

## АМЕРИКАНСКИЕ СОЦИОЛОГИ-ФУНКЦИОНАЛИСТЫ ОБ ИНСТИТУТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А. Б. ЗЕЛЬМАНОВ

Одно из социальных последствий современной научно-технической революции заключается в изменении социальной роли образования, его ценности и значения для прогрессивного развития общества.

Научно-техническая революция сопровождается новым общественным разделением труда. Если до промышленной революции конца XVIII — начала XIX вв. громадное большинство самодеятельного населения было сосредоточено в сельском хозяйстве, а в результате промышленной революции произошло перемещение рабочей силы в обрабатывающую промышленность, то в ходе научно-технической революции, по прогнозам, к концу XX века в экономически наиболее развитых странах в сельском хозяйстве останется менее 5% всех работников, в промышленности будет занято около 10%, а остальное самодеятельное население будет сконцентрировано в науке и образовании, в управлении и на транспорте, в торговле и социальных услугах<sup>1)</sup>. Научно-техническая революция вызывает громадную потребность в умственном труде, происходит расширенное воспроизводство кадров высшей квалификации для

---

<sup>1)</sup> См.: Э. А. Араб-оглы. О социальных последствиях научно-технической революции. В сб.: «Научно-техническая революция и общественный прогресс» М., «Мысль», 1969, стр. 7—8.

сферы производства, управления, науки, культуры и обслуживания. Это, в свою очередь, ведет к широкому развитию образования.

Наука, техника и образование превращаются в ведущую сферу деятельности людей, образование как специфический социальный институт обретает новые функции и становится одним из показателей национального богатства. В этой связи во всем мире существенно растут расходы на образование. В 1950 г. они составили 34 млрд. долл., а в 1967 г. почти 100 млрд. долл.<sup>2)</sup>.

Особо рельефно рисуются успехи в области народного образования в социалистических странах. В СССР в 1966/67 учебном году различными видами обучения было охвачено 73,6 млн. человек, или более одной трети населения страны (не считая детей дошкольного возраста)<sup>3)</sup>. За 10 лет число студентов в Советском Союзе увеличилось более чем в два раза: в 1957/58 учебном году в высших учебных заведениях обучалось 2099 тыс. человек, в 1967/68 году — 4300 тыс. человек. На 100 тыс. населения в 1962/63 учебном году в СССР приходилось 19313 учащихся, в Чехословакии — 19085, Англии — 16502, ФРГ — 15435, Франции — 17777<sup>4)</sup>.

Существенно растет число учащихся и в наиболее развитой капиталистической стране — Соединенных Штатах Америки. Так, расходы на образование в США за годы правления администрации Джонсона возросли с 700 млн. долл. до 3,8 млрд. долл.<sup>5)</sup>. В начале 1967/68 учебного года система народного образования в США охватывала около 60 млн. человек, а именно: 57 млн. учащихся и примерно 3 млн. преподавательских и административных кадров<sup>6)</sup>.

И все же есть все основания говорить о кризисе образования в капиталистических странах. Количественный рост числа обучаемых в школах и вузах в капиталистических странах не снимает, а углубляет кризис образования, вызванный неравным доступом к образованию различных слоев общества. Обостряется разрыв между развитыми империалистическими и новыми развивающимися странами. 700 млн. подростков планеты неграмотны. Империализм виновен в том, что громадное большинство детей в колониальных странах не имеет доступа к образованию. «Последстви-

<sup>2)</sup> См.: Ренэ Махью. Мировой кризис образования. «ДЕ-68. Журнал международного союза студентов по демократизации и реформе образования», 1968, № 1, Прага, стр. 20. (На англ. языке).

<sup>3)</sup> См.: «Страна Советов за 50 лет. Сборник статистических материалов». М., «Статистика», 1967, стр. 273.

<sup>4)</sup> См. сб.: «Социальные исследования» вып. 2, М., «Наука», 1968, стр. 1187.

