

ӘОЖ 316.1/2 (075)

Г.С. Әбдірайымова, С.М. Дүйсенова*, А.М. Чинасилова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

*E-mail: sofico_d@mail.ru

Классикалық әлеуметтанушылардың білім беру стратегиясын теориялық талдау

Мақалада авторлар әлеуметтанушы классиктерінің білім беру стратегиясына теориялық талдау жасаған. Мақалада білім беру стратегиясын талдау Э. Дюркгеймнен бастау алған. Ол білім берудің автономдылығын ескере отырып білім беру саласындағы жастардың өзіндік таңдауының барлығын жоққа шығарады, бірақ жастар қоғаммен ұсынылған өз мүмкіндіктері аясында әрекет етеді және білім беруге қанағатсыздығы бойынша аға ұрпақпен шиенеліске келмейді. Білім беру саласында жастар арнайы өзгерістерді жүзеге асыруға даярлануда, бірақ ол актор болып, білім беру үдерісінің өзіндік қатысушысы болып табылмайды. Жекелендіруге баға бере отырып, ұжымдық сананың индивидке бағытталуына айналуға Дюркгейм институционалдануға басымдық береді және өзіндік кәсіби дәріптелудегі қажеттілік пен білім берудің нормаларына бағытталуын бөліп қарастырады. Дюркгеймнің білім беруді институционалдау көзқарасын Т. Парсонс әрі қарай дамыта отырып, ондағы білім берудің жаңартушылық әсеріне айрықша мән берген. Парсонс тәжірибе мен міндеттерге сәйкес жастық үдемеге сәйкестендіре отырып құрылымдық функционализм білім берудің мерзімін ұзарту туралы, мақсаттар арасындағы қарама-қайшылық, кәсіби жетістік, әлеуметтік мәртебе мен кәсіби мансап туралы ережелерді қолдайды. Жастар болашаққа бағытталады, онда өткен мен қазіргі кездің маңызы жоқ. «Кейінге қалдырылған» күтімдердің кезеңі қандай болады, егер үміттері орындалмайтын жағдайда жастар білім алуға қаншалықты инвестиция салуға даяр? Ұсынылған ұжымдық статус пен мүмкіндіктерді ашуға бағытталған мектептерден алшақтай отырып, меритократия қағидаты арқылы міндетті түрде жүзеге асырылмайтын, әлеуметтік мобильділік жағдайында әрекет ететін жастарға объективті баға беру қиын. Классикалық әлеуметтану болжанбайтын үдерістерге әлеуметтік бейімділікке мойынсұнуға альтернативті стратегия салдарына негізделеді. Құрылымдық функционализм білім беру әлеуметтік теңдестіруді күшейте бастағанда білім берудің әлеуметтік аномия жағдайында немесе жасырын әлеуметтік функциялардың басымдық дисфункционалдығын мойындайды. Р. Дарендорф, құрылымдық талдаудың белгілі сыншыларының бірі, социологиялық зерттеулерді баға берушілік талқылаулармен алмастырмауға шақырады. Оның пікірінше ұрпақтарға бөліну кез келген ұрпақтың ерекшелігін жастық топ ретіндегі қабылдаулардан басқасын жоққа шығарады.

Түйін сөздер: білім беру стратегиялары, әлеуметтік институт, жастар, білім беру кеңістігі.

G.S. Abdiraimova, S.M. Duisenova, A.M. Chinasilova

Theoretical analysis of the educational strategy of classical sociologists

The authors analyzed classical concepts of educational strategies. They view education as a social institute since the inception of sociological thought of Auguste Comte, Emile Durkheim, Herbert Spencer, etc. As well as, the authors have made theoretical and methodological conceptualization strategies of young people in the educational space.

Key words: educational strategy, social institut, youth, educational space.

Г.С. Абдирайымова, С.М. Дуйсенова, А.М. Чинасилова

Теоретический анализ образовательных стратегий классических социологов

В статье авторы анализируют классические концепты образовательных стратегий. Рассматривают образование как социальный институт со времени зарождения социологической мысли

О. Конта, Э. Дюркгейм, Г. Спенсер и т.д. А также авторы сделали теоретико-методологическую концептуализацию стратегий молодежи в образовательном пространстве.

Ключевые слова: образовательные стратегии, социальный институт, молодежь, образовательное пространство.

Білім беру әлеуметтік институт ретінде социологиялық ойдың пайда болу кезеңінен бастап (О. Конт, Э. Дюркгейм, Г. Спенсер) әлеуметтанудың пәндік аумағына бекітілген. Әлеуметтанудың зерттеу мен әлеуметтік өзгерулерге қарсылық білдіруге бағытталуының өзі білім беруге деген әлеуметтену, әлеуметтік мобильділік және әлеуметтік реттеу институты ретіндегі қызығушылық танытуымен көрінеді. Білім берудегі болып жатқан тасымалдану білім беруді әлеуметтік интеграцияның тиімді моделі ретінде бағалау мәселесіне айналдырады, себебі басқа да әлеуметтік институттар бәсекелестікті құрайды, жаңа коммуникативті және ақпараттық технологиялар жетістікті қолданылады. Нақтырақ айтқанда қазіргі білім берудегі үдерістер сипаты жағынан инновациялық болып келеді, ол әлеуметтік дискурстың сындарлы назар аударуын талап етеді. Білім беру «субъективті білімге» және өмірлік бағдардың негізіне айналуға.

