаться, но Дюркгейм был определенно прав, рассматривая общество как моральный порядок в самой основе его, а образование – как интернализацию моральной дисциплины в каждом из новых поколений.

В этом месте будет полезно ввести два новых понятия, которые были разработаны американским социологом Робертом Мертоном. Это понятия *явной функции* и *латентной функции*¹⁷. Под функцией здесь понимается любой социальный процесс, который удерживает общество воедино. Явные функции – это те, которые носят преднамеренный и целенаправленный характер; латентные функции неосознанны и непреднамеренны. Так, например, явная функция студента, проходящего в класс социологии состоит в том, чтобы изучить социологию; латентная функция той же деятельности может заключаться в стремлении быть поближе определенной к девушке, которая также посещает этот класс.

Явные функции

Явные функции образования можно перечислить совсем легко. Образование, с точки зрения некоторых, относится к передаче знания ради него самого. С точки зрения других, оно относится к передаче знания, которое будет иметь практическое применение в жизни. В любом случае функции образования рассматриваются как относящиеся к самим индивидам и их индивидуальным жизненным карьерам. Более того, образованию полагается передавать ценности, или, как выражают это многие из родителей, когда их спрашивают, чего они ожидают от школы, которую посещают их дети, научить детей разнице между правильным и неправильным. Наконец, образованию полагается сформировать характер, выработать определенные социально желательные типы человеческого существования.

Уже при взгляде на эти функции выражения социального контроля контрольные аспекты этого института становятся весьма очевидными. Например, человеческое знание в принципе довольно неопределенное, и все же оно является *конкретным* знанием, которое реально передается образовательной системой, что означает, что другие типы знания *не* передаются.

Скажем, советник по планированию карьеры, беседуя с учащимся средней школы, проинформирует его о любом числе образовательных возможностей, но едва ли упомянет о таких возможностях как ограбление банка или проституция. Лишь только очень утонченным образом в преподавании национальной истории, к примеру, будут акцентироваться те элементы прошлого, которые благоприятны для поддержания национально признанных идеалов и ценностей¹⁸. Подобно этому, ценности и черты личности, воспитываемые образовательной системой, зависят от их легитимности в обществе, и, что то же самое, те ценности и черты, которые не утверждены таким образом, будут игнорироваться или получать явное осуждение. Какими бы еще ни были эти функции выражения, большинство из них можно без всякого труда подвести под категорию «духа дисциплины» в дюркгеймовском смысле. Однако аспекты социального контроля образования становятся даже яснее, когда мы взглянем на латентные функции образования.

Латентные функции: быть «определенным на место»

Наиболее обширная функция образования – это *определение на место** (понятие, широко и вполне уместно используемое самими педагогами). Это имеет двойное значение. Оно означает, как функция выражения, «правильно» поместить ребенка, то есть оценить его статус с точки зрения признанных критериев и поэтому предложить ему программу карьеры, которая представляется соответствующей такой оценке. Во-вторых, это означает также – более тонко и как латентная функция – приучить ребенка к тому, каково «его место», то есть заставить его принять сами критерии оценки и потому узаконить эту карьеру, которая логически следует из его оценки. Так, например, образовательная система оценит конкретного ребенка как «замедленного». Соответственно она поместит его в рамки нескольких «потоков» – возможно предпочтительнее в ремесленное училище, нежели в академическую среднюю школу. Нет нужды говорить, что такое помещение будет иметь далеко идущие последствия для будущего этого ребенка. В то же самое время, однако, именно путем внушения ребенку своей собственной морали образовательная система будет стремиться заставить ребенка принять такое поме-

щение как именно то, что ему нужно, и мотивировать его к деятельности в рамках тех каналов, которые она для него обеспечила. То, что мы здесь имеем, – это весьма эффективная комбинация внешнего и внутреннего контроля.

Существует ли равенство возможностей?

Выше мы касались того факта, что в Америке от образовательной системы ожидают обеспечения равенства в образовании для всех детей. Важно понять, что контрольная функция образования будет представлена вне зависимости от того, действует ли образовательная система в соответствии с этими эгалитарными идеями или нет. Большая часть социологической критики имеет дело с ситуациями, где нарушаются эти эгалитарные принципы. Мы уже касались в предыдущей главе данных о связи образования с социальной мобильностью. Основной вопрос в этой области был удачно резюмирован в заголовке влиятельной книги по социологии образования, опубликованной в 1940-х годах, – *Кто получит образование?*¹⁹. Как мы видели, данные вполне убедительно показывают, что школы систематически дискриминируют детей из низших страт классовой системы, и особенно в тех случаях, когда дети приходят из групп не-белых меньшинств. Тогда очевидно, что образование служит в качестве проводника мобильности, но латентно оно служит также как орган, контролирующей мобильность. Критики образовательной системы были в особенности озабочены этой дискриминацией и настаивали на том, чтобы система образования функционировала в соответствии со своим открыто признанным кредо. Весьма красноречивыми в этом в последние годы были представители черной общины, равно как и белые радикальные критики. Они были, конечно, совершенно правы, указывая на большие отклонения от эгалитарных целей, служению которым предназначена образовательная система в Америке. Однако связь образования и социального контроля носит более сложный и, увы, более внутренний характер, чем могло бы позволить даже полное подтверждение доводов этих критиков.

