

*П.И. Рысакова*

## **ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ В НЕОМАРКСИСТСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ**

Данная статья посвящена анализу наиболее характерных для неомарксистского подхода концепций образования, которые были разработаны представителем французского структурного марксизма Л. Альтюссером и американскими социологами образования С. Боулсом и Г. Джинтисом. Неомарксистский подход, наряду с функционалистским, признан классическим теоретико-методологическим подходом в современной социологии образования. Вследствие критики функционалистского подхода в 1960–1970-е гг. и последовавшего поиска иных теоретико-методологических подходов социологи обратились к историко-материалистической концепции образования. Именно в 1970-е гг. разрабатываются основные положения неомарксистского подхода, который вплоть до настоящего времени считается ведущим макросоциологическим подходом в исследованиях образования<sup>1</sup>. Центральные методологические положения этого подхода послужили теоретической основой для многих современных направлений в социологии образования – «новая социология образования», постмодернистские исследования. Таким образом, изучение основных положений неомарксистского подхода необходимо для понимания специфики современных концепций социологии образования.

Наиболее репрезентативно основные положения неомарксистского подхода представлены, на наш взгляд, в концепциях образования Альтюссера, Боулса и Джинтиса. Именно в них впервые был осуществлен макросоциологический анализ образования с позиции теории общества Маркса и Энгельса. Концепции Альтюссера, Боулса и Джинтиса получили наибольшее признание и во многом определили направление эмпирических исследований в сфере образования. В то же время последовавшая критика этих концепций стимулировала дальнейшее теоретическое развитие социологии образования.

Идейно-теоретической основой для неомарксистских исследований образования послужила историко-материалистическая концепция Маркса и Энгельса, рассмотрением которой необходимо предварить анализ концепций Альтюссера, Боулса и Джинтиса. Как отмечают многие исследователи, в работах классиков исторического материализма не обнаруживается специального рассмотрения образования как такового. Однако в рамках социально-экономической теории Маркс и Энгельс так или иначе затрагивали вопросы, связанные с этой сферой жизнедеятельности общества<sup>2</sup>. Необходимо кратко рассмотреть предложенную Марксом концепцию производства и воспроизводства, поскольку именно в ее контексте высказываются тезисы об образовании и его функциях. В своем фундаментальном труде «Капитал» (гл. XXI) Маркс указывает, что любой общественный процесс производства с необходимостью создает условия для своего возобновления. Таким образом, процесс производства оказывается в то же время и процессом воспроизводства. В соответствии с этим, условия производства являются одновременно условиями воспроизводства<sup>3</sup>. При анализе капиталистического производства Маркс указывает, что

его специфической чертой выступает отчуждение результатов труда от самого труда, т. е. отделение объективных условий труда от субъективного фактора – рабочей силы. Это исходное разъединение труда и капитала постоянно воспроизводится и становится собственным результатом капиталистического производства. Маркс заключает, что неперенным условием капиталистического воспроизводства выступает непрерывное воспроизводство рабочего – рабочей силы<sup>4</sup>.

В этой связи необходимо уточнить, как Маркс определяет понятие «рабочая сила». Согласно Марксу, рабочая сила, или способность к труду, есть совокупность физических и духовных способностей, которыми обладает организм и которые используются для производства потребительных стоимостей<sup>5</sup>. Производство рабочей силы, соответственно, предполагает наличие индивида, обладающего способностью к труду. Производство рабочей силы – способности к труду – не исчерпывается лишь поддержанием физического существования индивида, а включает в себя также межпоколенную «передачу и накопление искусства»<sup>6</sup>. Иными словами, для того, чтобы индивид стал развитой и специфической рабочей силой, получил подготовку и навыки в некоторой отрасли труда, необходимо определенное образование и воспитание<sup>7</sup>. Приведенный выше краткий анализ позволяет заключить, что, по Марксу, образование выполняет социально-экономическую функцию воспроизводства рабочей силы – подготовку индивидов к специализированному труду.