Әлеуметтанушылар білім берудегі құрылымдық және функционалдық өзгерістерге ерекше көңіл бөледі, олар білім берудің адамдардың бірлескен қызметі болып табылатындығы мен білім беру акторларының күнделікті тәжірибесінен өзгерістер пайда болатындығы ұмыт қалып, ол білім берудің өзі акторлардың көзқарасы тұрғысынан ойластырылуы мүмкін, арнайы өмірлік мақсаттарға жетуге бағытталған білім беру стратегияларын мінез-құлықтық модельдерін жүзеге асыруы деп пайымдайды. Білім берудегі әлеуметтік тасымалдану рөлдік жүктемені алып жүретіндердің базистік білім беру бағыттарымен жиі анықталады, білім беру үдерісін басқарудың қандай да бір сұрағын қозғасақ та білім беру бағдарламаларының сипаты мен мазмұнын, білім берудің тиімділігін әлеуметтік мобильділік каналы ретінде білім беру стратегиялардан, институционалдық өзгерістер логикасы бойынша әрекет ететін немесе әлеуметтік қажеттіліктердің өзгеруіне сәйкес арнайы эндогендік өзгерістер енгізетін және білім берудің институционалдылығын ымыралы немесе ымырасыз өндіретін білім беру үдерісінің қатысушылары әлеуметтік тәжірибешілерге абстракциялануға болмайды.

Демек, жастардың білім беру стратегияларын қарастыра отырып, ал оның диспозициясы-

нан қоғамдағы білім беруге деген қарым қатынасын және білім берудің қоғаммен байланысына қарасты, білім беру стратегиясына деген басымдық танытатын көзқарастарға салыстырмалы талдауға мән берудің өзіндік маңызы бар.

Классикалық әлеуметтану әлеуметтік орта шарттарымен адамның детерминациясы мен объективті әлеуметтік құрылымды мойындауынан туындайды. Сондықтан Э. Дюркгейм білім беруді еңбек бөлінісі үдерісі кезінде пайда болған әлеуметтік институт ретінде қарастырады. Э. Дюркгейм өзінің «Еңбек бөлінісі» жұмысында әлеуметтік қызығушылық индивидтердің құрылымдық өзара байланыстылығында пайда болады және осыған сәйкес білім беру арнайы әлеуметтік тәртіпке үйрету, әлеуметтік тәрбие түрін білдіреді деген. Себебі Дюркгейм әлеуметтік тұрақтылыққа қауіп төнуіне қызығушылық танытады, осы тұрғыда жастар «анықталмаған қызығушылықтары бар» тұлғалар тобы ретінде сипатталады, оларды білім беру үдерісі кезінде әлеуметтендірмесе, өзара байланыстылықты сезінуі айқындамаса, әлеуметтік консенсусты бұзушылар тағдыры күтеді.

Егер моральдық дәстүрлер отбасында беріліп отырса, тұлға туған «бейіндік» тобында, қазіргі қоғамда әлеуметтік байланыстарының анонимділігімен арнайы моральдық нормаларды габитуализациялайды, ұжымдық ар-ұждан білім беру саласында беріледі. Білім беру әлеуметтік интеграция нормасын енгізу арқылы әлеуметтік тәртіпті қолдайды. Арнайы функцияларды игеру арқылы ғана индивид әлеуметтік тәуелдіге айналады және әлеуметтік стандарттарға сәйкес әрекет етуге мәжбүр болады. Индивид білімдерге сүйене отырып «өзінікін» және өзгенікін ажыратып, әлеуметтік капиталды жинақтай алады. Тұлғаның білім беру саласындағы әлеуметтенуі мәжбүрлі, себебі «индивидтің ерекшелігі» немесе моральдық беделге сүйену оның әлеуметтік нормасына байланыссыз қысымшылыққа ұшырайды.

Осы аралықта Дюркгейм әлеуметтік жүзеге асыру аумағындағы еркіндіктің мүмкін еместігін ескертеді, себебі «өлшемсіздік» аномия жағдайындағы дезинтеграция мен шиеленістерге алып келеді. Білім беру, басқа да институттарға қарағанда мүмкін болатын еркіндікке жол бере-

ді, олай болмағанда индивид әлеуметтік нормалардың пайдалылығын жоққа шығарады. Жас ұрпақтың әлеуметтенуі әлеуметтік шағын ортаға енуімен жүзеге асырылады және оны «қоғамдық идеал диалогта қоғамдық қарама-қайшылық болып табылады» деп пайымдауға негіз бар [1]. Сәйкесінше, қоғам білім беру саласында жастарды тәрбиелейді, оны ұжымдық қызметке араласуын мүмкін етеді және жас халықтан білім алуды жастарды тәрбиелейді, оны ұжымдық қызметке араласуын мүмкін етеді және жас халықтан білім алуды таңдау қарасты емес. Бірақ жастар, Э. Дюркгеймнің теориясының маңызды сәті, әлеуметтік жүзеге асырудың жаңа түріне алып келеді, оның ересектер өміріне келуі білім алудың ірілену мүмкіндігін едәуір азайтады. Білім алуда жастар кәсіби өзіндік таңдау жасайды, ол қоғам дамуы үшін маңызды. Жаңа кәсіби топтар кәсіби функциялардың жан-жақтылығы органикалық ынтымақтастығын тудырады. Жастар ұжымдық сананы рационалдайды, себебі еңбек бөлінісі ережесі бойынша әрекет етеді және білім алуға «өмірлік бейбітшілдік құрылуына» талап қояды. Дюркгеймнің пайымдауынша білім алу «өмір сүрудегі күреске» біліктер мен білімдерге бәсекелесу ретінде үйретеді. Білімсіз индивид азаматтық ұрысты, жанжалды және қылмыстарды құптайды. Себебі, аға ұрпақтың беделі уақыт өте келе әлсірейді, білім беру қоғамдық бедел мен «нормаларға сәйкестік» ережелерін қолдауды өзіне алады.

Жастардың дербестікке талпынуы органикалық ынтымақтастықтың өсуімен сәйкес келеді, сондықтан жастардың білім алушылық стратегияларын қазіргі заманға ауысу мүмкіндігі туралы айтуға болады. Жас ұрпақ өзгерулерді өз қолына алушы ретіндегі рөлін алуға даяр емес, бірақ дәстүрлі қоғамнан өзгешелігі жаңа білімді, жаңа кәсіпті, өзінің әлеуметтік мәртебесінің өзгеруін қажет етеді.