<sup>5)</sup> Ж. «Мировая экономика и международные отношения», 1969, № 7, стр. 29.

<sup>6)</sup> «Новости ЮНЕСКО», май 1969, стр. 10.



ем господства колониализма в Африке является 80—85-процентная неграмотность населения»<sup>7)</sup>). Страны, в которых проживает две трети человечества, тратят на образование не более 10% от расходов на него во всем мире.

Кризис несправедливой системы образования специфически проявляется в США. В связи с экспоненциальным развитием науки наблюдается быстрый рост численности научных работников. В США удвоение кадров ученых происходит за 10 лет, в Западной Европе — за 15, в СССР — за 7 лет<sup>8)</sup>). Поскольку людей науки готовит высшая школа, значительно вырос прием студентов в университеты, что привело к частичной демократизации высшего образования в капиталистических странах.

Если потребности машинного производства в XIX веке заставили капиталистов ввести всеобщее начальное образование, то автоматизация и бурный рост науки заставляет правящие круги развитых капиталистических стран приоткрыть доступ к высшему образованию для наиболее одаренных детей рабочих и выходцев из средних слоев. Тем не менее остается противоречие между потребностью в квалифицированных кадрах и несправедливой системой доступа в высшую школу. В США средняя цифра безработицы составляла в 1966 г. 3,9%. Но при этом резко не хватает учителей. Только в штате Нью-Йорк недостает 15 тысяч учителей, что составляет 10% от общего числа учительских вакансий<sup>9)</sup>). Неравный доступ к образованию, расовая дискриминация, растущая дороговизна высшего образования, милитаризация университетов — далеко не полный перечень противоречий системы народного образования США. Отставание от СССР в области подготовки инженеров, запуск первого в мире искусственного спутника Земли Советским Союзом в 1957 г. подействовали отрезвляюще на руководящие круги США, которые кичливо переоценивали достоинства американской и недооценивали успехи советской системы образования. Однако предпринятые усилия по модернизации и развитию системы образования в США не смогли устранить основных пороков, так как в классовом обществе образование так же является классовым. Можно согласиться с выводом Н. Гаузнера, отмечавшего, что «несмотря на рост числа обучающихся, система образо-

---

<sup>7)</sup> Обвинительный акт против империализма. Ж. «Проблемы мира и социализма», 1969, № 7, стр. 32.

<sup>8)</sup> См.: Г. М. Д о б р о в. Наука о науке. Киев, «Наукова думка». 1966. стр. 93.

<sup>9)</sup> Р. Т и б о л д. (ред.) Социальная политика для Америки в 70-х годах. Нью-Йорк, 1968, стр. 38, 78 (на англ. языке).

вания и профессиональной подготовки, основанная на классовых привилегиях, весьма медленно приспосабливается к новым условиям, порождая широкое недовольство»<sup>10)</sup>.

Проблемы высшего образования, изменение места института образования в социальной системе привлекают внимание представителей прикладной и теоретической социологии в США. В буржуазной социологии появилась даже самостоятельная ветвь — социология образования. В данной статье рассматриваются некоторые вопросы образования, обсуждаемые в американской социологии.

\*\*\*

Эмпирическая направленность американской социологии выражается в выборе проблем исследования социологии образования. Ежегодно публикуются десятки книг и сотни статей, посвященных исследованию выбора специальности, планов студентов, взаимоотношений в коллективе, студенческой семье, ценностей студентов и т. п. К примеру, в журнале Американской социологической ассоциации «Американское социологическое обозрение» опубликованы статьи «Уровень образования и потенциальный доход» (июнь 1956 г.), «Мужская сексуальная агрессия в университетском общежитии» (февраль 1957 г.), «Происхождение, положение и высшее образование» (октябрь 1963 г.), «Социальный статус, планы колледжей и интерес к академическому продвижению» (декабрь 1963 г.), «Контекст соседства и планы поступления в колледж» (апрель 1966 г.), «Высшее образование, религия и представления женщин о размере семьи» (август 1966 г.)<sup>11)</sup>.

