УДК 316.04.51.53 ББК 60.5 С 50

Серия

«СОВРЕМЕННОЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Редакционная коллегия серии:

Л.А. Вербицкая (председатель), В.В. Василькова, И.А. Дементьев, Н.А. Головин,
И.А. Григорьева, В.И. Ильин, В.В. Козловский (отв. ред. серии), В.Н. Минина,
Н.Г. Скворцов, Н.А. Пруель

Печатается по решению Ученого совета Учебно-научного центра «Социология»
Санкт-Петербургского государственного университета

**Рецензенты:** д. психол. н. чл.-корр. РАО **В. С. Собкин**

д. ф. н., заслуженный деятель науки РФ **С.Н. Иконникова**

Смирнова Е.Э.

С 50 Социология образования. — СПб.: Интерсоцис, 2006. — 192 с.

ISBN 5-94348-042-0

Социология образования рассматривается как сложившаяся отрасль со­циального знания междисциплинарного характера, в которой интегрируются педагогика, психология, экономика, история, культурология.

Система российского образования анализируется в контексте развития дру­гих национальных систем образования. Особое внимание уделяется теорети­ческим подходам в социологии образования, функциональным и структурно­динамическим характеристикам образования в процессе трансформации российского общества.

В подготовке книги приняли участие В.Е. Григорьев (4.2. Образование и неравенство), Т.С. Вычик (4.3. Взаимодействие образования и рынка труда).

Книга представляет интерес для социологов, историков, экономистов, по­литологов, журналистов.

УДК 316.04.51.53 ББК 60.5 С 50

© Издательство «Интерсоцис», 2006 © Смирнова Е.Э., 2006

**ISBN 5-94348-042-0**

1. Введение 4

ГЛАВА'1. Образовательные системы и их трансформации

1. [Образовательные подсистемы 6](#bookmark4)
2. [Состояние российского образования 19](#bookmark5)
3. [Образование как трансформирующаяся система 23](#bookmark6)
4. [Образовательные реформы 31](#bookmark8)

ГЛАВА 2. Теоретические основы социологии образования

1. [Теоретические и социальные истоки социологии образования 45](#bookmark9)
2. [Взгляды Э. Дюркгейма 51](#bookmark12)
3. [Социология образования и основные социологические подходы 56](#bookmark13)

ГЛАВА 3. Связи социологии образования со смежными
областями знания

* 1. [Социология образования как отраслевая социологическая наука 62](#bookmark18)
	2. [Социология образования в системе гуманитарных наук 71](#bookmark19)

3.3 Основные функции образования в обществе 104

ГЛАВА 4. Ключевые проблемы современного образования

1. Субъекты образовательного процесса 133
2. [Образование и неравенство 142](#bookmark41)
3. [Взаимодействие образования и рынка труда 160](#bookmark48)
4. Методы исследования 175

Литература.

184

Социология образования — одна из отраслей социологии, которая раз­вивается давно, успешно и имеет серьезную теоретическую и эмпири­ческую базу. Развитость этой отрасли связана прежде всего с самим феноменом образования. Он настолько важен для любого общества, на­столько встроен в любые другие его подструктуры, что представить себе функционирование государства, глобальных структур и существование людей без образования сегодня просто невозможно. Как обязательный элемент культурного воспроизводства, образование предстает как широ­кий социокультурный феномен, являющийся основой таких важнейших социальных явлений как идентификация и солидарность.

Специфика социологии образования заключена в том, что она изучает образование с самых различных сторон, в различных подходах и теори­ях, на различных уровнях. Не случайно многие известные учебники, вклю­чающие главу по социологии образования, начинают рассмотрение этой области знания с образования. Э. Гидденс в начале главы «Образование, коммуникации и средства массовой информации» останавливается на по­явлении грамотности, сравнении школьного образования в разных стра­нах1. Дж. Масионис свою главу называет «Образование», начиная описа­ние с рассмотрения вопросов школьного обучения и анализа образования в школах различных стран[[1]](#footnote-1) [[2]](#footnote-2). Н. Смелзер также отдает дань этому феноме­ну, затрагивая самые различные его аспекты. Нельзя не упомянуть и ра­боту Д.Л. Томпсон и Дж. Пристли, в которой проблемам образования также отведена отдельная глава. Она особо интересна тем, что в ней дает­ся обзорный анализ многих исследований самых различных авторов. Таким образом, нет необходимости аргументировать или разъяснять вни­мание социологов к феномену образования.

Как исследовательский объект и предмет, образование является очень сложным, а потому, приступая к его изучению, его необходимо хорошо

знать. Возможно, поэтому авторы многих учебников по социологии и называют главу «Образование», а не «социология образования» с тем, чтобы подчеркнуть специфику самого образования как такового. Про­цесс постановки исследовательской задачи в области социологии обра­зования требует не только знания того явления в области образования, который изучается, но часто и хорошего знания связей этого явления с другими, носящими экономический, социальный, исторический харак­тер. В исследованиях образование редко выступает в «чистом» виде, без его связей и зависимостей. Образование предстает перед исследователя­ми и преподавателями и как фундаментальное, и как изменчивое явление. Его изменчивость задана постоянными трансформациями, следованием вызовам времени, потребностями постоянно изменяющейся экономики и новыми запросами всех категорий населения. Область социологии обра­зования содержит массу очевидных фактов и сведений (статистика, дан­ные исследований) и одновременно ставит огромное число вопросов, причем решение одного рождает массу последующих. Социология обра­зования развивается в последние десятилетия вширь, захватывая новые феномены и процессы. Одновременно она пытается все глубже понять проблемы неравенства в образовании, успешность его освоения людьми, его востребованность экономикой и множество других проблем. Этим социология образования сложна и интересна.

Российская социология образования имеет свои корни. Советский пе­риод породил массу интересных исследований в этой области. В число ее разработчиков вошли такие известные ученые как Г.Е. Зборовский, И.С. Кон, Д.Л. Константиновский, В.Т. Лисовский, В.Я. Нечаев, А.А. Ов­сянников, В.С. Собкин, Ж.Т. Тощенко, В.Н. Турченко, В.Н. Шубкин, Ф.Р. Филиппов, Ф.Э. Шереги и многие другие. Их труды и сейчас, и в дальнейшем будут служить основой для понимания многих явлений, а также базой для сравнительных исследований.

Российский период развития социологии образования также пред­ставлен многими работами. Прежде всего, это учебники по социологии образования, которые вышли в последние годы. Замечательно, что к на­чалу столетия их появилось много, они разные по замыслу и содержа­нию, по акцентам и воззрениям авторов. Пионерами в этой области яви­лись В.Я Нечаев, Г.Е. Зборовский и А.М. Осипов. К настоящему времени (после 2000 г.) под названием «Социология образования» вышли учебни­ки и учебные пособия В.В. Гаврилюк, О.Н. Никитиной, В.И. Налетовой, С.И. Григорьева и Н.А. Матвеевой, В.И. Астаховой и других авторов. В эти же годы вышли работы, затрагивающие самые различные аспекты образования. В числе авторов этих работ такие известные исследовате­ли, как Д.Л. Константиновский, Ф.Э.Шереги, В.Н.Турченко, А.Я.Саве­льев, И.С.Болотин, С.И. Плаксий, А.А. Иудин, А.А. Овсянников и мно­гие другие[[3]](#footnote-3). Хочется особо отметить, что они посвящены таким новым и актуальным темам, как региональные и социокультурные аспекты обра­зования, экспорт образовательных услуг, качество образования, экспорт­ный потенциал российских вузов, образованный слой России, и дрЛ

Можно с радостью констатировать, что социология образования в Рос­сии активно развивается и как учебная и как исследовательская область. Она широко представлена разработками ученых из Москвы, Петербурга, Тюмени, Казани, Хабаровска, Екатеринбурга, Новосибирска, Саратова, Самары, Смоленска, Нижнего Новгорода и Барнаула. Все эти центры пока еще показали только часть своего потенциала, но очевидно, что в ближай­шее десятилетие социология образования пополнится новыми работами.

Современные студенты имеют достаточно хорошие представления о раз­личных образовательных этапах. Все они прошли обучение в школе, учат­ся в вузе, поэтому эти образовательные звенья им знакомы и по собствен­ному опыту. Очень много сведений об образовании мы черпаем из СМИ, причем часто сталкиваемся с интересной, профессионально организован­ной информацией. Образование предстает перед нами в виде судеб наших родителей, родственников, друзей и знакомых. Трудно найти человека, ко­торый не встречался бы в жизни с образовательными ситуациями, вызыва­ющими личную реакцию, заинтересованность или возмущение. К таким, довольно частым ситуациям, относится, например, исключение ребенка из школы или сложные проблемы, связанные с ней; выбор школы, вуза, кол­леджа; конфликтные отношения между субъектами образовательного про­цесса и т. д. С некой долей метафоричности можно сказать, что образова­ние в нас и постоянно рядом с нами. Уже это простое введение в размышления об образовании затрагивает его основные структуры. И хотя они в целом знакомы, остановимся на них подробнее с целью их обозна­чить и показать место социологии образования в их изучении.

ГЛАВА 1. Образовательные системы и их трансформации

1. Образовательные подсистемы

Образование в структурном отношении представляет собой сложную и разветвленную систему, включающую различные подсистемы. Каждая из подсистем, будь то школа или совокупность организаций, обеспечива­ющих профессиональное образование, решает свои задачи, имеет свою внутреннюю структуру. Все подсистемы направлены на получение чело­веком образования и его совершенствование, на его личностное разви­тие, на формирование качеств гражданина определенного государства и общества. Рассмотрим основные характеристики основных образователь­ных подсистем. [[4]](#footnote-4)

Дошкольное образование в режиме детского сада призвано обеспе­чить воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей в возрас­те от 2-х месяцев до 7 лет. Работа этих учреждений осуществляется в рам­ках программы дошкольного образования различной направленности[[5]](#footnote-5). В России число дошкольных учреждений составляло в 2002 г. 48,9 тыс. (для сравнения: в 1995 г. —68,6, в 2000 г. — 51,3 тыс.). В них воспи­тывается огромное число детей: в 2002 году - 4,3 млн. (для сравнения: в 1995 г. —5,6 млн., в 2000 г. — 4,3 млн.)[[6]](#footnote-6).

Наряду с общими функциями (присмотр, обучение и др.) детские дошкольные учреждения выполняют функции компенсирующего назна­чения (например, для детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта) и комбинированного (приоритетное развитие одного или нескольких направ­лений, например, интеллектуальных или художественных).

Наряду с общим посещением детского сада возможно и посещение групп развития. Они создаются в детских садах для детей, не посещаю­щих образовательные учреждения, с тем, чтобы они получили всесторон­нее развитие и основы подготовки к школьному обучению. В последнее десятилетие в России детские сады значительно преобразовалось, приоб­ретя новые функции. Главными из них стали функции подготовки детей к школьному обучению и функция развития ребенка. В связи с перестрой­кой образования эта образовательная ступень стала более связанной со школой, причем не только в плане развития ребенка, но и формально зак­репленными связями, которые устанавливают отношения этапа пере­хода из детского сада в школу. Дошкольное образование готовит этот переход посредством запрограммированных и отработанных программ, направленность и содержание которых согласованы с начальным обуче­нием в школе и вошли в обиход обучающих практик.

Эксперты в области образования в 2000 г. высказали следующее мне­ние по поводу развития детских садов. «Всеобщее бесплатное дошколь­ное образование детей 3-6 лет рядом с домом родителей в разных режи­мах — от прогулочной группы до недельного стационара в зависимости от особенностей той или иной семьи. Круг такого образования: этика, эс­тетика, навыки физического и умственного труда, азы естество- и обще- ствознания, физическая культура, чтение, счет, навыки рисунка и письма. Разумеется, все это — только в режиме детской игры»[[7]](#footnote-7).

Обсуждаемый переход к обучению детей в школе с 6-летнего возра­ста делает эту проблему еще более важной. Органическое соединение двух ступеней образования требует достаточно длительного изучения, чтобы выявить преемственность обучения, ее позитивные и негативные черты. Позитивные черты раннего начала обучения детей — легкость адаптации к школе (как социальной, так и учебной), более раннее осво­ение нужных знаний, умений и навыков. К негативным следует отнести неполный охват всего контингента первоклассников обучением в детс­ких садах, проблемы семейного воспитания[[8]](#footnote-8), уровень здоровья многих детей и многое другое. Существует много обучающих и развивающих программ для детей детсадовского возраста, программ коррекции разви­тия детей с различными проблемами. Эти программы строятся по разным принципам и основаниям. Важно отметить, что исследование воздействия этих программ, сравнение детей, проходивших их и не проходивших, путь их развития еще не изучен психологами и социологами.

Развивающие программы представляются одним из перспективных направлений, поскольку они могут изменить традиционную направлен­ность образования на простую передачу знаний и образцов, делая ак­цент на познании, критическом мышлении и подобных феноменах. Дети, растущие в семьях, обладающих ограниченным потенциалом их разви­тия, получают меньший объем знаний, слабее осваивают язык и владе­ют им, они меньше приобщаются к культуре в любых ее формах. Ис­пользование развивающих программ, возможно, позволит снять эти социокультурные различия и создать более успешные стартовые пози­ции для более успешного обучения в школе.

Сама по себе проблема выбора того или иного пути развития ребенка, последствия этого выбора для семьи — это проблема социологии обра­зования. Сегодня есть основания предполагать, что проблемы неравен­ства в образовании будут иметь свои истоки именно в детских садах. Так, в Петербурге то, что родители называют «хороший детский сад», стоит достаточно дорого и доступно небольшому числу семей[[9]](#footnote-9). Изучение пла­нов родителей (особенно молодых семей) уже показало, что образова­тельные стратегии родителей, ориентированных на серьезное обучение де­тей, начинаются с хорошего детского сада, далее планируется статусная школа и престижный вуз[[10]](#footnote-10). Такая постановка проблемы представляет особый Интерес для социологии образования. Новые образовательные стра­тегии в условиях оплаты образования семьей создают особые рыночные условия для развития всех образовательных звеньев, начиная с начально­го и заканчивая последипломными и другими формами.

Разумеется, в этом поле есть и другие проблемы, достойные внима­ния. К ним можно отнести разнообразие потребностей семьи, возможно­сти системы школьного образования, готовность всей системы дошколь­ного образования к решению новых задач и др. Здесь лишь хочется обозначить, что в этой области социологии образования пока представле­но мало исследований11. «"

Школьное образование представляет собой сложную систему, вклю­чающую как большое число самих образовательных учреждений, так и их разновидностей12. Основные цели общеобразовательного учреждения — формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвое­ния обязательного минимума содержания образовательных программ, их адаптации к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свобо­дам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

Наряду с традиционными, известными всем формами школьного обуче­ния существуют также семейное образование, самообразование и экстер­нат. Существуют как государственные школы, так и негосударственные.

Среднее (полное) общее образование с дополнительными образова­тельными программами, имеющими целью военную подготовку, можно получить в военно-учебных заведениях, к которым относятся суворовс­кие военные училища, нахимовские военно-морские училища, кадетские школы и кадетские школы-интернаты.

Школы в соответствии со своими задачами и возможностями подраз­деляются на гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предме­тов, спортивные школы, а также школы-интернаты и образовательные уч­реждения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Гимназии ориентированы на обучение и воспитание детей, способных к активному интеллектуальному труду, их цель — формирование широко образован­ной интеллектуальной личности, готовой к творческой и исследовательс­кой деятельности в различных областях фундаментальных наук. Лицей предлагает повышенную подготовку по отдельным предметам различных циклов, обеспечивая раннюю профилизацию13.

Численность учащихся в дневных общеобразовательных учреждени­ях составляла (данные в тыс. чел):14

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Г осударственные | Негосударственные |
| 2002 | 18371,6 | 68,0 |
| 2000 | 20013,2 | 60,6 |
| 1995 | 21521 | 45,8 |

1. **Собкин В.С., Марии Е.М.** Профессиональные установки воспитателей детских садов // Известия Российской академии образования. 2001. № 1. **Собкин В.С., Марии Е.М.** Жиз­ненные ориентации родителей детей-дошкольников // Вопросы психологии. 2002. № 6. **Собкин В.С., Марии Е.М.** Социология семейного воспитания: Дошкольный возраст // Труды по социологии образования. Т. 7. Вып. 12. М.: Центр социологии образования РАО, 2002. **Собкин В.С., Марии Е.М.** Опыт структурного анализа ценностных ориента­ций родителей дошкольников // Вопросы психологии. 2003. № 1.
2. Официальное название школы в Российском законодательстве — муниципальное общеобразовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы на­чального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.
3. Малышевский А.Ф. **Цит. соч.**
4. Данные Госкомстата, табл. 8.1. 2003.

Уже краткие данные о численности учеников показывают, насколько массовым учреждением является школа в масштабах любой страны. В число школ также входят вечерние (сменные) общеобразовательные уч­реждения, число которых в 2002 г. составляло 1,8 тыс. В них училось в 2002 г. 0,5 млн. школьников (для сравнения: в 1985 г. их посещало 1,6 млн. учащихся, с 1990 г. их число сократилось до 0,5 млн.). Заме­тим, что эта статистика о падении числа подростков, посещавших вечер­ние школы, уже говорит о большой социальной проблеме. Эта группа молодежи в своем основном составе если и вернется к образованию, то в незначительной своей части.

Приведенные выше данные, отражающие лишь в самой ознакомитель­ной и краткой форме черты образовательных учреждений, уже говорят о том, насколько массовой по числу и разнообразной по форме является эта образовательная ступень.

Школьное образование представляет огромное поле деятельности для социолога. В этой области существует множество работ самого различ­ного содержания. Большое число работ посвящено социализации, деви­антному поведению, наркомании, успешности учебы, жизненным планам школьников, различным ценностным аспектам и т. д. Причем многие про­блемы рассматриваются в связи с такими социальными проблемами об­щества как: неравенство дохода различных слоев населения (а значит, качества полученного образования), региональные особенности образо­вательных систем (удаленность от образовательных центров, слабое фи­нансирование), социальная стратификация и др. Важной проблемой сно­ва становится проблема преемственности между школьным и высшим образованием в связи с тем, что школьное образование перегружено раз­личными предметами. Средства массовой информации справедливо об­ращают внимание на плохое знание русского языка, что вынуждает выс­шую школу принимать несвойственные для ее задач меры. Введение единого государственного экзамена уже породило ряд проблем.

Современные эмпирические данные также фиксируют множество проблем современной российской школы[[11]](#footnote-11). По данным Центра социо­логических исследований (1999 г.) были выделены следующие наибо­лее актуальные проблемы: низкий уровень материально-технической базы, отсталость образовательных технологий, несовершенство и перегружен­ность образовательных программ, отсутствие единого образовательно­го пространства, гарантирующего преемственность между школой и вузом, и др. К категории социальных проблем отнесены ухудшающийся качественный состав молодежи, плохое состояние здоровья детей и под­ростков, ухудшение отношений семьи и школы, катастрофический рост отклоняющегося поведения в молодежной среде (наркомании, преступ­ности, проституции, пьянства), снижение качества подготовки специа­листов в педагогических вузах. Все это происходит в условиях кризис­ного материального положения учителей, что ведет к невозможности осваивать новые знания, повышать квалификацию, заниматься самооб­разованием.

Особым направлением изучения школьной системы в самые пос­ледние годы стали субъекты образовательного процесса. Субъектами этой сферы выступают школьники разных ступеней обучения, родитель­ский корпус, вузовские структуры (например, курсы подготовки в вуз, учебные лаборатории) и т. д.Опыт исследований показал, что с момента перестройки в ней произошли заметные подвижки в области формиро­вания субъектной позиции многих участников образовательного про­цесса. Они затронули практически все стороны жизнедеятельности шко­лы. Одним из наиболее интересных для социологии субъектов выступает родительский корпус. Это ярко выраженный «социальный» субъект в силу его массовости, включенности в различные социальные сферы и глубокой вовлеченности в преобразование всех образовательных сис­тем. Его «чувствительность» к состоянию системы образования, силь­ная личная заинтересованность уже порождают конфликты общегосу­дарственных масштабов. Причем, эти конфликты несут позитивный потенциал, а потому достойны особого внимания. Как социальный субъект родители стали рассматриваться относительно недавно, а пото­му становление этого явления представляет особый интерес не только в отношении школы, но и в отношении высшего образования. Субъектам образовательного процесса посвящен специальный раздел, поэтому здесь лишь подчеркнем, что эта область для социологии образования представляет особый интерес и новизну.

В связи со многими трансформациями школьного образования вста­ет глобальная проблема отношений института семьи и института образо­вания. Она в значительной степени связана с реальной платностью обра­зования, недоступной многим семьям, а также отстраненностью многих семей от школьной жизни. Современная школа пока делает мало шагов навстречу родителям. Таким образом, система школьного образования не только содержит множество проблем, которые нуждаются в исследо­вании, но и постоянно их порождает в силу происходящих изменений.

Среднее и среднее специальное образование дается в учрежде­ниях, к которым относятся: техникум (училище, школа), колледж, тех­никум —предприятие. Техникум (училище, школа) — основной тип специального учебного заведения, реализующего профессиональные образовательные программы среднего специального учебного заведе­ния. Колледж — самостоятельное образовательное учреждение повы­шенного типа (или структурное подразделение университета, академии, института), реализующее углубленные профессиональные образователь­ные программы среднего профессионального образования. Наряду с перечисленными формами образования наличествуют еще и военно­музыкальные училища, и музыкальные кадетские корпуса, работающие по образовательным программам среднего профессионального (музы­кального) образования. Учебные заведения среднего профессиональ­ного образования МВД Российской Федерации готовят кадры среднего начальствующего состава для замещения в органах внутренних дел дол-

жностей, подлежащих комплектованию специалистами средней квали­фикации[[12]](#footnote-12).

Число средних специальных учреждений в России в 2002 г. составляло 2626 государственных и 190 — негосударственных, в них обучалось 2488,5 тыс. человек на государственной основе и 97 тыс. в негосударственной. Ситуация в этой области является достаточно сложной в силу того, что в период перестройки многие учреждения этого типа потеряли заказ на сво­их выпускников и вынуждены были искать новые направления работы.

Исследования в сфере специального образования скорее носят срав­нительный характер. Многие исследования позволяют высветить этот тип образования как фактор, дифференцирующий молодежь по самым раз­ным признакам, таким как ценности, жизненные стратегии, результатив­ность и т. д. Разумеется, есть и специальные исследования, но их число мало в сравнении с другими областями обучения.

Высшее образование. В Российской Федерации существуют следу­ющие виды высших учебных заведений: университет, академия, инсти­тут. Все эти учреждения реализуют образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спект­ру направлений, а также осуществляют подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации. Они также ведут фундаментальные и (или) прикладные научные исследования.

Число высших учебных заведений:

Г осударственные Негосударственные

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 2002 | 655 | 384 |
| 2000 | 607 | 358 |
| 1995 | 569 | 193 |

Численность студентов в 2002 г. составляла: 5228,7 тыс. в государ­ственных вузах и 718,8 тыс. — в негосударственных. Негосударственные вузы представлены в данных Госкомстата впервые в 1993/94 г. — 78 уч­реждений[[13]](#footnote-13).

|  |  |
| --- | --- |
| ; России вузов различного вида: |  |
|  | 1998 | 2002 г. |
| университеты | 270 | 312 |
| академии | 162 | 179 |
| институты | 131 | 145 |

•# Кроме того, существуют учебные заведения высшего профессио­

нального образования МВД Российской Федерации, которые готовят кадры начальствующего состава высшей квалификации для органов внут­ренних дел.

В России традиционно и долгое время выпускники вузов по заверше­нии образования получали диплом специалиста. Отчасти это положение сохраняется и сейчас. К настоящему времени во многих вузах готовят выпускников, имеющих квалификации бакалавра и магистра. Диплом ба­калавра дает при поступлении на работу право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее об­разование. После получения высшего образования студент имеет право поступления в аспирантуру (очную или заочную) или магистратуру. Сле­дующим шагом в обучении является докторантура (очная и заочная).

Таким образом, система, которую мы обычно упрощенно называем «высшее образование», является сложной, разветвленной и полифунк- циональной.

Высшее образование — это область, которая освоена социологией об­разования широко и давно. Имеется огромное число работ, охватывающих самые различные его стороны: институциональные, субъектные, экономи­ческие, политические, педагогические и др. В одной из последних работ по социологии образования Ф.Э. Шереги, например, затронуты такие важные проблемы высшего образования как его реформирование и модернизация, коммерциализация, научная деятельность преподавателей, работа аспиран­туры и докторантуры, региональная «замкнутость» вузов и другие[[14]](#footnote-14).

В последнее десятилетие особое исследователей внимание привлекает феномен платного образования, пока достаточно новый для российских реалий. Он рассматривается с точки зрения доступности образования для различных слоев населения, качества платного образования, соответствия выпуска специалистов реальным потребностям рынка. Вхождение России в Болонский процесс порождает много вопросов, сомнений и проблем. Интеграция с европейским образованием представляется естественной, од­нако преобразования российского образования, имеющего давние тради­ции и свои достижения, не могут происходить по некоему «европейскому шаблону», а потому в ближайшие годы потребуют особых исследований, в том числе социологических.

Послевузовское образование, или образование взрослых, андрого- гика[[15]](#footnote-15). В советский период система повышения квалификации имела глав­ным образом отраслевое оформление. Существовали достаточно круп­ные институты, которые были заняты повышением квалификации учителей, кораблестроителей, врачей и т. д. Существовала норма, что повышать ква­лификацию следует раз в пять лет, ибо устаревают знания, появляются новые технологии, растет влияние научно-технического прогресса. Пост­перестроечные процессы сильно трансформировали эту мощную, хотя и неповоротливую систему. Часть отраслей экономики отказались ее под­держивать, ибо она перестала финансироваться государством. Оставши­еся системы стали адаптироваться, переходя на платные основы и меняя

свои функции. Традиционная система повышения квалификации специа­листов советского образца сегодня представляется архаичной, прежде всего, в силу того, что перемены в профессионально-квалификационном составе населения и различных секторах экономики происходят слишком быстро и радикально. Перестроечный период породил феномен смены профессий (инженеров, военных), огромную потребность в специалис­тах иного профиля (менеджерах, юристах, экономистах и др.). Перепод­готовка многих контингентов населения в связи с безработицей потребо­вала особого внимания к этой сфере, участия в ней государственных структур с целью социальной поддержки безработных, их трудоустрой­ства в других сферах занятости. Особое значение в сфере образования взрослых имеет специфика контингентов, уже имеющих первичное выс­шее или среднее образование, связь уже имеющегося профессионально­го и социального опыта и новых направлений обучения.

Спрос на обучение породил массу новых образовательных форм. Воз­никла стихийная система переучивания (смены специальности, получе­ния второго образования). В образовательную деятельность оказались вовлеченными не только специализированные образовательные учрежде­ния, но и многочисленные структуры, включившие в свою деятельность образовательные функции. Они представлены сегодня в самых различ­ных формах — семинары (краткосрочные и достаточно длительные), прак­тическое обучение, мастер-классы, тренинги и т. д. Однако все они вос­полняют лишь частичные, фрагментарные потребности населения в знаниях самого различного типа. Например, получение специальных умений и на­выков работы на компьютере, знание иностранных языков, владение ком­пьютерными программами по бухучету или компьютерному дизайну и т. д. Эти трансформации в системе образования породили рынок образова­тельных услуг, которому пока посвящено небольшое число работ.

Поствузовское образование не может сегодня исчерпываться только по­лучением дополнительных профессиональных знаний, оно призвано стать широким, ориентировать специалиста на социальные проблемы, а также на развитие своей области. Особой проблемой «переучивания» стала пробле­ма смены профессионального мышления. Так опыт переподготовки воен­ных, инженеров в учителей практически сразу показал, что «добавка» но­вых знаний не решает проблемы освоения новой профессии в целом. Требуется еще и блок методических знаний, подготовка к работе со школь­никами как иным, не взрослым субъектом. Этот социальный опыт высве­тил массу новых проблем, не изученных в системе переподготовки.

Система непрерывного образования. По сути, непрерывное обра­зование стало лозунгом еще XX столетия. Эта идея в прошлом веке зву­чала наиболее остро в связи с тем, что знания быстро устаревают, появля­ются новые, что требует постоянной дополнительной подготовки всех специалистов, что темпы научно-технического прогресса постоянно рас­тут. В XXI столетии эта идея приобрела в России в связи с перестройкой новое звучание. Высокая мобильность специалистов в связи с закрытием многих заводов и НИИ, появлением новых фирм, организаций, их час­тым распадом, открытием совместных предприятий потребовала от людей

самостоятельного выбора новых форм подготовки. Большое число лю­дей стало выстраивать свои образовательные стратегии на основе своих личных потребностей, интересов и возможностей рынка труда[[16]](#footnote-16). Возник феномен «мозаичного образования», когда каждая новая форма образо­вания выбирается в соответствии с конкретной и ситуативной потребнос­тью отдельного специалиста, его ситуацией и системой предпочтений. Такое образование достаточно далеко отстоит от привычных институциональ­ных форм, от массового и стандартного образования советского периода. Однако его масштабы в современной ситуации достаточны широки. В качестве примера можно привести следующую схему: инженер, потеряв­ший работу, идет в сферу менеджмента и получает второе экономическое образование, затем осваивает нужный ему объем компьютерной грамот­ности, затем слушает курс психологии управления, получает возможность стажировки, занимает более высокий пост в новой профессии. При вер­тикальном продвижении схема вновь воспроизводится, имея другое на­полнение знаниями. Мозаичное образование выполняет функцию адапта­ции людей к быстро меняющейся ситуации. Однако оно отнюдь не выполняет функции систематического накапливания знания, их фундаментальности, приращения нового знания не как количества, а как нового качества. И в этом плане такие стратегии можно рассматривать лишь как паллиатив, как некое замещение непрерывного образования в его исходной идее.

В качестве форм, обеспечивающих различные образовательные потреб­ности населения, следует назвать следующие: религиозные образователь­ные учреждения, широко возродившиеся в России в 1990-е гг.; образова­тельные центры различных национально-культурных обществ; образовательные программы региональной и глобальной сети Интернет; цен­тры дистанционного образования, программы индивидуальной образова­тельной деятельности, самообучения, семейного образования; центры тес­тирования качества знаний, эффективности обучения и воспитания; новые формы перепрофилирования, переподготовки кадров. Все указанные фор­мы применяются достаточно широко, они существуют самостоятельно или включены в более крупные единицы — институты и университеты.

Дистанционное образование предстает сегодня как особая форма образования, в которой происходит не только заочное освоение знаний, но и диалог с преподавательским составом посредством компьютера и новых форм проверки знаний. Для многих контингентов людей это обра­зование становится практически единственно доступным, поскольку по­лучение второго высшего образования сегодня по закону доступно толь­ко в платной форме. Особенно характерной эта форма образования стала для многочисленных филиалов различных вузов страны, однако ее эф­фективность и качество пока остаются неизученными.

О мере распространения дистанционного образования отчасти можно

судить по состоянию заочного образования. Следует сразу подчеркнуть, что эти данные можно оценивать лишь косвенно, поскольку дистанцион­ные формы обучения в заочной форме образования развиваются посте­пенно и не вытеснили традиционной «почтовой» формы обмена различ­ной информацией. Приведенные ниже данные отражают число студентов, обучающихся по заочной форме, в тыс. чел.[[17]](#footnote-17)

Г осударственные Негосударственные

1994/95

1999/2000

2002/03

746,8

1277,6

1973,4

1. 173,0

426.5

Очевидный рост количества людей, обучающихся в системе заочного образования, свидетельствует и о том, как самые различные формы дис­танционного образования занимают свои ниши в образовательном про­цессе. Не нужно быть прогнозистом, чтобы оценить и масштабы этой формы обучения и ее будущее.