Дюркгеймнің білім беруге тәрбие мәселесімен, оқыту мен кәсібилендірумен айналысатын әлеуметтік институт ретіндегі көзқарасы жастардың білімге деген қажеттілігі туралы тұжырым жасап және жастардың білім берушілік қызметін қоғаммен нормаланған деп дәріптейді. Дюркгеймнің әлеуметтік теңсіздік мәселесіне алаңдаушылық назарына мән беру қажет, себебі ол әлеуметтік-кәсіби функцияларды күрделендірудің салдары деуге болады. Жастар аға ұрпақпен салыстырғанда білім беру жүйесінің арқасында кең ауқымды мүмкіндіктермен ересек өмірге қадам басады. Білім беруде табиғи тең-

сіздіктен арылады, ал әлеуметтік – индивидтердің оқу мен әлеуметтену үдерісіндегі күнделікті күш жігерінің нәтижесіне айналады. Білімділік стратегиялары жастармен тұрақты әлеуметтік тәртіпке және жақсы жеке тағдырға қол жеткізу мүмкіндігін жүзеге асыру деп қабылданады.

Т. Парсонс Дюркгеймнің білім беруді институционалдау көзқарасын әрі қарай дамытады, бірақ ондағы білім берудің жанартушылық әсеріне айрықша мән береді. Жас ұрпақтың транзитивті әлеуметтік мәртебесі бар, ол әлеуметтік-рөлдік таңдау күйінде тұр. Білім беру Парсонспен «тең мүмкіндіктер жағына зор жылжу» [2], қазіргі қоғамдағы теңдік негізін құрайтын меритократия қағидатын жүзеге асыру ретінде түсіндіріледі. Жастар білім алуда аскриптивті мәртебені жеңіп әкелер тағдырынан озады. Сондықтан жастардың білімдік мақсаттары өрлеуші әлеуметтік баспалдақтарымен және индивидтің мүмкіндігі мен білім алуға қолжетімділігіне байланысты. Т. Парсонс білім алудың аскриптивті емес стратификацияға қалтқысыз әсерін айтады, ол туылғандағы «теңсіздікті» төмендетеді және жастардың бейімділік мүмкіндіктерін көтереді. Сонымен қатар, Парсонс жастардың білім алу стратегиясына нарық пен бюрократиялық ұжымның әсерін мойындауға мәжбүр. Білім беру, ерікті ассоциация ретінде жастарға таңдау үшін кең мүмкіндіктер ұсынады, бірақ білім «мінсіз тұлғаның» құрылуына ынтызар мемлекеттің және меритократия қағидаттарына түзетулер енгізу арқылы таңдаудың кездейсоқтығын сипаттайтын нарықтың қысымын сезінуде. Т. Парсонстың функционалдық білім ережесі экономикалық немесе саяси талаптар алдындағы білім беруді орнату басымдықтарынан туындайды. Білім беру индивидтерді әлеуметтік рөлдерді орындау мүмкіндіктеріне сәйкес таңдауды жүзеге асырады. Бірақ әлеуметтік құзіреттілік білімді аттестациялау процедурасына қарамастан білім беруде анықталмайды. Билеуші топ білім беру жүйесіне әлеуметтік сүзгілер, мүліктік, территориялық немесе ұжымдық бақылаушылар түрінде шектеулер қоюы мүмкін. Сол сияқты жастар білім алуда нақты таңдауларының тарылуымен білім алудағы кемсітушілікке ұшырауы мүмкін.

Нарық жағдайындағы бейімділікті қамтамасыз ететін «тәжірибелік білім», тәжірибелік қызмет сұлбасы индивид үшін кәсіби құзіреттілікке қарағанда маңыздырақ болуы мүмкін. Оның үстіне білім берудің жалпылығы білімгерлердің жауапты рөлдерді орындаудағы бағытталудағы

мүмкіндіктері бойынша «іріктеуді» жорамалдайды, ол ресми жарияланған мақсаттар мен оларға қол жеткізудің нақты деңгейі арасында қарама-қайшылық тудырады. Парсонс жіктеу мен білім беруді бөліп қарастырады, олар стратификацияны меритократияның «әділетті» арнасына шығарады. Сонымен қатар, ол теңсіздіктің жаңа түрлерін мойындамауы мүмкін. Кәсіби мансаптағы абыройы мен еңбегі ескірген білімдермен байланысты ерекше талаптарға айналады.

Білім беру стратегиясы ауыспалық кепілі болып табылады, ол білім беруде құпталған. Бірақ жастар, егер тәлімгерінің моральдық беделіне сенімсіздік танытып, ересек өмірге араласудағы кедергі ретінде қараса немесе білім беруді өзінің өмірлік жоспарына сәйкес келмейді деп таныған жағдайда рұқсат берілген шектен шығуға бейімделген. Білім беру стратегиялары білім беруден қашықтықтан оқытумен қамтамасыз етуі мүмкін немесе ұзартылған оқытумен өзіндік білім алу ниеті бар. Басқаша айтқанда классикалық әлеуметтану жастардың рұқсат етілген тәуелсіздігінен және міндетті әлеуметтенуге сүйене отырып үнемі әлеуметтік бақылау мәселесін тудырады. Білім беру стратегиялары қысыммен, «оқыту шарасы» бойынша тәуелсіздіктің өсімімен қамтамасыз етеді, ол арнайы әлеуметтік, құқықтық, әкімшілік қысымды анықтауда депривация немесе қоғаммен, ата-анасымен, мектеппен шиеленіс тудырады.