В книге Джеймса Дэвиса «Большое стремление: планы старшекурсников американских колледжей»<sup>12)</sup> описаны демографические характеристики, планы на будущее, самооценки 33982 выпускников, окончивших в июне 1961 г. 135 американских колледжей. В выборке оказалось 3 % негров из маленьких городов, 60 % мужчин. Хотя 83 % всех опрошенных были достойны дальнейшего обучения и 77 % желали учиться дальше, только 20 % продолжали учиться с целью получения ученой степени. Отсюда делается справедливый вывод о том, что задержка с поступлением в выс-

<sup>10)</sup> Н. Гаузнер. Научно-техническая революция и ее социальные последствия. Ж. «Мировая экономика и международные отношения», 1969, № 7, стр. 134.

<sup>11)</sup> Назовем лишь некоторые книги по проблемам образования: Дж. Маклендон. Социальные основания образования. Нью-Йорк, 1966, стр. 382; Ф. Фостер. Образование и социальные изменения в Гане. Чикаго, 1966, стр. 322; А. Рейс (ред). Школа в изменяющемся обществе. Нью-Йорк, 1966, стр. 224; Д. Гослин. Школа в современном обществе. Чикаго, 1965, стр. 173.

<sup>12)</sup> См.: Дж. Дэвис. Великое стремление: планы старшекурсников американских колледжей. Чикаго, 1964, стр. 319 (на англ. языке).



шую школу характерна для американской системы образования и является социальной проблемой, а между колледжем и высшей школой проложен лишь шаткий мост. Тем не менее автор утверждает, что «американские колледжи и университеты добились громадных успехов»<sup>13)</sup>.

Вообще следует подчеркнуть, что американские социологи не часто затрагивают узловые проблемы образования. Тем не менее вокруг проблемы доступа к высшему образованию, критерия отбора в вузы СССР и США идет острая дискуссия социологов-марксистов и американских «советологов». Критике антикоммунистических выпадов со стороны американских социологов посвящены, в частности, аргументированные работы Д. Н. Приходько<sup>14)</sup>.

Значительный интерес представляет теоретический анализ института образования, который содержится в работах представителей структурно-функциональной школы американской социологии. Структурные функционалисты стремятся определить место образования как особого института в социальной системе, а также описывают функции образования, рассматривают отдельные прикладные вопросы подготовки специалиста в высшей школе.

В ряде трудов ведущего теоретика американских структурных функционалистов Т. Парсонса (род. в 1901 г.) проводится основная идея — функциональная необходимость института образования определяется его вкладом в процесс **социализации**. Вторым видным представителем социологического функционализма Р. К. Мертон (род. в 1910 г.) провел эмпирический анализ широкого круга проблем, связанных с обучением профессии медика.

Исходные теоретические идеи анализа института образования заложены в сложной и противоречивой схеме структуры и функций социальной системы Т. Парсонса. С позиций субъективно-идеалистической теории «социального действия» Парсонс рассматривает три равноправные системы: личность, социальная система и культура. Изучением личности призвана заниматься социальная психология, социология исследует социальную систему, культура описывается культурной антропологией<sup>15)</sup>.

---

<sup>13)</sup> Там же, стр. 238.

<sup>14)</sup> См.: Д. Н. Приходько. Некоторые социальные вопросы американской системы высшего образования. «Известия Томского политехнического института им. С. М. Кирова», № 181, Томск, 1967; его же: Критика антикоммунизма по некоторым социальным вопросам советской системы высшего образования. Рукопись кандидатской диссертации, Томск, 1968.

<sup>15)</sup> Термину «культурная антропология» в советской литературе соответствует термин «этнография».