Дистанционное образование обладает столь широкими возможностя­ми, что его потенциал еще только начинает разворачиваться (особенно это характерно для России). Обозначим некоторые перспективные черты ди­станционного образования. Электронная связь обеспечивает снижение вре­мени на получение и отправку любого сообщения: учебного задания, кон­трольных вопросов, тестовых проверок, консультаций с преподавателем и т. д. Обе стороны (студент и вуз, говоря обобщенно) могут общаться в режиме времени, близком к реальному. Отношения преподавателя и сту­дента становятся более индивидуальными, ибо студент выступает в роли человека, формулирующего свою проблему (как сформулировать тему курсовой работы, как выбрать метод исследования, почему данная про­блема трактуется именно так и т. д.). Действительно, при хорошей, отра­ботанной системе всего учебного процесса общение и взаимодействие преподавателя и студента может стать индивидуальным и целенаправлен­ным, чего редко удается достичь даже при реальном очном общении в традиционном обучении. Общение, инициированное решением проблемы, вполне допускает и ситуацию спора, поиска, несогласия. В дистанцион­ном образовании появляется новая фигура—тьютор. Это преподаватель, ведущий учебный процесс и выполняющий функции организатора и кон­сультанта. Отношения «студент — тьютор» складываются иначе, чем от­ношения «студент — преподаватель». Тьютор дает студенту учебный ма­териал в том объеме и детальности, которая необходима каждому отдельному студенту (студент уже может иметь хорошую подготовку по отдельным предметам). Что же касается учебного процесса в целом, то задача тьютора сводится к помощи студенту в тех звеньях обучения, в которых он нуждается. В данной системе отношений студент выступает как субъект, имеющий определенные потребности, проблемы, которые тьютор помогает решить. К помощи дистанционного образования прибе­гают как люди, решившие получить диплом, так и люди, которые получа­ют «образование для себя». Цели такого образования могут быть самыми различными — совершенствование в какой-то области знаний, профес­сии, освоение новой отрасли знания, решение определенной проблемы, приобщение к культуре и др.

Г.Л. Ильин приводит в своей книге следующие данные о развитии дистанционного образования: «Сегодня существует 11 так называемых мега-университетов — всемирных открытых университетов, в которые ежегодно зачисляется более 100 000 студентов. Большая их часть была создана в последней четверти XX столетия, и многие были созданы по подобию Открытого университета Великобритании.

Вариант открытого университета — виртуальный университет, исполь­зует спутниковую связь и Интернет для передачи курсовых материалов, что дает людям, живущим в разных регионах, возможность пользоваться одними и теми же ресурсами. Виртуальный Университет Технологического института в мексиканском городе Монтерей представляет собой консорци­ум университетов, в том числе, 13 зарубежных. Виртуальный Университет был основан в 1989 г. Каждый год в него поступает 9000 студентов для получения диплома и 35 000 студентов для прохождения курса лекций без получения диплома из Мексики и других латиноамериканских стран. Уче­ба проводится путем изучения печатных текстов и телевизионных передач, как в предварительной записи, так и в прямом эфире. Общение между сту­дентами и факультетом производится с помощью Интернета»[[18]](#footnote-18).

Для многих контингентов людей это образование становится практичес­ки единственно доступным в силу удаленности от вузов, финансовых и личных проблем. В России особенно характерной эта форма образования стала для многочисленных филиалов различных вузов страны. Ее эффек­тивность и качество пока остаются неизученными социологией образова­ния, хотя уже сейчас качество этого образования подвергается критике.

Особый интерес в области образования может представлять анализ всех новаций, которые произошли в сфере образования со времени пе­рестройки. Каждый вид образования имел свои причины для преобра­зований, каждый из них пришел сегодня в ту или иную «точку», состо­яние. Эти изменения сейчас, по прошествии более чем десятилетия, уже могут быть осмыслены.

Образовательные комплексы. Одной из идей в области дальнейшего развития образования выступает предложение по созданию университетс­ких комплексов. Существует несколько обстоятельств, которые побуждают высшие учебные заведения к интеграции: демографическая ситуация (паде­ние числа студентов, начиная с 2006 г.), региональные особенности развития образования, конкурентоспособность вузов, глобализация, зарубежный опыт. В.М. Жураковский пишет, что в современном обществе границы открыты и для капитала, и для интеллекта, и для его носителей. В таких условиях от конкуренции не уйти, тем более, что с приходом современных информацион­ных технологий в систему образования (в первую очередь, высшего) мы уже стали членами мирового академического сообщества, где конкуренция присутствует самым явным образом. «Зарубежные коллеги скоро к нам при­дут и, используя современные технологии дистанционного образования, со­ставят нашим вузам серьезную конкуренцию»[[19]](#footnote-19).

В самом ближайшем будущем обычный вуз, построенный по старым, традиционным схемам, «замкнутый» на свой внутренний мир, не имею­щий мощного имиджа и серьезного инновационного потенциала, не пользу­ющийся широким признанием хотя бы в своей стране, окажется в жал­ком положении. Тех ресурсов, которые нужны нашим вузам, чтобы стать конкурентоспособными в будущем, в ближайшие годы не будет. Наши бюджетные достижения составляют 80 млрд. руб. — всего два бюджета Калифорнийского университета[[20]](#footnote-20). В этой сложной социально-экономичес­кой ситуации создание университетских комплексов может стать одной эффективных идей сохранения и развития российского образования. В ком­плексе такого типа университет выступает как источник интеграции образо­вательных организаций самого различного вида и уровня с целью комп­лексного решения многообразных образовательных задач, выполнения заказов населения, территории, экономики и других отраслей. Универси­тет является в такой схеме структурообразующим элементом и выполняет следующие функции: разработка стратегий различных образовательных про­грамм; реализация преемственности образовательных программ разных об­разовательных звеньев; выявление потребностей региона в подготовке и переподготовке кадров; оценка эффективности и качества работы.

Университетский комплекс представляет собой сложное соединение различных образовательных учреждений, научных подразделений и фраг­ментов промышленного производства. В число образовательных учреж­дений могут входить детские сады, школы, учреждения дополнительного образования, среднее профессиональное образование, различные виды подготовительных курсов, центры (инноваций, информации), а также блок повышения квдлификации. Научная составляющая такого комплекса мо­жет включать НИИ, научные лаборатории и любые организации, в кото­рых научная деятельность может использоваться для обучения студентов и выполнять самостоятельные исследовательские задачи. Производствен­ная сфера может включать технопарк, промышленные производства.

Эти идеи уже нашли воплощение в ряде университетов. Впервые про­ект такого рода был реализован в Новгородской области. Предваритель­ная оценка потенциала и проблем, последующие структурно-функцио­нальные преобразования позволили запустить процессы развития новых структур. Опыт создания университетского комплекса Новгородского университета был использован при создании Курганского, Череповецко­го, Хакасского, Тывинского, Сахалинского, Кабардино-Балкарского, Став­ропольского университетов[[21]](#footnote-21).

Описанный выше опыт представляет университетский комплекс не как набор отдельных учреждений, решающих самостоятельные задачи, а как некий центр, ориентированный на организацию непрерывного образова­ния. Такой университетский комплекс ставит перед собой более глобаль­ные цели, интегрирует усилия большого числа преподавателей, ученых и практиков. Он способен к более гибкой перестройке в силу потенциала преподавательских коллективов, их ориентированности на активную ин­новационную политику, открытость переменам.

Для социологии образования все произошедшие и происходящие пе­ремены представляют особый интерес. Анализ всех новаций, которые уже осуществились в сфере образования с момента перестройки, необходим многим социальным институтам: экономике, семье, политике, самому образованию, наконец. Практически все образовательные подсистемы значительно изменились. Однако конечное состояние любой образователь­ной подсистемы нельзя считать завершенным. В XX в. тенденции к гете­рогенности в образовании возобладали над стабильностью, постоянные преобразования стали нормой многих зарубежных стран. Образование вынуждено следовать тем изменениям, которые происходят в экономике, социальной сфере, в политике, в сознании населения, в глобальных про­цессах, которые «переделывают» мир на наших глазах.

1. Состояние российского образования

Состояние российского образования большинством исследователей, занимающихся этой проблемой, и также общественностью расценивается чаще всего как критическое и кризисное. Другие авторы выделяют в нем черты, которые квалифицируют отставание российского образования, его неадекватность существующим ожиданиям и международным образцам.

Такая трактовка состояния нашего образования в значительной степе­ни базируется на тех процессах, которые происходили в советский и по­стперестроечный периоды. Рассмотрим их кратко, ибо очевидно, что кор­ни некоторых проблем находятся в прошлых этапах развития образования.

Система образования советского периода характеризовалась «высо­кой степенью централизации и унификации, единообразным устройством учебно-воспитательных учреждений, их концентрацией в ведении госу­дарства, жестким идеологическим контролем со стороны последнего за содержанием обучения и воспитания, духовной жизнью учащихся и педа­гогов»[[22]](#footnote-22). Доля расходов на образование в начале 1970-х гг. составляла 11 % от государственного бюджета, к концу 1980-х гг. она упала до 7 %. Уже к началу перестройки выявились и стали критическими такие про­блемы как материальная база учреждений образования, заниженный уро­вень жизни работников образовательных учреждений, сдерживающий их

профессиональный рост, вызвающий их миграцию в другие отрасли на­родного хозяйства, а в 1980-90-е гг. породивший и эмиграцию. «Высшая школа России, пожалуй, никогда не была в таком тяжелом финансовом положении, как в 1993 г., которое усугубилось еще и тем, что по утверж­денному на 1993 г. бюджету образовалась финансовая задолженность, т. е. государство не выплатило высшей школе всех запланированных сумм. Сложившаяся в 1993 г. ситуация с бюджетным финансированием вузов обострила социальную напряженность в вузах, вызвала демонстрации протеста в ряде регионов России»[[23]](#footnote-23). Это состояние образования привело к тому, что сократилась подготовка специалистов самых различных профи­лей: по естественнонаучному направлению на 10,2 тыс. чел, электротехни­ке — на 2,7 тыс. чел., электронной технике — на 0,4 тыс. чел., химическим технологиям — на 2,8 тыс. чел.[[24]](#footnote-24) На какой-то срок такое состояние систе­мы образования повело к падению его престижа и привлекательности в глазах молодого поколения. Действительно, было трудно объяснить школь­никам тех времен, почему профессор и доцент известного в стране вуза зарабатывают меньше, чем школьник, продающий газеты.

К концу 1990-х гг. ситуация несколько изменилась, вузы стали искать иные стратегии выживания, в частности, используя платное обучение. Одна­ко проблемы, указанные выше, остались, а наряду с ними появились новые.

К числу последних можно отнести прежде всего качество получаемо­го студентами образования. Особые претензии в этом отношении предъяв­ляются к ряду негосударственных вузов, студенты которых ориентирова­ны скорее не на серьезное овладение профессией, а на получение диплома как будущей возможности занять более высокое место. Следующая про­блема— доступ части студентов с периферии и малообеспеченных слоев населения к ведущим вузам страны. Высокая стоимость обучения (вклю­чая все расходы семьи на обучающегося) лишает эти контингенты воз­можности учиться в тех вузах, которые могут дать образование более высокого уровня, соответствующее интеллектуальному потенциалу части молодежи из удаленных регионов. Таким образом, страна теряет часть способной и талантливой молодежи, не имеющей доступа к ведущим ву­зам. Возникли проблемы создания региональных образовательных систем, особенно в регионах, имеющих уникальные особенности и образователь­ные потребности, — к одной из таких проблем можно отнести сложности обучения на родном языке коренных народов. Активно обсуждается про­блема баланса выпускаемых специалистов и потребностей рынка (пере­производство одних специалистов и нехватка других) и др. Встала и про­блема вхождения России в европейское образовательное пространство.

Число проблем образования достаточно велико, их трудно перечис­лить в силу того, что они имеют экономические, педагогические, соци­альные и другие аспекты. Усложняется ситуация еще и тем, что полити­ческие и управленческие решения государственного уровня следуют одно за другим, представая перед нами в виде различных концепций модерни-

зации и трансформации образования. Однако принятые ранее решения не согласовываются с предыдущими, они не обеспечены ресурсами. Даже последние идеи о вхождении России в Болонский процесс пока являются разрозненными, вузы не могут пока выстроить свои стратегии, провести соответствующие преобразования.

Институт образования относится к числу тех институтов общества, «воздействие» на которые ощущается особенно сильно во всех развитых странах, особенно в XX в. Эту особенность Карл Манхейм иллюстрирует следующим образом. «Образование считалось независимой областью, поскольку школа и общество превратились в две категории, не дополня­ющие, а противостоящие друг другу. Образование ограничивалось тем возрастным барьером, до достижения которого человек считался способ­ным к обучению. До определенного возраста образовательные институты пытались оказать влияние на вас и ваше поведение; после достижения это­го возраста вы считались свободным. Эта тенденция к фрагментарности образования была нарушена, когда появились концепции образования взрос­лых, обучения вне стен университета, курсов повышения квалификации, познакомившие нас с идеей поствузовского образования и повышения ква­лификации. Благотворное влияние концепции обучения взрослых прояви­лось и в том, что она заставила нас признать непрерывность образования и посредническую роль общества в его приобретении, подчеркнула значи­мость обучения практическим жизненным навыкам в рамках школьного образования. С этого момента цель школьного обучения состояла не в том, чтобы передать учащимся определенный набор готовых знаний, а в том, чтобы научить их эффективнее учиться у самой жизни»[[25]](#footnote-25).

Во всех странах за период после 1950-х гг. произошло по несколько образовательных реформ, которые затронули практически все ступени обра­зования: от начальной школы до высшей. Эти преобразования породили це­лый спектр новых форм образования — дистанционное, непрерывное, до­полнительные формы социокультурного, религиозного и политического образования и т. д. Масштабы образования выросли на несколько порядков.

Но самое важное, возможно, заключено не в расширении масштабов и форм образования. Представляется, что самым важным стало отноше­ние обществ и государств к самому образованию. Из элитного, доступ­ного малому числу людей, образование стало массовым явлением. Дос­туп к образованию получили самые разные слои населения, в числе которых оказались и ранее не имевшие к нему доступа категории: нацио­нальные меньшинства, малочисленные народы, инвалиды, женское насе­ление, представители слоев с низким материальным достатком и др. Ска­занное отнюдь не означает, что доступ к образованию всех, кто его хочет получить, стал полностью возможным. В этом отношении в любой разви­той стране есть множество проблем. Здесь лишь хочется подчеркнуть тот огромный скачок (в сравнении с предыдущими этапами развития), кото­рый совершило образование в мировом масштабе.

Вторая половина XX в. особенно характерна существенными измене-

ниями в отношении к образованию. В этот период все большее внимание обращалось на философию образования (цели, ценности, миссия, идеа­лы образования), глобальные задачи (их согласование в региональных, государственных и мировых масштабах), на организационные структу­ры (состав, эффективность, качество образования), финансирование, вклад в экономику, связь с другими социальными институтами.

Быстрые социальные перемены (например, интеграция европейских го­сударств, конкуренция на рынке образовательных услуг, глобализация экономики, безработица) постоянно ставят перед образованием новые про­блемы, требуют решения иных задач. В каждой из стран эти задачи имеют свою форму и содержание. Так, Германия после объединения Западных и Восточных земель столкнулась со сложнейшей проблемой создания но­вой системы образования на Восточных территориях, с проблемой адап­тации всего образовательного сообщества к новой ситуации. В России перемены происходили на наших глазах, и любой человек с ними сталки­вался и знаком по собственному опыту. За последние десятилетия рос­сийское образование претерпело массу перемен, прежде всего, в законо­дательном поле, в плане демократизации в области управления, в содержании учебного процесса (новые специальности и дисциплины). Преобразование многих вузов (расширение поля деятельности, прибав­ление функций), снятие барьеров, сдерживающих развитие всего образо­вательного поля, введение двухступенчатой подготовки студентов — все это черты трансформаций самых последних лет.

Несмотря на активные преобразования образовательных систем, мно­гие авторы указывают на то, что «практическая реализация реформ в аб­солютном большинстве государств встречает два препятствия — недо­статок ресурсов и отсутствие механизмов, способных запустить реформы в действие. Дополнительные финансовые возможности и адекватные ме­ханизмы реализации образовательных реформ появляются только в результате масштабных социально-экономических преобразований, без которых серьезные изменения в области образования обречены оставать­ся благими намерениями»[[26]](#footnote-26). Действительно, институт образования настоль­ко тесно связан со многими другими институтами, что его «отдельные» преобразования, не согласованные с проблемами и потребностями других областей деятельности, в конечном счете оцениваются как малоэффектив­ные. Кроме того, сам институт образования принимает и ассимилирует пе­ремены очень своеобразно: от многих новаций в практике остается далеко не все из того, что задумывалось. В более острой и широкой форме эту мысль поддерживает Г.Е. Зборовский: «проблематика образования тесно связана с тенденциями глобализации и относится сегодня к комплексу гло­бальных проблем совреученности, что означает, по меньшей мере, два об­стоятельства. Во-первых, решение проблем образования в одной стране не может не сказаться на общемировой ситуации. Во-вторых, действительно комплексное решение вопросов образования, особенно связанное с выхо­дом его из кризиса, может быть предпринято совместными усилиями ряда стран либо даже всеобщими стараниями человечества»[[27]](#footnote-27).

В целом, анализируя результаты реформ образования в мировых мас­штабах, М.В. Филиппов приводит следующие выводы. Главными резуль­татами трансформаций являются:

-децентрализация и демократизация управления;

* расширение автономии высших учебных заведений с одновремен­ным усилением их подотчетности перед обществом;
* движение в сторону рыночных моделей организации, управления и финансирования образования с учетом требований XXI в.[[28]](#footnote-28).

Общее скептическое отношение к состоянию образования не означает, на наш взгляд, его «запущенности», инерционности, тем более, противо­стояния переменам. Представляется, что именно к системе образования предъявляют особо высокие ожидания и требования практически все слои населения, а также государственные, политические, общественные и дру­гие объединения. Оно никого не оставляет равнодушным, а потому под­вержено столь частым и серьезным переменам.

1. Образование как трансформирующаяся система

Предпосылки изменений образования

Современная цивилизация переживает глубокий и многоаспектный кри­зис. Она до сих пор не в состоянии разрешить многие животрепещущие проблемы, стоящие перед обитателями планеты. Несмотря на колоссальное развитие производительных сил, не обеспечен минимально необходимый уровень благосостояния сотен миллионов людей. В ряде стран у власти находятся жесткие тоталитарные режимы, лишающие своих граждан эле­ментарных прав и свобод. Все еще не исключена возможность широкомас­штабных военных конфликтов с использованием средств массового унич­тожения. Поистине глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания всех землян; вместе с тем безжалостность в отношении растительного и живот­ного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо[[29]](#footnote-29).

В последние десятилетия наглядно выявляется иллюзорность надежд на то, что научно-технический прогресс способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокая противоречи­вость некоторых его результатов. Поэтому технологическая эйфория, еще недавно царившая в умонастроениях значительной части общества, сменя­ется теперь технофобией и небезосновательными опасениями, что развитие науки и техники, не опирающееся на нравственные императивы, уничтожа­ет исторически сложившийся тип одухотворенного мыслящего человека, порождает людей-роботов, ведет мир к катастрофе[[30]](#footnote-30). Все эти проблемы, носящие общечеловеческий характер, имеют отношение и к образованию, поскольку именно институт образования дает знания, развивает рефлексию по поводу их использования и закладывает основы морали и этики.

Уже многие десятилетия существует убеждение, что через систему об­разования можно решить многие проблемы, изменить мир и человека (речь идет, конечно, о длительном процессе). Однако, как показывает история, образование помогает улучшить жизнь, приносит людям возможность раз­вития и совершенствования, но не решает пока многих глобальных проблем. Более того, в самом институте образования наличествуют такие проблемы, которые вызывают серьезную озабоченность. К числу таких проблем пос­ледних десятилетий можно отнести, например, появление функциональной неграмотности[[31]](#footnote-31). «Одно из самых ярких проявлений кризиса на Западе — огромные масштабы функциональной неграмотности. К началу 90-х гт. в США насчитывалось более 20 млн., а в крупных странах Европы — по 4-5 млн. функционально неграмотных. В нашей стране таких данных нет, но если бы соответствующие подсчеты проводились и учитывали все взрослое насе­ление, то, видимо, речь пошла бы о многих миллионах. В результате во многих странах при значительной безработице имеется большое число ва­кантных рабочих мест, которые не могут быть заполнены из-за недостаточ­ного образовательного уровня претендующих на них кандидатов[[32]](#footnote-32).

Соотнесение ожиданий к образованию, прямых задач, которые ставят­ся перед ним и тех результатов, которые достигаются, постоянно вынуж­дают многие государства оценивать свое образование как отстающее и формулировать новые цели, нормативы и условия. Необходимо отметить, что развитие науки, экономики, новые воззрения общества находятся в постоянном изменении, а потому некий лаг запаздывания образования естественен. Однако именно XX век очень наглядно показал, насколько часто постоянно трансформирующееся общество ставит перед образова­нием все новые и новые задачи. В каждой стране выбираются свои при­оритеты, ставятся свои цели, делаются свои вложения в образование. Но именно в XX в. стало ясно, насколько важен институт образования и сколь высоки и разнообразны требования к нему.

Образование в индустриально развитых странах

Образование в индустриально развитых странах постоянно трансфор­мируется и преобразуется (содержательно и структурно) в связи с самы­ми различными факторами. С известной долей обобщения и можно выде­лить два мощных фактора — гуманитарный и экономический. Под гуманитарным фактором понимается главным образом воздействие об­щественных потребностей и идей в направлении диверсификации образо­вания, увеличения срока получения образования молодежью, в повыше­нии качества образования и его доступности широким слоям населения. Сюда относятся и многие философские и педагогические идеи о качестве формируемого человека и способах его социализации, свободе и отсут­ствии насилия в образовании, возможных перспективах его развития и многие другие. В гуманитарном дискурсе образование выступает как об­щественная ценность, как некий механизм, способный создавать человека, способного к самообучению, самореализации и через это способного из­менять общество.

Экономические факторы связаны с новыми требованиями экономики, финансовым обеспечением, сложными социальными изменениями (меж­национальные конфликты, смена политического устройства государств), с воспроизводством социально-профессиональной структуры и т. д. Наряду с ответом на эти масштабные процессы образование разных стран посто­янно ориентировалось на перемены, происходящие в общемировом обра­зовательном поле. Появление Болонского процесса, как процесса конти­нентально-глобального масштаба, показывает, насколько интеграционные процессы стали значимыми уже в межгосударственных масштабах[[33]](#footnote-33).

Сравнение показателей систем образования разных стран представляет в этом контексте большой интерес. Оценивая свое образование, жители любой страны задаются вопросами типа: «С какого времени целесообразно начинать обучение детей?», «В какую школу следует отдать ребенка?», «Ка­кое высшее образование является наиболее успешным?», и, наконец, «Ка­кое образование является наиболее перспективным и человекосообразным?» Некоторые ответы на них может дать сравнение образования разных стран. Далее приводятся наиболее важные параметры образования, характерные для развитых стран[[34]](#footnote-34).

Цели образования. В большинстве развитых стран во второй поло­вине XX в. осуществлялись различные реформы образования. Нацио­нальные цели и конкретные достижения стран в этом плане сильно разли­чаются между собой. Чтобы обозначить некоторые тенденции, приведем несколько примеров. Германия в числе своих образовательных приорите­тов называет обеспечение высокого качества обучения в средних школах, увеличение международной притягательности Германии как места полу­чения образования, создание моделей дистанционного, гибкого, открыто­го образования, ориентированного на развитие новых видов деятельности и профессий. США ориентировали свое образование на конкурентоспо­собность своих выпускников (их выпускники школ — первые в мире по уровню знаний в области естественных наук и математики), на школу, свободную от наркотиков и насилия, на укрепление партнерских связей школы и семьи. Принципы Японии: роль школы, семьи и общества и фор­мы их сотрудничества; адаптация образования к способностям и возмож­ностям личности; открытость образования к различным социальным изме­нениям во всех сферах. Швеция в качестве важных преобразований называет учет пожеланий учащихся и потребности районов; внимание к потребнос­тям рынка труда, учет потребностей различных секторов экономики. В этом, далеко не полном перечне, видимо, стоит обратить внимание на некоторые глобальные идеи, такие как связь института образования с институтами се­мьи и экономики. Представляется, что столь сильное внимание к взаимо­действию образования и семьи даже несколько запоздало. Современное состояние развитых обществ ведет к тому, что молодежь (особенно подро­стки) проходят социализацию под влиянием разных социальных институ­тов, а потому влияние школы и семьи ослабло настолько, что требуется особое внимание государства для решения многих негативных явлений в этой среде (наркотики, преступность, падение мотивации к учебе).

Начало обучения в школе. Большинство развитых стран включает детей в образовательные процессы достаточно рано, в возрасте 6 лет. Выбор того или иного возраста для начала обучения не прост и не оче­виден. Психические процессы развития у детей идут неравномерно, их «скорость» у многих детей сильно отличается. Какие-то школьные опе­рации и действия большинство учеников начальных классов осваивают легко, но другие же доступны не всем. Для многих первоклассников серьезной проблемой является понимание действия, которое предлагает учитель, совместная работа с одноклассниками и другие задачи. Не слу­чайно поэтому возраст поступления в школу в разных государствах ва­рьирует от 5 лет до 8. С 6 лет начинают обучение школьники Германии, США, Австралии, Франции, Японии. В Великобритании этот возраст са­мый ранний — 5 лет. Но при этом некоторые страны делают возраст поступления в школу более гибким. Так, во Франции дети могут посту­пить в школу и в 5 лет, в Швеции начало обучения возможно с 6 лет, но по решению родителей начать его можно и в 8 лет. Представляется, что гибкие сроки начала обучения являются более целесообразными в силу индивидуальных особенностей некоторых детей. Сложность решения этого вопроса, в частности, повела к тому, что ряд стран нашел иное решение этого вопроса в виде соединения (преемственности) учебы де­тей в системе дошкольного и школьного обучения. Так, система обра­зования Великобритании объединяет учреждения дошкольного обуче­ния и воспитания и начальные школы. В США в 1989 г. Президент Буш-ст. в числе национальных целей образования назвал следующую: все дети начнут школьное образование, подготовленные к учению. Таким обра­зом, идея преемственности дошкольного и школьного обучения уже на­шла отражение в документах, фиксирующих цели развития националь­ного образования на ближайшие десятилетия.

Общий срок обучения в школе. Этот параметр развития образования признается в международных масштабах как один из самых важных, по­скольку он характеризует образовательный потенциал любой страны. В дан­ном контексте речь идет об обязательном сроке обучения в школе. Величи­на этого образовательного этапа сильно колеблется — от 9 до 12-13 лет. В Японии и Швеции срок обязательного обучения составляет 9 лет, в Австра­лии — 10 лет, в Великобритании — 11 лет, в США и Франции —12 лет, в Германии — 12-13 лет. Однако эти сроки обучения имеют различные ва­риации по соотношению времени обучения в начальной и неполной сред­ней школе. Например, в Австралии схема имеет вид (6+4); в США (в зависимости от штата) — (5+3+4), (6+3+3) и (6+2+4); во Франции (5+4+3). Все эти цифры показывают, что национальные образовательные системы выстраиваются на основе различных принципов конструирования разных этапов образования и их педагогической оснащенности.

Система высшего образования в индустриально развитых странах имеет как черты сходства, так и отличия в некоторых параметрах. Обозна­чим лишь наиболее общие параметры, по которым возможно сравнение. Во-первых, в большинстве сравниваемых стран принята двухступенчатая система, дающая подготовку бакалавров и магистров. Среди анализиру­емых стран Германия и Франция сохраняет одновременно и одноступен­чатую систему (аналогично российской системе подготовки специалиста с высшим образованием). Поскольку Франция использует две модели высшего образования, остановимся на этом вопросе подробнее. В уни­верситетах существует три цикла образования: первый цикл длительнос­тью 2 года представляет собой начальный этап, на котором осуществляет­ся общенаучная подготовка. Второй цикл, включающий 1 или 2 года (с получением различных степеней), базируется на изучении фундаменталь­ных дисциплин при относительно ограниченной специализации и профес­сионализации. Третий цикл высшего образования длительностью в 1 год предназначен для специализации и освоения научно-исследовательской деятельности.

В специализированных вузах и на медицинских факультетах универ­ситетов используется непрерывная, без деления на циклы, схема подго­товки (моноцикловая). По завершении этого образования, длящегося 5-7 лет, выпускники получают дипломы специалиста (инженера, врача, агронома, архитектора), сопоставимые по уровню с квалификациями тре­тьего цикла высшего университетского образования.

Реформирование системы высшего образования Франции началось с создания «университетских институтов технологии», которые развивались при университетах. Они в течение 2 лет давали профессиональную подго­товку для специалистов, предназначенных для непосредственного исполь­зования на рынке труда. Этот сектор образования оказался наиболее эф­фективным и пользующимся самым высоким спросом со стороны абитуриентов — выпускников средних школ. В дальнейшем этот сектор постоянно расширялся за счет открытия новых специальностей и введе­ния новых дипломов. В настоящее время именно он обеспечивает основ­ную часть потребности Франции в кадрах среднего уровня и готовит ра­ботников по следующим профилям: техника, информатика, экономика, сфера обслуживания.

Опыт Франции по сохранению трех образовательных моделей пред­ставляет особый интерес, поскольку такая система является более вариа­тивной и гибкой в сравнении с двухступенчатой системой подготовки. Аналогичная система существует и в Великобритании — 11-классники могут учиться в двухгодичных колледжах и получить сертификат уровня «А», сертификат профессионального образования и другие уровни ква­лификации. В Швеции для получения диплома нужно проучиться 2 года, что потом обеспечивает возможность получить степень бакалавра.

Двухступенчатая подготовка, общая для многих европейских стран, имеет в каждой стране свои особенности. Сроки обучения, конечные цели образования, области приложения сил выпускников заметно отличаются. Общий срок обучения для получения степени бакалавра колеблется от 3 до 4 лет, но при этом важно учитывать объем школьного образования. В Австралии, Великобритании и Швеции срок обучения на бакалавра со­ставляет 3 года, в Германии — 3,5 года, в США — 4 года. Однако эти сроки имеют различные вариации, связанные с особенностями подготов­ки школьников, профилем обучения и другими обстоятельствами. Важ­ным моментом при анализе высшего образования является его общая ориентация на классическое или профессиональное образование.

В Великобритании существуют 3-летние политехнические колледжи, которые уделяют большее значение практическому применению знаний, предлагают более широкий спектр курсов, обеспечивающих получение профессиональных квалификаций, признаваемых экономикой. В США су­ществуют 4-годичные гуманитарные колледжи и 2-годичные колледжи. В Японии наряду с младшими колледжами и университетами работают тех­нические колледжи. Последние принимают выпускников основной сред­ней школы, обучая их в течение 5 и 5,5 лет. Таким образом, мы видим, что в области подготовки бакалавров есть заметные различия по срокам обучения, направлению подготовки (гуманитарное, естественно-научное, техническое и др.), связи с другими звеньями образования.

В последние десятилетия за рубежом усилилось внимание к обуче­нию, более активно ориентированному на практику и востребованному рынком труда. Введение в Германии в 1999 г. степеней бакалавра и маги­стра сопровождалось указанием на то, чтобы вводимые специальности были востребованы на рынке труда. Такая же тенденция присутствует в концепциях Великобритании и Австралии. Практическое подкрепление этой тенденции в Австралии закреплено прямым вниманием к связи «образо­вание — рынок труда» (эти реформы начаты в 1990 г). Более того, по мнению австралийских реформаторов образования, профессиональное об­разование и подготовка должны базироваться на подходах, которые ин­тегрировали бы работу, умения, развитие и учебу с акцентом на ком­петентность как базу обучения и подготовки. Соответственно, они придерживаются идеи, что процессы обучения должны происходить под контролем клиентуры, а не провайдеров обучения и подготовки. Резюми­руя идеи австралийских реформаторов, можно сказать, что потребности экономики признаются ведущими, автономное существование вузов в от­ношении числа и профессиональной структуры выпускаемых специалис­тов расценивается как неперспективное и неприемлемое.

Существуют и более высокие степени образования, к которым отно­сятся степень магистра, кандидата и доктора наук. В Великобритании срок обучения для достижения уровня доктора наук составляет 2 года; в США — 3 года (степень доктора философии — Ph.D). В Японии сте­пень доктора может быть получена после получения степени бакалавра и обучения еще в течение 3 лет. Как правило, степень доктора наук при­суждается тем, кто занимается научно-исследовательской деятельностью.