Необходимо отметить, что, согласно Марксу, воспроизводство рабочей силы посредством образования осуществляется исключительно с учетом специфики организации капиталистического производства, точнее, характера разделения труда и содержания труда. Как указывает Маркс, для капиталистического производства свойственно развитое разделение труда, при котором товаром становится лишь общий продукт многих «частичных» рабочих<sup>8</sup>. По его убеждению, такое разделение труда негативным образом влияет на развитие индивида. Маркс поясняет, что распределение отдельных «частичных» операций между рабочими уродует индивида. В рабочем искусственном образе культивируется односторонняя «сноровка», что влечет за собой подавление «мира его производственных склонностей и дарований»<sup>9</sup>. «Фрагментированный», «частичный» рабочий труд требует узкоспециализированной образовательной подготовки, необходимой для исполнения изолированной «частичной» операции. После перехода к крупнопромышленному, фабричному производству основная функция рабочего сводится к обслуживанию машинного оборудования. Принципиальным требованием к подготовке такого персонала становится развитие определенных личностных качеств и научение дисциплинированности<sup>10</sup>. Именно это, по мысли Маркса, может обеспечить осуществление монотонного, однообразного труда.

Мы уже отметили, что, согласно Марксу, рабочая сила и ее воспроизводство выступают неотъемлемым условием воспроизводства капиталистического способа производства. В этой связи необходимо учитывать, что, по мнению Маркса, капиталистический процесс производства имеет своим результатом не только товары, но и воспроизводство собственно капиталистической формы отношений между капиталистом и наемным рабочим<sup>11</sup>. Таким образом, образование, воспроизводя специфическую для капитализма рабочую силу, обеспечивает не только воспроизводство капиталистического способа производства, но и воспроизводство капиталистических производственных отношений.

Маркс и Энгельс показывают, что образование в капиталистическом обществе включает в себя еще и идеологический компонент. При капиталистическом способе производства класс капиталистов господствует как в сфере материального, так и духовного производства. Доминирование над рабочим классом в духовном отношении осуществляется в том

числе и посредством образования. Согласно замечанию Энгельса, образование рабочих внушает буржуазии серьезные опасения. По этой причине преподавание различных предметов осуществляется вместе с «противоядием в виде специфических догматов»<sup>12</sup>. Такое образование, включающее идеологический компонент, и обеспечивает стабильное воспроизводство существующих социальных отношений. При этом необходимо иметь в виду, что, идеология, внедряемая посредством образования, маскирует действительные социально-экономические отношения в обществе<sup>13</sup>. Как подчеркивают Маркс и Энгельс, в обществе, разделенном на классы, классовое различие предстает как естественное различие между знающими, «мудрыми от природы», и незнающими. В силу того, что привилегированные классы обладают монополией на образование, образование используется для подтверждения статуса «мудрого», знающего»<sup>14</sup>. В то же время для большинства членов капиталистического общества образование – это способ «превращения их в придаток машины»<sup>15</sup>. Таким образом, образование легитимирует и воспроизводит классовое различие. Можно сделать вывод, что образование выступает инструментом идеологического конструирования социальной реальности, выстраиваемой по принципу доступа к духовному ресурсу общества и самой возможности публичного выражения духовных потребностей социума.

В связи с проведенным выше анализом историко-материалистической концептуализации образования в качестве инструмента идеологического конструирования возникает весьма серьезный вопрос: каковы исторические и общественные условия, при которых образование обособляется и начинает выполнять эту функцию?

По Марксу и Энгельсу, превращение образования в инструмент идеологического конструирования предполагает в качестве своей предпосылки обособление экономической системы от политической с ее первоначально философски обосновываемой легитимацией власти. Функциональное выделение экономики дает старт обособлению системы образования и воспитания в относительно автономную сферу жизнедеятельности общества. Обособление системы экономики отмечено появлением собственно экономического видения основания социальной стратификации, которое навязывается обществу посредством внедрения новой системы образования и воспитания, выстраивающей идеологические основания доступа к экономическому и духовному ресурсам общества. Как подчеркивает Маркс, после отделения политической жизни от гражданского общества критерием социального ранжирования становятся «деньги и образование»<sup>16</sup>.