Білімге деген көзқарасы қызығушылықтары, ынтасы, беделдер жүйесі, ата-анасының амандығындағы айырмашылық ретінде расталады, бірақ, білім алуды лайықты деп санап ата-аналары балаларына максималды басымдықтармен қамтамасыз етуге тырысады [3]. Демек, білім беру кеңістігіндегі стратегиялар жастардың құзіреттілігімен анықталады және өзіндік өмірлік талаптарымен жүзеге асырылады. Классикалық әлеуметтану «әлеуметтік қор» ретінде қарастырады және тәлімгерлік міндеттері таңдау мүмкіндігін шектейді. Жастар әлеуметтік өз тағдырын өзі шешуде және білім алуын жетістікті аяқтауда аға ұрпақ тәжірибесіне жүгінеді. Жаппай білім алу әлеуметтік жетістіктер ретінде қарастырылады. П. Сорокиннің айтуынша отбасылық тәрбие қоғамдық тәрбиемен алмастырылады, ол тұлғаның өмірлік мүмкіншілігін кеңейтіп, партикулярлық және әмбебап қызығушылықтар қарама-қайшылықтарын төменетеді [4].

Білім беру әлеуметтік және кәсіби қызметтер атқарады, сондықтан әлеуметтік қызығушылықтардың «сөнугі» білім беруге деген сенімді

жоғалтуға алып келмейді, себебі жастар кәсіби куәландыруды қажет етеді. Әумесерлер өзіндік зерттеушілік қызығушылық танытпайды, себебі әлеуметтік-рөлдік кешенмен ықпалдастырылмаған және әлеуметтік ниеттестікті сезінбейді. Бірақ әлеуметтік мобильділік жастардың әлеуметтік немқұрайлы бөлігін қызықтырмауы мүмкін, ол төмен кәсіби беделмен қанағаттандырылған немесе абстрактылы білімге жету мүмкіндігі жоқ.

Біліктерді игерумен байланысты білім беру мәртебесін көтеру жастардың қазіргі және жедел материалдық марапаттауға бағытталған өмірлік нормасындағы білім беруді енжар етеді. Қазіргі қоғам әлеуметтік мобильділіктің шексіз мүмкіндіктерін ұсына алмайды, басқарушы топ өзінің қатарынан шыққандармен толықтырылады, ал төменгі әлеуметтік мобильділік кедей қабат өкілдерін сипаттайды. Білім беру стратегиялары әлеуметтік стратификация әсерінде болуы міндетті емес, себебі өзінің негізінде бұл нұсқаулар жастарды басқа да жастық топтарға қатысты еркін, «бейіндік топ» екендігін мойындауымен байланысты.

Жастар білім берумен «әкелер мысалында» емес немесе қоғам мүмкіндіктері, қаншалықты топтық анықтау, идентификациялық матрицамен немесе әлеуметтік кәсіби ұстанымдарды таңдаумен біріктірілген. Егер жастар арасында білімдер мен біліктер бағаланбайтын болса біз жағымсыз білім беру стратегиясын істес боламыз. Жастардың білім алу мақсаттары жетістікке жетуге бағытталған, ол білім берудің көрегендігінде емес, ол өмірлік көкжиектермен шақырылған, ол классикалық әлеуметтануда ойластырылмаған. Жастардың білім алу енжарлығы мәселесіне ұшырай отырып әлеуметтанушылар әдеттегіше жастардың білім алуға деген қажеттілігінің бара бар еместігіне мән бермей «инновация – адалдық» сызбасын салады. Демек, жастардың білімге деген әсері ашық сұрақ ретінде қалады, егер жастар жетекші рөлде болса, ол қоғамды оқыту үдерісінде жоғарғы бейімділік құзіреттілігін танытады. Бірақ құрылымдық шектеулерден арылу міндетті түрде бейімделуді шақырмайды, себебі жастар жұмыссыздықпен немесе «бөтендерді» кіргізуге қызықпайтын өкілетті топ тарапынан жоғарғы кәсіби кедергілерге соқтығысуы мүмкін. Классикалық әлеуметтану болжанбайтын үдерістерге әлеуметтік бейімділікке мойынсұнуға альтернативті стратегия салдарына негізделеді. Құрылымдық функционализм білім беру әлеуметтік теңдестіруді күшейте бастағанда білім

берудің әлеуметтік аномия жағдайында немесе жасырын әлеуметтік функциялардың басымдық дисфункционалдығын мойындайды. Бірақ ол білім берудің алдын ала жазылған функцияларын орындауға алып келетіндігі туралы айтылады, іс жүзіндегі жастар стратегиясы қоғамға қатысты және акторлардың өздеріне қатысты «сындарлық» және «деструктивті» болып топтастырылады [5]. Мұндай стратегиялардың функционалдық параметрлерге жақындығы әлеуметтік инновацияларды іздеу мүмкіндігін едәуір азайтады. Жастар қоғамға қатысты деструктивті дамытуы мүмкін, ал стратегия тобына қатысты әлеуметтік саралық және дезинтеграциялық жағдайдағы жағымды қарым-қатынаста болуы мүмкін. Білім беру стратегиялары құрылымдық және функционалдық сүзгілерге қосылған, оларды қолдануды анықтау білім беру институтына байланысты.

Сонымен қатар, стратегиялар әлеуметтік әрекеттердің кездейсоқтығы мен ережелерден бөліну «таңбасын» алып жүреді, ол әлеуметтік тәжірибе өндіру мен жаңғырту ретінде қарастырылуы мүмкін. Деструктивті стратегия үшін негіз болып тек әлеуметтік орта сүзгісі ғана емес, сол сияқты әлеуметтік тәжірибе немесе әлеуметтік коммуникация жетістіктерін құрайтын индивидтердің емеуріндерін білдіреді. Э. Дюркгейм білім беру қажеттіліктерінің өсімі кезіндегі қоғамның дамуына үміт артады, бірақ білім беруде иррационалды ыңғай өсуі мүмкін, ол жағдайда стратегияны таңдау «жобаланатын» және нағыз стратегиямен анықталады. Қазіргі ресейлік жастар білім беруге жалпы прагматикалық тұрғыда қарайды, бірақ «білім беру романтизмінің» бастауы – білім берудің көтерілген әлеуметтік мобильділікпен қол жеткізген білім беру жүйесінің нақты жетістіктерінде емес, кеңестік жалпылама көзқарасында. Жастардың өмірлік стратегиялары «әлеуметтік инфантилизмді» жеңуге бағытталуы мүмкін, ол білім беру үдерісін ұзартумен сәйкес келеді. Классикалық әлеуметтануда әлеуметтік және кәсіби өз тағдырын өзі шешуге қол жеткізуге тырысуда деп пайымдайды, білім беру жүйесіне деген талаптарының негізі осында. Осыған ұқсас әсерлерді әлеуметтік функция және «жетістікті болу» функционалдық стратегиясын жаңғырту ұғымына қосуға болады, бірақ жастардың мінез-құлықтық стратегиялары әлеуметтік мобильділік шарты ережені бұзу деп қарастыратын өмірлік ұстанымдардың арнайы деңгейіне негізделеді. Классикалық әлеуметтанудың корпорацияшылдығы білім беруге