Финансовые вложения в высшее образование. Традиционно при­нято меру вложений в образование рассчитывать как долю от ВВП (вало­вого внутреннего продукта государства). Приводимые данные относятся преимущественно к 1998 г. Великобритания вкладывает в образование 4,92 % от ВВП, при этом государственные расходы составляют 4,65%, частные — 0,28 %. Общие расходы на образование Австралии относи­тельно ВВП в 1998 г. составляли 5,46%, из них 4,34 % — государствен­ные, а 1,12 % — частные. В Германии в 1999 г. в образование было вложено 4,4 % ВВП (образование здесь бесплатное). В 1998 г. США выде­лили 6,4 % ВВП на образование, из них государственные расходы состави­ли 4,82 %, а частные —1,61 %. Общие расходы Швеции на образование составляют 6,8 % от ВВП: государственные расходы составили 6,59 %, частные — 0,18 %[[35]](#footnote-35). Общее соотнесение размеров финансирования обра­зования показывает, что в целом во всех странах преобладает государ­ственное финансирование. Но здесь следует указать на то, что большая часть расходов идет на бесплатное школьное образование. Причем, в не­которых странах бесплатным является неполное школьное образование (до 9, 10 класса включительно). Так, например, в Японии за обучение в старших классах средней школы, а также в высших учебных заведениях учащиеся вносят определенную плату. Во всех странах наряду с бесплат­ными школами есть и частные школы.

Хотя все приведенные здесь данные соотнесены с ВВП, однако, сле­дует иметь в виду, что размер ВВП сильно различается. Кроме того, фи­нансирование образования в указанных странах осуществляется различ­ным образом: оно может идти из государственного бюджета и может слагаться из бюджетов штатов и местного управления.

Об образовании, внимании к нему со стороны государства, говорят и другие показатели. Например, некоторые страны обращают особое внима­ние на процент выпускников школы, которые завершили среднее школьное образование. В анализируемой работе приведены неполные данные по это­му вопросу, однако и они представляют интерес, ибо свидетельствуют о важнейших направлениях развития образования на ближайшую перспекти­ву К 2000 г. Великобритания ставила следующие цели: в 19 лет молодежь (85 %) должна получить общий сертификат о среднем образовании уров­ня «С» или выше, промежуточную общую профессиональную квалифи­кацию или национальную профессиональную квалификацию второго уров­ня. В возрасте 21 года 35 % молодежи должно получить 3-й уровень квалификации, а 60 % должны иметь 2 общих сертификата об образова­нии уровня «А». США провозгласили следующую норму: количество школьников, заканчивающих полную среднюю школу, должно возрасти как минимум до 90 % (принято в 1992 г.). Это означает, что развитые страны в последнее десятилетие серьезно озабочены «поднятием» ниж­ней образовательной планки. Такая озабоченность связана с потребнос­тью в квалифицированной рабочей силе, с сокращением населения, ори­ентированного на получение социальных пособий, а также с целями формирования населения страны как конкурентоспособного, ориентиро­ванного на выполнение своих гражданских обязанностей.

Обзор образовательных систем индустриально развитых систем пока­зывает, что образование есть сложная, многоуровневая и многоцелевая система, значимая для существования и развития любой страны. Внима­ние к ней во второй половине XX в. постоянно усиливается, что выража­ется в числе реформ, внимании к нему со стороны экономики, общества, отдельных слоев населения.

К уже сказанному следует добавить некоторые общие тенденции, ха­рактерные для многих стран. Устанавливается четкое разграничение в за­конодательном порядке функций и ответственности между различными уровнями управления образованием: общегосударственным, региональ­ным, муниципальным и институциональным. Роль государственного уп­равления смещается к выработке стратегии и политики развития образо­вания, координации усилий и ресурсов, необходимых для нормального функционирования образовательных систем. Все другие управленческие функции делегируются низшим эшелонам власти.

Общее полное среднее образование продолжает выполнять двойную задачу: готовить не только к поступлению в вузы, но и вступлению в ак­тивную жизнь.

Вводится система образовательных кредитов (зачетных единиц) для обеспечения академической мобильности студентов.

Реализуется принцип многоканального финансирования образования за счет государственных, региональных и муниципальных органов, а также за счет доходов вузов от платных услуг и коммерческой деятельности, системы грантов и студенческих займов, вкладов филантропических орга­низаций, предпринимательских структур и других источников.

Осуществляется переход к системе итоговой аттестации по окончании полной средней школы, контролируемой государственными органами об­разования или независимыми центрами, институтами, организациями (ана­лог единого государственного экзамена). Результаты итоговой аттестации в школе признаются во многих странах в качестве вступительных испы­таний в вузах.

Практически во всех странах ЕС активно реализуется концепция «обу­чение в течение всей жизни», предусматривающая различные формы обу­

чения безработных граждан, лиц с ограничениями в физическом или ум­ственном развитии, а также людей старших возрастных групп[[36]](#footnote-36).

Все перечисленные изменения уже в той или иной мере апробированы и нашли свое воплощение в различных формах. Каждая страна имеет свои образовательные структуры, свое содержание образования, свои системы управления. Однако очевидно, что многие образовательные образцы раз­личных стран являются притягательными для других государств. Разумные решения, позволяющие достигнуть успешности и конкурентоспособности, с определенной коррекцией вводятся в образовательные системы других стран. Общая тенденция к интеграции в экономической и политической сферах ведет и к интеграции образовательных систем разных стран.

1. Образовательные реформы

Образовательные системы давно и с разных сторон подвергаются раз­личным оценкам, рефлексии и критике. Естественность такого подхода очевидна: нет необходимости пояснять, что такая значимая для общества система, как образование, должна анализироваться как внутри себя са­мой, так и различными государственными и общественными подсистема­ми. Российское образование в настоящее время в значительной мере фи­нансируется и регулируется государством, задающим нормы его преобразований и осуществляющим контроль. Любое поколение нашей страны может назвать различного рода реформы, участниками которых оно было. Изменчивость института образования также требует серьезной и глубокой оценки происходящих перемен.

Особенно важным, сегодня уже глобальным, является вопрос, насколь­ко гибко меняется образование, является ли оно эффективным. Вторая половина XX столетия отмечена различными изменениями в системах об­разования многих стран. Однако критика образовательных подсистем по- прежнему активна. Многие преобразования, начатые в одних странах, зах­ватывают другие страны.

Все происходившие преобразования в высшей школе связаны с при­нятием одной из двух концепций (образовательных моделей). Первая зак­лючена в ориентации на классическое образование, вторая — на практи­ко-ориентированное. Классическое образование строится как дисциплинарное, направленное на глубокое, фундаментальное освоение знаний. Наиболее ярко оно представлено в университетах. Ориентация на знания, необходимые в конкретной практической области деятельности (при сохранении фундаментальных основ как базиса образования), осо­бое внимание к освоению каких-то фрагментов практики (работа в кон­кретных организациях как длительная учебная практика) — характерная черта второй образовательной модели. Если классическое образование строится на определенном наборе и конфигурации дисциплин, то прак-

**М**

тико-ориентированное базируется на программном принципе, который выстраивается на основе освоения определенной области деятельности. Эта модель образования представлена вузами, готовящими специалистов типа медиков, строителей, инженеров. Такой вид обучения за рубежом осуществляется высшими профессиональными школами и институтами. В 1990-х гг. во многих развитых странах произошло сближение между университетами и институтами указанного рода, т. е. вузами, дающими высшее профессиональное образование с квалификацией «специалист с высшим образованием» в нашем, российском, его понимании.

Одним из экспериментов в российском образовании стала попытка введения в школах обучения с 6-летнего возраста. Начало школьного обу­чения во всех развитых странах давно отодвигается к более раннему воз­расту. Эксперимент по обучению школьников с 6 лет был начат еще в Советском Союзе в 1980-х гг., проведен был достаточно широко, однако не был в те годы принят ни государством, ни обществом.

Остановимся на этом эксперименте чуть подробнее, поскольку его результаты не были представлены в литературе по социологии образова­ния. Опрос учителей и родителей, участвовавших в этой программе, дал очень интересные результаты[[37]](#footnote-37). По мнению участников, далеко не все ше­стилетние дети способны освоить учебные программы (16 % детей встре­чались с заметными трудностями). Одним из факторов, усложняющих процесс привыкания детей к школе, оказался уровень их здоровья (28 % детей имели ослабленный уровень здоровья). Возник и вопрос об отдыхе и питании этих школьников. Сразу стало ясно, что они не могут работать в стандартном, отработанном школой режиме. Важным моментом ока­зался уровень использованных учебных программ, которые далеко не в полной мере учитывали особенности работы именно с этими детьми. Сла­бой оказалась и методическая база школ — обеспеченность учебно-мето­дической литературой, наглядными пособиями, иллюстративным материа­лом. Очень сильно сказывалось на учебном процессе отсутствие усидчивости у детей и их быстрая утомляемость. Многие дети (47 %) явно нуждались в помощи родителей, чтобы успевать за программой школы. Одним из выводов этого эксперимента стало общее мнение учителей и родителей, что ранее 6,5 лет ребенка отдавать в школу нецелесообразно (исключения, конечно же, возможны). Очень важным моментом оказа­лась и наполняемость классов — учителя практически в один голос от­метили, что наличие более 20 детей уже не дает возможности всех обу­чить на нужном уровне. Общим мнением учителей стал вывод: «эксперимент вскрыл такие проблемы, о которых никто не подозревал».

Сегодня часть из этих проблем окажется не столь значимой, поскольку программы детского сада уже сблизились со школьными, а потому пере­ход нового поколения детей в школу окажется менее сложным. Но в этом случае возникает другая проблема: далеко не все дети посещают детский сад. Широко известно, что уровень здоровья детей явно не повысился, и эту проблему придется решать заново, как и множество организационных проблем, связанных с питанием и отдыхом.

Можно обратиться и к ситуации введения двухуровневой подготовки студентов в высших учебных заведениях. Она отрабатывается уже бо­лее десяти лет. По оценкам преподавателей, программы бакалавров яв­ляются вполне приемлемыми. Но это мнение вузов, которое пока прак­тически не согласовано с представителями экономики как потребителями выпускников. До сих пор для многих остается большим вопросам, в каком статусе воспримет экономика этих специалистов — как специа­листов или как выпускников среднего специального заведения? Как бу­дет происходить их профессиональный рост, способны они со временем на производстве стать начальниками цехов, руководителями отделов, если их профессиональная подготовка в вузе на этом уровне не обеспечена? Если подготовка бакалавров требует «немедленной» последующей сис­темы повышения квалификации, то именно на этом принципе и должны строиться программы их подготовки. Выпуск магистров ориентирует их на дальнейшую исследовательскую работу, в то время как практика не может ориентироваться на таких выпускников. Встает проблема роста кадров, их профессионального развития. Ответа на эти вопросы в соот­ветствующей литературе пока не найти.

Итак, обращение к этим двум экспериментам показывает, насколько важно знать не только последствия любых экспериментов, но и их эф­фективность. К сожалению, нет обобщенных данных по всем реформам и экспериментам, проведенным у нас в советское время (как в школе, так и в вузе). Поэтому очень уместно обратиться к широко известной книге Томаса Попкевица, посвященной анализу образовательных реформ в Америке[[38]](#footnote-38). Ее прочтение не только дает обширное знание о преобразо­ваниях американской системы образования, но и рождает множество параллелей с российской ситуацией. Некоторые параллели с российс­кой системой образования представлены в виде авторских комментари­ев и выделены курсивом.

Наряду с подробным анализом реформ американского образования далее в кратком виде приводятся основные преобразования в сфере выс­шего образования, которые были приняты в 1990-е гг. в ряде индустри­ально развитых стран. Соотнесение этих материалов позволяет увидеть масштабы реформ, их направленность, те образовательные цели, которые сейчас представляются наиболее актуальными и перспективными.

Исследования Т. Попкевица базируются на анализе профессиональ­ных и филантропических отчетов по образованию, которые стали появ­ляться в 1980-х гг. Их число было очень велико: только отчетов, посвя­щенных математическому образованию, более 80. Отчеты указывали на необходимость институциональных изменений, что связано с трансфор-

мацией социальной, экономической и культурной жизни Америки. Напри­мер, падение процента американцев в составе населения США и повыше­ние числа латиноамериканцев ведет к необходимости не только менять со­держание образования, но и особенно — его социокультурный контекст.

Идеи реформы образования Америки конца 1950-х гг. звучали следу­ющим образом: реформа школы есть вопрос национального строитель­ства[[39]](#footnote-39). Такая постановка вопроса была детерминирована следующими фак­торами трансформации общества:

1. Возросшая профессионализация.
2. Повышенный интерес к науке.
3. Динамическое расширение экономики.
4. Духовная надежда, вызванная окончанием Второй мировой войны (в данном случае речь идет о надеждах на устойчивый и справедливый мир.

Исходя из этих положений, и рассматриваются все дальнейшие реформы.

Возросшая профессионализация знаний. После Второй мировой вой­ны престиж ученых в обществе сильно возрос. Это было связано с тем, что именно ученые обеспечили эффективное применение техничес­ких данных в военном деле. Новые технологии в самых различных облас­тях повели к значительно большей профессионализации населения — как в отношении количества людей, вовлеченных в профессиональную деятель­ность (особенно женщин), так и в плане разветвления многих профессий.

После войны снова повысилась значимость идеи, что именно ученые смогут обеспечить социальное и духовное улучшение жизни (упование на власть меритократии). Общественность верила в то, что самое главное зло уничтожено, и что может быть сконструирован новый мир, который удов­летворит как материальные, так и духовные потребности граждан. Ч. Сноу писал о наведении мостов между двумя мирами — науки и политики. Д. Белл верил, что мир приближается к новой гармонии, которая положит конец идеологическим спорам.

Особенно заметны были преобразования в сфере управления. Были введены следующие новации: системный анализ образования, оценка его эффективности и его экспертиза.

Эти управленческие новации как элементы реформы были направлены на генеральную реконструкцию социальных и политических институтов.

Движение школьной реформы было частью попытки сделать соци­альные институты действенными, эффективными и ответственными затре­бования социального равенства. Специально созданный Национальный институт образования должен был направить усилия ученых на улучше­ние образования. Он же готовил кадры профессиональных экспертов, ответственных за планирование, осуществление и оценку школьных ре­форм. Все эти данные приводятся здесь для того, чтобы показать, на­сколько фундаментальными предполагались будущие реформы, насколь­ко серьезной была схема их поддержки и контроля.

Наука в культурном и материальном производстве. Науке и но­вым технологиям принадлежит огромная роль в обеспечении продук­тивности американской промышленности. Бурное развитие науки и про­мышленности во время Второй мировой войны и в послевоенное время породило определенные требования промышленности и общества. По­вседневная жизнь общества стала зависеть от науки и технологии и тем самым изменила рабочие паттерны, многие потребности, в том числе изменила СМИ, особенно за счет телевидения. Развитие телевидения, в частности, повело к тому, что административное управление на научной основе стали рассматривать как эффективный способ изменения соци­альной сферы. Объективность и точность научного знания была автома­тически перенесена и область социального развития и контроля. Рефор­мы учебных курсов 1960-х гг. зародились в ситуации эйфории относительно роли науки в мировом прогрессе. Здесь просматривается первая параллель с нашей ситуацией.

«Обольщения» о роли науки (хоть и несколько позже) затронули и Советский Союз, где огромное число трудов было посвящено роли НТП — научно-технического прогресса. К этому времени относятся и идеи социального развития предприятий и регионов. Предполагаюсь, что социальное развитие необходимо планировать в соответствии с НТП. И многие из тех идей оказались вполне жизнеспособными. Возможно, сле­дует особо отметить тот факт, что идеи социального развития впер­вые в советской действительности обратили внимание на человека, обо­значили значимость «человеческого фактора», что стало особым элементом формирования нового мышления.

В это время особенно сильным течением стало внедрение в образова­ние научного подхода, научного взгляда как основы формирования науч­ного мышления и учителей, и школьников. Профессора Артур Бестор, Саймон Беджел и Джером Брунер считали, что существующий школь­ный учебный курс не соответствует знаниям, навыкам и способам рас­суждения, характеризующим собственно научное мышление. По их мне­нию, школы должны преподавать современные теории и методы физики, биологии, математики, политологии, экономики и социологии[[40]](#footnote-40). Более того, идеи точности и контроля, характерные для естественных наук, переноси­лись и на социальную сферу.

Эти идеи также нашли отражение в советских реалиях. Новые учеб­ники в значительной степени следовали этим идеям, в них нашли свое отражение научный взгляд на мир, его познание. Знания, представлен­ные в школьных учебниках, становились все более абстрактными и ака­демичными. Не будем здесь касаться вопросов дидактики, то есть воп­росов типа: А способны ли дети освоить новейшие физические или биологические теории? Или: Способен ли учитель говорить на языке со­временной науки (специфическом, строго терминологическом и сжатом)? Возникало здесь и еще одно противоречие. Школьное знание должно быть ясным и непротиворечивым. Наука же имеет дело с процессом производ­ства нового знания, который всегда связан с неопределенностью, веро­ятностью и избирательностью.

Эти противоречия между возможностями школы (способностями уче­ников понять научные теории, работать в научном языке, а также способ­ностью учителей нести такое знание) в конечном счете привели к тому, что в 1970-х гг. экспериментальные программы этого направления в Аме­рике далее не финансировались.

Изменения в отношениях экономики и культуры. Меняющаяся экономическая база общества требовала рабочей силы с ориентациями и восприимчивостью к развивающимся науке и технологии. Производствен­ные системы требовали наличия такой рабочей силы, которая принимала бы науку как некую ценность, улучшающую повседневную жизнь людей. Введение социальных знаний, их развитие должно было обеспечить от­ветственность индивидов и их включенность в современное общество.

Действительно, акцент в обучении на точное знание, обоснование сво­их действий формировали определенный тип личности. Внимание к от­дельным способностям учеников и студентов, стремление к их разви­тию было выражено особенно активно. При этом многие способности, особенно — востребованные обществом, провозглашались как «врож­денные задатки» индивида. В повседневной практике школа почти все­гда выделяет детей, наделенных явно выраженными способностями, и старается помочь в их развитии. Таких детей в нашей школе называют, например, «звездочками».

Взгляд на индивида как на владельца своих способностей был назван «собственническим индивидуализмом»[[41]](#footnote-41). Владение способностями обозна­чалось как владение неким товаром. Педагогическим аспектом собствен­нического индивидуализма была идея, что обучение должно обеспечить детям возможность развить свои врожденные способности и использовать их для улучшения своего собственного социального положения. Особое значение приобрела идея, что успех должен быть основан на равных воз­можностях для развития индивидуальных способностей, что позволяло всем гражданам преодолеть неравенство, существующее от рождения[[42]](#footnote-42).

Идея, что человек может достичь успеха за счет собственных способ­ностей и активности, но без ущерба для интересов других, идея своеобраз­ного равенства возможностей пропагандировалась как идея полной спра­ведливости. Она базируется на позиции преодоления неравенства от рождения, т. е. неравенства социального, классового, сословного, эконо­мического, географического, расового и т. д. Американские реформаторы были убеждены, что институт образования как один из важнейших в ряде других, способен после реформации создать новое, более справедливое общество, которое базируется на высших человеческих возможностях.

Идеологические основы реформы. К 1960-м гг. Америка находилась в состоянии эмоционального подъема. Главное зло — фашизм и война — были побеждены, экономика находилась в расцвете. В обществе существо­вало убеждение, что возможно создание общества социального процвета­ния, способного решить проблемы бедности и социального неравенства. Предполагалось, что развитие экономики сможет решить также и пробле­мы различных меньшинств, которые ранее не имели доступа к рынку труда и образованию. На фоне этих идей и ожиданий предполагалось, что школа (как первый этап реформирования общества) прежде всего, даст развитие либеральным демократическим ценностям. Приветствовались различные эксперименты в школах, подчеркивалась роль и значимость ответственно­сти сообществ за достижения школьной реформы.

Отношение к знанию, его содержанию и построению обрело следую­щие черты. Во-первых, в основе школьных курсов оказались академи­ческие области знания. Они выполняли некие конституирующие функции образца, который задавал не только само знание, но и способ работы с ним по образцам науки, ее способов познания мира. Во-вторых, были приняты следующие позитивистские позиции: объективное наблюдение, точные измерения, проверяемость и надежность, а также безоценочность в восприятии реальных фактов и событий. В-третьих, вводилось участие науки и общественности в реформировании образования через контроль и экспертизу.

Итак, все сказанное выше показывает, что реформы 1960-х гг. имели под собой мощный фундамент. Они начинались в ситуации общественной поддержки, более того, сильных общественных ожиданий. Реформа вос­принималась многими слоями общества как своевременная и перспек­тивная. Способствовала изменениям и благоприятная экономико-финан­совая ситуация, на реформы выделялся значительный не только финансовый, но и административный ресурс. Многие структурные под­разделения возникали заново и были настроены на выполнение новых функций и задач (например, Национальный институт образования).

Реформы строились на основаниях разработок науки, они были про­думанными и обоснованными. Наука не только задавала фундаменталь­ные принципы получения знания и работы с ним, но и становилась систе­моорганизующим принципом всей системы обучения. Проводимые реформы опирались на такие мощные ценностные установки населения как принципы свободы и справедливости, принципы равенства и соци­ального прогресса.

Сравнение реформ 1960-х и 1980-х годов в Америке. Понимание итогов реформ возможно лишь на фоне тех изменений в социальной, экономической и культурной жизни Америки, которые произошли за про­шедшие 20 лет. Итоги реформы невозможно ни интерпретировать, ни оце­нить, если не опираться на сложные перемены социокультурного плана.

Современная ситуация в России, особенно в системе школьного обра­зования, как раз отличается от зарубежной именно в плане социальных потребностей, социального запроса к школе. Он представлен главным

образом руководителями высшего звена — Министерством и те ними Академии Педагогических наук, которые допущены к pe(h Социальный аспект в этих реформах достаточно фрагмента Мам. соотнесен с ожиданиями общества, которое должно быть *ппрЛ4,* "е лено главным образом родительским корпусом, ибо по закону За CtriQ& детей в первую очередь отвечают родители. Доказательством является попытка введения единой формы в школе, неумелое ввесГ^0 предмета «Сексуальное образование» и ряд других мер со сторон нистерства образования. Практически отсутствует в обсуокд ^ школьных реформ общественность (не формально, а по сути) ehUu

Реформы 1980-х в Америке сохранили некоторые позиции 1960- однако некоторые из них подверглись коррекции. Так, сохранение вГГ> честве стержневых основных научных дисциплин (математики, фИЗиКа' биологии и других) было принято как основополагающее и в дальн^ шем. Эта позиция подкреплялась общей экспансией США, заключающей\*1 в регуляции определенных типов товаров и отраслей промышленности\*1 мировом масштабе. Эта направленность требовала высокой подготовлен8 ности рабочей силы именно в области математики, естественных наук высоких технологий и ноу-хау.

Роль науки, ее достижений в формировании учебных программ также осталась приоритетной. Однако в сфере науки появились некоторые кор­рективы, внесенные скорее социально-экономической ситуацией, чем раз­работчиками и экспертами реформы. Сама наука, чем далее, тем более становилась экономическим товаром, в котором критерии частной ком­мерции устанавливают приоритеты общественного знания. Особенно ярко этот процесс стал виден в сотрудничестве «университет — промышлен­ность — военная сфера». Однако появились и закрепились связи между бизнесом и школами, что сильно отличает позиции 1960-х и 1980-х гг.

Если в 1960-х гг. главный акцент преобразований состоял во введе­ний профессионального знания в учебный процесс, то позднее акцент пе­реместился на то, что знание само по себе требует более строгой органи­зации и оценки при его введении в учебные программы. При этом все более важным становился эффект воздействия этого знания на школьни­ков с точки зрения меры его освоения. В связи с этим все большее вни­мание уделяется разработке стандартов как самого знания, так и его опен­ки. Заметим, что российская школа также пошла по пути создания собственных стандартов в образовании. Важным моментом внедрения оо разовательных реформ явился эффект их нормализации. Новые прави^ конструирования профессионально организованного знания повели к менениям процессов формирования идентичности школьников. Само струирование знаний, которые стали функциональными и прагматич ми, связанными с взглядом на себя как обладающего дискретнь качествами, объединяло школьников, снимало некоторые различия исхождения и культур, объединяло на иной, общей для всех, основе-

Социальные аспекты реформ. Особое внимание в оценке
образования в США было уделено различным социальным аспектам-

ой составляющей образования должно стать не только меЧено, что важно ^ мотивированность учащихся 0 оенне знании, qT0 материальные улучшения последних десятиле-

УсВОтчеты показа же улучшению в духовной сфере или благотво-

не nPHBeJJf дМерике отмечалось появление и развитие очень острых 1}1тельности- ь которые не были решены в процессе реализации

социальных. пр есЛ’и рост преступности, нереализованность программ пефоры-к нй^^цшения жизни, невыполнение социальных и религиоз-

Роциальношулуч

ных обязатесоциальные явления квалифицировались как отражение глу-

gce эти с „ болезни американского общества. Целый ряд явлений, бокой м0р^одъем евангелической религии, появление групп населения, таких как х Против абортов, попытки ввести религию в школы, убеж- выступаю подростки немотивированны и недисциплинированны,

дение в т0 ’ств0 социальной дезинтеграции, потребность в новом «на-

°Тра>ализме» как национальной идее, создании более твердых ценное-

«й°и культурной однородности18.

77 актически все перечисленные проблемы характерны и для совре- пго российского общества. В России последних лет также виден *подъем* внимания к различным религиям и сектам, предпринимались активные попытки ввести религиозное воспитание в школах. Падение *интереса* к учебе фиксируют учителя школ и преподаватели вузов. Эти обстоятельства приводят к мысли, что образовательные реформы не могут изменить существующий мир, что его проблемы коренятся в иных обстоятельствах, изучить которые еще только предстоит.

Общая оценка ситуации в Америке была выражена в официальных документах, как пишет Т. Попкевиц, языком риторики: «Национальное выживание под угрозой». Стратегическая Образовательная Комиссия от группы штатов уверяла (1983 год), что реальное критическое положение требует принятия безотлагательных мер и что быстрое действие в пра­вильном направлении может быть успешным. Государственная комиссия по улучшению образования в отчете «Нация на грани риска»(1982 г.) де­лает следующие выводы:

Современная ситуация характеризуется падением нравов во всех зна­чимых областях американской жизни. Претензии на мировое первенство в Америке сочетаются с предостережениями об ужасающем упадке в ин­дивидуальной интеллектуальной, моральной и духовной сферах, суще- когоНобщ ДЛЯ полнопРавного участия в жизни свободного демократичес-

ду ^°Н ГУДдаД на основе исследования средних школ пришел к выво- современный кризис обучения связан со следующими факторами: слабостью институтов семьи и церкви,

4g

нрежнему В1Воды в настоящее время представляются особо интересными, поскольку по- Века. очень с ^ НОсть в том, что школьное образование может изменить общество и чело- пР°блемы щКо ЬНа‘ Днализируемые реформы показали, что решить крупные социальные льное образование оказалось не в силах.

* пошатнувшейся экономикой страны,
* возросшей дифференциацией населения.

Истоки этих социальных болезней пока не найдены ни политиками, ни социологами, ни педагогами. Вместо анализа значительная часть отчетов предлагает проповедь и пророчество вместо реальных преобразований.

Единственным пока не оспоренным направлением развития образова­ния остается идея «самостоятельности индивида», по отношению к кото­рому школа должна обеспечить условия обучения и поддержку. Анализ реформ показал, что изменения, введенные в школьную систему, не дали того социального эффекта, на который рассчитывали и организаторы ре­форм, и общество. Можно ли сказать, что реформы были бесполезными? По-видимому, абсолютного ответа «нет» дать нельзя. Прежде всего, нуж­но отметить, что начало реформ приходилось на одно социальное время, а их реализация происходила в другое. За время осуществления реформ происходили социальные экономические, политические и духовные транс­формации общества. Экономика, социальные условия 1960-х гг. требова­ли перемен. Однако встает вопрос: на какой уровень жизнедеятельности эти перемены воздействовали? Выводы всех комиссий побуждают к сле­дующему ответу: система школьного образования трансформировалась в своем внутреннем содержании и формах, однако она не смогла серьезно изменить социальной ситуации в обществе. Глобальные социальные про­блемы остались прежними: неравенство людей, их моральные качества, мера гражданственности не изменились. В связи с этим встает вопрос: можно ли возлагать на системы образования миссию преобразования общества, если в нем самом не происходят изменения качественного ха­рактера, политические, экономические и социальные?

В 1980-х гг. значительное влияние на реформу образования оказали политические теории федерализма, в которых прогресс определяется как сумма индивидуальных усилий местных политических организаций. В федеральном принципе з'аложено недоверие к централизованной власти, которая ограничивает свободное развитие индивидов.

Обратим внимание на то, насколько эти идеи уже стали значимыми для нашего общества. Во многих регионах страны уже складывается своя образовательная политика, учитывающая специфику определенных территорий, их внутренние интересы. С другой стороны, права и фун­кции местных органов самоуправления только начинают обретать сколь­ко-нибудь ясные черты. В некоторых положениях о реформах образова­ния предполагается, что осуществление изменений должно происходить на уровне округа и местного школьного управления. Тогда встает вопрос о мере полномочий местной власти. Трудно представить себе, что она будет задавать национальные ценности, производить стандартизацию программ, оценивать потребности бизнеса, промышленности и решать другие вопросы. Если же речь идет об идее уменьшения центрального бюрократического контроля, делегирования больших полномочий мест­ной власти, в том числе — общественности, то здесь есть некие основы для возможных перемен.

Процесс переноса части задач на более нижние уровни управлец последние годы наглядно виден на примере Санкт-Петербурга. Ын^ решения в школьной системе принимаются уже с середины 90-х г^ именно внутри города, причем, они касаются различных сторон ш ной жизнедеятельности.В учебном процессе — это включение р^ нального компонента в образование, специализация школ, введений щественных органов co-управления в школах и т. д.[[43]](#footnote-43) [[44]](#footnote-44)

Т. Попкевиц, оценивая соотношения децентрализации и федерали отмечает, что они входят в некоторые противоречия. Если децентра.Г| 1

ция является стратегией государственного управления, то как она су \* суется с призывами повышения стандартизации?[[45]](#footnote-45) Он также обращает ^' мание на то, что инструментальный аспект реформ постепенно из сред, ^ изменения существующего положения образования превратился в Направленность реформ состоит в том, чтобы определить наиболееА емлемые средства для достижения изначальных целей, а также вы]А' тать стратегии повышения эффективности и координирования прогр "®' Цель преобразований состоит в самоподдержании и самоопределА индивида (в концепции собственнического индивидуализма). Спо^1» реализации этой цели — индивидуализация обучения, его направлен!,^ на раскрытие способностей детей. В реальной педагогической npatA действия направлены на учет темпа усвоения знаний учебного курса lllic более того[[46]](#footnote-46). Здесь важно отметить, что общие идеи и педагогически' ^ альность входят в противоречие, которое не позволяет решить поста^ |?: ные проблемы. Гибкость подразумевает, что всем детям нужно задА разный темп учения, но при этом выдерживать общие для всех станд^ С этими идеями соседствуют призывы особого внимания к детям из «А пы риска», но убежденность в необходимости достижения общего знания всеми детьми при этом не снимается. Таким образом, станоуЧ довольно очевидным, что часть образовательных целей оказались пЛ\* воречивыми, выполнимыми лишь отчасти, а потому педагогическая ,J![|- тика их заметно трансформировала. Ч

Предполагалось, что количественные изменения дадут в результату качество. В результате в школьной системе фиксируется большее ние к тестированию и оценке, увеличению количества учебных ^ Одновременно отмечается, что студенты отнюдь не демонстрируют ^ сильной мотивации на учебу: они выбирают курсы с наименьшими дЧ ваниями, получают меньше самостоятельной работы на дом, сталкиЧ ся с более низкими стандартами. ^

Все эти процессы характерны и для нашего образования. Вся ь ственность давно бьет тревогу, что школьники перегружены ц 1 количеству предметов, так и по объему учебной нагрузки в целом. тно, что наиболее добросовестные дети работают по ночам .Бол^( ство же школьников просто формулируют эту проблему: выпо^У

требования учителей по всем предметам в современной школе просто невозможно. Появление этой двойной морали, возможно, и рождает сначала появление «мимикрирующих» практик в школьной среде, а по­зднее, на других ступенях обучения создает новые феномены. У студен­тов снижается уровень мотивации на учебу, появляется низкая личная ответственность за весь процесс.