Ганс Герт и Ч. Райт Миллс в своей книге по социальной психологии подчеркивали, что социальные институты и отбирают личности, и формируют их²⁰. *Личностный отбор* имеет отношение к процессу, посредством которого индивиды отбираются из имеющихся ресурсов ра-

бочей силы для исполнения специфических задач, требуемых обществом. *Личностное формирование* относится к процессу, с помощью которого общество гарантирует, что рабочая сила, необходимая для выполнения этих требуемых задач будет находиться в нужной форме. Эти процессы тем или иным образом имеют место во всех человеческих обществах. Хотя в нашем обществе именно образовательная система изначально управляет этими процессами. Если это понятно, то должно быть ясно и то, что контрольные аспекты образования останутся важными, даже если (а может быть, в особенности, если) его эгалитарные идеалы будут реализовываться более полно.

Здесь можно предложить одно довольно расхолаживающее упреждение воображения. Можно вообразить себе ситуацию, в которой существует всеобщее равенство образовательных возможностей. Другими словами, с помощью каких бы то ни было средств осуществлена ситуация, в которой нет дискриминации на основе каких бы то ни было факторов – классовых, расовых, этнических и любых других. В этом случае определение ребенка на место не будет руководствоваться никакими иными критериями ребенка, кроме как его способностями, определяемыми персоналом образовательного института. Это дает возможность, чтобы определение на место протекало гораздо более ровно в обоих упомянутых выше аспектах. Каждый ребенок будет поставлен на «свое место» с помощью наиболее научных – а потому более справедливых – критериев, какие только можно вообразить. Даже более того, ребенка будут обучать «его месту» гораздо более убедительными способами, поскольку тогда станет более трудно пожаловаться на несправедливость. Скажем проще: больше не будет отговорок. Если мы последем в этой фантазии до ее логического завершения, то придем к тоталитарному миру, в котором каждый индивид получает точно то, чего он заслуживает, и он лишается даже субъективного утешения, что реально он заслуживает большего, нежели получает²¹. Здесь не место для размышлений о возможностях образовательной реформы, которая предохранит нас и от нынешней дискриминации, и от грядущих перспектив тоталитаристского кошмара. Мы хотели лишь указать, что устранение неравенств в образовательных возможностях не может само по себе

покончить со связью образования и социального контроля.

Точка зрения студента: *что я могу?*

В таком случае с поступлением в школу студент вступает в продолжающуюся всю жизнь отношения с сетями формального контроля. В самом деле, одна из самых важных вещей, которым индивид обучается в школе, состоит в том, каким образом справиться с этим фактом. (Можно было бы сказать, что латентная функция прохождения школы заключается в том, чтобы обучить индивида чему-то вроде рудиментарной и практической социологии.) Что может сделать студент, имея дело с данной ему сетью социального контроля? Возможны четыре общих типа реакции: прямая конформность, неискренняя конформность, уход и мятеж²².

Прямой конформист – это индивид, который знает свое место, принял его и соответствующим образом действует. С точки зрения латентной функции образовательной системы такой индивид это, конечно же, преуспевающий тип или, скорее, образовательная система блестяще с ним справляется. Внешне он неотличим от неискреннего конформиста. Этот последний также знает свое место, но он лишь делает вид, что принимает его и действует в соответствии с правилами игры. Он занят тем, что Эрвин Гоффман называет «работой системы». Другая возможность заключается в том, чтобы уйти от «мышинной возни». Это может быть непреднамеренным уходом, как в случае со многими, отвергающими образовательную систему по причине того, что просто отказались от борьбы. С другой стороны, это может быть умышленным уходом, обычно связанным с приверженностью ценностям и жизненным целям, которые находятся в противоречии с теми, которые пропагандируются образовательной системой. Наконец, существует возможность мятежа, то есть преднамеренной попытки фундаментальным образом изменить систему в соответствии с предположительно лучшими ценностями. Эти возможные реакции, конечно, связаны с обществом в целом и с механизмами его контроля и никоим образом не ограничиваются тем способом, каким индивиды реагируют на образовательные институты. Хотя мы можем наблюдать их совершенно отчетливо при работе внутри самой образовательной системы. В самом деле, для многих индивидов в нашем обществе эти базовые паттерны реакции

формируются в самом начале их школьной карьеры и часто продолжают противостоять ей на протяжении всей своей взрослой жизни.