Подведем итог нашего анализа историко-материалистической концепции образования. Согласно Марксу и Энгельсу, образование выполняет функции формирования и воспроизводства производительной силы и социально-экономических отношений в капиталистическом обществе. Как подчеркивает Маркс, функция воспроизводства производительной силы – рабочей силы – осуществляется образованием не только путем воспроизводства технических навыков, но и посредством воспроизводства подчинения господствующей идеологии. Внедрение господствующей идеологии через образование гарантирует воспроизводство социально-экономических отношений, характерных для капиталистической формации. В капиталистическом обществе именно образование выступает инструментом идеологического конструирования социально-экономической иерархии. Капиталистические производительные силы и производственные отношения порождают такую форму самосознания общества, как функционально специфицированные образование и воспитание. Функциональная дифференциация образования от религии и философии опосредуется, по Марксу и Энгельсу, дифференциацией и обособлением экономической сферы жизнедеятельности общества.

Предложенный Марксом и Энгельсом анализ дифференциации образования и его дальнейшего функционирования получил развитие в неомарксистских концепциях образования. Основной вклад в разработку неомарксистского направления в социологии образования внесли представитель французского структурного марксизма Л. Альтюссер и американские социологи-экономисты С. Боулс и Г. Джинтис<sup>17</sup>. Главное сходство концепций этих трех исследователей состоит в присущем им акценте на анализе образования как механизма воспроизводства социально-экономической формации. Следует отметить, что такая перспектива анализа была намечена еще основоположниками исторического материализма. Социологическое обращение исследователей к историко-материалистической трактовке образования в 1970-х гг. было обусловлено, по мнению современных ученых, спецификой исторических реалий того времени – устойчивостью капиталистической системы, снижением протестной активности рабочего класса<sup>18</sup>. Исследователей активно интересовали проблемы устойчивости капиталистического общества и способы его воспроизводства.

По мнению историков социологии образования К. Морроу и А. Торрес, «рождение» собственно марксистской теории воспроизводства через образование впервые обозначается в статье французского неомарксиста Л. Альтюссера «Идеология и идеологические государственные аппараты» (1970)<sup>19</sup>. Анализ идеологии как самостоятельной социальной реальности Л. Альтюссер осуществляет в более широком контексте рассуждения об условиях воспроизводства социальной формации. Именно с этой точки зрения Альтюссер затрагивает вопрос о системных функциях образования.

Прежде чем мы перейдем непосредственно к анализу теоретической концепции образования Альтюссера, необходимо обозначить специфику его методологической позиции. Л. Альтюссер считается одним из ведущих теоретиков структурного марксизма. Одна из особенностей данного направления западного марксизма состоит в исходном выделении двух уровней анализа социальной реальности – эмпирического и аналитического. Эмпирически наблюдаемые явления трактуются как эпифеномены внутренних структур, выделяемых аналитически<sup>20</sup>. Этот принцип различения «явления» и «сущности» позволил углубить анализ образования – разделить манифестируемое содержание образования и скрытые структурные особенности образования.

Обращаясь к вопросу об условиях воспроизводства капиталистической социально-экономической формации, Альтюссер полагает необходимым анализ не только базисных, но и надстроечных институтов, в первую очередь, государства. По мысли Альтюссера, надстроечные институты обладают некоторой автономностью и сами оказывают обратное причинное воздействие на базис, т. е. также выступают условием воспроизводства социальной формации. Этот методологический тезис был положен Альтюссером в основу его теоретизирования о социально-экономических функциях образования<sup>21</sup>.

Альтюссер, следуя концепции государства А. Грамши, предлагает выделять в структуре государства два типа аппаратов: репрессивный государственный аппарат и идеологические государственные аппараты. Как утверждает Л. Альтюссер, воспроизводство производственных отношений в значительной степени обеспечивается политико-юридической и идеологической составляющими надстройки, в его терминологии – репрессивным и идеологическими государственными аппаратами<sup>22</sup>.

Согласно Альтюссеру, образование представляет собой один из государственных идеологических аппаратов, который получил первостепенную значимость при капиталистической формации<sup>23</sup>. Вслед за Марксом и Энгельсом, Альтюссер показывает,

что образование при капиталистической формации функционирует как механизм воспроизводства производительных сил – рабочей силы, а также воспроизводства подчинения господствующей идеологии, обеспечивая тем самым воспроизводство производственных отношений<sup>24</sup>.