В целом можно отметить, что реформы в США внесли много новаций, таких как внимание к системе школьного образования, введение в нее но­вых правил планирования и оценки, новых принципов конструирования учеб­ного процесса, участия общественных организаций и многое другое. Вни­мание ко многим уровням обучения вовлекло в процесс преобразований различные социальные структуры и субъекты, такие как управляющие орга­ны (практически всех звеньев), профессиональные организации (наука, образование, бизнес), а также общественные и филантропические группы. Активная деятельность, бесспорно, оказала огромное влияние на многие процессы в школе. В конце 1980-х гг. были внесены дополнительные изме­нения в содержание учебных дисциплин, в работу учителей и их образова­ние. Все эти общие усилия «узаконили» и отчасти рутинизировали проис­ходящие трансформации. Однако если обратиться к проблемам современного американского общества (рост преступности, утрата веры в себя и в собственные социальные институты), то позитивные результаты реформ трудно проследить, исходя из позиций, что реформы были направ­лены на создание более справедливого общества, на социальный прогресс, на достижение либеральных демократических ценностей. Идея возрожде­ния и величия Америки, которая может быть восстановлена и возрождена «новыми школами», вряд ли может считаться осуществленной. Представ­ляется, что считать этот вывод пессимистическим нельзя. С одной сторо­ны, на этапе начала реформ была поставлена слишком высокая морально- этическая планка. С другой, реформа одного социального института всегда является по-своему «однобокой», поскольку современный мир является очень сложным и изменчивым. Но что касается выводов, которое получи­ло все человечество, то они являются очень важными, а потому образова­тельные системы и политики будут к ним обращаться еще долгое время.

Образовательные реформы конца XX века в индустриально раз­витых странах. Образовательные реформы происходили в разных стра­нах в разное время и имели различное содержание. Они включали изме­нения в статусе различных учебных заведений, в самом содержании учебной подготовки, типе образовательных услуг, системе управления, оценке качества образования, его финансировании и др. Здесь будут пред­ставлены лишь наиболее общие, представляющие интерес для многих об­разовательных систем[[47]](#footnote-47). Рассмотрим некоторые аспекты реформ в трех странах: Великобритании, США и Франции.

Прежде всего, хочется отметить, что реформы происходили под мощ­ными лозунгами типа: «Британская система образования и профессио­нальной подготовки нуждается в серьезных качественных изменениях Сохранение и укрепление позиции страны в мире в условиях возрастаю­щей конкуренции не может быть обеспечено частичными (половинчаты­ми или незначительными) изменениями. Сегодня требуются самые реши­тельные действия» (1989 г.).

США приступили к реформам образования под уже упомянутым ло­зунгом: «Нация в опасности: императив для образовательных реформ». В 1989 г. Президент Буш-ст. провел встречу с губернаторами штатов, на которой были выработаны национальные цели образования. Основные цели определяли будущие достижения системы образования: высокий уровень подготовки в школах, готовность к дальнейшему обучению и исполне­нию гражданских обязанностей, будущая конкурентоспособность в ми­ровой экономике. Особо было заявлено, что количество школьников, за­канчивающих полную среднюю школу, должно достигнуть к 2000 г. 90 %. В 1992 г. администрация Б. Клинтона добавила следующие цели: серьез­ное внимание к повышению квалификации учителей и укрепление парт­нерских связей школы и семьи.

Во Франции процесс преобразований квалифицируется как непрерыв­ный, начиная с 1968 г. Здесь выделяется период коренных структурно­организационных преобразований высшей школы (1970-80-е гг.), пери­од оптимизации управленческих принципов и механизмов системы образования в целом и ее отдельных составляющих (1980- 90-е гг.), пери­од концентрации усилий на качестве и содержании обучения (1990-е г.). Закон об ориентации высшего образования (1989 г.) впервые отражает всю совокупность системы образования от детских садов до высшей школы. Так, в начальной школе было проведено сокращение общей учеб­ной нагрузки (особенно, в первых двух классах) за счет более конкрет­ного подхода к изучаемым дисциплинам, усилился акцент на овладении французским языком, на гражданском воспитании и приобщении к само­стоятельному труду. Одним из приоритетов образования во Франции яв­ляется изучение иностранных языков.

Рассматривая тенденции преобразований только в этих странах, мож­но сделать несколько выводов. Во-первых, каждая из стран сосредоточе­на на неотложных проблемах собственного национального образования. Во-вторых, инициаторами реформ являются отнюдь не только государ­ственные и образовательные системы, но и бизнес, общественность и др. В-третьих, реформы затрагивают все важные стороны образования. В эко­номической сфере обращается внимание на конкурентоспособность, ка­чество будущей рабочей силы и человеческий капитал. В социальной сфере важное значение придается гражданским качествам молодого поколения, Дисциплинированности, борьбе с негативными явлениями (девиантное поведение, наркотики, насилие). В педагогической сфере наиболее актив­но выступает стремление сделать обучение более ориентированным на практику, связанным с ней еще в процессе обучения.

В сфере управления образованием также присутствуют различные идеи.

В Великобритании во всех учебных заведениях действует особая система самоуправления и самоконтроля, согласно которой важные, принципи­альные решения принимаются на том уровне, на котором они должны претворяться в жизнь. В Англии, Уэльсе и Шотландии большинство школ самостоятельны в вопросах управления бюджетными расходами. Мест­ные органы управления образованием распределяют по школам фонды в зависимости от количества учеников. Каждая школа имеет свой орган управления, в который входят представители органов местного управле­ния образованием, учителя, родители и представители общественности. В университетах руководящим органом является Совет управляющих, состоящий из независимых членов, кооптируемых членов, сотрудников университета, представителей студентов и местных органов управления. Во Франции реформирование управления образованием идет по следую­щим направлениям. 1. Автономия как децентрализация управления выс­шей школой на всех уровнях и расширение автономных прав учебных заведений и подразделений. 2. Причастность студентов и преподавательс­кого корпуса, а также представителей деловых кругов и других заинтере­сованных слоев общества к решению вопросов, определяющих развитие и функционирование вузов, и к непосредственному управлению вузами.

1. Многодисциплинарность образования, являющаяся фактически основ­ным направлением всех реформ высшей школы Франции.

Если обратиться к документам Болонского процесса, то можно заме­тить, что ряд новаций, присутствующих в системах образования различ­ных стран, уже представлены в них. К таковым относятся автономность высших учебных заведений; определенные требования к качеству обра­зования; наличие двухступенчатой системы подготовки; широкое сотруд­ничество образования с бизнесом, экономикой, общественным сектором, открытость и прозрачность как самой системы, так и ее результатов.

Итак, мы видим, какое большое внимание сегодня уделяется феноме­ну образования, его подсистемам, целям и ценностям. Количество ре­форм становится все большим, преобразования затрагивают все состав­ляющие образования и его в целом как важный социальный институт.

ГЛАВА 2. Теоретические основы социологии образования

2.1. Теоретические и социальные истоки
социологии образования

Начало социологии образования можно отсчитывать от разных точек.

Некоторые историки находят идеи обучения и воспитания в различных обществах уже в трудах мыслителей Древней Греции и Рима. Более яс­ными многие идеи стали в работах философской, образовательной, исто­рической направленности XVII-XIX вв. Среди них можно выделить сле­дующие:

* Признание влияния среды для объяснения индивидуальных психо­логических и культурных различий людей;
* Убеждение в том, что человек может быть усовершенствован сред­ствами контролируемой среды, окружающей его.

Стремление использовать всеобщее образование как средство соци­ального прогресса, с помощью которого только и может быть достигнута цель усовершенствования человека.

Многие крупнейшие умы Европы затрагивали идею формирования лич­ности и, следовательно, проблему образования. Герберт Спенсер в 1860 г. издал серию статей «Образование: интеллектуальное, моральное и физи­ческое». В них он доказывал, что образование является средством обес­печения эффективного контроля над жизнью человека. Он поставил про­блему «сравнительной ценности» систем передачи знаний, в качестве основы которой предлагал «естественный метод образования». Этот ме­тод был основан на идеях преодоления диктата государства, развития сво­бодной и целесообразной системы образования.

По мнению многих ученых, социология образования впервые была представлена в нескольких работах европейских и американских ученых конца XIX в. Чаще всего упоминается работа американца Лестера Уорда «Динамическая социология» (1883 г.). Ее последняя глава посвящена роли школы в трансформации общества. Почти одновременно с Уордом в кон­це 1890-х гг. Эмиль Дюркгейм читал для учителей циклы социологичес­ких лекций об образовании. После их издания1 социологическое сообще­ство стало считать Дюркгейма первым теоретиком социологии образования. В 1899 г. известный американский психолог и педагог Джон Дьюи выпустил книгу «Школа и общество», которая внесла свой вклад в копилку идей социологии образования[[48]](#footnote-48) [[49]](#footnote-49).

Здесь необходимо отметить тот факт, что на начальном этапе своего развития социология образования в значительной степени черпала свои идеи из педагогигки, откликалась на ее проблемы. Постановка многих проблем, которые составили основу социологии образования, их пони­мание происходило с помощью педагогики.

Важной научной предпосылкой активного обращения к проблематике образования стала концепция социального прогресса, популярность кото­рой возросла в Европе в первой половине XIX в. В конце XIX в. - начале XX в. появились множество работ европейских и американских антропо­логов, психологов и социологов, которые вплотную стали заниматься про­блемами образования, причем на основе изучения человеческого поведе­ния. Среди них следует назвать: Г. Росса, П. Бергеманна, М. Рема, Л. фон Визе, Р. Штайнера, О. Бильмана, П. Наторпа, Г. Спенсера, Г. Тарда, Л. Леви-Брюля, Ш. Блонделя, Ф. Гиддингса, Ч. Кули, А. Смолла, Э. Рос­са, У. Самнера, Д. Болдуина, Дж. Мида, У. Джеймса и др. Многие эти работы были вызваны к жизни следующими причинами: активными об­щественными выступлениями позитивистски ориентированных деятелей науки и высшей школы во многих странах Европы и США и быстрыми процессами социальной дезинтеграции в Европе и США.

В этот период большинство стран переживали этап бурной индустриали­зации и роста городов. Процессы промышленного развития и демографи­ческого роста городского населения не совпадали с состоянием системы школьного образования. Общественные школы были слабы в плане обуче­ния и немногочисленны по количеству обучаемых. Школы создавались и контролировались государством и церковью в первую очередь как сред­ство политической консолидации граждан. Признание общественной це­лесообразности государственных школ, массового образования в боль­шинстве индустриальных государств произошло в основном в XIX веке и было обусловлено «внешними проблемами государственной власти».

Массовая школа была рассчитана на 4-5 лет обучения и была дос­тупна для бедных городских слоев. В сельской местности преобладали 2-3-годичные приходские школы, не имевшие стандартных программ. Они создавались по инициативе местной церкви и действовали под ее присмот­ром. Наряду с массовой школой существовал узкий круг частных дорого­стоящих школ для детей из состоятельных семей, которые после их завер­шения могли продолжать обучение в колледжах и университетах.

В качестве примера можно сослаться на данные Э. Гидденса о развитии образования в Англии[[50]](#footnote-50). В Британии обязательное образование впервые было введено в 1880 г. До 1944 г. подавляющее большинство английских детей посещали школы начальной ступени, где они учились до 14 лет. Наряду с системой начального образования существовала средняя школа, но обуче­ние в ней было платным. Эта система разделила всех детей на четкие соци­альные группы; почти все дети из бедных слоев ограничивались начальным образованием. Менее 2 % населения поступало в университеты. Система обязательного школьного образования в Японии существует с 1872 г.

На рубеже XIX-XX вв. существовало слишком очевидное неравен­ство в доступе к образованию по классовым, половым, расовым и этни­ческим признакам. Это неравенство являлось одним из основных вопро­сов социальной борьбы в европейских странах. Борьба за права тех социальных групп, которые не имели доступа к образованию, носила мощный гуманитарный импульс, который был постепенно реализован во многих странах. Экономическая сторона вопроса состояла в том, что про­мышленности все более остро требовались более грамотные кадры.

В США этот вопрос обострился на фоне массового притока иммиг­рантов. Прагматическая и оптимистическая философия лидеров США вто­рой половины XIX в. была во многом созвучна идеям о социальной фун­кции общественного образования и давала поддержку его развитию. Многие слои населения, в том числе и богатые, поддержали идею разви­тия массового образования. Эта идея стала рассматриваться со следую­щих позиций. Во-первых, создавалась возможность обеспечения в об­ществе социальной стабильности и демократии. Во-вторых, идея массового образования обеспечивала возможность подготовки квали­фицированной рабочей силы для бурно растущей промышленности.

Однако гуманистическая идея развития массового образования поро­дила массу теоретических и практических вопросов: кому и как должны служить школа и образование в целом; чьи и какие ценности и стандарты образовательные системы должны передавать молодежи; каково содержа­ние и формы обучения в массовой школе, а также многие другие.

Распространение социологии образования

Направленный интерес к социологии образования рождался в науке практически одновременно с рождением самой социологии. В этот про­цесс огромную лепту внесли представители разных наук — социальной философии, этики, психологии, педагогики, экономики, демографии, управлении и других.

Поскольку границы социологии во второй половине XIX в. не были жестко определены, работы по социологии образования выпускали не только представители социологии, но и педагоги, общественные деятели, администраторы. Привлекательность социологии образования состояла в том, что через нее можно было обсуждать социальные проблемы образо­вания, воспринимавшиеся в то время очень болезненно. В русле этой отрасли социологии рождались новые методы и средства объяснения важ­ных образовательных проблем и потребностей населения, разных облас­тей практики. Распространение нового социального знания происходило быстро, оно возникало и развивалось одновременно в разных странах.

Во Франции во главе образовательных идей оказался Э. Дюркгейм. Он начал свою профессиональную карьеру как учитель начальной шко­лы, затем преподавал педагогику и социальные науки в Бордо. Затем он работал в Париже, в Сорбоннском университете. Тот факт, что он работал в школе, позволил ему органически совместить педагогические и соци­альные взгляды на образование. Обозначим самые общие его положения, которые связаны с образованием в целом[[51]](#footnote-51).

Три тезиса, выдвинутые Дюркгеймом, оказались очень важными для развития функционалистской социологии образования.

1. Изменения в образовательных системах обусловлены социально- экономическими изменениями в обществе.
2. Характеристики образовательных структур и их культурное содер­жание находятся в тесной функциональной взаимосвязи с потребностя­ми общества в культурной интеграции и в разделении труда.
3. Смена в школьной организации и педагогических технологиях обус­ловлена переходом от механической солидарности к органической соли­дарности (т. е. от традиционного общества к более сложному и высоко дифференцированному).
4. Все более сложная организация общества требует более сильной индивидуализации по отношению ко всем участникам образовательного процесса.

Все эти положения легли в основу социологической теории образова­ния. Именно поэтому Дюркгейма считают основоположником зарожде­ния социологии образования. Причем, хочется выделить тот момент, что он в своих основных положениях концентрирует внимание на социальных истоках, социальном влиянии процесса образования на все стороны жиз­недеятельности общества, его социальных групп и отдельных индивидов.

В Германии особый толчок развитию социологии образования дали работы М. Вебера. Особой его заслугой стала разработка проблем взаи­модействия социальных институтов и теории бюрократии, на основе кото­рой стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы. Именно в Германии в 1920-30-х гг. было сделано очень многое для того, чтобы социология образования получила сильный стимул для дальнейшего развития. Однако приход Гитлера к власти вынужденно сме­стил центр развития многих идей на американскую почву.

Особенно популярной социология образования становится в США. Один из руководителей национальной системы образования США У. Харрис уже в 1893 г. утверждал, что никакая филосо фия образования, т. е. деятельность по выдвижению целей и обоснованию общественного смысла образова­ния, невозможна без опоры на социологию. Уже тогда Американское Со­циологическое общество в своих официальных изданиях пропагандирова­ло мысль, что школа — не просто место, где происходит передача знаний. Это поле, на котором формируются специализированные структуры, кон­струируется содержание деятельности,, а потому происходящие в школах процессы требуют постоянного социологического анализа. Сами амери­канские социологи объясняют столь сильное внимание к социальным ас­пектам образования в конце XIX - начале XX в. следующими причинами.

Во-первых, государство было в большей степени заинтересовано в раз­витии свободного общественного образования, чем в других странах. Во- вторых, американцев отличает особая вера в ценность образования как главного средства демократического общественного устройства. Сила веры американцев, что каждый способен достичь успеха за счет соб­ственной предприимчивости, в те годы была очень высокой. Промыш­ленные круги США, в сравнении с другими странами, чаще оказывались впереди в осознании роли научно-технического прогресса и энергично содействовали его ускорению, делали большие инвестиции в систему образования (американский прагматизм). Как в самом начале XX в. пи­сал великий юморист О. Генри, если ты заработал 25 тыс. долларов, то тебе пора строить для университета библиотеку.

Введение социо логии образования как учебного курса для учителей осуществилось в 1898 г. — Эдвард Росс начал читать курс «Социология для учителей». К 1914 г. 16 вузов предлагали курс «Образовательная социология». Первый учебник по социологии образования У. Смитта и Д. Снеддена был издан в 1917г.

С ростом числа учебных заведений, особенно высших, особый интерес стал проявляться к моделям образования. Теоретическое сравнение евро­пейских и американских моделей стало предметом дискуссий на уровне исторического и социально-философского осмысления. Для подтвержде­ния свих позиций авторы привлекали различные эмпирические данные.

К середине XIX' в. существовало уже около десяти частных теорий, связанных с социол огией образования, часть из которых имела педагоги­ческую направленность, другая — социологическую. Их многообразие, внимание к различным сторонам образовательных процессов еще не со­здавали единой области социологии образования. Особенно важным ста­новился момент раз граничения задач таких смежных с социологией наук, как психология и педагогика. В этой области большой вклад был сделан Дж. Пейном. Он обозначил разграничения роли психологии и социоло­гии в изучении образования. Психология не интересуется образованием как инструментом социального усовершенствования. Для социологии об­разование представ ляет существенный интерес, являясь важнейшим со­циальным институтом. Область ее интересов лежит а таких направлениях, как целеполагание образовательных систем всех уровней; предмет, мето­ды и средства образования, обеспечивающие социальную адаптацию де­тей; тот вклад образования, который обеспечивает социальный прогресс. Заслуга Пейна состоит в академическом признании социологии образова­ния и признании ее практической ценности. Он подчеркивал, что без ис­пользования данных социологии нельзя разработать ни одну эффективную образовательную программу, ни одну образовательную методику. Интерес­но заметить, что «демаркационные» линии между педагогикой и социоло­гией не остаются жестко закрепленными и сегодня. Это связано в первую очередь с тем, что образование во многом ряде случаев сложно изучать без учета множества психологических и педагогических факторов.

Все эти теории внесли свой вклад в дело понимания проблем обра­зования. Сегодня хочется подчеркнуть тот факт, что многие выводы, по­лученные на заре развития социологии образования, сегодня звучат так же актуально, а многие проблемы прошлого века и требуют изучения в новых условиях. Общие результаты периода развития социологии обра­зования таковы:

1. Произошел перенос теоретических акцентов с категорий «уче­ние» и «обучение» на концепцию развития личности. Это произошло благодаря тем социологам, которые доказали формирующее значение социального окружения и наличие специфических социальных отно­шений в образовательной среде.
2. Открытие и интерпретация значения и функций культуры для целепо- лагания образовательной деятельности.
3. Понимание роли социальных изменений в прогрессе общества и их необходимости в социальной организации общественной системы об­разования.
4. Определение влияния групп и групповых процессов в образова­тельной практике.
5. Признание значения и раскрытие механизмов влияния социально-клас­совых факторов в развитии учащихся и системы образования в целом.
6. Опровержение мифов о расовом или этническом превосходстве как основе более высоких достижений школьников.
7. Активизация социально-организационных связей образования с ме­стным сообществом, стимулирование последних к развитию системы образования.

В социологии образования первой половины XX в. были широко рас­пространены такие идеи как: вера в социальный прогресс; идейные раз­ногласия с образовательной психологией; уверенность в необходимости развития и полезности социологии образования.

Постепенно родилось движение за окончательное признание социо­логии образования как части социологии. Этот момент важен для нас в двух отношениях. Во-первых, произошло размежевание социологии об­разования с педагогикой и психологией. При этом каждая область стала развиваться своим путем, оставив споры о своих приоритетах в изуче­нии образования. Во-вторых, социология образования стала самостоя­тельной областью, обозначив свои цели, исследовательские поля и пред­меты изучения.

Наряду с Пейном значительный вклад в развитие социологи образова­ния был внесен Лестером Франком Уордом. В американской среде его звали «американским Аристотелем»: он впервые поставил задачу изуче­ния образования как устойчивого общественного явления и «как систе­мы распространения на всех членов общества такого знания о мире, кото­рое считается важнейшим»[[52]](#footnote-52).

Хочется еще раз подчеркнуть, что многие идеи социологии образова­ния были высказаны уже давно, но и сегодня их стоит осмыслять и ис­кать их претворения в жизнь. Нельзя не заметить, насколько сложны отношения системы образования и общества. Если потребности разви­тия индустрии в ряде случаев вели к быстрым прорывам в образова­тельных системах, то идеи общественного характера иногда доходили до систем образования в виде реальных преобразований в течение мно­гих десятилетий.

Ряд основополагающих идей был внесен философом и педагогом

Джоном Дьюи. В своей книге «Школа и общество» (1899)[[53]](#footnote-53) он усилил внимание к социальным проблемам школы. Он писал: «Я верю, что обра­зование есть фундаментальный метод социального прогресса и реформ». Дьюи отстаивал идею изменения школы ради таких целей, как приближе­ние школы к жизненному опыту детей и взрослых; ради избавления от догм и концепций абсолютного знания; переориентации школы с потреб­ностей общества на потребности ребенка; инноваций в обучении, которые ведут к развитию способностей решать проблемы. Работы Дьюи подчер­кивали процессы роста ученика и развитие индивидуальных различий, чем эти работы интересны и сегодня.

Внимание к идеям, высказанным выше, остается важным и сейчас. Си­стемы образования (особенно школьное образование) являются достаточ­но консервативными, прочно «укоренившимися» в обществе. Их традици­онность часто воспринимается членами общества как нечто незыблемое и устоявшееся. Развитие различных социологических теорий и направлений сказывалась прямым образом и на развитии социологии. Далее изложено влияние трех ведущих направлений: институционального, функционалист­ского и теории конфликтов — хотя разумеется, не только эти направления внесли свой вклад в расширение знаний области социологии образования.

1. Взгляды Э. Дюркгейма

Свои взгляды на воспитание Э. Дюркгейм выразил в известной статье «Педагогика и социология» 1902 года. Основная позиция этой работы и по сей день актуальна для школьного образования. Она звучит следующим образом: «основой всякого теоретического построения в педагогике явля­ется положение о том, что воспитание — явление главным образом соци­альное как по своим функциям, так и по происхождению, и, следователь­но, педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки»7.

Важно обратить внимание на то, что Э. Дюркгейм пишет эту работу в ситуации, когда реформы школьного образования, инициированные Бю- иссоном, повели к серьезным изменениям в системе школьного образо­вания Франции. «Увеличение числа и материальное преобразование школ, рациональные методы, сменившие прежнюю рутину, подлинный подъем педагогической мысли, общая поддержка разного рода инициатив» — так оценивает Дюркгейм произошедшие перемены.

До начала XX в. существовало убеждение, что воспитание — «это явление главным образом индивидуальное и, следовательно, педагоги­ка — это непосредственный коррелят психологии». Действительно, пе­дагог, воспитатель имеет дело с ребенком. Все педагогические воздей­ствия предполагают, что они опираются на интеллект, эмоциональную и волевую сферы, знание которых и делает процесс успешным. Любой

р

педагог знает, что возрастные особенности детей необходимо учитывать в процессе обучения. Указанные категории и процессы относятся к об­ласти психологии.

Дюркгейм отмечает, что «для Канта, и Милля, Гербарта и Спенсера воспитание имеет своей целью прежде всего реализовать в каждом ин­дивиде определяющие признаки человеческого рода в целом, доведя их до наивысшей степени совершенства. В качестве очевидной истины ут­верждалось, что существует одно и только одно воспитание, которое под­ходит одинаково ко всем людям, каковы бы ни были исторические и со­циальные условия, от которых эти люди зависят. Предполагалось, что существует одна человеческая природа, формы и свойства которой мож­но определить раз и навсегда, и педагогическая проблема состоит в поис­ке того, как воспитательное воздействие должно осуществляться в отно­шении таким образом определяемой человеческой природы»8.

Действительно, процессы мышления и восприятия в целом едины для всех людей. Очевидно, что человеческое существо формируется посте­пенно, в ходе медленного становления, которое завершается лишь в зре­лом возрасте. Но при этом предполагалось, что в процессе становления лишь актуализируются потенциальные возможности, которые уже изна­чально заложены в каждом индивиде. Воспитатель не может добавить ничего существенного к творению природы. Его роль — противодейство­вать тому, чтобы существующие потенции не атрофировались из-за без­деятельности, не уклонялись от своего нормального направления или не развивались слишком медленно.

В этой концепции социальная среда для педагогики не имеет ведущего значения. Важно лишь знать, каковы природные способности данного индивида, а область, которая этим занимается, есть психология.

Однако история, ее педагогический опыт говорит об ином. Не суще­ствовали общества, в которых использовалась бы единая система воспита­ния. Не существует и системы воспитания, основанной на принципах «единого человеческого рода». Очевидно, что в Индии брахманов и неприкасаемых воспитывали по-разному. Так же, пишет Дюркгейм, сред­невекового пажа и крестьянина воспитывали по-разному. В России воспи­тание дворян и крестьян отличалось радикально. И сегодня городское вос­питание отличается от сельского. Этими примерами Дюркгейм подчеркивает мысль о том, что в разных обществах одновременно существуют различ­ные системы воспитания, адресованные различным классам и социальным группам. Их содержание и функции заметно различаются.

Чем дальше идет взросление, тем целенаправленнее ребенка готовят к выполнению определенных функций, а потому и воспитание должно все больше дифференцироваться. Заметим, что обучение — как передача зна­ний и подготовка к выполнению социальных ролей, достаточно разные задачи. Итак, Дюркгейм отмечает, что воспитание буржуа, рабочего и крестьянина сильно отличаются. Он считает, что такая организация вос­питания морально неоправдана, что она является моральным пережит­

ком. Он заявляет, что «воспитание и наших детей не должно зависеть от случая, заставляющего их рождаться здесь, а не там, от этих родителей, а не от других»9. Но даже если бы вдруг произошли кардинальные переме­ны, воспитание не стало бы от этого вдруг более единообразным.

С момента этих рассуждений прошло почти 100 лет. Однако многие механизмы, отмеченные Дюркгеймом, хоть и не в столь сильной мере, действуют и поныне. В общей тенденции дети рабочих снова становятся рабочими и дети элиты ее же и воспроизводят. Винить в этом школу вряд ли уместно. Если оставить за гранью рассмотрения платные и элитные школы, она дает всем детям одинаковое образование. Дифференциацию в обучение и воспитание скорее вносит институт семьи. Можно сказать, что механизм образовательного и социального воспроизводства по-прежне­му в семье силен и консервативен.

Все развитые страны, чем дальше, тем больше идут по пути дифферен­циации образования и его специализации. Это особенно заметно сегодня, когда образование начинается с детского сада, затем идет через общеоб­разовательную школу, которая уже имеет специализации, и дальше обра­зование начинает дифференцироваться как по типу (среднее, специаль­ное, высшее), так и по направлению — гуманитарное, медицинское, инженерное и т. д. Сегодня на этом образование практически не заверша­ется, оно становится непрерывным, преобразуясь в самые различные ин­дивидуальные образовательные стратегии.

Чаще всего большая часть обучаемых в школе не выявляет своих ярко выраженных способностей к той или иной функции — быть рабочим или ученым, физиком или гуманитарием, руководителем или исполнителем. Люди в основном очень пластичны. Именно общество в связи с процес­сом разделения труда готовит себе специализированных работников по­средством воспитания. Соответственно системы воспитания, чем даль­ше, тем больше дифференцируются. В этом процессе одни способности развиваются активно, развитие других «притупляется», поскольку вни­мание к ним ослабляется, их развитие не стимулируется. Не случайно есть множество примеров, когда человек становится художником, писа­телем, изобретателем на закате своей жизни.

Важно и то, что каждый народ обладает своим «набором» чувств, со­циальных норм и табу, религиозных и национальных обрядов, предпочте­ний и запретов, которые стараются привить всем детям без различия, в том числе без различия социальных категорий, которым они принадле­жат. К ним относятся, прежде всего, религиозные законы и нормы. Заме­тим, что долгое время именно религиозные нормы являлись главным ре­гулятором поведения людей и сообществ (не убий, не укради, не пожелай богатства ближнего и т. д.). Системы социальных запретов и общеприня­тых правил поведения существуют в каждом обществе, они тесно сопря­гаются с национальными традициями. Например, закон гостеприимства, формы выражения вражды в виде кровной мести или изгнания и т. д. Передача этих законов, традиций, правил и есть некое общее воспитание,

которое почитается и признается как самое главное и необходимое в каж­дом обществе, в каждой культуре[[54]](#footnote-54) [[55]](#footnote-55).

Итак, анализ воспитательных систем различных эпох и национально­стей дает основания сказать, что они связаны с определенными соци­альными системами и неотделимы от них. Каждый тип народа имеет свое собственное воспитание, которое определяет его так же, как политичес­кая, нравственная и религиозная организация. Воспитание формировало в разные века различные типы личности. Так, например, воспитание было аскетическим в Средние века, либеральным в эпоху Возрождения, лите­ратурным в XVII в. и научным в наши дни.

Перемены социальных условий в Европе на границе XIX в. и XX пове­ли к тому, что воспитание стало объектом все более прямого контроля и управления со стороны государства. При этом цели воспитания все более удаляются от этнических и местных, локальных, становятся все более об­щими и коллективными. Дюркгейм утверждает, что именно общество ори­ентирует воспитание на развитие у детей тех качеств, которые роднят их со всеми людьми. Но при этом общество конструирует воспитание соответ­ственно своему образцу и своим потребностям. Дюркгейм ставит вопрос: Разве не общество нам навязывает свои цели? Разве не общество повеле­вает нам развивать у наших детей прежде всего те качества, которые роднят их со всеми людьми? Более того. «Оно не только посредством обществен­ного мнения оказывает на нас моральное давление для того, чтобы мы та­ким образом понимали наши воспитательные обязанности, но оно придает им такое значение, что само берет на себя выполнение этой задачи (здесь идалее курсив мой — Е.С.). Легко догадаться, что если общество придает этому делу столь важное значение, то потому, что оно чувствует заинте­ресованность в нем»11. «Так, если существует признанная иерархия меж­ду нашими способностями, если среди них есть те, которым мы приписы­ваем некое первенство, то это не в силу присущих им достоинств, а потому, что они имеют более высокую ценность для общества»[[56]](#footnote-56). Действительно, современная школа вкладывает большие средства в развитие математичес­ких способностей детей, но не занимается развитием способности любо­ваться природой. Таким образом, Дюркгейм подчеркивает, что педагоги­ческий идеал каждого времени даже в деталях есть творение общества.

Общество воспроизводит уже не человека природного, но такого, как того требует внутреннее устройство данного общества. Соответственно специализация образования становится все более ранней и все более раз­нообразной. Те способности, которые в индивидуумах развиты наиболее сильно, поддерживаются и развиваются обществом в тех направлениях, которые ему нужны. Например, в наше время особое внимание уделяется развитию интеллекта, мышления, аналитического и критического взгляда на мир. Наиболее способные школьники и студенты учатся либо по спе­циальным программам, либо в учебных заведениях элитного класса. Таким образом, педагогический идеал постоянно преобразуется под воз­действием изменений, происходящих в обществе. Даже ситуативно это заметно на разных состояниях общества: в войну ценится храбрость, ак­туализируется все, что связано с армией; в мирные периоды развития ценится интеллект, личная активность, творческие решения.

Итак, воспитание отнюдь не имеет единственной или главной целью индивида и его интересы, оно есть прежде всего средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собствен­ного существования. Общество может существовать только тогда, когда между его членами существует достаточная степень однородности. Вос­питание воспроизводит и укрепляет эту однородность (мышления, пове­дения, социальных практик — КС.), изначально закладывая в душе ре­бенка главные сходства, которых требует коллективное существование[[57]](#footnote-57).

Но, с другой стороны, без известного разнообразия любая кооперация была бы невозможна. Воспитание обеспечивает сохранение этого разно­образия, при этом оно специализируется и дифференцируется. Таким об­разом, через всеобщность и дифференциацию общество выполняет обе функции — приобщения к культуре (в самом широком смысле) и разви­тия, преобразования. В самом общем виде, интегрируя эти функции, об­щество обеспечивает социализацию молодого поколения.

Таким образом, в каждом человеке живут два существа, которые мож­но разделить лишь с помощью абстракции. Одно состоит из наших пси­хических особенностей (реакций, памяти, восприятия, способностей, мыш­ления). Другое представляет собой «слепок» общества через освоение общих идей, оценок, схем и стратегий поведения, отражающих образ групп, к которым мы причастны. В основе этих социальных представле­ний лежат национальные, религиозные, государственные традиции, кол­лективные, корпоративные убеждения — например, «русская душа», ев­ропейский менталитет. Все это вместе создает социальное существо.