қарама-қайшылықтағы маргиналдылық, «жағымсыздықты» араластырады және осыған орай стратегиялар бірдей болып қарастырылады.

Мақұлданған стратегиялардың жазылғандығы, меритократия қағидатына сенімділік таныту мен жастардың «қол жеткізушелік» талпыныстары макро және микро ортаның өзара әрекеттестігін сипаттайды. Бірақ білім берумен көрсетілетін игіліктердің қолжетімділігі білім берудің болжанбайтын кеңеюіне алып келуі мүмкін, сәйкесінше нақты экономикалық қажеттіліктердің де өсуі таңғаларлық емес [6]. Егер қажеттіліктер индивидтерде қалыптасса, білім беру институты базистік әлеуметтік ұстанымдардың өзгеру үдерісіне байланысты. Бірақ әдеттегі рөлдік модель өзгереді және топтың функционалдығы белсенділік жағдайынан стратегияны алып шығады. Білім берудің нақты функциясына артық жүктеме түсіру жастар стратегиясына сәйкес келмейтін дисфункционалдылыққа алып келеді.

Жастардың білім алу стратегиялары классикалық теория талдауында адекватты мінезде және алдыға қойған мақсаттарды жүзеге асыру үшін білім берудің кездейсоқ өзгерісіне ұмтылмайды. Мұндай көзқараста қарама-қайшылық бар, себебі білім беруге түрлі деңгейдегі функциялар кіреді (құндылықты үлгілермен сәйкестелетін бейімделу және ықпалдастық). Бір жағынан жастар рөлдік бейімделгіштікке даярланады, екінші жағынан – одан инновациялықты, нормативті морфогенезге қатысуын талап етеді [7]. Жастар «екіге бөлінген жағдайда» тұр, ол білім беру саласына еніп және өзгерістерге ынталануды талап етеді. Жастар кездейсоқ өзгерістер үшін қандай ресурстарды қолдана алады?

Жастар арнайы әлеуметтік-мәртебелік ұстанымдарды ұстанады, ең алдымен ата-анасынан берілген және «жастық» басымдықтарды қолданғым келген, демек арнайы әлеуметтік-кәсіби орындарды пайдалану еркіндігі. Классикалық көзқарас қоғамды жанашаландыруда, элитаның ескішілдігінде, тік әлеуметтік мобильділікте эфрестикалық деуге болады. Тұрақтылыққа бағытталу шиеленіс тудырады, себебі білім беру өмірлік жетістікке қол жеткізудің «тікелей жолы» деп санайтындардың, өмірлік сұраныстары қанағаттанбауы мүмкін. Р. Дарендорф, құрылымдық талдаудың белгілі сыншыларының бірі, социологиялық зерттеулерді баға берушілік талқылаулармен алмастырмауға шақырады. Р. Дарендорфтың ойынша ұрпақтарға бөліну кез келген ұрпақтың ерекшелігін жастық топ ретіндегі қабылдаулардан басқасын жоққа шығарады [8].

Басқаша айтқанда жастар білім беру үдерісінде «ересек» болуға даярланады.

Классикалық жетістікті «әлеуметтік ұстанымдар» стратификацияға сүйенеді. Білім беру стратегиялары классикалық әлеуметтануда әлеуметтік топтар қарым-қатынасын көрсететін стратификацияға қатысты екінші орында [9]. Стратегиялар топтың «түйініне» бекітіледі және осы тұрғыда жекелеген индивидтердің сипаттамасына алып келетін эмпирикалық сапа сәйкестендіргіші болып табылады. Білім беруге жастар сапасы «беріледі», олар ата-анасынан алатын және білім беру үдерісіндегі дискриптивті мәртебенің қалай берілетіндігі беймәлім, себебі білім ресурстары, тәрбие мен білім беру технологияларына қолжетімділігі тең емес. Әлеуметтік теңсіздік білім беруде сәйкестендіріледі. Классикалық нормалар жастарды өрлеуші әлеуметтік мобильділікке бағыттайды, бірақ талапкерлер саны қоғаммен ұсынылатын «бос орындар» санынан артып кетеді. Олай болмағанда білім беру конформдылығын жоғалтады, жастарды білім алуға деген бәсекелестікке ынталандыра алмайды.

Бірақ классикалық теориялар билік, байлық пен тегі білім берудің тартымдылығын бекітеді және өмірлік жетістік шарттары ретіндегі біліктер мен мамандық жетекші әсер етеді және басқаларға да әлеуметтік игіліктерге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Біліктіліктің және жеке құзіреттіліктің дамуы тек әлеуметтік теңдікпен қамтамасыз етіп қоймай, сонымен қатар білім берудің дамуына үлес қосады. Білім беруге арнайы әлеуметтік рөлдерді орындау мүмкіндігі бар индивидтерге жаңғырту функциясы беріледі, бірақ бір мезгілде мамандықтар беріледі, ал топтар сақталынады және жастар өздерінің тағдырларын түбегейлі өзгерте алмайды. Төменгі қабат өкілдері жастарының талаптанған әлеуметтік мансаптары төменгі топтың жағдайын өзгертпейді, «жоғарыға өрлеу» тәжірибесі тек индивидуалды күш-жігер арқылы жүзеге асырылады [10]. Білім беру қарастылық мәдениеттен арылуға мүмкіндік береді, ол білім берудегі өзіндік еріктілік пен жеке артықшылықтар ескеріледі. Егер жастар өздерінің өмірлік жоспарларына толықтай қол жеткізе алмаса оларды конформдылық, селкостық жағдайына қайтару күрделі болады. Осыдан білімді жастардың бүлікшілдігі жоспарланады: қоғаммен қабылданбайтын білім беру мақсаттарына тарту мен қажеттіліктері жетістікті стратегияларға бағытталады.