Альтюссер прослеживает историческое развитие образования, выявляет условия его дифференциации и превращения в доминирующий идеологический аппарат при капиталистической формации. Согласно Альтюссеру, в период, предшествующий нынешней капиталистической формации, образование не было отделено от религии. Доминирующим идеологическим аппаратом была церковь, исполнявшая несколько функций, прежде всего, религиозную, образовательную и культурную. Французская революция XVIII в. ознаменовалась борьбой буржуазии не только против прежнего репрессивного государственного аппарата, но и против доминировавшего идеологического аппарата – церкви. Решающую роль для укрепления позиций буржуазии как правящего класса сыграло установление нового доминирующего идеологического аппарата – образовательного.

Альтюссер предлагает отчетливое объяснение того, почему именно образовательный идеологический аппарат занял доминирующую позицию при капиталистической формации. Функция всех идеологических аппаратов заключается в обеспечении воспроизводства производственных отношений. Однако только воздействие образовательного аппарата обязательным образом распространяется на всех членов общества при капиталистической формации. Помимо этого, как подчеркивает Альтюссер, действие образовательного механизма завуалировано, поскольку буржуазная идеология предлагает трактовку учебных заведений в качестве нейтрального пространства, лишённого каких-либо идеологических характеристик<sup>25</sup>.

Концепция Альтюссера обнаруживает прямую преемственность историко-материалистической концепции образования. Следуя Марксу и Энгельсу, Альтюссер рассматривает образование как механизм воспроизводства капиталистической формации. Образование также выступает инструментом идеологического конструирования. Данные функции образование начинает выполнять лишь в результате обособления от религии и превращения в отдельную сферу жизнедеятельности общества при капиталистической формации. Альтюссер делает важное уточнение: функцию воспроизводства образование выполняет при объединении со сферой политики, что отмечено созданием государственного образовательного идеологического аппарата. Альтюссер развивает предложенную Марксом трактовку образования как инструмента идеологического конструирования. Образование выполняет функцию идеологического конструирования, поскольку в условиях функциональной дифференциации общества только действие образования распространяется на всех членов общества. Использование метода структурного анализа позволило Альтюссеру выявить механизм действия образования как инструмента идеологического конструирования. Образование трактуется действительную социально-экономическую стратификацию как свою собственную, выстраиваемую в соответствии с критерием академической успеваемости. Вследствие этого такая функция образования, как воспроизводство социально-экономической иерархии, и остается скрытой.

По мнению современных исследователей, именно в альтюссеровской концепции образования был сформулирован принцип т. н. «корреспонденции» – соответствия между социальными отношениями в базисных и надстроечных институтах<sup>26</sup>. Особенность концепции Альтюссера заключается в том, что в ней предпринимается попытка увязать трактовку механизмов социального воспроизводства с теорией государства. В этом состоит ее отличие от интерпретаций, основанных на строго экономическом или классовом детерминизме.

Принято считать, что концепция Альтюссера не получила дальнейшего развития в работах социологов образования. Однако существует целый ряд исследований в рамках марксистской парадигмы, логика анализа образования которых обнаруживает значительное сходство с концепцией Альтюссера. Наиболее значимым из таких исследований, несомненно, следует считать разработку американских социологов-экономистов С. Боулза и Г. Джинтиса. Этим ученым принадлежит монография «Образование в капиталистической Америке. Реформа образования и противоречия экономической жизни» (1976). Результаты исследований, изложенные в ней, считаются классическим примером анализа образования с позиции принципа «корреспонденции»<sup>27</sup>. Вместе с тем, именно эта работа наиболее отчетливо выявила ограниченные возможности применения указанного принципа, стимулировав тем самым дальнейшее теоретическое развитие социологии образования.

Специфика методологической позиции С. Боулза и Г. Джинтиса определяется тем, что оба они являются представителями марксистского направления в американской послевоенной экономической мысли. Согласно их позиции, такие социальные институты, как семья и образование необходимо изучать не изолированно, а с учетом их роли в экономических процессах<sup>28</sup>.