С каждым новым поколением общество обращается, по образному выражению Дюркгейма, как с «чистой чертежной доской», на которой ему необходимо проектировать, осуществляя новые затраты. На свет по­является эгоистическое и асоциальное существо, которое общество дол­жно превратить в другое, способное вести социальную и нравственную жизнь, соответствующую данным, текущим представлениям общества[[58]](#footnote-58). Каждое новое общество создает «своего» нового человека. Это созида­тельное свойство составляет особую привилегию человеческого воспита­ния, по мнению Дюркгейма.

Процесс социализации из юного существа, имеющего только отдель­ные задатки, создает существо социальное вполне определенного об­разца, отвечающего духу и условиям своего времени. В этом и состоит

главная задача воспитания, причем воспитания, присущего только чело­веческому роду, если сравнивать его с самыми сложными образцами животного поведения. Многие животные воспитывают своих детены­шей по достаточно сложным схемам и длительный срок, однако это процесс совсем иного рода. Таким образом, весь процесс человечес­кого воспитания есть процесс создания в человеке нового существа, существа социального рода.

Обращаясь к социологии, Дюркгейм обосновывает, что именно эта об­ласть человеческого знания обладает основанием задавать образованию его цели. Поскольку цели воспитания являются социальными, средства, кото­рыми эти цели должны быть достигнуты, необходимо должны носить тот же социальный характер. Дюркгейм подчеркивает, что все воспитательные ин­ституты являются аналогом социального института, главные черты которо­го они воспроизводят в уменьшенной форме и как бы сокращенно15. В школе существует дисциплина, так же как в сообществе граждан. Прави­ла, определяющие для школьника его обязанности, подобны правилам, оп­ределяющим поведение взрослого человека. Наказания и поощрения так­же сходны. Продолжая эту мысль, он говорит, что невозможно, чтобы основные способы функционирования общей социальной жизни не обна­руживались в любой форме воспитания. Можно, стало быть, ожидать того, что социология, наука о социальных институтах, поможет нам понять, чем являются, или предположить, чем должны быть воспитательные институты.

Поскольку именно социология изучает общество, его социальные инсти­туты и процессы, потребности и интересы индивидов и различных групп, постольку именно она и может наиболее ясно сформулировать цели образо­вания. Это в равной степени относится как к текущим, принятым целям (на­пример, достижение всеобщей грамотности населения), так и к более перс­пективным целям. В свою очередь, метод воспитания задает психология.

1. Социология образования и основные социологические подходы

Школа институционального анализа

Для этого течения основной единицей выступает социальный инсти­тут, который рассматривается как система норм, статусов и ролей, свя­занных между собой какой-либо социальной потребностью. В этом под­ходе человек рассматривается как носитель определенных потребностей и ценностей.

Ранний институционализм опирался на следующие положения:

1. Как всякий орган служит нуждам организма, так всякий институт служит нуждам общества.
2. Прогресс общества выражается через прогресс его институтов.
3. Стабильность состояния института, возникшая в результате соци­ально-исторической практики, предпочтительнее, чем быстрое и беспоря­дочное изменение. Любая угроза стабильности института считается одно­временно и угрозой для общества.

г В первой половине XX в. представители этого течения уделяли внима­ние таким темам, как отношения религии и образования, взаимодействие образования и бизнеса, образования и локального сообщества, образова­ния и семьи. Социологи этой школы старались понять связь образования с другими институтами — экономики, семьи, управления и религии. При этом образование рассматривалась как зависимая переменная, изменения которой являются реакцией на давление со стороны других институтов.

Много внимания со стороны институционалистов было уделено функ­циям образования. Они считали, что функции меняются со временем в соответствии с потребностями общества.

Основные положения институционализма.

1. Институты необходимы для социального контроля. Социальный ин­ститут определяется, во-первых, набором специфических социальных норм и предписаний, регулирующих соответствующие типы поведения; во-вто­рых, интеграцией его в социально-политическую, идеологическую и цен­ностную структуры общества, что позволяет узаконить формально-пра­вовую основу деятельности того или иного института, осуществлять социальный контроль над институциональными типами действий, в-треть­их, наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успеш­ное выполнение нормативных предписаний и осуществление социально­го контроля[[59]](#footnote-59).
2. В разных сообществах институты имеют различные формы в зави­симости от локальных и конкретно-исторических моделей культуры.
3. Все институты взаимосвязаны, и изменения в одних вызывают пе­ремены в других.
4. Институты развиваются в зависимости от общественных потреб­ностей, изменение их форм обусловлено изменением потребностей и груп­повым поведением.
5. Институциональные изменения связаны с процессами длительного исторического характера. Они очень важны, поскольку институциональ­ные революции резко меняют направление развития всего социума.

Применительно к образованию институционалисты придерживались точ­ки зрения, что оно есть важная составляющая часть общесоциальных про­цессов. Они считали, что образование значительно увеличивает шансы общества на выживание, поскольку способствует определенной социаль­ной стабильности, сокращает человеческие издержки на пути прогресса. В настоящее время многие из этих идей остаются востребованными и яв­ляются элементами теоретических конструкций при изучении образова­тельных процессов. Стоит отметить, что наряду с институциональными аспектами в последние десятилетия стали развиваться и другие идеи и подходы. Развитие качественных стратегий создало некий новый фокус

внимания, ориентированный на понимание влияния личности и отдельных групп на систему образования, их потребностей и прав. Возможно, имен­но понимание прав субъектов образовательного процесса, обозначенные в документах Болонского процесса, является наиболее ярким выражени­ем этой тенденции, сформировавшейся во второй половине XX в.

Теории функционализма

Функционализм в социологии возник как некий перенос в социологию биологических теорий, согласно которым живые организмы состоят из объективно необходимых частей, каждая из которых выполняет определен­ную функцию. Аналогично и в обществе есть набор институтов, выполняю­щих важные для него функции: это семья, право, экономика, образование, наука и т. д. Но при этом очень важно, чтобы все институты действовали согласованно, работая в режиме равновесия. Потеря равновесия ведет к дисфункциональное™ сопряженных между собой институтов, а потом — и общества. В ряде случаев одни институты берут на себя выполнение некоторых функций других. Так образование со временем стало замещать некоторые образовательные функции религии, а также воспитательные фун­кции семьи, как только стала нормой работа обоих родителей. Таким обра­зом, равновесие системы является концептуальной ценностью с точки зре­ния функционализма. Ради своего выживания любые общества выполняют такие функции, как передача культуры, воспроизводство, осуществление контроля и власти, распределение благ и т. д.

В современных обществах люди и социальные группы не могут по­зволить себе воспитывать детей только по собственному подобию или традиционному для них образцу. В силу действительности, которая меня­ется достаточно быстро, знания, ценностные ориентации и поведенческие практики старшего поколения все быстрее устаревают, становятся невос­требованными (например, насколько свободнее и легче взрослых осваи­вают дети компьютер). Современные знания (особенно — системные, фун­даментальные, общемировоззренческие), необходимые в сегодняшней жизни, семья уже не в состоянии обеспечить. Для их получения стало обязательным присутствие молодежи в различных образовательных струк­турах, которые целенаправленно транслируют необходимый набор знаний, образ мыслей, модели поведения, диктуемые современным состоянием общества, а также некоторыми тенденциями его развития. Более того, в ряде случаев молодое поколение должно ориентироваться на мировые процессы (например, процесс интеграции Европы).

Социологи-функционалисты считают семью, церковь и образование глав­ными социальными институтами, транслирующими культуру. Эти институ­ты выполняют некоторые функции совместно, иногда замещая друг друга. Особенно сильно влияет на молодое поколение школа, практически заме­нив церковь в области образования, а также и семью. Что касается семьи, то ее обучающие функции стали гораздо менее значимыми, поскольку, на­чиная с детского сада, все образование передано в ведение государства.

Представители функционализма считают, что система образования пред­назначена для усвоения превалирующих в обществе ценностей и формиро­вания единого национального (государственного) сознания. Соответственно, школа обязательно обеспечивает знание родного языка, представления об истории государства и его устройстве, законодательстве, формирует основы причастности к собственной социальной общности[[60]](#footnote-60). Во многих развитых обществах мировоззрение, система ценностей формируется у детей под воз­действием школы, молодежного окружения и СМИ, т. е. внешних факторов.

Восприятие и усвоение социальных норм, — одна из главнейших функ­ций социализации, — фактически реализуется современной российской школой лишь частично и в значительной степени случайно. Школьная дея­тельность, направленная на освоение социальных ролей, практически не «зап­рограммирована» образовательным процессом. Усвоение же многих соци­альных ролей «на улице», через телевидение рождает много социальных проблем, таких как правонарушения, наркомания, проституция и т. д.

Это положение усугубляет разрыв между разными поколениями, ос­лабляет семейные узы. Влияние семьи ослабляется и тем, что отношения ребенка и родителей со школой в той или иной мере носят характер конф­ронтации, а не сотрудничества. Ребенок в течение всего периода учебы ощущает сильный прессинг как со стороны отдельных учителей, так и школы в целом[[61]](#footnote-61).

На более высоком уровне неоднократно отмечалось, что образование действует в интересах господствующей экономической системы в обще­стве. В этой области социологии образования многократно исследовались и дискутировались такие проблемы, как воспроизводство существующего неравенства, сохранение через систему образования существующей клас­совой системы, неравный доступ к образованию (например, сохранение привилегированного положения детям тех, кто его имеет) и т. п.

Однако функционализм того времени подвергался критике за некий консерватизм и идеализацию категории «равновесие» в ущерб ценности социального изменения. Более поздняя критика сосредоточилась, в том числе, и на общих подходах к анализу системы образования. Возросла роль таких исследований, как гендерные, этнические, исследования вли­яния семьи и бизнеса на образование и др.

Теории конфликта

Образование сравнительно часто становилось и остается по сей день полем и предметом социальных конфликтов практически во всех совре­менных обществах. Это естественно, во-первых, потому, что образование всегда запаздывает за развитием науки, техники, экономики. Ожидания и претензии этих областей практики всегда присутствуют по отношению к образованию, хотя их сила и приоритеты постоянно меняются. Во-вторых, это связано с различными социальными изменениями последнего столе­тия, которые вызвали особые мотивы и стимулы для пересмотра систем образования. Некоторые проблемы российского образования видны невоо­руженным взглядом, например, такие как платное образование и доступ­ность образования для различных социальных слоев населения. С другой стороны, можно обратиться и к Болонскому процессу, который наиболее наглядно отражает глобальные тенденции образования мирового масштаба. Вхождение национальных образовательных систем в европейское простран­ство создает для них массу педагогических, экономических и социокуль­турных проблем, вызывая конфликтные ситуации для самых разных субъек­тов образовательного процесса.

Многие ученые пытались применить в образовании теорию конфлик­та, которая рассматривает конфликт как естественное следствие челове­ческого взаимодействия и черту социальных процессов. Наибольшую известность получили концепции позитивно-функционального конфликта Л. Козера (США), конфликтной модели общества Р. Дарендорфа (Герма­ния) и общей теории конфликта К. Боулдинга (США)[[62]](#footnote-62).

Основоположником конфликтного подхода исторически считают Кар­ла Маркса. По Марксу, социальные идеи являются выражением экономи­ческих интересов. Например, экономические интересы элиты, осуще­ствляющей власть, транслируются через государство в содержание и организацию образования и таким образом отражают интересы тех, кто стоит у власти. Экономическая власть придает системе образования заве­домо конфликтный характер, поскольку она неравно представляет инте­ресы различных социальных слоев.

Книга Торстейна Веблена «Высшее образование в Америке» (1918) была направлена на изучение пагубного влияния бизнеса, его контроля над управлением высшим образованием. В ней Веблен обращал внима­ние на коррупцию в образовании и монополизацию знаний бизнесмена­ми. Развитый им подход признан одним из главных направлений внутри теории конфликта в сфере образования.

По мере изучения образования социологи стали исследовать источники стресса и напряжений, которые провоцируют и стимулируют социальные конфликты. Один из этих источников — ролевые отношения между школь­никами и учителями. Конфликты между этими субъектами вызываются мно­гими причинами. Одно из оснований типичного школьного конфликта — предписанное уважение к учителю, которое является основой взаимодей­ствия школьника и учителя. Причем предписанность заложена нормами школы, а школьный процесс ведет к принудительному выполнению раз­личных форм «предъявления» этого поведения.

Многие источники конфликтов лежат в области социализации. На­пример, цели образования и реальная жизнь часто расходятся просто ра­дикально. Так, в России сегодня воспитывать чувство патриотизма, во­инского долга практически невозможно. Получаемые в школе абстрактные

знания часто не пригождаются в реальной жизни, их недостаточно для достижения успеха в будущих ролях. Разумеется, приведенные примеры далеко не исчерпывают всех оснований для возникающих конфликтов, ибо число их велико, особенно в моменты перестроечного типа.

Важной конфликтной зоной является руководство образовательными учреждениями. Сегодня в России руководство осуществляет небольшая группа людей, а потому в силу ее обособленности, специфики знаний, пристрастий, различных предпочтений эта группа часто создает различ­ное поле для конфликтов. В качестве примера можно привести поведение директоров элитных школ, «присваивающих» себе права и функции, про­тиворечащие имеющемуся законодательству.

Конфликты в школе носят самый разнообразный характер, возникают по организационным, межпоколенческим, субкультурным причинам, а также в связи с различием ценностных предпочтений. В сферу теорий конфликта входят также такие важные вопросы, как расширение борьбы за право на образование; вопросы профессиональных объединений учи­телей (наши забастовки учителей тоже представлены); студенческие бун­ты и протесты; ограничения индивидуальной свободы; включение обще­ственных организаций в сферу образования и т. д.

Теоретики конфликта в целом отмечают замедленный характер измене­ний в образовании и их рассогласованность с социальными проблемами. Образование видится сегодня как преимущественно консервативная сила. Оно поддерживает существующий порядок путем привития молодежи че­рез организованную социализацию тех отношений, норм, ценностей и ве­рований, которые присущи господствующему социальному порядку.

Необходимо отметить и тот факт, что конфликты обладают и позитив­ными функциями. Так Б. Мерсер и Г. Коуви отмечают следующие его черты: возникновение внутригрупповой интеграции и консолидация при наличии «внешней угрозы», создание новых норм и отношений, что, в свою очередь, ведет к выстраиванию новых отношений.

Все указанные теоретические направления активно используются исследователями образования.

В области социологии образования широко используются и многие другие теории и подходы. Изложенные выше краткие представления о структурном и функциональном подходах, а также теориях конфликта даны лишь для того, чтобы обратить внимание на эти «мощные течения» общей социологической мысли. Студенты социологических факультетов знако­мятся с ними на более ранних курсах. Фиксация внимания на этих течени­ях делается, скорее, для того, чтобы осваиваемые ими данные и результа­ты верно квалифицировались и понимались как «принадлежащие» тому или иному направлению, той или иной научной школе.

ГЛАВА 3. Связи социологии образования
со смежными областями знания

1. Социология образования как отраслевая социологическая наука

Социология образования уже давно стала признанной и активно раз­рабатываемой отраслью социологического знания. Она имеет тесные, давно сложившиеся связи с другими областями знания, поэтому значительная часть работ принадлежит не только этой области, но и ее обширным свя­зям. В связи с этим далее будут затронуты вопросы места социологии образования в общей системе гуманитарных наук, ее проблемное поле, ее объекты и история развития.

Социология образования относится к числу ведущих и признанных от­раслевых социологий. Ее институционализция началась в середине XIX в., к настоящему времени она имеет как серьезный теоретический базис, так и огромный объем эмпирических данных. Эта область социологи­ческого знания традиционно изучает процессы, происходящие в самой системе образования непосредственно (например, трансформации, со­циализации), а также те социальные явления, в которых образование выступает в качестве важной составляющей или некоей детерминанты. Объектом исследования социологии образования также является со­стояние всех образовательных подсистем. На отдельных этапах разви­тия образования наиболее актуальными становились такие подсистемы, как школа, система профессионального образования, высшее образо­вание. В настоящее время в России сильно видоизменяется система дош­кольного образования, которая начинает выполнять несвойственные ей ранее функции, а потому заслуживает внимания. Пристальное внимание приковано к системе высшего образования в связи с вхождением Рос­сии в Болонский процесс. В социологии образования достаточно давно сформировалось и качественное направление: например, изучение си­туации в школьных классах, этно-национальные направления («культу­ра парней»[[63]](#footnote-63), обучение чернокожего населения), индивидуальные обра­зовательные стратегии и др.

Объект и предмет социологии образования. Выбор объекта в со­циологии образования традиционно задается актуальностью и новизной социальных ситуаций и проблем. При этом общественный накал проблем и их научное видение могут как совпадать, так и не совпадать. Например, случаи обращения к школьным проблемам на различных исторических этапах во многих странах были связаны не только с научным интересом к ним, но и с идеями просвещения, прогресса, гуманизма, имевшими се­рьезное общественное звучание. Так, проблема успеха и неуспеха в школь­ном образовании долгое время являлась предметом внимания многих социологов. Выбор объекта исследования нередко задается и методоло­гическим подходом к самой проблеме. На более ранних этапах развития социологии образования преобладали количественные подходы, что объяс­нялось не только их превалированием, но и важностью образовательных проблем как институциональных, вызывающих интерес в связи с учас­тием больших контингентов населения в образовательных процессах. Ка­чественные стратегии позволяют понять многие явления, увидеть их исто­ки, проявить индивидуальное.

Предметом изучения социологии образования могут быть самые раз­личные аспекты изучаемых объектов. Так, например, выбирая объектом учительство, можно изучать разные стороны его деятельности (методи­ческую, воспитательную, инновационную), ценностный мир, отношение к детям и многое другое. Исследуя школу, ученые обращаются к таким ее сторонам, как связи с другими подсистемами (наукой, практической сфе­рой, культурой, религией), внутришкольные отношения на уровне клас­сов и в вертикальной структуре, наконец, формы взаимодействия внутри классов. Можно с полным основанием утверждать, что поле социологии образования дает бесконечные возможности для изучения ее проблем, что любой исследователь может найти свой участок приложения сил, сфор­мулировать свою интересную задачу.

Изучение образовательных систем, самого института образования как мощного социального феномена наиболее активно представлено в тео­риях функционализма. Именно эти теории и подходы дали специфичес­кие основы для понимания включенности института образования в жизнь общества, его роли во многих общественных процессах, его воздействия, повлекшего множественные изменения. Функциональный подход внес осо­бый вклад в описания общества и определения его структурных элемен­тов и их функций. Наряду с функциональным подходом серьезный вклад в социологию образования внесли теории конфликта, структурно-функ­циональный и феноменологический подходы.

Связи института образования с другими важнейшими социальными ин­ститутами (семьи, науки, права и других) — предмет особого рассмотре­ния и исследований. Например, детская преступность не может анализиро­ваться без обращения к школьному образованию. Таким образом, социология образования своим объектом считает прежде всего сам инсти­тут образования во всех его составляющих и связях: система образования, учебные заведения, а также те социальные группы, которые включаются в действие институтов образования[[64]](#footnote-64). Сказанное выше относится к изучению института образования в количественных стратегиях, что не означает того, что в последние годы не сделано многого в качественных стратегиях. Ис­следования, выполненные в качественной методологии, как раз начинают заполнять те «бреши» индивидуальных, локальных, специфических про­блем, которые именно в XXI столетии стали наиболее актуальнми.

Социология образования работает в разных подходах и на разных уров­нях познания явлений. В ней сочетаются интра- и экстраспективный под­ходы, т. е. социология образования изучает как процессы, характеризую­щие взаимодействия людей, социальных групп внутри сферы образова­ния, так и взаимодействия самой сферы образования с другими сферами общественной жизни, с другими общественными подсистемами. Очень важным моментом является влияние образования на функционирование общественной системы в целом и на ее подсистемы.

Сфера образования предстает перед исследователем на мега-, мезо- и микроструктурных уровнях своего проявления. Каждый уровень анализа охватывает свои объекты и процессы. Например, многие исследования уча­стия российской системы образования в Болонском процессе — наиболее яркий пример исследования мегауровня. Изучение различных образова­тельных систем регионального уровня можно отнести к мезоуровню.

Говоря о подходах (как особой методологической схеме исследова­ния), необходимо отметить, что социология образования использует прак­тически весь их спектр. Есть исследования, выполненные в историчес­ком, сравнительном, комплексном, системном, синергетическом, эволюционном и других подходах. Это обстоятельство также говорит о том, что социология образования давно является сложившейся отраслью общего социологического знания.

Объекты социологии образования по своей природе, мере включенно­сти в социальные структуры и отношения имеют социальный характер. Обратимся ли мы к неким социальным общностям (школьникам, взрос­лым людям, включенным в образовательный процесс) или к образова­тельным подсистемам (школа, вузы), все эти объекты вносят в жизнь социума свои изменения, выполняют вполне определенные функции, пре­образуют общую социальную жизнь.

На различных исторических этапах образование оказывалось мощным фактором развития многих государств. Были и обратные процессы эконо­мического и политического характера, когда развитие образования и его влияние на социальные процессы замедлялось. Изучение таких масштаб­ных явлений представляет интерес не только для самой системы образова­ния, но и для общества, его политических, экономических и управляющих систем. Важной особенностью социологии образования является ее орга­ническая связанность с другими областями знания.

«Автономное» рассмотрение системы образования без связи с дру­гими социальными явлениями происходит достаточно редко. Например, нельзя рассматривать социализацию без таких эффектов, как девиант­ное поведение и психические отклонения у детей (эффект ЗПР и более сильные феномены). Подавляющее большинство исследований посвя­щено таким исследованиям, как образование и экономика, образование и социальный запрос и т. п.

Внимание к образованию не случайно: обучение и воспитание людей к настоящему времени становится фундаментальным и длительным процес­сом (средний срок обучения в США в 2000 г. составлял 12,7 лет[[65]](#footnote-65)). В этот процесс вовлечены огромные людские и финансовые ресурсы. Он вос­принимается на индивидуальном и государственном уровнях как процесс, обеспечивающий перспективы устойчивого развития общества, самореа­лизации индивидов, расширения возможностей во всех сферах челове­ческой деятельности, наконец, развития человечества и его совершенство­вания. Образовательные процессы позволяют индивиду адаптироваться к окружающей действительности, базируясь на опыте предшествующих поколений. Система образования для каждого индивида и общества в целом воспринимается как нечто обязательное, как неотъемлемая часть жизни. Причем и отдельные индивиды, и социальные группы, и даже со­циальные институты нередко воспринимают сложившиеся образователь­ные практики как нечто столь очевидное, укоренившееся, что они под­вергаются рефлексии, общественному осознанию лишь в том случае, когда возникают значительные помехи.

В сознании российского населения процесс получения образования до сих пор ассоциируется с ответственностью государства за обеспече­ние его доступности, прежде всего в виде финансирования и поддерж­ки всех институтов образования от детского сада до поствузовских его форм. Такое отношение к государству характерно и для многих евро­пейских стран. В большинстве развитых стран школьное образование является бесплатным (хотя существуют и платные школы). Высшее об­разование в разных странах финансируется по-разному. В некоторых странах превалирует государственное финансирование, в других нема­ло колледжей и университетов являются частными. Тенденции после­дних лет во всем мире связаны с повышением платы за высшее образо­вание. Требования и ожидания к российским образовательным системам включают внимание к общественному интеллекту и творческому потен­циалу молодежи (проблема «утечки мозгов» особенно обострила этот общественный дискурс), широкий доступ к образованию, его диверси­фикация, фундаментальность и др. Вхождение России в европейское об­разовательное пространство высвечивает эти и многие другие проблемы с новых позиций. Особой проблемой стала проблема опережающего развития образования, его новое качество (не улучшенное, а построен­ное на иных принципах, более современных). Вхождение России в ми­ровое экономическое и политическое пространство поставило перед системой нашего образования такие задачи как обязательная оценка его качества, соответствие мировым тенденциям, адаптивность и гибкость к новым ситуациям и проблемам, конкурентоспособность не только на европейском образовательном рынке, но и на рынке труда. По сути, се­годня наше образование стоит перед сложнейшей задачей выбора опти­мальной модели, ориентированной на будущее, на перспективу. Важ­нейшими вопросами ближайшего десятилетия становятся выбор обучающих стратегий в школе и в высшем образовании. Среди насущ­ных идей называются усиление влияния научных исследований в вузах, их прямое включение в процесс обучения; общественный контроль над образованием с целью открытой фиксации его качества и соответствия запросам всех заинтересованных субъектов; автономия вузов в облас-

ти содержания обучения для придания образованию большей гибкости; создание гибких связей с бизнесом и промышленностью, которые мог­ли бы сделать систему подготовки специалистов более адекватной зап­росам экономики.

Образование ассоциируется с успешностью, развитием личности и ее самореализацией. Для развитых государств образование стало потенциа­лом его развития, показателем устойчивости и мощности. Недаром стала трюизмом мысль, что образовательный потенциал есть потенциал стратеги­ческий. Образование является столь важным процессом, что общество и соответствующие государственные органы создали разветвленные и мно­гообразные структуры, каждая из которых отвечает за определенный учас­ток, выполняет свои, как правило, четко заданные и контролируемые зада­чи. Так, система детских садов реализует задачи физического и психического развития детей, их подготовки к школе, первичной социализации. Интерес­но отметить, что родительский корпус (по исследованиям в Петербурге) удивительно быстро среагировал на эту ситуацию. Уже в середине 1990-х гг. значительная часть семей (особенно — молодых) стала выстраивать об­разовательные стратегии своих детей, начиная с выбора детского сада[[66]](#footnote-66). Молодое поколение петербуржцев отчетливо представляет себе, что полу­чение хорошего образования напрямую связано с самыми начальными его этапами. Причем важным фактором для них становится не только подго­товка к учебе в школе (умение читать и писать), но в большей мере — развитие навыков учения, общения, некая культурологическая подготовка. Необходимость смены школы для 54 % родителей связана с их желанием найти школу, дающую более высокий уровень знаний. Школа, среднее и высшее образование решают уже иные задачи. Существуют специальные структуры постдипломного образования. Уже давно обсуждаются и реали­зуются идеи непрерывного образования, имеются формы и специальные организации, направленные на его развитие. Важно отметить и наличие си­стем дополнительного образования, которое выполняет функции социокуль­турного развития для различных контингентов населения. Таким образом, система образования буквально пронизывает всю жизнь людей как на ин­ституциональном уровне, так и на личностном.

Образование — один из каналов процесса социализации, с помощью которого индивид осваивает модели поведения, необходимые ему для эф­фективного участия в жизни общества. Само общество значительно вли­яет на этот процесс через свои институты, причем на определенных этапах оно оказывает наиболее сильное влияние (время получения школьного и профессионального образования).

Образование теснейшим образом связано с другими социальными ин­ститутами (семьи, права, экономики и др.). Оно в этом плане напоминает Гулливера, привязанного каждым волоском к различным областям прак­тики, всего социального организма государства. Сегодня уместно отме­тить, что системы образования начинают интегрироваться в континенталь­ных масштабах, что уже нашло зримое воплощение в Болонском процес­се. Поистине, образование — один из столь разветвленных и социально значимых феноменов, что его влияние можно обнаружить практически во всех сферах социальной жизни.

Основные знания мы получаем в школе (основы культуры, граждан­ственности, научные знания и т. п.). В школе и последующих видах обра­зования закладываются основы мировоззрения, бытующих социальных норм, социального контроля, традиции и доминантная культура. Таким образом, можно сказать, что институт образования на начальных этапах обучения закладывает основы для успешного вхождения в общественное устройство, создает предпосылки для дальнейшего движения личности по избранным траекториям (образовательным, профессиональным и лич­ностным). В дальнейшем своем продвижении человек может сталкивать­ся с системой образования самым различным образом. В качестве при­мера можно привести следующие, характерные для современной России, образовательные траектории:

* После получения базового профессионального образования новые знания осваиваются в системе повышения квалификации.
* При смене профессии человек снова вливается в систему высше­го образования, получая второе высшее образование уже в более крат­кие сроки.
* При необходимости освоения дополнительных знаний человек может избрать собственный путь (различные курсы, семинары, мастер- классы и пр.).
* Современные российские студенты, аспиранты уже освоили совме­щение обучения в российских вузах с различными формами стажировки и учебы за рубежом.

—Для многих людей процесс получения образования становится неко­ей пожизненной траекторией, на каждом из этапов которой человек осваи­вает нечто новое в самых различных формах, включая самообразование.

Образование, с одной стороны, «задается», нормируется, изменяется обществом, с другой, оно активно воздействует на самые различные кон­тингенты общества, формируя и преобразуя их. Поскольку любое государ­ство подвержено самым различным трансформациям, как материальным, так и духовным, институт образования также постоянно реагирует на них. Соответственно, в каждый период времени он сталкивается с некоей сово­купностью проблем, образующих своеобразное проблемное поле. Так пе­реход российского образования на двухступенчатую систему образования европейского образца требует перемен во всех ступенях образования, фор­мирования иных взглядов, управленческих решений, иных педагогических подходов и т. д. Проблемное поле современной социологии образования включает проблемы разного уровня и содержания. В числе наиболее важ­ных и серьезных находятся доступность образования и его качество. Дос­тупность высшего образования характеризует возможности поступления в высшие учебные заведения и успешного завершения обучения. Разные граждане и разные социальные группы имеют неодинаковые возможности получения высшего образования.

Если рассматривать агрегированные количественные показатели разви­тия системы высшего образования в России, то они свидетельствуют о расширении доступности высшего образования. Численность студентов вузов за последние десять лет увеличилась вдвое, в то время как числен­ность лиц в возрасте от 15 до 24 лет выросла лишь на 12 %. Данные госу­дарственной статистики о численности выпускников 11 класса и приеме в вузы в последние годы сближаются: в 2000 г. выпуск составил 1,5 млн. школьников, прием — 1,3 млн. студентов[[67]](#footnote-67). Эти показатели скорее отража­ют формальное положение по численности студентов. Доступность высше­го образования предстает совсем в ином свете, если принять во внимание изменения в структуре финансирования образования и в качестве предос­тавляемых образовательных услуг.

Значительный приток студентов был обеспечен в основном за счет рас­ширения платного приема, появления значительного числа филиалов ву­зов с заочными формами обучения. Нельзя не заметить, что современное заочное обучение в настоящее время сильно потеряло свой потенциал в силу того, что будущие специалисты уже практически не работают по профилю своего образования, что делает его малоэффективным, сводя результат к получению диплома, а не знаний.

Качество образовательных услуг снижается и в силу того, что многие студенты включаются в рабочую деятельность, начиная со второго, третье­го курса, что с очевидностью ведет к снижению мотивации на учебу, со­кращению реального учебного времени и т. д. Процесс снижения качества образования оказался связанным и с изменением позиции самих вузов, постепенно переходящих в рыночную систему, обозначающих свою дея­тельность как предоставление «образовательных услуг». Разумеется, рос­сийское образование, как образование многих других стран, со временем во многом перейдет к данной форме, однако к этому переходу пока не готовы ни вузы, ни сами студенты.

Динамика показателей развития системы образования в России в пос­леднее десятилетие и многочисленные данные наблюдений свидетельствуют об усилении дифференциации услуг высшего образования с точки зре­ния их качества. Так, значительные изменения произошли в соотношении обучения по дневной, вечерней и заочной формам. Наибольшими темпа­ми растет число студентов, использующих заочную форму обучения, осо­бенно в негосударственных вузах. В 2002/2003 гг. на очные отделения негосударственных вузов было принято 242,4 тыс. студентов, на заочные формы — 426,5 тыс.[[68]](#footnote-68) По заочной форме обучения сейчас занимается бо­

лее 70 % студентов негосударственных вузов. В 1993/94 гг. заочники со­ставляли 31 % от всех студентов негосударственных вузов, а всего в него­сударственных вузах училось 69,9 тыс. студентов. В государственных ву­зах на заочной форме обучения учится 37 % заочников (2002/2003 г.).

Имеющиеся данные свидетельствуют, что структура выпуска специа­листов и его численность не соответствуют потребностям рынка труда. Многие выпускники вузов не могут найти работу, соответствующую их квалификации, работают не по специальности, или на рабочих местах, не требующих такого уровня образования. Эти факты, как и эмпирические наблюдения, говорят о том, что существующее у значительной части лю­дей стремление к получению высшего образования безотносительно к реальному его качеству и специальности отражает потребность в приоб­ретении не столько профессиональных знаний, сколько социального ста­туса человека «с дипломом».