Классикалық теориялар үшін білім беру әлеуметтік тиімді және әлеуметтік көмек түрінің әлеуметтік стратификация нормаларына сәйкес келеді. Білім берудің әлеуметтік мобильділік құзіреттілігін түсіндіргенде акторлардың мінезқұлқы әлеуметтік ұстанымдардың өзгерісімен шартталады, ол білім берудің құрылысының ұжымдылыққа, корпоративтілікке және өзіндік жаңғыртуларға қарама-қайшы екендігін білдіреді. Білім берудің жағымсыздығы кедейшілік мәдениетімен байланысты болар, ол білім беру жүйесінің әлеуметтік теңсіздікті одан әрі нығайтатындығын сезінуінде болар [11].

Білім алудан, білімсіз болу пайдалырақ деген жағдай орын алуы да мүмкін. Жас адамдар әлеуметтік тәжірибе күшіне сүйеніп білім алуға деген минималды шығындар да пайдасыз, олар үшін біліктілігі төмен еңбекпен айналысу маңыздырақ болып саналады. Білім беру сәйкес келетін әлеуметтік бос орындардың жетіспеушілігі, білім беру мәртебесінің девальвациясы немесе қол жеткізушілік әлеуметтік ынталарды қыстырмалау жағдайында депривациялық әсерді күшейтеді. Демек, классикалық теория құрылымдық объективизм мен әлеуметтік кездейсоқтық арасында «жалтаруға» тура келеді. Себебі жастар стратегиясы мәдени мақұлданған бейімделу мен жетістік мақсаттарына бағынуы мүмкін, білім беру әлеуметтік тәртіпке «түзетулер енгізе» алады және сол арқылы әлеуметтік теңсіздікті сақтап қалады. Әлеуметтік теңсіздік іс жүзінде регрессивті әлеуметтік мобильділікті білдіреді. Сондықтан білім беру тұрақсыздандырғыш факторлар әсерінен кепілдік беретін «модальды» жағдай ретінде қарастырылады.

Біздің ойымызша классикалық әлеуметтану мінез-құлықтық стратегияның функционалдық талаптарын енгізе отырып жастардың мінезқұлық үдерістерін көрсетпейді, оған баға береді, себебі таңдау негізі жаңа құрылымдардың пайда болуы мен әлеуметтік кеңістік өзгерісі болып табылады, ал жастар «әділетсіз» байланған мінез-құлықтың моделін меңгереді. Білім беру стратегияларының «табиғи таңдауы» жастар диспозициясынан тыс жүзеге асырылады және олардың негізгі талаптары жалпылама мінезде болып келеді. Сонымен қатар, жастар білім берудегі «көрнекті» инновациялық топ. Егер әлеуметтік ережелердегі кемсіту жағына ауысу анықталса, әлеуметтік-трансформациялық үдерістің белсенді субъектілері болып табылатын «элита», қоғамға білім берудегі өзгерістер мен

жастар стратегиясын ұсынады, олар «білім беру қағдаттарына» және осы саладағы басшылық ететін топ өкілдерінің мінезіне бағытталады. Бірақ білім беру іс жүзінде кедей топ өкілдеріне қол жетімсіз және олар жетістіктері стратегиясымен теңесе алмайды.

Ресей қоғамында әлеуметтік тәжірибе институционалды сипатта бола тұра құқықтық емес аумақта жүзеге асырылады, жастар білім беруге инструменталды көзқараста, кедергі немесе әлеуметтік ересектік өмірге енудің қажетті фазасы секілді қарама-қарсы пікірді қарастырады. Бірақ, екі жағдайда да білім беру акторлары осы саладағы инновацияларға бағытталмаған. Олар енгізген өзгерістер күнделікті әсер жиынтығымен байланысты: білім беру жастардың білім алу құзіреттілігі әсерімен тегістеледі және оның оған деген талаптары көбінде «кездейсоқ» болып келеді. Осы кездейсоқ өзгерістер дағдарысты болып бағаланады, себебі нормашылдық аясындағы «ережелерден» ауытқу шектен шығушылық болып есептеледі. Егер білім беруге функционалдылық талаптары қолданылатын болса [12], белгіленген сызба білім беруді әлеуметтік бөлінуді белгілейді. Бірақ аталған жағдайда біз міндеттену саласына түсіп кетуге қауіптенеміз. Сондықтан П. Бурдые білім берудің мұралық еткен құрылымдылығы мен түрін өзгертуге, ұйымдастыруға, таңдау жасауға мүмкіндік беретін білім беру акторларындағы «тәжірибелік» сызбаның барлығын, объективті мен субъективтіні біріктіруге тырысуда. Құрылымдық шектеу нақты, бірақ жастардың білім беру стратегияларын анықтамайды, сол сияқты жастар тәжірибелік сызбаларда білім беру логикасын жасауда әдеттегі білім берудің шектеулерін мойындайды және әлеуметтік ұстанымдардың түбегейлі өзгерісіне бой ұсынбайы. Білім беруге жастар қандай талап қойса да, білім беруге қанағаттанушылық қандай болса да сындарлық ауқымы білім беруде жазылған орындалатын функциялардан әрі таралмайды. Әлеуметтік жайлылыққа, тұлға күшіне немесе шығармашылық мүмкіндіктерді дамыту мақсаттарына сене қоймайтын жас адамдар құрылымдық инновацияларға алып келеді (даярлықтың фундаменталдық жүйесінің тоқталуына, бос уақыттың ұлғаюына, аттестацияның либералдылығына). Білім беру стратегиялары – аумақ пен габитустың, институт пен жастардың өмірлік ниеттерінің «кездесу» нәтижесі. Институттың жастар қажеттілігін қаншалықты білдіретіндігі мен жастарға білім беруді жағымды немесе жағым-

сыз түсіндіретіндігіне білім беру стратегияларының тиімділігі тікелей байланысты.