Общество представлено в виде сложной системы, на разных уровнях которой<sup>16)</sup> имеются различные институты (подсистемы социальной системы как целого) и протекают различные процессы. Законы общественного развития в структурно-функциональном анализе общества не находят места.

Основные идеи структурно-функционального подхода к социальной системе изложены Парсонсом в книгах «Социальная система» (1951), «Структура и процесс в современных обществах» (1960), «Общества: сравнительные и эволюционные перспективы» (1966), «Социологическая теория и современное общество» (1967), а также в многочисленных статьях.

Т. Парсонс использует некоторые идеи кибернетики и общей теории систем для конструирования сложной модели общества. В частности, он полагает, что социальная система гомеостатична, т. е. в ней поддерживается устойчивое равновесие. Являясь откровенным противником марксизма, Парсонс заявляет, что современное состояние социологической теории не позволяет создать общую теорию социального изменения, а заменой ее должно служить описание процессов в социальной системе. Источниками же изменений, по Парсонсу, являются технологические новшества, наука и изменение ценностей культуры<sup>17)</sup>. Даже в кругу американских социологов Парсонс прослыл консерватором, оправдывающим социальные порядки Америки. В многочисленных эмпирических изменениях социальной системы, по Парсонсу, поддерживается равновесие, сохраняется статус-кво; нарушенное равновесие вновь восстанавливается, вслед за революциями наступают контрреволюции, происходит вырождение революционного движения<sup>18)</sup>.

Парсоновский подход к проблеме общественного развития не согласовывается с общеизвестными фактами всемирной истории, являющейся ареной классовой борьбы и социальных революций, приводящих к смене общественно-экономических формаций; схема американского функционалиста не выдерживает критики с позиций марксистской теории социальных революций и общественного прогресса.

Конкретизируя изменения ценностей культуры, как главного источника изменений в социальной системе, Парсонс говорит об изменении интересов, мотивов поведения личности, ценностных ориентаций и ожиданий. Таким образом, он полагает, что основу

---

<sup>16)</sup> Парсонс выделяет четыре уровня организации социальной системы: уровни адаптации, интеграции, достижения цели и поддержания образа.

<sup>17)</sup> См.: Т. Парсонс. Социальная система. Гленко, 1951, стр. 509, 535 (на английском языке).

<sup>18)</sup> Там же, стр. 525—532.



изменений составляют субъективные факторы, хотя и признает, что «нет одного или двух внутренних первичных истока движущих сил к изменению в социальных системах»<sup>19</sup>). Мотивы, ожидания, ценности меняются в процессе интернализации и социализации (усвоение «актером» ценностей, социальных ролей и норм общества). Именно в этих процессах институт образования наряду с семьей и призван сыграть решающую роль.

Парсонс противопоставляет динамическому анализу социальной системы и ее подсистем структурный (статический) анализ социальных институтов. При этом следует отметить, что схема основных социальных институтов в теории Парсонса многократно менялась.

Так, первоначально основными институтами общества он провозглашал родство, занятия, власть и религию. В последнее время к числу социальных институтов, из которых складывается структура общества, Парсонс относит такие регулирующие механизмы, как рынок, деньги, а также право, коммуникацию на основе языка и науку. Говоря о развитии общества на начальных стадиях, Парсонс пишет в одной из последних работ: «Четыре особенности человеческого общества на уровне культуры и социальной организации цитировались как имеющие универсальное и основное значение в качестве предпосылок для социо-культурного развития — технология, организация родства, основанная на запрете инцеста (кровосмешение — А. З.), коммуникация, основанная на наличии языка, и религия»<sup>20</sup>). На уровне социальной структуры особое значение, с точки зрения американского функционалиста, приобретают стратификация, система законов, бюрократическая организация, достижения коллективных целей (государство), денежная и рыночная система, а также демократическая ассоциация с выборным руководством и равноправным членством (так Парсонс именует руководство акционерных компаний — А. З.). Это лишь один из наглядных примеров субъективизма в построении структуры социальной системы и апологетической направленности парсоновских теоретических построений.