В российском высшем образовании сформировались две подсисте­мы: одна — элитного образования, характеризующегося высоким каче­ством предоставляемых услуг, и другая — массового высшего образо­вания невысокого качества. Массовое образование, как правило, ассоциируется с более слабым составом преподавательских кадров, фрагментарностью образовательных программ, менее строгим отноше­нием к студентам и более слабой их мотивацией на учебу. Сложившаяся в этой сфере ситуация, однако, еще не означает, что массовое образова­ние должно быть расценено однозначно как неэффективное или ненуж­ное. Возможно, обе формы выполняют разные социальные функции. При этом высшее образование низкого качества можно с некоторыми допу­щениями назвать относительно доступным. Возможности же получения образования, обеспечивающего высокое качество профессиональной подготовки будущих специалистов, по-видимому, сократились для боль­шей части населения.

В социальной политике при решении задач доступности высшего об­разования обычно принято концентрировать внимание на так называемых социально уязвимых группах населения: инвалиды, дети, оставшиеся без попечения родителей, лица с низкими доходами, малочисленные народы. Особое внимание к ним обусловлено тем, что в обществе существуют ценностные представления о необходимости повышения доступности об­разования для представителей тех социальных групп, которые обладают заведомо худшими возможностями участия в разных видах деятельности в сравнении с другими группами населения.

В современных российских условиях доступность высшего образо­вания связана с целым рядом социальных обстоятельств. В их числе наи­более важными являются следующие.

* Состав семьи, уровень образования и социальный капитал ее чле­нов. Мотивация семьи на образование детей является одним из сильней­ших факторов получения образования.
* Экономическое благосостояние семьи (уровень доходов, их ста­бильность).
* Качество полученного общего образования (школьники из элит­ных, специализированных школ имеют много больше шансов на получе­ние высшего образования).
* Объем и качество полученных дополнительных образовательных услуг (дополнительные предметы в школах, курсы для подготовки в вуз, услуги репетиторов и т. п.);
* Уровень способностей, их развитие в дошкольный и школьный пери­од оказывает существенное влияние на успешность дальнейшего обучения.
* Место жительства: в самом худшем положении оказываются жите­ли сельской местности и малых городов, а также жители депрессивных регионов.

Таким образом, в условиях расширения платности образовательных услуг, происходящего на фоне низкого уровня жизни большинства насе­ления страны, проблема доступности высшего образования перестает быть исключительно проблемой традиционно выделяемых социально уязвимых слоев населения, она скорее встает как дифференциация возможностей различных социальных групп в получении высшего образования. Соци­ально ущемленными группами становятся группы, обладающие сравни­тельно худшими возможностями получения высшего образования.

Доступность образования как социальная и образовательная проблема связана и с тем, что отсев из школ в настоящее время выше, чем в начале восьмидесятых годов, и среднее образование получает меньшая, чем преж­де, часть возрастной когорты. В результате возможности получения выс­шего образования для детей из «успешных» семей увеличиваются за счет подростков из низов.

Разумеется, проблемное поле социологии образования не исчерпывает­ся проблемами доступности образования и его качества. Региональные пре­образования рождают комплекс своих проблем. Преобразования самой си­стемы образования в связи с Болонским процессом создают свои проблемы, причем их сложность потребует достаточного времени для ре­шения. Многие проблемы образования сегодня связаны с отношением го­сударства и населения к образованию как социальному феномену. В силу сложившихся в советское время традиций население сохранило отноше­ние к образованию как общественному благу, забота о котором возложена в массовом сознании на государство. Серьезные проблемы государствен­ного финансирования последнего десятилетия уже показали, что государ­ство «уходит» из этого сектора. Появление идей и конкретных практик ры­ночного поведения образования, принятие концепции рынка образовательных услуг меняет мировоззренческие позиции всех субъектов образовательно­го процесса, что порождает множество конфликтных ситуаций, своеобраз­ных претензий, рождает у населения чувство невыполненных ожиданий.

Перечисление образовательных проблем можно разворачивать и да­лее. Они существуют в каждой из ее подсистем. Так, грядущее вхожде­ние в европейский рынок труда наших специалистов, возможно, породит значительно более сильный отток высококвалифицированных кадров. Введение единого государственного экзамена потребует создания более строгих процедур контроля за их проведением, сильной корректировки учебной деятельности школы. Не решены многие проблемы среднего про­фессионального образования. Очень сложной проблемой является соот­ношение между подготовкой бакалавров и соответствующей ей (во мно­гом, совершенно новой) системой повышения квалификации.

В связи с идеей начала обучения школьников с 6-летнего возраста также встает масса проблем. Поскольку современные школы предпочи­тают получать уже подготовленных к обучению детей, часть обучающих и развивающих технологий должны быть перенесены в детские сады. Об­разование вторгается в ранний детский возраст, будучи неподготовлен­ным к этому, не имея опыта оценки психофизиологических последствий таких шагов. Крупные города уже имеют опыт в этом плане, но считать его массовым пока нет никаких оснований.

В области культуры возникают свои проблемы: вторжение инородных для российского менталитета образцов культуры и поведения вызывает неприятие и возмущение разных слоев населения. Ожидается, что систе­ма образования может изменить эту ситуацию, однако школьное образо­вание, судя по поведению молодежи, не справляется с этой задачей. Бо­лее того, культура чтения, интерес к литературе, владение родным языком теряется на наших глазах.

Большинство перечисленных проблем являются отнюдь не только обра­зовательными — они являются социальными и значимы для всего населе­ния, отдельных его сообществ и групп. В этом смысле потенциал и воз­можности социологии образования востребованы всеми. Ее ответственность особенно велика, поскольку именно эта отрасль социального знания может и должна выявить важные проблемы, сделать их объектом внимания.

1. Социология образования в системе гуманитарных наук

Феномен образования изучают многие науки. Этот интерес вполне по­нятен, поскольку образование давно стало неотъемлемой частью жизни государств, обществ, отдельных групп людей, оно (хотя в различных фор­мах и объемах) стало неотъемлемой составляющей жизни каждого чело­века. Более того, в век глобализации образование обрело новые черты, в частности оно уже давно перешагнуло государственные границы.

Образование на протяжении веков претерпевало самые различные пре­образования. От своих начальных форм передачи знаний, опыта, традиций из рук в руки, от мастера к ученику оно прошло огромный путь различных институциональных превращений. К настоящему времени оно представле­но в виде больших социальных систем, включающих различные образова­тельные учреждения, исследовательские и производственные структуры, значительные контингенты людей (преподаватели, исследователи, студен­ты, технический персонал и т. д.), управленческое звено. Благодаря соци­альному институту образования общество обеспечивает своих членов важ­ными знаниями, в том числе о фундаментальных явлениях действительности, профессиональных навыках и культурных нормах и ценностях[[69]](#footnote-69). Роль обра­зования в обществе чрезвычайно велика: без его участия сегодня трудно представить функционирование любой общественной системы, будь то экономика, финансы, сельское хозяйство, здравоохранение и т.д. Сейчас и вообразить невозможно, что лечит, производит сталь или учит человек, не имеющий профессионального образования. Оно создает условия со­циализации каждого нового молодого поколения, с его помощью усваи­ваются основы культуры, общения, ценностей. Развиваясь и совершен­ствуясь, социальный институт образования выполняет в обществе все большее число функций: социальной стратификации, профессиональной подготовки, социализации, защиты и поддержки детей и многие другие.

Образование представляет собой многогранный феномен и поэтому является объектом многих наук. Его традиционно изучают педагогика, психология, философия, экономика, история. Можно сказать, что прак­тически все эти области знания используют наряду со своими собствен­ными методами и методы социологии.

В большом числе случаев исследования в области образования носят междисциплинарный характер. Например, успеваемость школьников свя­зана с их способностями, мотивацией на учебу, здоровьем, типом поселе­ния (мегаполис — сельская местность), типом школы (элитная — обыч­ная) и многими другими факторами. Этот пример показывает, насколько сложными часто являются проблемы современного образования. Связи образования с другими социальными явлениями и процессами сложны и многообразны. Они рассматриваются на разных уровнях, в самых раз­личных подходах и теориях, в качественной и количественной методоло­гии и т. д. Особенность изучения образовательных феноменов часто еще осложняется тем, что каждая наука, занимающаяся проблемами образо­вания, должна достаточно хорошо знать тот объект, который изучается, будь то сам институт образования, его субъекты (учителя, школьники, управленцы) или такие социальные конструкции, как социализация, дос­тупность образования, стратификация общества или идентичность.

Многие исследования посвящены объектам, которые, прежде всего, находится в поле педагогики и психологии или связаны с ними. Такие процессы, как социализация, обучение, воспитание понять можно только через многие педагогические понятия, процессы, состояния. То же самое относится и к психологии. Многие социальные феномены не найдут гра­мотного объяснения и понимания без применения таких психологических терминов, как «психическое развитие», «уровень интеллекта», «уровень психической отсталости» и др.

Междисциплинарен сам феномен образования, поскольку он «встро­ен» в различные социальные процессы, теснейшими узами связан с таки­ми социальными институтами, как институт семьи, права, экономики и др. Таким образом, феномен образования задает своей спецификой, сво­им состоянием сопряженность социологии образования с множеством других областей знания.

Междисциплинарный характер этой области социологического знания требует особых подходов к ней как в теоретическом контексте, так и в методическом. Сложность построения теоретических и концептуальных конструкций состоит в том, что, как правило, только часть явлений или процессов можно описать и изучить более глубоко в рамках имеющихся теорий. Многие феномены, особенно те, которые возникают на наших гла­зах, требуют новых подходов, свежего взгляда, создания новых моде­лей. Методический инструментарий социологии образования отличается особыми способами «сопряжения» методов, отражающих специфику по­знания различных областей практики — экономики, психологии, соци­альной антропологии и др.

Педагогика исторически имеет наибольший опыт исследования учеб­ного процесса, воздействия форм и институтов образования на различ­ные контингенты обучающихся (от детей дошкольного возраста до пожи­лых людей). Ее предмет много шире образования в традиционном его понимании. Сегодня образование понимается как органическое единство обучения и воспитания. Однако современная педагогика занимается и раз­личными социальными проблемами, связанными с субъектами образова­тельного процесса: неравенством в образовании, демократизацией шко­лы, формированием гражданского общества и т. д. Указанные феномены и многие другие являются одновременно и педагогическими, и социальны­ми. Не случайно поэтому с момента своего зарождения и становления социология образования по-прежнему активно «работает» в поле педаго­гики, оставаясь связанной с ней самыми тесными узами. Поскольку об­разование есть процесс, связанный с людьми, с различными социальны­ми общностями, сообществами, постольку в этом процессе социальность объектов и их поведения заложена изначально. И, например, если социо­логия образования действует в поле школьного образования, она не мо­жет не за-трагивать вопросы мотивации, гендера, неравенства, социаль­ной селекции и подобных социальных явлений. С другой стороны, для социологии институт образования составляет особое поле деятельности, социально значимое и перспективное.

Обратимся к наиболее значимым и уже сложившимся связям социо­логии образования с другими областями гуманитарного знания.

Педагогика

Связи педагогики и социологии образования были обозначены еще в XIX в. и носили сложный характер. С одной стороны, обе отрасли знаний дополняли друг друга, с другой, находились в состоянии противобор­ства. Их противоречивость была связана со становлением социологии образования как самостоятельной отрасли, формированием ее целей, объектов, социальной позиции. К настоящему времени каждая из облас­тей знания заняла свою нишу.

Современная педагогика обозначает свои связи с социальными про­блемами, с социологией в целом ряде направлений. Этот процесс виден, например, при анализе тематики, представленной в современных диссер­тациях. Заметим, что диссертации очень часто отражают новые направле­ния, которые только спустя некоторое время найдут отражение в публика­циях различного рода. Формулировки тем отражают значимые для

f

педагогики наших дней ситуации и объекты: «Организация командной ра­боты учителей», «Совместная деятельность школы и родителей», «Гума­нитаризация содержания образования», «Социально-педагогические нор­мы образовательной среды как ее регулятор». В перечисленной тематике явно видны различные социальные аспекты деятельности школы. Есте­ственно, что современная педагогика социальные проблемы видит и зат­рагивает через понимание своей практики.

Поистине огромным полем для социологии образования стало изуче­ние новых форм преподавания и социальной деятельности в школе. Со­временная педагогика по-прежнему подвергается справедливой критике за содержание самого образования, и, главным образом, за формы, ме­тоды и технологии воспитания.

Что касается содержания образования, то в постперестроечные годы в этом направлении было сделано очень многое. Появилось поистине огром­ное число новых учебников, новых предметов. Одним из примеров являет­ся введение краеведения, истории родного края. В Санкт-Петербурге пре­подается история города. По сути, в школе развивается сильное направление, которое можно назвать культурологией. Это направление представляется очень важным, ибо именно оно закладывает основы гражданственности, идей причастности к мощному пласту российской культуры, гордости за нее. Постепенно в школьные учебники вводятся социальные знания. В сте­ны школы вошли учебники по экологии и валеологии. Не менее радикаль­ные перемены затронули содержание образования в высшей школе (глав­ным образом, это коснулось гуманитарных предметов).

Важным моментом развития педагогики стало и осмысление ею самой (в том числе под давлением общественности) целей и смыслов этой обла­сти социальной практики. Советское воспитание педагогов, их социальные практики прошлых десятилетий повели к тому, что большинство из них просто не ставили перед собой вопрос о том, зачем они совершают те или иные педагогические действия. В данном случае речь не идет об идеоло­гии. Этот вопрос не мог дискутироваться в те годы. Но и чисто педагоги­ческая практика не подвергалась рефлексии, ибо все было занормировано и подвергалось строжайшему контролю. Например, зачем к концу первого класса дети должны читать со скоростью 60 знаков в минуту? Какую цель реализует данная педагогическая норма? Пример, бесспорно, носит част­ный характер, однако очень симптоматичен. За эти годы заметно сменились представления о целях педагогической деятельности. Педагоги стали заду­мываться о том, к чему они стремятся и чего хотят достигнуть.

Российское школьное образование с середины 1990-х гг. активно при­ступило к разработке системы собственных целей[[70]](#footnote-70). Позиция самоопре­деления, попытка осознать и обозначить свои текущие и долговременные цели и результаты именно в эти годы получила наиболее активное разви­тие. Опыт изучения движения петербургских школ в самоопределении своих целей позволяет привести несколько примеров, которые показыва­ют, что развитие базировалось на имеющемся потенциале, тех идеях, ко­торые не были реализованы ранее. Школы, которые в советский период накопили опыт работы по созданию у школьников глубоких знаний в оп­ределенной области (главным образом, математики, физики, иностран­ного языка), обозначили эту позицию как ведущую. Их стратегия была нацелена на хорошую подготовку детей к успешной учебе в вузе опре­деленного профиля (технического, естественнонаучного и т. д.). Отсюда идут прочные, институционально закрепленные связи с вузами — под­готовительные курсы, связи с кафедрами, лабораториями, включенность школьников в научно-исследовательскую работу вузов. Это путь мно­гих санкт-петербургских гимназий и лицеев, школ с углубленным изу­чением предметов.

Другой тип школ выбрал ориентацию на успешную социализацию, уме­ние понимать свое окружение, «свой социум», свою позицию в нем (девиз одной из таких школ «Живу среди людей»). Эти школы своими приорите­тами выбрали не только специальную программу обучения, но и выстраи­вание воспитательных технологий, имеющих в основе некое общее дело, дающее опыт социального взаимодействия внутри школы и вне ее стен. Учебные программы этих школ сильнее ориентированы на социогумани- тарные предметы, которые выстраиваются от социального краеведения в начальной школе до социальной психологии, экономики и социологии в дальнейшем. Важным воспитательным воздействием становится прожива­ние школьных социально ориентированных ситуаций, направленных на ре­ализацию общих дел, связанных с родителями, жизнью окружающего со­циального пространства локального уровня (например, праздников)[[71]](#footnote-71).

Появилась группа школ, которые своей целью ставили развитие отдель­ных способностей детей — к музыке, рисованию, спорту. Чаще всего это частные школы, принимающие наиболее способных и одаренных детей.

В силу сложных социальных обстоятельств того времени стало разви­ваться направление по поддержке детей с проблемами. Разрабатывались специальные программы работы с семьями, в которых значительную роль стали играть социальные педагоги. Эта группа педагогов внесла большой вклад в понимание тех социальных проблем, которые школа вынуждена решать и которые ранее не входили в ее прямые функции. Именно здесь уместно заметить, что процесс переориентации школы со своих, сугубо школьных проблем, на проблемы социальные, корни которых лежат, как казалось тогда педагогам, вне стен школы, происходил очень медленно и болезненно. С момента начала перестройки подавляющая часть учителей считала, что самая главная задача школы — дать прочные знания уча­щимся. Все остальные, такие, как развитие ребенка, расширение культур­ного кругозора, мотивация на познание воспринимались как «вторичные». И лишь к концу 1990-х гг. структура этих приоритетов заметно измени­лась. Понять эти трудности достаточно легко: традиции деятельности учи-

телей приучили их решать свои, сугубо учебные и воспитательные про­блемы. Жесткий переход к иному мышлению, иному стилю деятельности требовал переосмысления многих сложившихся позиций. Человеческий взгляд на проблемы ребенка побуждал решать проблемы следующим об­разом: «Сначала мне нужно накормить этого ребенка утром и в обед, а потом думать о его учебе» (типичное высказывание директоров школ того времени). Школе пришлось заниматься и вопросами опеки, защиты детей в некоторых семьях.

Важно отметить и то, что школы стали всерьез задумываться о том, как выстраивать процесс воспитания молодого поколения. Очевидно, что крах советского воспитания поставил эту задачу очень остро. Исчезла не только идеология — исчезли и сложившиеся формы воспитания. Но про­блема воспитания не исчезла. Заявленная в самом начале перестройки идея социализации детей как основы воспитания должна была быть при­нятой школой, стать побудительным мотивом для поиска новых форм вос­питательной работы. В этом направлении усилия школ пока можно счи­тать только поисковыми. Например, некоторые школы пошли по пути создания школьных форм ученического со-управления: появились Сове­ты старшеклассников, сделаны попытки включения выпускников в дея­тельность школы и т. д[[72]](#footnote-72). Другие пошли по пути развития социокультур­ный работы с ребятами. Третьи стали развивать научную работу в школе как фактор приобщения детей к одной из форм социальной жизни взрос­лого социума. Так или иначе, школы стали активно искать те формы со­циальной деятельности, которые, пусть в микроформах, но воспроизво­дят элементы социальных практик, социокультурных, научных или социальных. Завершая этот раздел, хочется обратить внимание на то, что стык педагогики и социологии образования стал сегодня особенно значи­мым. Преобразование всех образовательных подсистем неотвратимо ве­дет к социальным трансформациям различного рода. На первый взгляд может показаться', что все данные о переменах в школьном и вузовском образовании, будь то появление школ нового типа, создание новых техно­логий воспитания, трансформация содержания образования — есть про­блемы педагогические в первую очередь. Однако дальнейшее размышле­ние показывает, что все указанные проблемы имеют и социальный аспект. Разделение школ на элитные и обычные создает эффект неравенства, воп­росы воспитания — это вопросы и общейсоциализации молодежного по­коления граждан России и т. д. Фиксация происходящих перемен, пони­мание их последствий — важнейшая задача социологии образования.

Не менее важным вопросом целеполагание дальнейшей деятельности стало и для вузов. Концепции трансформации и модернизации вузовско­го образования ставили новые цели, но в связи с вхождением России в Болонский процесс эти цели формулируются уже совсем иным образом. Этот опыт во всей его полноте и разнообразии пока еще не освоен соци­ологией образования.

Психология

Психология давно и тесно связана с педагогикой, поскольку последняя занимается изучением внутреннего «наполнения» тех субъектов, с которым имеют дело все образовательные учреждения. Речь идет в первую очередь о психических возможностях и особенностях детского возраста, о таких психических процессах, как восприятие, мышление, эмоции, память, а так­же об общем потенциале ребенка11. В педагогической науке иногда трудно различить, что в ней изначально: психология как наука о развитии человека и его способностей, или педагогика, разрабатывающая конкретные приемы и способы развития как способностей, так и личности в целом.

Психология вошла в современную школу, в том числе и российскую, в последние годы в самых различных формах и ипостасях. Во-первых, во многих школах работают психологи, занимаясь диагностикой уровня и ро­ста интеллекта, отдельных способностей, адаптированное™ детей и други­ми проблемами. Во-вторых, многие педагогические технологии построены на психологических теориях, концепциях, подходах. В качестве примера можно привести технологии развития критического мышления. В-третьих, современная педагогическая и социальная общественность всячески под­держивает идею «развивающейся личности». Казалось бы, и здесь встает вопрос о связи социологии образования с психологией и педагогикой. Связь эта построена на том, что социология образования призвана осмыслять как саму постановку задачи в педагогике, так и ее результаты. Последние же являются своеобразной производной от объединения психологических зна­ний и их применения педагогикой.

Одна из сложнейших проблем образования — успешность освоения знаний — напрямую связана с психическими возможностями молодого поколения. Огромную роль в этом процессе играет уровень интеллекта и его направленность (право-, левополушарность), скорость психичес­ких процессов, специфика памяти, социальные задатки (например, ли­дерство, коммуникабельность). Многие аспекты этих проблем, например, проблемы успеваемости ребенка в школе, решаются именно средствами социологии образования.

Однако следует указать на то, что наряду с развитием способностей как основной учебной задачей школы необходимо думать и о социализа­ции как воспитательной задачей школы. Здесь встает важнейший вопрос: каково место школы в процессе социализации ребенка? С одной сторо­ны, многие социальные субъекты, например, родители, преподаватели вузов, рынок труда возлагают именно на школу функции социализации. Действительно, это так удобно! С другой, многочисленные социологи­ческие, социально-педагогические исследования давно показали, что в [[73]](#footnote-73)

этом процессе участвуют прежде всего семья и микросоциальное окру­жение (друзья и сверстники). Огромно влияние макросоциума через та­кие каналы, как СМИ, литература, религия, социальные нормы и тради­ции. Таким образом, школе еще предстоит найти свою нишу в этом сложном процессе с тем, чтобы более или менее ясно обозначить то воздействие, которое обеспечено именно педагогическими средствами, как образова­тельными, так и воспитательными. Но выявление этих процессов — задача социологии образования. Взаимодействие педагогики и социологии имеет огромное значение, поскольку результаты педагогических экспериментов могут быть как положительными, так и отрицательными. Поскольку сама педагогика практически не отслеживает результатов своей деятельности в массовом, социальном масштабе, эта область по праву и обязанности принадлежит социологии образования.

Рассмотрим такую проблему: каково влияние социальных факторов на успешность обучения в школе? Одним из первых вопросов в этой теме станет понимание термина «успешность». Если под ним понимать педаго­гические оценки (тройки, четверки, пятерки), то вопроса не возникает. Но если под успешностью учебы понимать развитие личности, ее способность научаться, развивать свои способности, наращивать возможности взаимо­действия с социумом, то без психологических и одновременно социальных теорий не обойтись. Заметим, что современная школа приблизительно с 1994-1995 г. сильно ориентирована именно на развитие школьников как один из главных результатов деятельности. Без преувеличения можно ска­зать, что идея развития личности стала ведущей парадигмой конструирова­ния педагогических методик и моделей обучения и воспитания.

История

Связь социологии образования с историей складывается из двух на­правлений: истории самого образования и истории развития социологии образования. Этапность развития социологии образования отражена в спе­циальном разделе.

Развитие образования как сложного и многогранного социального фе­номена — отдельная область, напрямую связанная с развитием цивилиза­ций, общественных формаций, огромным объемом знаний в области куль­турологии. Особый раздел этих знаний отражен в развитии самой педагогики, трансформации ее представлений об образовании, его целях, формах и методах работы. В рамках данной работы невозможно сколько- нибудь подробно охватить даже основные направления этой области. Ис­тория же собственно социологии образования, как правило, представляет интерес для узкого круга специалистов.

Классические учебники по социологии, имеющие раздел «Социоло­гия образования», в той или иной мере затрагивают исторические аспек­ты. Это естественно, поскольку развитие любой общественной системы базируется на ее исторических корнях, основополагающих идеях, воз­действие которых в ряде случаев вычленяется с трудом, ибо воспринима­ется как нечто очевидное, всеми давно усвоенное. К таким идеям можно отнести право людей на образование, гуманистический и развивающий 78

характер образования, образование как основа интеллектуального потен­циала государств и прогресса человечества, как основа интеграции соци­альных сообществ и др.

Рассматривая различные этапы развития образования, его различных подсистем, исследователи обращаются к религиозному образованию, ко­торое вносило огромный вклад на протяжении длительного времени от Средневековья до XX в. Социальный институт религии долгое время яв­лялся хранителем многих знаний, отнюдь не только религиозных. В каче­стве примера обратимся к российской истории. Центрами образования в феодальной Руси были монастыри. Именно при них появились первые училища и школы. Наиболее крупные из них не только учили грамоте, но и готовили к церковной и государственной службе. Именно такими цент­рами образования были монастыри: Чудов, Спасо-Андрониковский, Си­монов (Москва), Троице-Сергиев (Подмосковье), Киево-Печерский (Киев), Кирилло-Белозерский (Белое озеро), Успенский-Печерский (Ниж­ний Новгород) и другие. Русские монастыри существенно отличались от европейских монашеских обителей прежде всего тем, что они не были изолированы от населения. Напротив, они принимали деятельное участие в жизни общества. В сфере образования монастыри уже в XIV в. были центрами знания, духовности, нравственности[[74]](#footnote-74). Монастыри имели биб­лиотеку, развивали при себе различные ремесла и промыслы. Богослов­ская часть монастырского книжного учения включала в себя заучивание Псалтыря, служебников, миней, часословов. Но наряду с этим изучались философия (диалектика), риторика, грамматика. Диалектика, или начала философии, включала в себя богословие, арифметику, музыку, геомет­рию, астрономию, физиологию (как учение об окружающей природе), этику, политику, экономику. Приведенный перечень показывает, что в учи­лищах, созданных при монастырях, изучались те же предметы, что и в первых европейских университетах. Во многих других странах институт религии наряду с религиозной составляющей давал и основы чтения боль­шим контингентам населения, имел различные формы элитарного обра­зования, поскольку в средневековых университетах важное значение имели богословские факультеты.

В современной России вновь появились различные формы религиоз­ного образования в виде школ самой различной направленности и вузов­ских структур. Уже существуют школы, ориентированные на возрождение обрядовых традиций, школы, которые пытаются воспроизводить класси­ческие образцы, противостоящие секуляризации общества. Одной из идей этих школ является попытка возродить духовность, оградить детей от нега­тивного влияния окружающей среды[[75]](#footnote-75). Рассматривая религиозное образо­вание, невозможно не коснуться и его исторических аспектов, поскольку религия и сегодня оказывается связанной с образованием.

Важным этапом в развитии образования стало появление системы на­чальных школ. Процесс индустриализации и расширения городов объек­тивно повлек за собой не только расширение начального образования, но и появление специализированных школ. Со временем процесс приобре­тения знаний все более становится массовым, обретая институционали­зированные формы. От домашнего или церковного обучения общества переходят к обучению детей в школе (как специальном помещении), со­здается социальная группа учителей, процесс обучения приобретает все более оформившиеся и единообразные черты. Учебные программы ус­ложняются, приоритет отдается не простой трансляции знаний, а препода­ванию абстрактных дисциплин (математики, истории, литературы)[[76]](#footnote-76) [[77]](#footnote-77).0 вре­менных интервалах перехода к массовому образованию можно судить по данным, приводимым Дж. Масионисом. США были среди первых стран, поставивших перед собой цель победить неграмотность. К 1850 г. в шко­лах обучалось примерно 50 % детей в возрасте от 5 до 19 лет. В 1918 г. не осталось ни одного штата, который бы ни принял Закон об обязательном образовании, согласно которому все американские дети должны учиться в школе или закончить 8 класс до 16 лет.

Достижения США в сфере образования

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Год | Выпускники | Выпускники | Количес! |
|  | средних школ | колледжей | учебы (мс |
| 1910 | 13,5 | 2,7 | 8,1 |
| 1920 | 16,4 | 3,3 | 8,2 |
| 1930 | 19,1 | 3,9 | 8,4 |
| 1940 | 24,1 | 4,6 | 8,6 |
| 1950 | 33,4 | 6,0 | 9,3 |
| 1960 | ' 41,1 | 7,7 | 10,5 |
| 1970 | 55,2 | 11,0 | 12,2 |
| 1980 | 68,7 | 17,0 | 12,5 |
| 1990 | 77,6 | 21,3 | 12,4 |
| 2000 | 84,1 | 25,6 | 12,7 |

В таблице представлены люди в возрасте 25 лет и старше. В число граждан с полным средним образованием включены и студенты колледжей. Доля не закончив­ших средней школы равна разнице между 100 % и долей закончивших ее15.

Данные таблицы очень наглядно показывают, насколько активно и пос­ледовательно рос образовательный потенциал США, как изменялись про­порции в разных ступенях образования.

Аналогичные процессы происходили во всех промышленно развитых странах, хотя в каждой из них они имели свои особенности. Таблица также наглядно показывает, в каких интервалах происходил прирост выпускни­ков и насколько сильно изменилось их число. И хотя все это происходило в XX в., большинству людей кажется, что «так было всегда», что система образования и дальше должна только наращивать свои мощности.

История развития российского образования в территориальном кон­тексте отражена в работе А.П. Катровского. Им приводятся данные о раз­витии образования в связи с историческими и политическими преобразо­ваниями в России[[78]](#footnote-78).

Работ по истории образования существует большое множество. Здесь мы не будем их касаться и рассматривать, ибо это самостоятельная об­ласть. Однако отметим, что для понимания многих феноменов, их истоков и социальных корней социолог образования часто вынужден обращаться к различным историческим работам. В качестве примера хочется сослать­ся на характеристику образования России начала XX в., данную в работе В.И. Жукова[[79]](#footnote-79). Социальная характеристика высшей школы императорской России в то время складывается из того, что она: носила сословный харак­тер и была недоступна для большинства населения страны; имела масштаб­ные ограничения в национальном и вероисповедальном плане; отличалась дискриминацией женщин; страдала от господствовавших в ней полицейских порядков; действовала в условиях хронического недофинансирования; не удовлетворяла потребности общества и государства в кадрах высокой ква­лификации. Уже это перечисление показывает, насколько сильно измени­лось высшее образование за столетие. Масштаб произошедших перемен показывает изменчивость образовательных систем, их связанность с обще­ственными трансформациями, изменение социального запроса к образова­нию и многое другое.

Для социологов представляет интерес и история развития социоло­гии образования советских времен. Здесь можно сослаться на работу М.Н. Руткевича, который исследовал такие важные феномены, как об­щественные потребности в образовании, жизненные планы молодежи, ори­ентации выпускников, а также реформы системы образования[[80]](#footnote-80). В его материалах содержатся данные о реформе 1958 г. в области народного образования, о количественных и качественных изменениях этой сферы. Работы такого рода являются особенно важными в исследованиях, имею­щих исторический и сравнительный характер.

Экономика

Современное состояние системы российского образования хорошо из­вестно, как и ее проблемы, связанные с финансированием. Приведем толь­ко некоторые цифры. До начала 1990-х гг. расходы на обучение почти всех

студентов покрывались государством. Объемы государственного финан­сирования системы образования сокращались на протяжении 1990-х гг., причем в наибольшей степени это коснулось системы высшего образова­ния. Государственные расходы на образование в целом уменьшились с 3,6 % ВВП в 1991-1992 гг. до 3,1% ВВП в 2000 г. В сопоставимых ценах государственные расходы на образование составили в 2000 г. 48 % от уровня 1991 года. Вследствие сокращения государственного финансирования сни­жался уровень оплаты труда работников сферы образования, не восстанав­ливалась и не развивалась материально-техническая база вузов.

В 1992 г. средняя заработная плата во всем сфере образования состав­ляла 62 % от средней величины для экономики в целом, в 2000 г. она составила уже 54 %. Если в 1992 г. средняя заработная плата работника образования в 1,75 раз превосходила величину официально установлен­ного прожиточного минимума, то в 2000 г;, она снизилась до 85 %. В результате из отрасли уходят наиболее квалифицированные кадры, а при­ток молодых специалистов незначителен. Средний возраст профессорс­ко-преподавательского состава вузов составляет сейчас примерно 55 лет по гуманитарным специальностям и более 60 лет — по техническим спе­циальностям[[81]](#footnote-81). Все эти изменения сказываются, в свою очередь, на каче­стве предоставляемых образовательных усл уг.