Таким образом, пороговый опыт первого дня школы представляет собою что угодно, только не иллюзию. Он, если можно так выразиться, является совершенно валидной социологической интуицией. Отныне и впредь ребенок, если этого не произошло с ним раньше, будет обязан «принимать общество всерьез». Его жизнь будет становиться во все возрастающей степени «серьезнее». Он должен научиться справляться с этим. Имеются возможности того, что средства для этого, которые он развивает, обучаясь в школе, будут во многом влиять, если не детерминировать на его последующую карьеру и отношения с другими институтами и системами социального контроля.

Примечания

¹ Fritz Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1962.

² О социологии образования вообще см. Ronald Corwin, *A Sociology of Education*, New York: Appleton-Century-Croft, 1965; Robert Havighurst and Bernice Neigarten, *Society and Education*, Boston: Allyn & Bacon, 1967; Donald Hansen and Joel Grerstl (eds.), *On Education – Sociological Perspectives*, New York: Wiley, 1967; Eric Hoyle, *The Role of the Teacher*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969; A.H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, *Education, Economy and Society*, New York: Free Press, 1961.

³ См. Robert Havighurst (ed.), *Comparative Perspectives on Education*, Boston: Little Brown, 1968.

⁴ Недавно была опубликована его работа Ivan Illich, *De-schooling Society*, Penguin Books, 1972.

⁵ Надо заметить, однако, что «неудача» может быть менее очевидна в селективном типе образовательной системы, которая разделяет детей, начиная с ранних стадий, и создает различные группы со специфическими целями и устремлениями.

⁶ См. главу, озаглавленную «Bureaucratization of the Talent Hunt» в Corwin, op.cit., pp.191ff.

⁷ Данные см. в R. Lynn, «Two Personality Characteristics Related to Academic Achievement», *British Journal of Educational Psychology* (1959): 2929.

⁸ См. Aaron Cicourel and John Kitsuse, *The Educational Decision Makers*, New York: Bobbs-Merrill, 1963.

⁹ См. Raymond Cailahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago: University of Chicago Press, 1962. О связи этого с организациями бизнеса см. William Whyte, *The Organization Man*, Penguin Books, 1960, especially chapter 8.

¹⁰ См. H.G. Rickover, *Education and Freedom*, New York: Dutton, 1960, значение которой выражено в надписи поверх суперобложки: «жесткое требование более высоких стандартов американского образования для обеспечения национальной безопасности» (курсив наш).

¹¹ Robert Nisbet, *The Degradation of the Academic System*, London: Heinemann, 1971.

¹² Paul Goodman, *Growing Up Absurd*, London: Gollancz, 1961. Хороший обзор различных критиков современного американского образования см. в Ronald and Beatrice Gross (eds.) *Radical School Reform*, Penguin Books, 1973.

¹³ Общую дискуссию по проблемам городских школ см. в Harry Miller and Roger Woock, *Social Foundations of Urban Education*, Hinsdale, Ill.: Dryden, 1970. Влиятельную и радикальную критику школьного образования для черных детей см. в Jonathan Kozol, *Death at the Early Age*, Penguin Books, 1968. («Внутренний город» – см. примечание в гл.3).

¹⁴ См. напр. статьи Kenneth Clark and Preston in Wilcox Gross and Gross, op.cit., pp.116ff.

¹⁵ Edward Ross, *Social Control*, Cleveland: Press of Case Western Reserve University, 1969, Книга была впервые опубликована в 1901 г.

¹⁶ Emil Durkheim, *Moral Education*, New York/London: Collier, Macmillan, 1973.

¹⁷ Robert Merlon, *Social Theory and Social Structure*, New York: Free Press, 1957, pp.19ff.

¹⁸ Приложение этого взгляда к социальным наукам см. 8 Robin Blackburn (ed.) *Ideology in Social Science*, London: Fontana, 1972.

¹⁹ Lloyd Warner, Robert Havighurst and Martin Loeb, *Who Shall Be Educated?*, New York, 1944

²⁰ Hans Gerth and C. Wright Mills, *Character and Social Structure*, London: Routledge & Kegan Paul, 1959.

²¹ Одним из результатов, конечно, могла бы быть популистская всеобщая забастовка в мае 2034 года, предсказанная в Michael Young, *The Rise of Meritocracy*, Penguin Books, 1958, p.11.

²² Это небольшая модификация типологии, разработанной Робертом Мертоном (См. Robert Merton, *Social Theory and Social Structure*, pp.140ff.)