В перечисленных выше вариантах социальной структуры у Парсонса нет упоминания об институте образования. Действительно, американский социолог не включает образование в число важней-

<sup>19</sup>) Там же, стр. 493.

<sup>20</sup>) Т. Парсонс. Эволюционные универсальности в обществе. Ж. «Американское социологическое обозрение», т. 29, № 2, июнь 1964, стр. 356—357 (на английском языке).

ших социальных институтов. Но следует иметь в виду, что процесс социализации — важнейший в схеме социальных процессов, а здесь — то и выступает образование.

Характеризуя стадии жизненного цикла личности (личность одна из трех подсистем в теории «социального действия» наряду с культурой и обществом), Парсонс в книге «Социальная структура и личность» описывает стадию детства и в этой связи подробно анализирует структуру школы и ее роль в обществе. Школьная структура характеризуется в плане социально-психологического взаимодействия ученика и учителя. При этом особо выделяется роль женщины-учительницы в сексуальном развитии ребенка, в чем сказывается сильное влияние идей З. Фрейда на теорию Парсонса. В соответствии с фрейдовской традицией психоанализа Парсонс пишет о влечении **эго к альтер**, о смутных желаниях ребенка и т. п.<sup>21)</sup>

Значение школы Парсонс видит в том, что она развивает мораль и интеллектуальные способности детей и тем самым готовит их выполнять социальные роли взрослых. Тем самым, оценивая роль школы, Парсонс исходит из общих субъективных установок своей теории.

Проблема образования рассматривается Парсонсом и в связи с анализом изменений американского общества. Процесс изменений американского общества он иллюстрирует примером медицинского образования США<sup>22)</sup>. Образование как социальный институт по передаче культуры от поколения к поколению в общем виде присутствует в абстрактной модели общества Т. Парсонса.

Марксистский подход к образованию связан с тем, что этот социальный институт выполняет функции социализации личности и социальной мобильности<sup>23)</sup>. Образование предполагает обучение и воспитание в их единстве. В этой связи представляется верным определение образования, данное Д. Н. Приходько: «Это социально обусловленный процесс передачи и усвоения известной совокупности знаний и социальных качеств, преследующий цель сформировать определенный социальный тип личности»<sup>24)</sup>.

---

<sup>21)</sup> См.: Т. Парсонс. Социальная структура и личность. Нью-Йорк, 1964, гл. 5, 6 (на англ. языке).

<sup>22)</sup> См.: Т. Парсонс. Структура и процесс в современных обществах. Гленко, 1960, стр. 280—293 (на англ. языке).

<sup>23)</sup> О функции социальной мобильности. См.: М. Н. Руткевич. Образование в СССР как фактор социальной мобильности. В сб.: «Социология и идеология». М., «Наука», 1969, стр. 91—100.

<sup>24)</sup> Д. Н. Приходько. Образование как социологическая категория. «Материалы научной конференции молодых ученых вузов г. Томска», т. 2 секция гуманитарных наук, Томск, 1968, стр. 242.



Однако к социологической категории «образование» следует подходить не только как к процессу, но и как к социальному институту, поскольку образование не исчерпывается передачей и усвоением знаний. Образование как социальный институт включает в себя материальную базу обучения и воспитания (помещения, оборудование) и кадры педагогов, а также органы образования (Министерство просвещения, высшего образования, отделы народного образования в Советах депутатов трудящихся и т. д.).

В Советском Союзе институт образования имеет сложную структуру, включая три основных подсистемы: дошкольное воспитание, школьное и высшее образование (к последнему относится и подготовка научных работников с учеными степенями, хотя данная функция выполняется и различными подразделениями Академии наук СССР, являющейся частью иного социального института, а именно науки).