С 1990-х гг. в России официально существует система платного обра­зования, когда затраты на обучение возмещаются за счет личных средств населения (семьи и самих студентов), или за счет предприятий и органи­заций, финансирующих подготовку нужных им специалистов. Финансо­вые расходы семьи на образование достаточно чувствительно сказыва­ются на ее состоянии в течение длительного периода. Работа студентов в период обучения не способствует полноценной учебе. Все эти социальные проблемы порождены состоянием образования. Прием и обучение сту­дентов на платной основе стал стремительно увеличиваться во второй половине 1990-х гг.'Если взять отношение студентов негосударственных вузов к числу студентов государственных вузов, то эти отношения в 2000 г. составили 11 %, а в 2002 г. уже 13 %>. Но при этом число платных студентов государственных вузов постоянно растет[[82]](#footnote-82). В предоставлении платных услуг высшего образования в настоящее время лидируют имен­но государственные вузы.

Система образования является активным! потребителем общественных ресурсов. Без привлечения мощных государственных вложений в систе­му образования ее развитие (особенно на начальных этапах) вообще не представлялось возможным. Сильное падение финансового вклада в об­разование со стороны государства уже видно во всех образовательных подсистемах. Мы видим это на таких примерах, как отсутствие компью­теров в школах, нужного оборудования в в;узах, свертывание научно-ис­следовательской работы и т. д.

Способы привлечения инвестиций в образование различны: это госу­дарственные и частные средства, вклады крупных компаний, обществен­ных и религиозных организаций и др. Однако перечисленные формы для российских реалий пока практически нехарактерны. С полной уверенно­стью можно говорить о том, что главным «донором» и спонсором рос­сийского образования является сейчас семья. Поскольку слой богатых и обеспеченных родителей крайне невелик, можно сказать о том, что обра­зовательные расходы современной семьи непомерно велики, часто обра­зование детей обеспечивается потерей качества жилищных условий, иным ущербом для семейного бюджета, а также рядом рисков.

Величина ресурса, которым обладают учебные заведения, заметно влияет на содержание и формы образования и на его качество. Напри­мер, использование исключительно госбюджетных средств в школах ве­дет к жесткой унификации всего учебного процесса, в ряде случаев ведет к потере инициативы, рутине, слабому реагированию на запросы общества, родителей. Использование средств родителей в ряде случаев помогает решить проблемы школы (ремонта, покупки оборудования, фи­нансовой поддержки учителей), однако эту тенденцию ни в коем случае нельзя считать массовой.

Финансовые и ресурсные вложения в образование сильно связаны с социальными проблемами любого государства. Если идет слабое финан­сирование школьной системы, то она всегда реагирует сокращением зат­рат на воспитание, более высоким отсевом детей и другими социальными проблемами. Результатом становится «усеченная» социализация и после­дующие затраты общества на ее исправление. Так, на 1 июля 2005 г. в заключении находилось 14 526 несовершеннолетних и еще 8 296 под­следственных[[83]](#footnote-83). Если мал вклад в систему высшего образования, обще­ство недополучает часть специалистов, а также резко падает качество под­готовки, что сегодня видно воочию. Таким образом, зависимость образования и финансовых вложений в него прямо связана с порождением социальных проблем для общества.

Не случайно участники Болонского процесса в числе факторов, по­буждающих европейское образование к преобразованиям, отметили сле­дующие: ужесточение общеэкономической и политический ситуации в ев­ропейских странах, переход к новым принципам государственной политики, вытекающим из осложнений с финансированием высшей школы. Наце­ленность на интегрированность образовательных систем Европы объяс­нялась следующими причинами: сокращением бюджетов на высшее об­разование; необходимостью повышения эффективности образования, включая уменьшение продолжительности обучения и отсева.

Отношения между экономикой и образованием включает самые раз­личные проблемы и темы. К их числу можно отнести прежде всего боль­шое поле проблем, связанных с вложением средств в образование и от­дачей от этих средств, т. е. эффективностью образования.

Для понимания задач экономики образования следует прежде всего

назвать ее объект и предмет. В трактовке А.Б. Вифлеемского объектом исследования экономики образования являются экономические отноше­ния, возникающие в процессе деятельности образовательных организа­ций и педагогического процесса[[84]](#footnote-84). Это определение представляется не­сколько узким, поскольку не захватывает внешних экономических отношений института образования, таких как отношения с бизнесом, об­щественными структурами и т. д. Предметом исследования экономики образования этот автор обозначает образовательные организации и все экономические отношения, связанные с производством образовательных услуг[[85]](#footnote-85). В.В. Чекмарев дает иную трактовку предмета экономики образо­вания. Предметом экономики образования как науки является изучение возможности развития образования (как мозга социального хозяйства) в системе социального хозяйства. Экономика образования начинает обес­печивать не саморазвитие образования и через него развитие общества, а, наоборот, обеспечивать развитие общества через развитие образования[[86]](#footnote-86). Хотя здесь речь идет об экономике образования как специальной области знания, невозможно не затронуть эту сферу в силу того, что социология образования с ней тесно связана. Проводить жесткие разграничительные линии между ними нецелесообразно.

Одной из важнейших проблем, связывающих экономику и образо­вание, является проблема вложения средств, тот экономический и мате­риально-технический ресурс, которым располагает система образова­ния. Стала уже трюизмом мысль, что вложение в образование есть вложение в будущее. И с этой точки зрения обыденное мышление сво­дится к тому, что в образование следует вкладывать как можно больше. Однако ясно, что бесконечно расширяющейся эта статья бюджета ни в одном государстве не является[[87]](#footnote-87) — наоборот, объем вложенных в обра­зование средств представляет собой предмет дискуссий как общества, так и государства. Так, последствия недостатка финансирования отдель­ных образовательных звеньев российского образования постперестроеч­ных лет вызвали реакцию общества и государства, которая квалифициро­валась как кризис образования, катастрофа национального масштаба. Величина финансовых вложений (как государственных, так и частных) практически всегда связана с основной деятельностью учебных заведе­ний (учебным процессом, количеством и качеством обучаемых, количе­ством направлений обучения). Одновременно она связана с другими их параметрами — качеством профессорско-преподавательского состава, на­учной деятельностью в целом и ее результативностью в области открытий, скоростью реакций на изменения в других сферах деятельности и др. Рас­смотреть все эти связи не является целью данного раздела. Представляет­ся более важным показать, каким образом образование функционирует в рыночных условиях, поскольку для российского образования такая ситу­ация еще достаточно нова и требует осмысления.

Образовательные услуги. Товар и услуги — экономические терми­ны. Экономисты отмечают, что эти два понятия близки, так как услуга также представляет собой товар в форме полезного действия. Товар — предмет (материально-вещественный или интеллектуальный продукт) или действие (т. е. услуга), обладающие полезными потребительскими свой­ствами (потребительской ценностью) и предназначенные для продажи[[88]](#footnote-88). Мы не будем здесь вдаваться в тонкости различных пониманий и тракто­вок этих терминов в чисто экономическом контексте. Нам важно пока­зать, что с начала XXI в. образование в России (как и во всем мире) стало рассматриваться как рынок образовательных услуг. Смещение ак­центов в отношении образования происходит постепенно. Если в советс­кие времена образование понималось как общественное благо, как ис­точник развития государства, всех отраслей его деятельности, развития и совершенствования личности, то сейчас образование трактуется иначе (при этом не снимаются и его прежние функции).

Образовательные услуги отличаются от большинства товаров и ус­луг, во-первых, характером своей общей и предельной полезности. Первое отличие заключается в раздвоении полезности. С одной сторо­ны, образовательная услуга удовлетворяет личные потребности людей в получении образования. И в то же время уровнем образовательной под­готовки определяется трудовой потенциал человека и связанный с этим личный доход от трудовой деятельности.

Во-вторых, образовательные услуги отличаются особенностями про­цесса реализации. Они обладают характерными качествами того, что в экономической науке называют общественным товаром. Речь идет о до­полнительных сильных эффектах от роста образовательного уровня насе­ления для всего общества в целом. Человек повышает уровень своего образования, а выигрывает от этого не только он, но и окружающие его люди, соседи, коллеги по работе, население города, региона, всей стра­ны. И выигрыш такой многогранен. От уровня образованности населения и качества получаемых им образовательных услуг зависят экономичес­кое развитие страны и благосостояние народа, формирование цивилизо­ванной, культурной сферы обитания для каждого, социальная и полити­ческая стабильность. Во всех развитых странах государство берет на себя значительную часть расходов (понятно, что это средства налогоплатель­щиков) на содержание и развитие образовательных учреждений[[89]](#footnote-89).

Второе важное отличие образовательных услуг — две фазы в их реа­лизации. Первая фаза: образовательное учреждение предоставляет свои услуги обучающимся людям. Здесь существуют свои механизмы и пред­ложения, свои особенности определения ценности различных видов об­разовательных услуг. Вторая фаза: человек, получивший ту или иную об­разовательную подготовку, реализует ее на рынке труда, в личных доходах, которые в принципе должны быть пропорциональны времени, затраченно­му данным человеком на формирование своего образовательного уров­ня. Мировая статистика подтверждает наличие такой пропорциональнос­ти. Так, в США, например, индивидуальный доход мужчин в наиболее активном возрасте (45-49 лет), со сроком обучения 17 лет выше, чем в той же возрастной категории, но со сроками обучения 16 лет в 1,2 раза, со сроком обучения в 12 лет — в 1,85 раза, 8 лет — в 2,2 раза. Понятно, что на протяжении всей трудовой жизни человека такие различия образу­ют достаточно внушительные суммы личных доходов.

Главным результатом экономической «отдачи» образовательных учреж­дений для работника теоретики человеческого капитала считают прирост его заработной платы благодаря повышению образовательного и профес­сионального потенциала. Они основываются на том, что различия в зарп­лате соответственно отражают различия в производительности труда.

Сам процесс получения образования (как длительный во времени) свя­зан для обучающихся со значительными финансовыми издержками. В из­держки получения образования помимо непосредственных расходов на обучение включают и так называемый упущенный доход — это тот потен­циальный заработок, который человек мог бы получить при условии, если бы работал, а не учился. На долю недополученного дохода ныне, по оцен­кам экспертов, приходится обычно больше, чем прямых издержек на по­лучение образования.

Издержки получения образования представляют собой особую инте­ресную область, поскольку они в той или иной мере всегда оцениваются институтом семьи при выборе типа образования. Известно, что при рас­смотрении этого важного вопроса семья решает в числе других и чисто экономические задачи. Одной из самых сложных задач для множества семей является выбор длительности обучения, связанный с объемом фи­нансовых затрат.

Современные данные по этому вопросу свидетельствуют о том, что 82 % семей из числа опрошенных, в которых есть студент, несут денеж­ные расходы на его обучение в вузе[[90]](#footnote-90). При этом из данной категории се­мей дети лишь 40 % респондентов учатся на платных отделениях вузов или в коммерческих учебных заведениях. Дети из остальных 60 % семей обучаются на бесплатных местах в государственных вузах. Несмотря на это, родители затрачивают определенные денежные средства на их обра­зование. Расходы семей на платное и бесплатное образование представ­лены ниже в таблице.

Затраты среднего домохозяйства на одного студента вуза
при официально платном и бесплатном обучении

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Статья затрат | Средние затраты по статье, Долл ./абитуриент | % в общей сумме затрат |
|  | Бесплатное | Платное | Бесплатное | Платное |
| Официальная плата за обучение |  | 667,7 |  | 73,7 % |
| За жилье | 110,2 | 49,9 | 36,4 % | 5,5 % |
| За протекцию (взятки) | 44,6 | 39,9 | 48,9 % | 4,4 % |
| Другие затраты | 148,3 | 148,2 | 48,9 % | 16,4% |
| Итого | 303,1 | 905,7 | 100% | 100% |

Авторы исследования на основании данных таблицы делают следую­щие выводы.

Расходы семьи на образование ребенка-студента не исчерпываются офи­циальной платой за обучение. Последняя составляет 73,7 % в общей сум­ме затрат. Расходы на жилье у этой категории студентов незначительны — в среднем по стране они составляют около 50 долл, в год. Заметную долю в общей сумме расходов — 16,4 % — занимают другие траты. К ним относятся приобретение студентами различных необходимых для учебы вещей и услуг: канцелярских принадлежностей, учебников, профессио­нальной литературы, дискет, компьютерных программ, доступа в Интер­нет, спортивной одежды и др.

Интересным результатом опроса оказались «теневые» расходы студен­тов, обучающихся на платной основе. За протекцию они платят в среднем 40 долл, в год. Это взятки преподавателям и администрации за сдачу эк­заменов, защиту дипломных и курсовых работ, за то, чтобы не отчислили за неуспеваемость и т. п. Это означает, что среди данной категории сту­дентов существуют такие, которые в принципе не хотят или не способны обучаться в высшем учебном заведении. Такое отношение к профессио­нальной подготовке не оправдывает ожиданий и требований рынка тру­да, снижает престиж образования, формирует негативную среду в выс­ших учебных заведениях.

При официально платном обучении в среднем по России на одного студента в год расходуется 667,7 долл., общие затраты равны 905,7 долл. Приведенные данные показывают, что затраты на студентов становятся весьма ощутимыми практически для всех современных семей[[91]](#footnote-91).

Введение платного образования породило новый феномен — получе­ние студентами средств на образование из различных источников. Обра­тимся к данным Ф.Э. Шереги[[92]](#footnote-92).

Доля разных источников средств на обучение у студентов
1-5 курсов, обучающихся на коммерческой основе (%)

|  |  |
| --- | --- |
| Источники финансирования | Курсы |
| Родители | 91,1 | 83,5 | 72,2 | 75,8 | 27,4 |
| Спонсоры | 4,4 | 2,2 | 13,6 | 9,0 | 27,4 |
| Сами студенты за счет доходов от вторичной деятельности | 0,0 | 4,9 | 7,1 | 6,1 | 17,9 |
| Частично сами, частично родители или спонсоры | 4,5 | 7,4 | 7,1 | 9,1 | 27,3 ~ |

Приведенные данные, во-первых, говорят о том, что основная доля расходов на обучение падает на семью. Во-вторых, возрастает доля вложе­ний самих студентов. Последние данные о работе студентов во время уче­бы дают ряд интересных фактов[[93]](#footnote-93). Авторы приводят следующие данные. Работают в процессе учебы 39,1 % студентов, причем, в общей совокупно­сти 49,4 % хотят работать, но не могут найти работу. Связи между обеспе­ченностью семьи и работой студента не было обнаружено, но следует ска­зать, что только 33,2 % родителей относятся к группе предпринимателей и руководителей, предположительно имеющих более высокие доходы. Ос­тальные группы составляют представители профессиональной интеллиген­ции (40,2 %), служащих со средним специальным образованием (26,2 %), 10 % относятся к рабочим и крестьянам. Реально свои доходы студенты тратят на обеспечение своего повседневного существования и оплату учеб­ного процесса (хотя большинство студентов учатся на бюджетных мес­тах). На это уходит две трети всех доходов. График работы студентов не соответствует расписанию занятий, они подстраиваются под режим рабо­ты. Средняя длительность рабочей недели у студентов составляет 25 часов, т. е. 5 часов на рабочий день. Таким образом, безусловно, время учебы сильно сокращается, что сказывается на освоении учебного курса.

В третьих, указанная структура не содержит таких принятых в других странах источников, как беспроцентные кредиты, контракты с предприя­тиями, гранты на обучение.

Таким образом экономика образования претерпевает сегодня сильные изменения, которые отнюдь не завершены. Само по себе образование, находящееся в новых экономических условиях, рождает ряд новых про­блем. К ним можно отнести такие как возможности семьи оплачивать образование, ценность и статус полученных дипломов, доверие к ним со стороны семьи, экономики, общественной сферы, мотивация на получе­ние образования со стороны молодежи и т. д. Можно сформулировать эти проблемы и шире: создается ли в таких условиях полноценный челове­ческий капитал современной высшей школой?

т

Один из основоположников теории человеческого капитала Е. Шульц считает, что человеческое развитие не просто обеспечивает повышение темпов экономического роста, оно является инвестициями в человечес­кий капитал и ликвидацию бедности, которые, по его мнению, находятся в тесной зависимости. В результате проведенного им анализа структуры источников экономического роста США за период 1900-1960 гг. было выявлено, что за 34,8 % экономического роста был ответственен труд, за 2?5 % — природные ресурсы, за 18,6 % — физический капитал. Остав­шиеся 44 % были объяснены новым понятием «человеческий капитал». В дальнейшем многие статистические исследования подтвердили это пред­положение. Нобелевские лауреаты К. Эррой, Г. Беккер и Т. Шульц пред­ложили рассматривать образование, обучение практическим навыкам как форму инвестиций, и с тех пор в странах с рыночной экономикой вложе­ние средств в образовательные учреждения рассматривается как инвес­тиционный процесс32.

Статистические данные по России не дают возможности увидеть столь же отчетливую картину прямой зависимости уровня личных доходов от образовательной подготовки людей и специфики и противоречий совре­менного российского рынка труда.

Наиболее высокие личные доходы в современной России получают удачливые предприниматели. По выборке Российского независимого ин­ститута социальных и национальных проблем (РНИСиНП) 72,2 % пред­принимателей на июль 1994 г. имели высшее образование, в том числе, 3,3 % — ученые степени. Интересно также то, что остающиеся 27,8 % предпринимателей заняты в сфере торговли и бытовых услуг. Значитель­ная часть предпринимателей в области крупного частного финансового бизнеса — представители интеллектуальной элиты математической и фи­зико-технической специализации33.

Заметим здесь, что структура рабочих мест в любой стране имеет дос­таточно стабильные параметры в континууме «высоко — низкооплачивае­мые рабочие места». С этой, профессионально-экономической точки зре­ния, число специалистов с высшим образованием не может быть слишком большим, в пределе доходящим до того, что все работающее население будет иметь высшее образование. Очевидно, что человек с высшим обра­зованием (возможно, и дополнительным к нему) имеет вполне определен­ные требования к своему рабочему месту в отношении его статуса, вознаг­раждения, роста и престижа. Если же такие ожидания не реализуются, возникают серьезные социальные проблемы, с которыми уже давно стал­киваются многие страны, в том числе и Россия. Такое состояние порожда­ет у людей с высшим образованием, не получивших адекватного своим образовательным вложениям места, ощущение невостребованности (ибо ведет к безработице по профилю обучения), апатии или протеста. Исходя из чисто гуманитарных позиций, возможность получения высшего образова­ния всеми заинтересованными в этом людьми — большое социальное бла-

1. **Вифлеемский А.Б.** Указ. соч. С. 75-76.
2. Там же. С. 4.

89

го. Образование действительно является источником развития и личности и социальных структур, оно расширяет горизонты, создает возможность реализации личности (и социальных сообществ) в самых различных сфе. рах. И в этом плане образование являет собой как личностный, так и обще, ственный потенциал высокой мощности и перспективности. Однако с чис­то экономической точки зрения капитал, вложенный в образование, в таком случае оказывается частично невостребованным в силу того, что далеко не все люди в реальной экономике могут найти адекватное применение свое­му образовательному потенциалу. «Если когда-то университетский диплом давал человеку элитарный профессиональный статус с соответствующим этому статусу вознаграждением, то сегодня он дает статус среднего клас­са с соответствующей ему оплатой труда. Наблюдается тенденция к посто­янному уменьшению профессиональной отдачи и доходов применительно к каждому году обучения»[[94]](#footnote-94).

Две фазы реализации образовательных услуг взаимосвязаны. Сигналы от рынка труда, спрос на работников с определенным уровнем и направле­нием образования определяют выбор людьми вида образовательных услуг и учреждений, их представляющих. Однако лаг времени между моментом выбора образовательного учреждения и началом реализации полученного образования на рынке труда вызывает определенную сложность и противо­речивость прохождения рыночного сигнала к процессам формирования спро­са и предложения образовательных услуг.

Рынок образовательных услуг активно развивается в России уже с самого начала 1990-х гг. Формы рыночных услуг широки и разнообраз­ны, они затронули все ступени образования от детского сада до поству­зовского образования. Их масштабы очень различаются, простираясь от отдельных услуг, например, в школе или вузе, до полномасштабного и долговременного обучения на платной основе. Очевидно, что в этом про­цессе много стихийных элементов: соотношение государственных вло­жений в образование и платного сектора не установились, более того, государственная политика в этом плане пока находится в состоянии поис­ка и обсуждения. Вхождение России в Болонский процесс ставит свои задачи, связанные с пересмотром уже сложившихся позиций.

Управление системой образования в государственных масштабах пред­полагает разработку важнейших направлений в области образования, плани­рование целей, показателей качества, приоритетных направлений, ресурсное обеспечение. Смена плановой экономики на рыночную породила в системе образования множество новых проблем, решения которых еще предстоит найти. Главные из них—мера управления государством системой образова­ния и финансовый вклад в ее функционирование и развитие. Для многих государств основной задачей под держки образования как социального бла­га является прогнозирование и расчет необходимых ресурсов на его разви­тие с учетом социального спроса на образование и требований рынка труда. Социальный спрос понимается как система ожиданий населения по отноше-

0йО к образованию своей страны. Эта система ожиданий различна и связана с историей и традицией каждой из стран. В последние десятилетия сложился стереотип, что идеалом является Япония с ее идеей дать всей молодежи высшее образование. Однако очевидно, что большинство даже самых раз­витых стран не в состоянии сегодня выделить необходимое для решения такой масштабной задачи количество ресурсов. Одновременно отмечается, что институт семьи как основной потребитель образовательных услуг от­нюдь не готов к такой масштабной востребованности образования. Извес­тен факт, что многие семьи с невысоким доходом не готовы вкладывать значительные для них финансовые ресурсы в долговременное обучение своих детей, поскольку последующее успешное их трудоустройство явля­ется проблематичным. Эти семьи отдают себе отчет в том, что длительное обучение связано с риском прервать его в силу таких причин, как недоста­ток средств в семье, болезнь, потеря у ребенка мотивации к учебе и др. Простой вопрос: синица в руках или журавль в небе, решается в пользу более простого и практичного ответа — выбирается практико-ориентиро- ванное образование типа колледжа или еще более кратковременное. Важно отметить, что в любой стране есть категории населения, имеющие ограничен­ный доступ к образованию. Это национальные меньшинства, мигранты, жен­щины, инвалиды, люди, живущие на отдаленных от образовательных цент­ров территориях и др. Таким образом, сочетание реальных запросов населения, потребностей рынка труда и возможностей системы образования имеет до­статочно сложные формы, которые изменяются со временем.

Рыночные отношения вносят в сферу образования элементы саморе­гулирования. Будучи свободным в выборе учебного заведения, потреби­тель руководствуется целями максимизации полезности выбора того или иного образовательного маршрута. Однако в России процесс выбора об­разования идет достаточно сложным путем. С одной стороны, сложился стереотип: на хорошее рабочее место можно рассчитывать только при на­личии высшего образования, знания иностранного языка и компьютера, водительских прав. Этот стереотип часто даже не обсуждается в семье, а принимается как нечто данное. Хотя здравый смысл подсказывает, что есть и другие образовательные маршруты, более практичные и приемле­мые для многих семей. Например, используя вечернее или заочное обра­зование, можно одновременно с учебой накапливать практический опыт, приобретать более высокий статус.

Для многих семей важным моментом является «продление срока соци­ализации» детей в наиболее приемлемых (вузовских) условиях. Очевидно, что процесс взросления, становления молодого человека с завершением им школы не заканчивается. К тому же нужно отметить, что возможности профессионального трудоустройства выпускников школ достаточно огра­ниченны. Для многих юношей предоставляемая отсрочка от службы в ар­мии является более чем привлекательной. В таких условиях сам выбор в пользу высшего образования — сложное решение, в котором ценность самого образования, а также выбор профессии не являются главным фак­тором. Один из мощнейших факторов учебы — личная мотивация на учебу, овладение профессией, саморазвитие при таком отношении к процессу

выбора вуза в значительной степени теряется. В современной реальности общество сталкивается с фактом, что выбор вуза во многих случаях дик\_ туется не осознанными потребностями, не собственной мотивацией и инте­ресом к профессии со стороны абитуриентов, а отсутствием или непривле­кательностью других альтернатив. Студенты многих вузов отдают себе отчет в том, что их шансы работать в соответствии с дипломом невелики. Совре­менная молодежь быстро начинает ориентироваться на рынке труда, по- ! скольку многие из них начинают работать еще до завершения своего обра- зования. Многие из них в качестве главного мотива получения высшего образования выдвигают следующий: именно высшее образование научит нас думать, даст умение более гибко ориентироваться в сложной рыноч­ной ситуации, быстро и эффективно освоить ту сферу труда, в которой они окажутся востребованными.

Функционирование высшей школы в рыночных условиях всегда свя­зано с серьезной проблемой ее взаимодействия с рынком труда. Запросы экономики, потребителей образовательных услуг и самих образователь­ных систем находятся в очень сложных отношениях. Многие специалис­ты считают, что процесс регулирования этих социальных систем требует участия государства. Не пытаясь дать ответ на сложный вопрос о мере участия государства в этих процессах, обратимся к имеющемуся зару­бежному опыту.

В Великобритании в 1993 г. правительством был создан Национальный консультативный совет по целям образования и подготовки. В его задачи входил мониторинг целей образования, которые должны пересматривать­ся, исходя из требуемого уровня подготовки рабочей силы. Сами же цели образования были пересмотрены по инициативе Конфедерации британс­кой промышленности, выступившей со специальным докладом в 1989 г. Эти цели были поддержаны многими влиятельными организациями, пред­ставляющими систему образования и бизнес, а также правительством страны[[95]](#footnote-95). Таким образом, видно, что образование и экономика все более сближаются с целью синхронизации целей обеих структур. Необходимо заметить, что решение многих образовательных проблем не просто связа­но с экономикой, но в ряде случаев решается только при учете экономи­ческих условий и требований.

В Австралии главным национальным органом управления образова­нием является Министерский совет по образованию, занятости, подго­товке и делам молодежи. Этот совет, созданный в начале 1994 г., заменил бывший Австралийский совет по образованию. Он является министерс­ким форумом для национального сотрудничества в разработке и реализа­ции образовательной политики. В своей новой форме он занимается воп­росами содержания высшего образования, подготовки, занятости и молодежной культуры[[96]](#footnote-96). Заметим, что новая руководящая структура объе­диняет в себе образование, систему занятости и молодежь (как по­требителей образования). Причем, национальная система планирования и управления образования управляется в значительной степени промыш­ленностью. Таким образом, последние преобразования в Австралии «зам­кнули» три упомянутых системы друг на друга, что обеспечивает более тесные и продуктивные их связи между собой. Представляется, что именно такая схема, реализуемая как Великобританией, так и Австралией, являет- сЯ достаточно эффективной в рыночных условиях, поскольку основные заинтересованные структуры находятся в обязательном контакте.

Связи образования и экономики нашли сегодня отражение в ряде учеб­ников, ориентированных на новое поведение субъектов образовательного процесса, на обучение управленческого звена. Понимание рынка образо­вательных услуг, маркетинга в этой сфере, выявление технологий финан­сирования учебных заведений — все это вопросы, к которым сегодня нужно готовить работников сферы образования. Более того, многие спе­циалисты считают, что эти вопросы сегодня должны в обязательном по­рядке изучать и студенты педагогических вузов, дабы новое поколение строило свою деятельность на базе новой, постоянно трансформирую­щейся реальности. В литературе по экономике образования достаточно ясно представлена следующая точка зрения: «Сегодня в составе эконо­мических знаний, необходимых школьному учителю и другим работни­кам просвещения, важное место должно быть отведено знаниям эконо­мики образования — той отрасли, где призваны работать нынешние и будущие преподаватели. Ведь специалист, и прежде всего менеджер в области образования, должен уметь не только ясно и четко экономически анализировать свой труд и его результаты, верно оценивать экономичес­кие процессы в стране и в своей отрасли, но и грамотно, со знанием дела управлять трудовым процессом в учебном заведении»[[97]](#footnote-97).

Высказывается и точка зрения о том, что экономика образования высту­пает сейчас не только как наука, но и как прикладная область, регулирую­щая экономическую деятельность образовательных учреждений. Органы управления образованием, администраторы образовательных учреждений действительно нуждаются в знании многих законов и нормативных доку­ментов, регулирующих экономическую деятельность всех образователь­ных учреждений[[98]](#footnote-98). Достаточно быстрый переход от чисто административ­ного управления советского времени к рыночным механизмам породил массу проблем не просто освоения новых правил действий, но и выбора статуса образовательных учреждений всех типов, новых форм деятельно­сти, новых способов взаимодействия со своими кооперантами. Уже только введение платных услуг (в детских садах, школах, вузах) породило в свое время массу проблем для управленческих звеньев всех уровней. С тех, самых первых шагов и по сей день для многих работников сферы образо­вания многие рыночные механизмы остаются во многом непонятными и неосвоенными. Естественно, что освоение таких знаний как учет и анализ внебюджетных средств, налогообложение учреждений образования, вне­бюджетное финансирование является востребованным. Многие директора школ, имеющие огромный опыт в организации учебного процесса, регу­лировании школьной жизнедеятельности и в других вопросах, ощущают острую потребность в знании многих разделов экономики образования. Именно на них рассчитаны учебные пособия В.И. Гам, Е.А. Низовских и

А.А. Филимонова[[99]](#footnote-99) и Соловьевой М.Ф[[100]](#footnote-100).

Сам факт появления в конце 1990-х - начале 2000-х гг. большого числа учебников и научных работ, связанных с экономикой образования, говорит о следующем. Во-первых, связи экономики и образования стали более явными и активными. Развитие образования стало различным об­разом диктоваться экономическими процессами и факторами. Во-вторых, многие явления в области экономики образования перестали быть совер­шенно новыми, они перешли в сферу обучения, освоения и приложения к конкретным проблемам практики. Этот факт в нашем понимании может свидетельствовать о том, что первый этап действия экономических меха­низмов в образовании освоен. Появились как законы, так и реальные люди, которые «настраивают» систему образования на действия в новых усло­виях. Менеджеры, администраторы, маркетологи, специалисты по свя­зям с общественностью создают совершенно новые образцы деятельно­сти, технологии, позволяющие их организациям занять лидирующее положение в сфере образовательных услуг. Например, появление много­численных филиалов ведущих вузов во многих городах заметно измени­ло ситуацию в высшем образовании. Появление школ типа «экстерн» дало возможность учиться тем школьникам, которые по ряду причин не могли вписаться в традиционные школьные условия. Родились различные пред­ложения, позволяющие образовательным учреждениям предоставлять но­вые услуги потребителям, делать всю систему образования более гибкой и реактивной, дающей возможность реализовывать самые разнообраз­ные потребности населения в зависимости от интересов, проблем, финан­сов и т. п. Многие менеджеры создают новые направления подготовки, сложные сочетания обучающих программ (основных и дополнительных), которые далее осваиваются другими образовательными учреждениями.

Экономические механизмы в образовании, судя по многим публикаци­ям, до сих пор претерпевают различные изменения. Потому невозможно не согласиться с теми авторами, которые считают, что обучение в области эко­номики образования очень своевременно и важно.

География

Обозначение связи социологии образования с областью географии но­сит внешне формальный характер. В реальности речь идет, конечно, не о

географических точках или районах, а о локальных, региональных и гло­бальных проблемах образования. Не случайно известные социологи, об­ращаясь к проблемам образования, часто начинают рассмотрение этого вопроса с глобальных проблем и специфики образования в разных стра­нах мира. Так, Нейл Смелзер касается таких вопросов, как обязатель­ность и бесплатность школьного образования в современных промыш­ленно развитых странах, этапность образования, его массовость и элитарность, платность и централизованность[[101]](#footnote-101). Он сравнивает особенно­сти британского и американского образования. Э. Гидденс также обра­щается к сравнительному анализу систем школьного и высшего образо­вания в промышленно развитых странах[[102]](#footnote-102). Аналогично поступает и Дж. Масионис, сначала обращаясь к образованию во всемирном масштабе, а затем к школьному образованию в Индии, Японии, Великобритании и США[[103]](#footnote-103) [[104]](#footnote-104). Очевидно, что региональные системы образования имеют свои особенности, такие как национальный и даже расовый компонент, разви­тость образовательных структур, удаленность от образовательных и ис­следовательских центров, экономическая привязка к рынку труда, нако­нец, уникальные исторические черты. Это направление изучения образования выражается в терминах «локальное, региональное, глобаль­ное образование».