Жастардың білім беру стратегиялары тұрақсыздық талаптарын жоққа шығарады, себебі жастар ауыспалы әлеуметтік мәртебеге ие, сондықтан ересек стратегияға жақындастыру білім берудің құзіретті акторлары тарапынан түзету мүмкіндігіне ие. Акторларды орындаушыға қарама-қарсы қою [13] білім беру стратегиялары жүйесіне нормалану, ерекше және ұнамды стратегиялардың қатарына қосуды енгізеді. Сол сияқты білім беру «бір текті», тұлғалық принциптік, ашық институционалды білім беру болып ұсынылады және талпыну білім берудің ережелерін қалтқысыз қабылдауға негізделеді.

Классикалық әлеуметтанудың білім беруді даяр әлеуметтік-кәсіби орындармен айналысу немесе әлеуметтік жаңғырту тұрғысында қарастыратын болса, осындай тұжырымдарымен келісуге болады. Білім беру құрылымдарындағы жастардың мінез-құлқының қарастылығы мен бұйрықтылығы білім беру агенті қызметін зерттеудегі бара бар емес құрылымдылық туралы толғандырады. Э. Дюркгейм кезеңінен бастап әлеуметтану ұжымның басымдығын белгілейді (әлеуметтік-топтық, институционалдық) және стратегиялар институционалдану, функционалдық жүйесі бойынша анықталады. Әрине әлеуметтану жеке мінез-құлық пен жеке сана фактілерін білуге тиісті емес. Бірақ Бурдые топтық ережелермен, топтық санамен немесе ортамен, институтпен жазылған мінез-құлықтың сызбалар әсерін нәтиже ретінде стратегияны анықтауға келісу қиын деген. Жастар классикалық әлеуметтануда жастық белгілері бойынша қарастырылады және жастардың білім беру стратегиясын зерттеу үшін жастық талаптардың жеткілікті екендігін дәлелдеу үшін күш салуға тура келеді. Әлеуметтік жас әлеуметтену кезеңімен байланысты және топпен немесе қоғаммен қалыптасатын индивидтің қажеттіліктері оның мүмкіндіктерінен асып кетеді. Бірақ мұндай заңдылық білім беру саласында жүзеге асады ма? Бірақ қажеттіліктер мен инновациялар мақсат пен жетістіктің мәдени түрге енуі ретінде түсіндіріледі, біздің ойымызша классика конформизммен, жастардың жаңғыртушы функциясымен сәйкестендіріледі, қоғамның тұрақтылығының фундаменталдық қағидатынан шығады.

Жастар инновациялылығымен аға ұрпақпен теңесе алады, ал оның әлеуметтік тәжірибесі нормаларды бұзумен байланысты тиімді әлеуметтік тәжірибе нәтижесіз әлеуетті бүлікші-

лігінде болып отыр. Сонымен қатар, жастармен институционалды негіздер жеңіл қабылданатындығын мойындауға болады, себебі әлеуметтік жетістікке тырысуы, әлеуметтік мәртебеге қол жеткізуі аға ұрпақтан артта қалушылықты анықтайды. Бірақ білім беру институционалды рұқсат етілген әрекеттерге мүмкіндік беретін болса, институционалды бекітілген инновацияларды қабылдау ұстанымындағылармен не істеуге болады? Соңында білім беру жастардың тұлғалық мүмкіндіктері саласындағы бәсекелестігін көтереді. Инновацияның мәдени-құпталған мақсаттарға жету құралдары ретіндегі жорамалдары әлеуметтанулық талдауға жатпайды және әлеуметтанудан тыс баға беруді талап етеді. Р. Мертон инновациямен мінез-құлықтың жүйелілігіне жетелеумен төменгі топтар игерген, сондықтан білім беруде, «кедей» жастардың егер өмірлік стратегиялары қанағаттандырылмаған болса, әлеуметтік инновацияларға алып келмейді деген. Білім беру қоғамдағы «тең емес» мүмкіндіктерді, заңсыз тәсілдер заңдық тәсілдерден кем емес баға берілетін жағдайды теңестіруді реттейді. Егер білім беру өрлеуші мобильділік қажеттіліктерін қанағаттандырса, құрылымдар функционалдық көлемге сәйкес өзгеруі мүмкін және білім беру акторлары жеке жетістіктерді дамыта отырып инновациялықты қолданады.

Мұндай талқылауларға Дж. Ритцер назар аударған болатын: «жалпы алғанда Парсонс акторлар әлеуметтену үдерісінде селқос реципиенттермен ойластырылған» (Ритцер Дж. *Современные социологические теории*. – М., 2002. – С. 124.). Марапаттауға деген қажеттілік жүйеге жақындастырады. Білім берудегі әлеуметтену мен әлеуметтік бақылау жастар шығармашылығына қауіп төндіреді. Білім беру жүйесіндегі қамқорлыққа бара бар мәдени нұсқаларды қайта өңдеу бейімдеуге деген қажеттілікпен соқтығысады. Бейімделу білім беруден, экономикалық формалардан тыс өзгеруі мүмкін, яғни өркендеу қандай да бір мәдени нұсқаларға немқұрайлылығымен байланысты. Егер білім беру жастарды қоғамда белсенді орын алуға үйретуге шақырса, табиғи іріктеу мен жоғарылатылған рөлдік күтімдермен шиеленіс туындайды. «Міндеттелген» әлеуметтік-рөлдік күтімдер жүйемен анықталады, қоғам мен тұлғаны байланыстыратын оның еркіндігін мойындау туралы айтылатын тұлғаның әлеуметтік диспозициясымен анықталады.