В социалистическом обществе образование является в высшей степени демократическим; оно бесплатно в большинстве социалистических стран и доступно практически каждому, обладающему соответствующими способностями. В буржуазных странах на пути к образованию имеются трудно преодолимые барьеры: высокая плата за обучение, отсутствие широкой государственной системы стипендий, расовая и религиозная дискриминация. Таким образом, система образования является производной от социального строя данного общества. В системе образования следует выделять цель, средства, объект и субъект образования.

Указанная проблематика не находит достаточного внимания в работах социологов-функционалистов по социологии образования. Сошлемся в качестве примера на статью Нила Гросса «Социология образования»<sup>25)</sup>.

Характерно, что институт образования рассматривается здесь вслед за политикой и правом, а в число институтов, кроме названных, составители книги «Социология сегодня» включают религию, семью, науку и медицину<sup>26)</sup>. Отметив, что процесс социализации совершается не только в семье, но также и в школе, Н. Гросс, являющийся сторонником структурно-функционального анализа в социологии, анализирует структуру учебного класса как системы, внешнюю среду школ, образование как профессию и карьеру.

<sup>25)</sup> См.: «Социология сегодня. Проблемы и перспективы», под ред. Р. Мертона и др., М., «Прогресс», 1965, стр. 167—183. О социологии образования см. также: Роберт Е. Фарис (ред.). Настольная книга по современной социологии. Чикаго, 1964 (на англ. языке).

<sup>26)</sup> См.: «Социология сегодня». Раздел II «Социальные институты».

Не игнорируя социальный состав школы, автор тем не менее выдвигает на первый план психологическую проблематику взаимодействия между преподавателями и учащимися. Он полагает, что отношение между преподавателем и учащимся наиболее существенно среди явлений, с которыми имеет дело социология образования. Гросс верно подмечает, что «структура группы связана с социально-классовой принадлежностью детей»<sup>27)</sup>.

Он предлагает, в полном соответствии с методологией структурного функционализма, исследовать влияние различных переменных на социальную структуру и поведение учащихся. В частности, в числе переменных отмечается влияние религиозных и этнических ценностей. Хотя Н. Гросс и призывает не преувеличивать роли социально-классовой принадлежности, оставаясь на позициях реализма, он справедливо отмечает: «Академическая успеваемость, уровень стремлений, участие в непрограммной деятельности, процент отсева, например, — все это зависит от социально-классовой принадлежности ребенка»<sup>28)</sup>.

Следует особо отметить, что сфера социологии образования не исчерпывается проблемами обучаемых. Американские социологи предлагают исследовать ценности преподавателей, их ролевую ориентацию, мотивы выбора профессии и т. п.

Детальное исследование профессиональной подготовки студента-медика было предпринято группой социологов-функционалистов во главе с профессором Колумбийского университета Робертом К. Мертонем. В монографии «Студент-медик», в которой изложены результаты работы Бюро прикладных социальных исследований при Колумбийском университете<sup>29)</sup>, исследуются эмпирические вопросы: каковы мотивы выбора профессии врача, под чьим влиянием студент-медик выбирает узкую специализацию, как он относится к выбору будущих пациентов и т. д. Нетрудно заметить, что в исследовании преобладает социально-психологическая проблематика, которую нельзя игнорировать в любом конкретно-социологическом исследовании мотивов поведения.

В то же время авторы изучали моральные ценности будущих врачей, взаимоотношения в коллективе студентов, специфические вопросы подготовки медиков. Методами сбора первичной информации послужили панельный опрос студентов медицинских школ, заполнение протоколов наблюдения, ведение социологических дневников.

---

<sup>27)</sup> Там же, стр. 171.

<sup>28)</sup> Там же, стр. 173.

<sup>29)</sup> См.: «Студент-медик». Введение в социологию медицинского образования. Под ред. Р. Мертона, Дж. Ридера, П. Л. Кендалл. Кембридж, Масс., 1957 (на англ. языке).