В указанной монографии образование определяется как социальный институт, функция которого – закрепление и воспроизводство социальных отношений в экономической сфере<sup>29</sup>. Именно характер отношений между системой образования и экономической подсистемой общества стал предметом анализа этих американских социологов.

Специфика экономической системы предопределяет, по мнению С. Боулса и Г. Джинтиса, требования, предъявляемые к системе образования. Основная функция образовательной системы состоит в воспроизводстве социальных отношений в экономической сфере. Данная функция имеет четыре взаимосвязанных аспекта: производство резервной армии рабочей силы, обладающей адекватными когнитивными способностями и техническими навыками; подготовка молодежи к принятию социальных отношений господства/подчинения через воспитание соответствующих личностных качеств; легитимация технократическо-меритократической идеологии; и, наконец, усиление фрагментации групп рабочих на стратифицированные статусные группы<sup>30</sup>.

Основная задача исследования Боулса и Джинтиса состоит в выявлении механизма воспроизводства социальных отношений, которым располагает образовательная система. Авторы формулируют свой знаменитый «тезис о корреспонденции», т. е. наличие структурного соответствия между социальными отношениями, господствующими в сфере образования и в экономической сфере<sup>31</sup>.

Выявив характер системных отношений между капиталистической экономикой и системой образования в их структурном аспекте, Боулс и Джинтис обращаются к вопросу о динамическом аспекте взаимосвязи двух общественных систем. На основе исследования развития американской образовательной системы за период с середины XIX в. до середины XX в., Боулс и Джинтис выстраивают собственную схему исторической динамики образовательной системы. По мнению авторов, формирование и дальнейшее развитие американской образовательной системы было обусловлено, прежде всего, утверждением капиталистического способа производства, что означало вовлечение многочисленных социальных групп в процесс производства и необходимое их подчинение социальным отношениям производства. В условиях доминирования капиталистической экономики для решения проблемы расширения производства и воспроизводства социальных отношений потребовалось формирование радикально новых связей между социальными институтами.

В новых условиях именно современная образовательная система стала основным социальным институтом, обеспечивающим развитие экономики путем выполнения функции воспроизводства необходимой рабочей силы и воспроизводства социальных отношений производства<sup>32</sup>.

Монография Боулса и Джинтиса получила высокую оценку американских социологов образования<sup>33</sup>. Однако среди европейских исследователей она вызвала неоднозначные оценки. Назовем основные аспекты критики этой концепции. Во-первых, резкой критике подверглась методологическая основа исследования – принцип экономического детерминизма<sup>34</sup>. Критики указали также на непоследовательность в применении принципа «корреспонденции». Корреспонденция выявляется авторами в форме организации образования, но не в самом содержании образовательного процесса<sup>35</sup>. Именно неудовлетворительность предложенного Боулсом и Джинтисом анализа воспроизводства образованием социальных отношений производства стала стимулом для развития микросоциологических исследований образования в Великобритании и США, получивших название «новой социологии образования».

Проведенный анализ историко-материалистической и неомарксистских концепций образования позволяет обозначить центральные положения неомарксистского подхода в социологии образования. В рамках этого теоретико-методологического подхода образование трактуется прежде всего как один из механизмов формирования и воспроизводства социально-экономических отношений в обществе. Функцию социально-экономического воспроизводства образования выполняет в условиях капиталистической формации. Функциональное выделение экономики дает старт обособлению образования от религии и превращению его в относительно самостоятельную сферу жизнедеятельности общества. С позиции неомарксистского подхода, вследствие утверждения капиталистического способа производства именно образование функционально опосредует формирование и воспроизводство производительной силы, а соответственно и производственных отношений. Обособление системы экономики также маркировано появлением собственно экономического видения основания социальной стратификации. И это видение навязывается обществу посредством внедрения новой системы образования и воспитания, выстраивающей идеологические основания доступа к экономическому и духовному ресурсам. Именно образование трактуется в сфере экономики как инструмент идеологического конструирования. Используемый неомарксистами принцип структурного соответствия позволил выявить скрытые структурные особенности образования, обусловленные социально-экономическими отношениями. Особое внимание неомарксисты уделили анализу механизмов, позволяющих образованию выполнять специфичные для него манифестируемые и скрытые функции. Предложенный неомарксистами анализ образования оказал значительное влияние на теоретическое развитие социологии образования. Многие положения, разработанные представителями неомарксистского подхода, в имплицитном виде содержатся в современных концепциях образования.