Стратегияның «екіншілік» сипаты жастарды селқос реципиенттер деп жайғастыруды қолда-

майтындар тарапынан қарсылық білдіреді. Білім беру стратегиялары институционалды жағдайларды жүзеге асыратындығын қарастыру маңызды, мұнда жеткілікті әлеуметтік тәжірибесі жоқ жастардың шығармашылығын төмендетуде емес. Жастар қоғамнан алшақтап, әлеуметтік аутсайдерлер болуы мүмкін, К. Мангейм айтқандай әдеттегі әлеуметтік рөлдерден бас тартуы мүмкін. Әлеуметтік рөлдік компоненттің теңсіздігі мен білім беру жүйесіндегі жаңа мамандықтар «алуы» білім беру стратегиясының «екінші» мәртебесіне қанағатсыздығын жою үшін әлсіз дәлелді көрсетеді. Білім беру стратегиялары әлеуметтік орта жағдайларына байланысты және әлеуметтік-мәртебелік ұстанымдар бойынша сараланған. Білім беру стратегияларына бір уақытта «теңестіру сипаты» беріледі, себебі олар мәдени құпталған мақсаттарға жетуге бағытталады.

Демек, жастар «әлеуметтік резерв» тобы ретінде өзгерістер реципиенті рөлі жазылған. Э. Гидденс айтқандай жүйелік интеграция басымдықтары префигуративті сипаттағы жастардың базалық ұстанымдарын қарастыруды тартымды етеді. Бұл мәселе әлеуметтік анықсыздық жағдайында, дәстүрлі әлеуметтік институттардың және жастық модельдер стратегиясының, әлеуметтік-кәсіби бос орындардың дағдарысы кезінде ерекше маңызды. Жастардың әлеуметтік қызметінің жобалылығы, аға ұрпақтың тәжірибесін қолдану мүмкіндігінің жоқтығы, «қайталау жағдайын» құру мен әлеуметтік рөлдерге үйрену агенті «ережеден бөліну», «ережелер бойынша қайта жасалған ойын» секілді білім беру стратегиясы жетістігіне бағытталады, білім беру жүйесіндегі рөлдік өзгерістер инновациялық қажеттілікке айналады.

Жастар үшін қоғамға үйреншікті және оның өмірлік өзін-өзі тануда тиімсіз дәстүрлі кәсіптер әсерінде қалмау маңызды. Білім берудің рефлексивті емес тәжірибелік сызбаларының пайда болуы мен тұлғаның өмірлік талаптарындағы білім беру стратегияларының құрылуына әсері қоғаммен ұсынылған мүмкіндіктер немесе әлеуметтік топтық сапаға қарағанда кем маңызды емес. Классикалық емес әлеуметтану қоғамды, әлеуметтік шағын ортаны әлеуметтік, аумақты қосатын зерттеуге ауысады, себебі білім беру стратегиялары әлеуметтік жастардың және мүмкіндіктердің, білім алуға қарым-қатынасының өзгеруіне орай динамикалық тұрғыда қарастырылады.

Әдебиеттер

- 1 Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995. – С. 254.
- 2 Парсонс Т. Система современных обществ. – М., 1998. – С. 54.
- 3 Американская социологи. Перспективы. Проблемы. Методы. – М., 1972. – С. 185.
- 4 Козер Л.А. Мастера социологической мысли. – М., 2006. – С. 376.
- 5 Заславская Т.Н. Социетальная трансформация российского общества. – М., 2002. – С. 511.
- 6 Сорокина Н.Д. Образование в современном мире: социологический анализ. – М., 2004. – С.15.
- 7 Аберкромбы Н., Хилл С., Тернер Бр. Социологический словарь. – М., 1999. – С. 213.
- 8 Дарендорф Р.Ф. Тропы из утопии. – М., 2002. – С. 142.
- 9 Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. – М., 1996. – С. 21.
- 10 Дарендорф Р.Ф. Современный социальный конфликт. – М., 2000. – С. 143.
- 11 Лоусон Т., Гэррод Дж. Социология –М., 2000. – С. 206.
- 12 Зборовский Г.Е Социология. – М., 2004. – С. 400.
- 13 Коркюф Ф. Новые социологии. – М., 2002. – С. 17.

References

- 1 Dyurkgeim E. Sociologiya, eyo predmet, metod, prednaznachenie. – М., 1995. – P. 254.
- 2 Parsons T. Systema sovremennyh obshectv. – М., 1998. – P. 54.
- 3 Americanskaya sociologiya. Perspektiviyi. Problemyi. Metodyi. – М. 1972. – P. 185.
- 4 Kozher L.A. Mastera sociologicheskoi mysli. – М., 2006. – P. 376.
- 5 Zaslavskaya T.N. Societalnay transformacya rossickogo obshestva. – М., 2002. – P. 511.
- 6 Sorokina N.D. Obrazovanie v sovremennom mire: sociologicheski analiz. – М. 2004. – P.15.
- 7 Aberkromby N, Hill S., Terner Br. Sociologicheski slovar – М. 1999. – P. 213.
- 8 Darendorph Ph. Tropy iz utopi. – М., 2002. – P. 142.
- 9 Radaev V.V., Shkaratan O.I. Socialnaya stratificaciya. – М., 1996. – P. 21.
- 10 Darendorph Ph. Sovremenyi socialnyi conflict. – М., 2000. – P. 143.
- 11 Louson T., Gerrod Dzh. Sociologiya. – М., 2000. – P. 206.
- 12 Zborovski G.E. Sociologiya. – М., 2004. – P. 400.
- 13 Korkyuff Ph. Noviye sociologi. – М., 2002. – P. 17.