В ряде статей книги «Студент-медик» описываются мотивы, которыми руководствовались абитуриенты, принимавшие решение поступить в медицинскую школу (так в США называются медицинские институты), сам процесс поступления, развитие профессионального самосознания, тенденции к специализации, контакты с пациентами. Во вводной статье к книге Р. Мертон ставит следующие вопросы: как добиться, чтобы знания были эффективной частью подготовки студента-медика; как влияет ограниченность времени обучения на программу; какова роль социальной среды в возникновении и контроле за болезнями и каково значение социальных наук в постижении этой среды. Он отмечает также роль научного метода для более рационального анализа процесса образования<sup>30)</sup>.

Характерно, что в данном эмпирическом исследовании совершенно игнорируется проблема кастовости медицинского образования в Соединенных Штатах, хотя общеизвестно, что получение медицинского образования стоит очень дорого, а профессия врача является привилегированной, так как дипломированный медик получает весьма большие гонорары.

С точки зрения постановки и решения некоторых проблем образования представляют интерес статьи социологов-функционалистов в периодических изданиях. В них обсуждаются различные проблемы обучения вообще и высшего образования в частности в рамках концептуальной схемы, основное содержание которой черпается из теоретических работ Т. Парсонса. В большинстве статей по социологии высшего образования четко вырисовывается классовая позиция американских социологов, предпринимающих попытки оградить от критики и укрепить буржуазные ценности. Во многих статьях излишний акцент делается на проблеме сексуального поведения студентов.

Рассмотрим, к примеру, содержание статьи «Социология для высшей школы», которая посвящена проблемам политического воспитания студентов американских колледжей и институтов<sup>31)</sup>. В обстановке острой идеологической борьбы марксистского и буржуазного мировоззрения американским студентам стремятся привить иммунитет против идей марксизма, уверить их в прогрессивности идеалов американского общества. Особая роль в этой связи отводится социологии.

Какие же проблемы должен научиться понимать американский студент? По мнению автора, студент должен быть знаком с гума-

---

<sup>30)</sup> Там же, стр. 34—35.

<sup>31)</sup> См.: ж. «Социология и социальные исследования», том 44, № 1, сентябрь-ноябрь 1959 (на англ. языке).

нитарными проблемами, методами социальных наук. Студенту должны быть известны проблемы личности и социальных институтов, таких, как брак, коммерция, индустрия, сельское хозяйство, правительство, религия<sup>32</sup>). Студент должен знать, что для совместной жизни необходимы кооперация и взаимопонимание, вся человеческая жизнь является групповой, в социальном мире действуют силы взаимодействия, ассоциации, приспособления, настроения и т. д.

Как видим, набор категорий и проблем буржуазной социологии, которые предлагается изучать американскому студенту, не поднимается выше уровня обыденного сознания буржуа. Какой контраст с категориями и законами исторического материализма и научного коммунизма, которые изучает студент в советском вузе!

В целом в публикациях по социологии образования преобладает консервативный дух, обходятся остро классовые проблемы образования.

Однако социологи-марксисты и в Соединенных Штатах Америки резко критикуют консерватизм университетского образования, милитаризацию науки в высших учебных заведениях. В качестве примера критики кризисного состояния высшей школы США приведем статью Беттины Аптекер «Виды кризисов в высшем образовании», опубликованную в журнале американских коммунистов «Политические дела» в октябре 1967 г. и перепечатанную позднее журналом «ДЕ-68»<sup>33</sup>).

На многочисленных примерах автор доказывает, что американские университеты и колледжи «контролируются большими и самыми реакционными сельскохозяйственными, промышленными и банковскими интересами»<sup>34</sup>). Б. Аптекер показывает, что кризис американского образования многосторонен и включает качество и содержание образования, доступность его для молодых людей, политическую направленность образования. Она приходит к выводу, что «кризис — прямой результат большого бизнеса и контроля правительства над системой образования»<sup>35</sup>).