<sup>1</sup> Apple M.Y. Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the United States // British Journal of Sociology of Education. Vol. 17. № 26, 1996; Morrow R.A., Torres C.A. Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction. 1995.

<sup>2</sup> Burbules N.C. Marxism and Educational Thought // International Encyclopedia of Sociology of Education / Ed. by L. Saha. 1997. P. 76.

<sup>3</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. М., 1987. Т. 7. С. 528.

- <sup>4</sup> Там же. С. 532–533.
- <sup>5</sup> Там же. С. 159.
- <sup>6</sup> Там же. С. 356.
- <sup>7</sup> Там же. С. 163–164.
- <sup>8</sup> Там же. С. 301.
- <sup>9</sup> Там же. С. 338–340.
- <sup>10</sup> Там же. С. 396.
- <sup>11</sup> Там же. С. 540.
- <sup>12</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Указ. соч. М., 1984. Т. 1. С. 323.
- <sup>13</sup> Там же. М., 1985. Т. 2. С. 44.
- <sup>14</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М., 1956. Т. 7. С. 274–275.
- <sup>15</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. М., 1985. Т. 3. С. 156.
- <sup>16</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М., 1955. Т. 1. С. 311.
- <sup>17</sup> Turner J.H., Mitchell D.E. Contemporary Sociological Theories of Education // International Encyclopedia of Sociology of Education / Ed. by L. Saha. 1997. P. 24; Karabel J., Halsey A.H. Educational Research: A Review and an Interpretation // Power and Ideology in Education / Ed. by Karabel J., Halsey A.H. 1977. P. 32–33.
- <sup>18</sup> Morrow R.A., Torres C.A. Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction. New York, 1995. P. 122–123.
- <sup>19</sup> Althusser L. Ideology and Ideological State Apparatuses // Althusser L. Essays on Ideology. London, 1993.
- <sup>20</sup> Монсон П. Современная западная социология. СПб, 1992. С. 135–136.
- <sup>21</sup> Althusser L. Op. cit. P. 9–10.
- <sup>22</sup> Там же. P. 17.
- <sup>23</sup> Там же. P. 26.
- <sup>24</sup> Там же. С. 4–5.
- <sup>25</sup> Там же. P. 26, 30.
- <sup>26</sup> Morrow R.A., Torres C.A. Op. cit. P. 145.
- <sup>27</sup> Izquierdo H.M., Minguez A.M. Social theory of Education in the Dialectical Perspective // The International Handbook on the Sociology of Education / Ed. by Torres C.A. Ari Antikainen, 2003. P. 30; Karabel J., Halsey A.H. Op. cit. P. 33; Morrow R.A., Torres C.A. Op. cit. P. 162.
- <sup>28</sup> Gintis H. The reemergence of Marxian Economics in America // The Left Academy. Marxist Scholarship on American Campuses / Ed. by Ollman B., Verniff E. 1982. P. 56.
- <sup>29</sup> Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational reform and Contradictions of economic life. New York, 1976. P. 11.
- <sup>30</sup> Ibid. P. 56.
- <sup>31</sup> Ibid. P. 131–132.
- <sup>32</sup> Ibid. P. 231–232.
- <sup>33</sup> Swartz D.L. From Correspondence to Contradiction and Change: Schooling in Capitalist America Revisited // Sociological Forum. Vol. 18. N.1. 2003.
- <sup>34</sup> Archer M. Sociology of educational systems // Sociology. The State of Art / Ed. by Boltmore T., Novak S., Sokolowska M., 1982. P. 242–243.
- <sup>35</sup> Karabel J., Halsey A.H. Op. cit. P. 44; Morrow R.A., Torres C.A. Op. cit. P. 166.

Статья принята к печати 22 ноября 2006 г.