Так, в 1966 финансовом году 93 университета и колледжа выполняли исследовательские заказы Пентагона, в том числе университет Джона Гопкинса на сумму 50 млн. 393 тыс. долл., Массачусетский технологический институт — 47 млн. 308 тыс. долл., Колумбийский университет — 16 млн. 203 тыс. долл.

<sup>32</sup>) Там же, стр. 40.

<sup>33</sup>) Б. Аптекер. Виды кризисов в высшем образовании, «ДЕ, 68», № 1, 1968, Прага, стр. 13—16.

<sup>34</sup>) Там же, стр. 13.

<sup>35</sup>) Там же, стр. 13.



Одним из проявлений кризиса высшего образования в США является проникновение в университеты ЦРУ, о чем стало известно сравнительно недавно. Нельзя не согласиться с выводом автора, что высшие учебные заведения США стали идеологическими и технологическими центрами холодной войны, в результате чего была потеряна их политическая независимость, а содержание и качество образования были извращены<sup>36)</sup>.

В заключение Б. Аптекер критикует высшее образование США за кастовую ограниченность. «В целом высшее образование США является привилегией более зажиточных частей общества» — этот вывод подтверждается многими фактами. Так, из 6 млн. студентов колледжей только 200 тыс. являются неграми, причем большинство из этих 200 тыс. обучаются в колледжах на Юге страны. Если 40 % всех семейств США имеют доходы менее 6000 долл. в год, то 80,5 % студентов являются выходцами из семей с доходами более 6000 долл. в год<sup>37)</sup>. Таким образом, функция социального продвижения (мобильности) выполняется высшим образованием лишь по отношению к привилегированным слоям общества.

Принципиально иное положение имеет место в СССР. Исследование социального состава интеллигенции на крупных промышленных предприятиях Урала показало, что 43 % общего числа ИТР вышли из рабочего класса, 28,6 % — из крестьян, 28,4 % — из служащих<sup>38)</sup>, т. е. социальное происхождение интеллигенции отражает классовую структуру нашего общества.

Правда, в последние годы в связи с действием академического критерия при поступлении в вузы доля детей служащих и прежде всего интеллигенции несколько выше, чем их доля в социальной структуре советского общества. Предпринимаемые меры, в частности, создание подготовительных факультетов для детей рабочих и крестьян, помогут исправить наметившуюся диспропорцию.

Таким образом, функция мобильности образования является отчетливо классовой и действует в социалистическом и буржуазном обществе в прямо противоположных направлениях.

Детальный анализ института образования проводится американскими социологами в ряде монографических исследований, анализ которых выходит за рамки данной статьи.

Подводя итог, подчеркнем, что рост престижа образования, количественные и качественные изменения в системе образования, важность социальных функций высшей школы заставляют амери-

<sup>36)</sup> Там же, стр. 15.

<sup>37)</sup> Там же, стр. 15—16.

<sup>38)</sup> См.: сб. «Социология и идеология», стр. 98

канских социологов выделить социологию образования в качестве самостоятельного поля исследования, а институт образования включить в число важнейших социальных институтов.

Изучение образования ведется с классово ограниченных позиций, что неизбежно приводит к восхвалению американской системы образования. В то же время раздаются голоса, критикующие американскую систему образования с либеральных позиций.

Исходные методологические принципы анализа института образования ведут к одностороннему выпячиванию таких проблем, как мотивы поведения, ценности, на которые ориентируется в своем поведении студент, сексуальное поведение, нормы морали. Психологизм буржуазной социологии специфически проявляется в социологии образования.

В исследовании прикладных вопросов образования, так же как и в методике исследования, имеются рациональные моменты, которые важно критически осмысливать и заимствовать, изучая проблемы высшего образования в нашей стране.

Заслуживает внимания стремление сторонников структурно-функционального анализа в социологии рассматривать институт образования как важный элемент социальной системы в целом.