Одной из важных идей изучения региональных образовательных сис­тем В.В. Гаврилюк считает связь государственных образовательных сис­тем с региональными, их взаимное влияние в процессе трансформации всего образования4^. Анализ исторических особенностей развития регио­на позволяет выявить те черты, которые оказали наиболее сильное влия­ние на развитие образовательных систем, придали им уникальность. В числе таких автор называет государственную политику по отношению к образованию региона, национальный состав населения, влияние различ­ных культур, природу и климат, экономические особенности региона. Очевидно, что все указанные особенности создают уникальность любо­го региона, его включенность в государственные образовательные систе­мы и одновременно его специфику. В постперестроечный период позиция регионов в образовательном пространстве страны становится иной. В силу различных обстоятельств образовательные потоки студентов, специалис­тов системы повышения квалификации сместились на региональные уров­ни. Отказ от системы распределения специалистов поставил промышлен­ность и социальную сферу регионов в сложную ситуацию, требующую своих решений. Указанные обстоятельства и ряд других побуждают реги­оны решать свои задачи иным образом, выстраивать новые образователь­ные стратегии. Они связаны с экономическим и социокультурным потен­циалом региона, его потребностями и возможностями. Так, Тюменский регион, являющийся объектом изучения В.В. Гаврилюк, создал свою про­

грамму развития образования, основанную на социальном заказе, посту­лируя, что образование является условием обновления всех сфер жизни. К началу столетия выявились новые тенденции преобразования региональ­ного образования. Развитие региональных образовательных систем бази­руется на принципах новой государственной образовательной политики, связанной с автономизацией деятельности многих региональных систем. Политика регионализации обусловлена процессами децентрализации, ос­лабления вертикальных и существенного усиления горизонтальных свя­зей и структур, линейно-функциональных отношений в управлении, хо­зяйствовании, социальном развитии[[105]](#footnote-105). Особенно важные перемены в области регионального образования происходят в области профессиональ­ного образования. Рост числа вузов характерен для регионов с неразви­той образовательной инфраструктурой. Автор справедливо замечает, что регионы России весьма различны по своим природно-климатическим ус­ловиям, материальному и интеллектуальному потенциалу, национально­культурным традициям. Различаются они и по насыщению образователь­ными учреждениями: от одного вуза в ряде областей до 86 вузов в Москве. Размещение вузов раньше определялось отраслевыми министерствами и ведомствами, и сейчас еще вузы находятся в ведении 19 федеральных министерств и ведомств. Таким образом, фактически уже созданы и раз­виваются региональные схемы образовательных учреждений, имеющие свои основы и перспективы развития. Имеющиеся разработки уже отра­жены в различных публикациях.

Рассмотрение различных региональных образовательных систем пред­ставляет интерес и в сравнительном плане. Например, работа В.Г. Мысник, И.В. Калашниковой и др. затрагивает самые различные показатели разви­тия образования на Дальнем Востоке[[106]](#footnote-106). Данные, приводимые в этой работе, позволяют оценить изменение образовательной ситуации в регионе, дина­мику развития государственных и негосударственных вузов, ситуацию на рынке труда, появление новых специальностей и многое другое. Все эти данные дают возможность выявить наиболее новые и интересные явления в области образования, вычленить то, что в ближайшем и отдаленном буду­щем станет своеобразной нормой (образцом) для других регионов.

А.П. Катровский обращает внимание на следующий важный регио­нальный аспект образования[[107]](#footnote-107). По его мнению, очень важно знать, где эффективнее с точки зрения территориальной организации общества, ин­тересов регионов, страны в целом, наконец, населения создавать и разви­вать соответствующие высшие учебные заведения. Какая форма террито­риальной организации профессионального образования предпочтительнее, каковы принципы создания эффективной сети учебных заведений? Этот вопрос неоднократно вставал и в советское время. Действительно, целе­сообразно ли, что сельскохозяйственные вузы были размещены в Моск- ве и Ленинграде? Очевидно, что многие регионы России нуждаются в кадрах специализированно. Но и в начале XXI века территориальное рас­положение вузов в России крайне неравномерно. Автор справедливо пишет, что современной территориальной организации высшего обра­зования российской Федерации, как и двести или пятьдесят лет назад, присущ высокий уровень концентрации и централизации. В стране ги­пертрофированна роль Москвы и Санкт-Петербурга, на которые прихо­дится соответственно 17,0 % и 7,8 % студентов. Это не отвечает ни феде­ральным, ни тем более, региональным интересам. В связи с тем, что подготовка кадров высшей квалификации в стране по-прежнему остает­ся прерогативой крупных городов, для территориальной структуры выс­шей школы России характерна повышенная роль региональных столиц. В условиях ограничения или затруднения доступа в учебные заведения дру­гих регионов возникает проблема социальной справедливости.

Динамика территориального распределения вузов в 1990-е гг. позво­лила А.П. Катровскому выделить депрессивные регионы. В них значение показателя доступности образования уменьшилось. Это Смоленская, Ом­ская области, Бурятия, Иркутская область, Приморский край. Этот анализ показывает, что территориальные проблемы являются достаточно остры­ми и актуальными.

В новых условиях развития России региональные направления разви­тия образования обретают иные черты, часть из них направлена на сохра­нение традиций, преемственности и общегосударственных направлений. Но уже виден и пласт идей и наработок, которые позволят регионам стро­ить свои планы, учитывая потребности экономики, социальной сферы, личностных запросов населения в соответствии с внутренними потребно­стями и устремлениями.

Региональные аспекты образования интересно и нестандартно отраже­ны в работе В.С. Собкина и П.С. Писарского[[108]](#footnote-108). Авторы анализируют со­циокультурную специфику образовательных систем регионов России. Исходные посылки исследования базируются на положении, что социо­культурная региональная ситуация является одним из существенных векто­ров, определяющих реформирование системы образования России. Ана­литической базой у них выступает система индикаторов государственной и отраслевой статистики[[109]](#footnote-109). Объем изучаемых индикаторов позволил авторам создать социокультурную типологию регионов РФ. В результате факторно­го анализа были получены 16 кластерных групп, каждая из которых имеет определенное сходство по ряду факторов. Например, для Москвы и Санкт-

мире ежегодно увеличивается на 2 %, т. е. значительно быстрее, чем численность населения в целом. К середине века этот показатель воз­растет до 2,8 %. В развитых государствах доля населения старших воз­растов (свыше 60 лет) в 2000 г. составляла почти пятую часть и постоян­но увеличивается; ожидается, что к 2050 г. доля этой возрастной группы увеличится до одной трети. Эти демографические процессы сопровожда­ются различными социальными и экономическими проблемами. В соот­ветствии с указанными соотношениями отмечается, что заметно возрас­тет коэффициент пенсионной нагрузки. Процесс старения населения поставит перед многими социальными институтами новые задачи, по-ви­димому, скажется он и на институте образования.

Изучение демографических данных часто является важным началь­ным этапом исследования. Причем, наряду с полом и возрастом важ­ными переменными выступают уровень жизни населения, доходы, жи­лищные условия населения. Экономические показатели часто очень важны при изучении доступности образования различным слоям насе­ления (например, величина доходов домохозяйств). При изучении реги­ональных систем часто важно знать, сколько детей посещает детский сад и школу сейчас и как изменится ситуация через определенное вре­мя. Для других исследований нужно знать состояние здоровья учащих­ся, например, число детей с нарушением интеллекта. В последние годы достаточно острой остается проблема устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Обращение к статистике в таких случаях сразу проясняет не только абсолютные цифры, но и показывает динамику иду­щих процессов. При изучении развития вузов государственного и него­сударственного типа статистика сразу показывает, как выглядят сами объемы контингентов, а также изменение ситуации в этой области. Ниже приведены выборочные цифры числа студентов в тыс. чел[[110]](#footnote-110).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | - | Г осударственные | Негосударственные |
| 1995 |  | 2655,2 | 135,5 |
| 2000 |  | 4270,8 | 470,6 |
| 2002 |  | 5228,7 | 718,8 |

В статистических данных можно найти и такие интересные данные, как соотношение принятых студентов и выпущенных специалистов. Простой подсчет показывает, что это число сильно колеблется от почти половины до 70 % в разные годы. В ряде случаев социологу необходимы данные из области культуры и отдыха, системы правонарушений, труда и многих других областей человеческой жизни.

Таким образом, демографические данные и статистика в целом явля­ется очень важным исследовательским материалом, позволяющим не толь­ко получить некие исходные сведения, но и основу для сравнения резуль­татов, а также основания для оценки качества выборки.

К этой области относятся гносеологические и мировоззренческие про­блемы образования. Что касается вопросов мировоззрения, то это вопро­сы идеалов, образцов, ценностей, особенно перспективного порядка, раз­мышления о приемлемых или желаемых парадигмах развития образования. Данные рассуждения особенно интересны и актуальны тогда, когда об­суждаются такие проблемы, например, как кризис образования, новые модели образовательных систем, новые идеи в образовании. Существует достаточно большой пласт современной литературы, посвященный фило­софии образования. Его освоение интересно во многих аспектах.

Отношения философии, педагогики и социологии в области образова­ния имеют сложный характер. Понимание места философии образова­ния, ее задач, проблемного поля в соотношении с указанными науками еще является предметом споров российских ученых[[111]](#footnote-111). Б.С. Гершунский определяет философию образования как самостоятельную область науч­ных знаний, фундаментом которых являются не столько общефилософс­кие учения, обращенные к образованию (хотя и они, конечно, должны учитываться), сколько объективные закономерности развития собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования. Обще­философские знания сами по себе останутся лишь абстрактной схемой, если они не будут обогащены знаниями, относящимися к экономике, со­циологии, этике, эстетике, культурологии, экологии и многим другим сферам. Причем, каждая из этих наук рассматривает проблемы образова­ния в своем, специфическом ракурсе. Философия образования, ассимили­рующая, интегрирующая, синтезирующая все эти знания в их наиболее обоб­щенном, концептуальном виде, представляет собой, по существу, научно-обоснованную и общественно признанную научную парадигму, обо­значающую, согласно Т. Куну, признанные всеми научные достижения, ко­торые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу. По мнению Б.С. Гершунского, фило­софия образования имеет единственный целостный объект— образование во всех его ценностных, системных, процессуальных и результативных ха­рактеристиках, учитывающих, естественно, и междисциплинарные, вне­шние, фоновые параметры и факторы, так или иначе влияющие на функци­онирование и развитие сферы образования.

Г.Л. Ильин объясняет причины развития философии образования в отечественной науке следующими обстоятельствами[[112]](#footnote-112). Процессы образо­вания приобрели кризисный характер, кризис образования стал частью

общесистемного общественного кризиса, проблемы образования стали рассматриваться в контексте общемировых проблем, их решение требует нетрадиционного миропонимания. Каждая из указанных позиций имеет серьезные основания и, безусловно, требует философского рассмотре­ния. Философия образования понимается автором как научное направле­ние, предполагающее определенный способ мышления и изучающее наи­более общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте (эко­номическом, политическом, технологическом, педагогическом, психоло­гическом, нравственном). Философское осмысление образовательных про­блем важно тем, что оно ставит наиболее общие вопросы, объединяющие всех профессионалов (педагогов, социологов, психологов и др.), прича­стных к проблемам образования.

Важный момент соотношения философии и образования отмечают С.И. Григорьев и Н.А. Матвеева: научное изучение образования невоз­можно без понимания роли и значения доминирующей научной картины мира и способов его познания. Образовательная деятельность и в ее реп­родуктивной, и в познавательно-исследовательской составляющей не может не опираться на определенные доминирующие (или соседствую­щие) научные картины мира и способы его познания[[113]](#footnote-113). Так, учитель дол­жен задумываться о том, какие цели он реализует в работе с учениками, что для него важнее: передать имеющийся запас знаний или воспитать пытливого человека, способного самостоятельно мыслить.

Авторы называют несколько основных типов научных картин мира. Первая из них — схоластическая, религиозно-мистическая картина мира, в которой мир предает как некий код, порядок вещей, который должен постигнуть каждый человек, общество в целом. В механистической кар­тине мира он предстает как огромная машина, состоящая из неизменно существующих деталей, элементов, их сочетаний. Статистическая кар­тина мира дает более сложное представление о мире как равнодействую­щей различных сил — природных, социальных, политических, экономи­ческих и других. В системной картине мир представляется как совокупность элементов, их подсистем, каждая из которых известным способом обеспе­чивает жизнестойкость, целостность развития, функционирования этой системы. Диатропическая научная картина мира представляет его как бескрайнюю, бесконечную совокупность тропов, выделяемых сознани­ем человека по отдельным признакам, объединяемым в определенные внешне независимые совокупности, возникающие и функционирующие как относительно самостоятельные подсистемы. При этом мир видится как Космос, где под влиянием разнородных сил могут возникать и возни­кают их флуктуации, обусловливающие некоторое время логику разви­тия, изменения тропов, самих флуктуаций. На основе диатропики мир видится более сложным, динамичным и разнообразным. Диатропические представления о мире сделали его системную картину более живой, слож-

дои, сочетающей то, что познано, понято, предсказуемо и то, что остается в сфере неопределенности, изменчивости, случайности. На стыке систем­ной и диатропической картин мира возникла синергетика как область, от­ражающая процесс самоорганизации, самоизменения систем. В синерге­тическом описании возникает новый образ мира — мир открыт и сложноорганизован, он не «ставший», а «становящийся», непрерывно возникающий и изменяющийся[[114]](#footnote-114). Особенно интересной в области обра­зования является представление о точке бифуркации—точке «разветвле­ния» возможных путей эволюции системы. Современное состояние об­разования естественно порождает такой взгляд хотя бы на уровне соотнесения различных принципов и технологий организации образова­тельных систем, когда выбор единственного пути представляется либо чрезвычайно сложным, либо нецелесообразным вообще. Этот взгляд на мир, более динамичный, открытый изменениям, рождает и определенный стиль мышления.

Такая логика, специфика развития научных представлений о мире, спо­собах его познания обусловлена тотальными изменениями в темпах и слож­ности социокультурного развития, в его взаимодействии с естественны­ми природными основами бытия человека и общества.

Обыденное сознание людей часто включает фрагменты нескольких кар­тин мира, а потому рефлексия образовательной деятельности в этой обла­сти особенно важна. Например, если преподаватель внутренне убежден, что мир трудно познаваем, то его деятельность будет ориентирована на трансляцию знаний, а не на познание мира.

Философия образования представлена различными взглядами и кон­цепциями. Многие работы в этой области выполнены на стыке с педаго­гикой, методологией образования, аксиологией. В работе В.М. Родина и С.К. Булдакова приводятся различные работы российских и зарубежных авторов, которые посвящены самым разнообразным аспектам[[115]](#footnote-115).

Философия образования по отношению к области социологии образо­вания часто выполняет функцию научной рефлексии, ставя те вопросы, которыми не задаются специалисты-социологи в силу углубленности в проблемы своей области.

Таким образом, поле социологии образования является междис­циплинарным. Нами были указаны только те области, которые уже давно и тесно сопряжены с социологией образования. Однако можно сослаться на множество примеров, когда социология образования призвана изучать вопросы, связанные с химией, физикой, метеорологией и т. д. Например, автор проводил исследование деятельности химиков-технологов с целью получения модели их деятельности. При этом участники исследования вы­нуждены были овладеть рядом представлений из области химии.

Основные задачи и функции образования всегда соответствуют со­стоянию общества, его потребностям и запросам. Многие авторы рас­сматривают их на разных уровнях. Действительно, общие государствен­ные задачи и цели образования каждой из развитых стран сегодня имеют свое содержание. Региональные образовательные системы имеют свой компонент. В каждой образовательной подсистеме эти общие цели пре­образуются в соответствии с возможностями, требованиями субъектов этого образовательного процесса и другими обстоятельствами. Напри­мер, принятие парадигмы развития ребенка в школах постсоветского пе­риода привело к тому, что система дошкольного образования стала ак­тивно вводить развивающие программы. Этому способствовали такие требования элитных и продвинутых школ, как отбор в первые классы. Таким образом, функции и задачи постоянно трансформируются. На от­дельных этапах развития общества мы можем наблюдать смены приори­тетов функций, на других — смену задач при сохранении функций.

Если рассматривать процесс функционирования основных образова­тельных идей в мировом масштабе, то заметны свои трансформации. Общие идеи также воспринимаются каждой страной по-своему, пре­ломляясь через идеологию, конкретную ситуацию, новые потребности и т. д. Например, прорыв СССР в космос в 1960-е гг. заставил американ­цев обратить серьезное внимание на свою систему обучения на всех уровнях, и прежде всего, — школьном. Российская система образова­ния также дала сильную постперестроечную реакцию.

Жан Аллак, директор Международного института планирования образо­вания ЮНЕСКО в 1993 г. следующим образом рассматривал приоритетные задачи образования. Он исходил из предпосылки, что образование в прямой и опосредованной форме влияет на развитие людских ресурсов, каковые выступают основой поступательного развития любого общества. По его мне­нию, образование выполняет позитивные задачи в следующих сферах:

* этический прогресс;
* улучшение здоровья и питания;
* экономическое развитие и технологический прогресс;
* социально-культурные изменения;
* преодоление неравенства в развитии людских ресурсов;
* оптимизация экологического развития.

Аллак смотрит на образование как на социальный институт, способ­ствующий прогрессу, способный воздействовать на различные стороны жизни общества, транслирующий те смыслы и ценности, которые «про­граммируют» будущее. Например, очевидно, что кризисная экологичес­кая ситуация может быть решена в том числе и методами воспитания под­растающих поколений, создания, как писал А. Печчеи[[116]](#footnote-116), «нового человеческого качества». Бесспорно, воспитание имеет огромное воздей­ствие на подрастающее поколение и вполне возможно, что система эко­логического воспитания российских школьников сформирует новое по­коление, более чувствительное к природе, ее защите.

Однако этот уровень рассмотрения функций и задач образования явля­ется самым общим, в известном смысле установочным и ориентацион­ным. Для нас более важным и интересным является рассмотрение функ­ций в более конкретном их выражении.

В литературе по социологии образования приводится различное пони­мание функций образования. Особый интерес представляет собой конст­рукция Ф.Р. Филиппова, относящаяся к функциям образования в социа­листический период61 [[117]](#footnote-117). Есть схемы В.Я Нечаева, Г.Е. Зборовского, М.С. Комарова, А.М. Осипова и других авторов[[118]](#footnote-118).

Функции образования носят объективный и системный характер, что связано с тем, что образование как социальный институт складывалось в течение продолжительного времени, его связи с другими социальными институтами претерпевали многочисленные изменения, пока не достигли определенной гармонии.

Если смотреть на функции образования в современном обществе са­мым обобщенным образом, то можно, с известной долей условности, ска­зать, что они «раскладываются» по двум главным векторам: гуманитарно­му и экономическому (но даже при такой укрупненной классификации они между собой связаны и пересекаются). Гуманитарный вектор обозначает ориентированность образования на человека, его саморазвитие и совершен­ствование. Здесь образование рассматривается как фундамент культуры, канал трансляции и закрепления тех социальных норм, которые обеспечивают со­циальный порядок и интеграцию членов общества, создают и укрепляют со­циальные связи и сплоченность индивидов и общностей. Экономический век­тор связан с формированием социально-профессиональной структуры общества, обеспечением экономики необходимым числом работников с соответствующим уровнем подготовки.

Функции образования реализуются сложной, многоуровневой и раз­ветвленной сетью формальных организаций, имеющих долговременные, устойчивые социально-исторические связи как друг с другом, так и с другими социальными институтами — семьи, науки, культуры, экономи­ки, права. Функции находятся под социальным и государственным конт­ролем в той мере, в которой общество или группы вырабатывают и одоб­ряют целостную концепцию работы образовательных организаций, обеспечивают ресурсы ее развития. Эти функции распространяются на все без исключения уровни общественной жизни (индивидуальный, груп­повой, социетальный).

Взаимодействие системы образования с другими социальными ин­ститутами носит ярко выраженный характер. Опыт подсказывает нам, что образование реагирует на динамику других институтов, изменяя свою структуру и содержание в соответствии с меняющейся ситуацией. Так, интегрируясь в европейское пространство, Россия изменяет и свою сис­тему образования.

Функции образования можно представить различным образом, но в лю­бом случае схема будет носить теоретический характер. Каждая конкретная схема базируется на опыте, осмыслении путей развития различных образо­вательных систем, который описан и отрефлексирован историками, филосо­фами, социологами, педагогами и другими специалистами. Здесь приведено описание функций образования, которое включает идеи и трактовки различ­ных авторов. Каждый из авторов видит эту схему по-своему, придает свою значимость каждой из функций. Но все они интересны тем, что в той или иной мере рассматривают предназначение образования, его цели и миссию.

Функции образования в экономической сфере

Формирование профессионально-квалификационного
состава населения

Образование не просто связано с экономикой — в значительной сте­пени оно детерминировано ее состоянием и развитием. На определенных этапах развития экономики образование начинало развиваться особенно активно и продуктивно. Многие исследователи, касающиеся вопроса связи экономики и образования, отмечают, что уровень обучения в любом об­ществе связан с показателями экономического развития и с благосостоя­нием народа. Так, в странах с низким и средним уровнями доходов маль­чики и девочки получают только те практические знания, которые нужны им для занятия сельским хозяйством[[119]](#footnote-119). Таким образом, состояние эконо­мики является источником более или менее сильного развития образова­ния в различные периоды. Однако следует обратить внимание и на то, что образование как социальный институт базируется и воспроизводит те эко­номические принципы функционирования общества, которые характерны для его текущего существования. Это воспроизводство социального не­равенства, конкурентность, потребительские стандарты. Для социологов понимание влияния экономических норм и стандартов на образователь­ные системы является очень важным.

Образование и профессиональная подготовка имеют огромное значе­ние для роста и развития производства. По мнению американских специ­алистов, этот фактор был главным условием экономического роста и уве­личения производительности труда на протяжении XX в., он будет определять и дальнейшую экономическую перспективу. Согласно расче­там специалистов, в США с 1939 по 1989 гг. обучение до поступления на работу дало 26 % всего роста общественной производительности, а про­изводственное обучение обеспечило около 55 %, тогда как капиталовло­жения в оборудование дали 20 %[[120]](#footnote-120). Нельзя не отметить, что массовые и типичные формы образования (школа, среднее и высшее профессиональ­ное образование) выполняют функцию формирования профессионально­го состава населения монопольно. Значительная роль в этом процессе принадлежит в развитых странах формам обучения на рабочем месте. Эти формы очень разнообразны, они ориентированы на рабочих, на управ­ленцев и на высококвалифицированных специалистов. Развитость этих форм связана прежде всего с тем, что обучение на рабочем месте являет­ся более гибким и предметным, т. е. прямо отражающим потребности лю­бого сектора экономики. Оно непосредственно увязано со стратегичес­кими целями, характером продукции и рыночным положением предприятия, с числом членов группы, организационной культурой и традициями. Обу­чение без отрыва от производства прямо направлено на увеличение эф­фективности качества труда, т. е. на усиление конкурентоспособности. Стимулы к обучению практическому использованию полученных знаний также более значительны, чем при других формах получения образова­ния. Действительно, очень трудно сравнить мотивацию на учебу студента, который даже не знает, какого рода работу он сможет получить, с поло­жением специалиста, который после повышения квалификации может занять более престижное положение. Особенно важна образовательная функция этих подсистем в ситуации возникновения инновационных про­цессов, перемен любого рода. Очевидно, что локальные программы обу­чения способны практически мгновенно (а иногда и заблаговременно) подготовить достаточно большие коллективы к решению новых задач. Если бы экономика, промышленность обращались в таких случаях к системе высшего образования, очевидно, что срок многих инноваций отодвинул­ся бы на годы. Справедливости ради следует сказать, что традиционные классические формы образования и обучение на производстве уже дав­но сбалансировали свои цели и усилия, не противоречат, а дополняют друг друга. Таким образом, система образования в самых различных ее формах является важнейшим фактором развития экономики государств и благополучия их граждан.

С количественной точки зрения функция формирования профессио­нального состава населения отвечает за производство нужного количе­ства профессиональных работников и качество их подготовки. Трудно се­годня представить себе, что исчезли носители каких-либо профессий, будь то инженеры, уборщики мусора, пожарные или певцы: тогда сразу бы появился мощный дисбаланс не только в экономике, но в жизни любого общества, произошли серьезные профессиональные, а главное, социальные сбои в функционировании любого государства, более того, могли бы воз­никнуть проблемы планетарного характера. В качестве примера можно при­вести забастовки авиадиспетчеров, водителей транспорта, которые уже нео­днократно парализовали деятельность жителей европейских стран.

Таким образом, воспроизводство профессионального состава насе­ления, хоть и является во всем мире важнейшей функцией образования, осуществляется под воздействием экономики, на базе ее потребностей и запросов. Конечно, запрос к системе образования не ограничивается толь­ко экономикой, финансами, промышленностью, он связан и с различны­ми социальными и культурными потребностями людей.

Во взаимодействии с экономикой образование работает не непос­редственно и прямо, а опосредованно, выполняя своеобразный заказ (краткосрочный и долгосрочный) самых различных областей практики. В значительной степени образование обеспечивает потребности всех областей деятельности государства, различных крупных корпораций (в том числе, и транснациональных), частного и общественного сектора. Естественно, что система образования не может изменить пропорции занятости и в значительной мере им следует, хотя хорошо известны слу­чаи как перепроизводства специалистов, так и их нехватки, т. е. дисба­ланса национального производства кадров. Если в советский период было перепроизводство инженеров, то в постперестроечное время ста­ло слишком много экономистов и юристов. Некая ригидность, запазды­вание реакции системы производства квалифицированных кадров ха­рактерно для образовательных систем. Следует отметить, что в ситуации нехватки кадров образование реагирует более оперативно, применяя различные гибкие схемы — например, готовя специалистов по укоро­ченным программам, активно подключая системы переподготовки кад­ров по близким специальностям, кооперируясь с производственными системами и т. д. Система образования скорее воздействует на нацио­нальную экономику тем, что обеспечивает квалификационное воспро­изводство различных профессиональных групп и социальных слоев. Именно это воспроизводство и обеспечивает воздействие образования на экономическую сферу.

Для экономики и образования, связанных между собой различными узами, важной является система обратной связи. Как идея, она принята обеими сторонами, однако ее формы и закрепленность в практике остав­ляет желать лучшего. И вопрос касается не только качественного и коли­чественного состава выпускаемых кадров, но и соответствия содержа­ния подготовки выпускаемых специалистов требованиям конкретных рабочих мест. Не случайно во всем мире уже сложилась особая практика подготовки высококлассных профессионалов, обучение которых слага­ется из многих этапов: подготовка в вузе, освоение на предприятии раз­личных этапов производства, написание дипломной работы по теме, свя­занной с конкретным производством, последующие стажировки на различных рабочих местах. Обучение не прекращается с началом трудо­вой деятельности. Эта схема представлена здесь в краткой форме, во мно­гих странах она имеет более разветвленную и сложную форму.

При подготовке профессиональных кадров образование не просто пе­редает знания и умения, создает мотивацию обучения. Оно в какой-то мере меняет и качество человека, создавая для него новые ориентиры (создания карьеры, саморазвития), ставя иные задачи (компетентность, ответствен­ность). В связи с этим стоит остановиться на эффекте профессионального мышления специалистов как особом образовательном феномене. Качествен­ная сторона этого эффекта связана с формированием производственных качеств работника. Здесь речь идет о вовлечении в сферу образования че­ловека его личностных свойств. Например, для исследователя важен мо- мбнт точного, обоснованного отражения истины. Для педагога и врача важно выполнение принципа «не навреди» и т. д.

Направленное развитие определенных качеств предполагается при лю­бом виде профессионального обучения. Не всегда оно формируется це­ленаправленно, чаще всего это осуществляется уже в различных фор­мах профессиональной деятельности. Например, внимание к человеку, его внутреннему миру формируется у социолога, когда он ведет интер­вью. Навык аналитического мышления развивается при написании ре­фератов, диплома. Однако очевидно, что каждая профессия требует сво­его «рисунка», определенного сочетания профессиональных качеств, появления своеобразного стиля.

Эффект профессионального мышления выражается чаще всего в том, что осмысление происходящего в профессии, будь то повседневная прак­тика или инновационные решения, создает некий «эффект призмы», через которую профессионал все воспринимает. Так, например, террористичес­кий акт психолог видит через страдания людей, военный видит в нем опре­деленную операцию, политик будет рассматривать возможность перегово­ров или воздействия силовыми способами. Появление профессионального мышления уже говорит о самом высоком качестве специалиста — его про­фессиональном мастерстве.

В советской и российской социологии и психологии по-прежнему су­ществует особое направление, которое называется профессиография, про- фессиология. Оно занимается выяснением тех качеств личности, которые «соответствуют» той или иной профессии. На этой же идее базируются многие методы отбора людей в самые различные профессии. Например, космонавт должен удовлетворять ряду медицинских требований (способ­ность переносить перегрузки), психолог и социолог — уметь общаться, слушать людей и т. д. В ряде профессий это нормативно закреплено на уровне профессиональных требований. Общеизвестно, что многие фир­мы за рубежом, а теперь и у нас при приеме на работу используют психо­логические тесты, различные виды собеседования с целью, как мини­мум, отсечь тех людей, которым данная профессия противопоказана, которые с высокой вероятностью будут в ней неуспешны.

Формирование потребительских стандартов населения

В экономической сфере образование оказывает серьезное влияние и на сферу потребления. Речь идет о потреблении как материальных благ (товаров), так и духовных благ — культуры, информации.

На начальных этапах жизни человека сфера образования, прежде все­го через школу, транслирует и закрепляет нормы потребительского пове­дения. Причем, в данном случае речь идет не только о нормах личного поведения, но и о важных общественных нормах. Рассмотрим некоторые из них.

Существуют социальные нормы ресурсосберегающего типа, те, кото­рые принято называть экологическими. На бытовом уровне это звучит как экономия воды и тепла. На общегосударственном — это сбережение при­родных ресурсов и введение ресурсосберегающих технологий. Нужно от­метить, что экологическое образование в школах, введенное в середине 1990-х гг. в России, уже вносит свой вклад в мышление современных школьников. То же самое относится к рациональным потребительским стан­дартам. Здесь речь идет о социальной экологии, личной гигиене, разумном питании, безопасности жизнедеятельности людей и правах потребителей.

Необходимо отметить, что в указанной области именно образование является сильнейшим каналом воздействия, поскольку активность рекла­мы, потребительское поведение могут корректироваться всерьез только тогда, когда у человека с детства созданы устойчивые установки на эти факторы воздействия.

Распределение экономических ресурсов системы образования

Экономическое состояние современной системы образования Рос­сии всем хорошо известно. Видны и проблемы низких вкладов государ­ства в образование: потеря сильных педагогических кадров, «утечка моз­гов», снижение уровня образования, появление частных образовательных систем, конкурирующих с государственными учреждениями, и т. д. По­стоянно уменьшается государственное финансирование образования. Если в 1992 г. доля расходов на образование в федеральном бюджете составляла 5,85 %, то в последующие годы она неуклонно снижалась, составив в 1998 г. лишь 3,45 %[[121]](#footnote-121).

Система образования является активным потребителем общественных ресурсов. Без привлечения ресурсов образовательные системы работать не могут — мы видим это воочию на таких примерах, как отсутствие компьютеров в школах, нужного оборудования в вузах, и т. д.

Разумеется, сегодня уже всерьез идет разговор о привлечении него­сударственных инвестиций в систему образования. Способы привлече­ния инвестиций различны: это частные средства, вклады крупных компа­ний, общественных и религиозных организаций, деньги родителей и студентов и др. Однако российская ситуация пока такова, что серьезные вложения в сферу образования пока делаются семьей.

Источники привлеченных ресурсов заметно влияют на содержание и формы образования. Например, использование исключительно госбюджет­ных средств в школах ведет к жесткой унификации всего учебного процес­са, в ряде случаев связано с потерей инициативы, рутиной, уходом высо­коквалифицированных специалистов, слабым реагированием на запросы общества, родителей. Частичный перевод школ на региональные и местные виды финансирования повел к сильному крену в разработке федеральных и местных стандартов.

Внутреннее распределение ресурсов. Государственное финансирова­ние распределяется внутри образовательных подсистем нередко неравно­мерно, что ведет к тому, что некоторые подсистемы «отмирают». Например, перевод детских садов в сельских районах на местный бюджет ведет к их закрытию. Закрытие садов, в свою очередь, породило новую учебную про­блему. Дети, родители которых не способны дать им дошкольное образова­ние, часто слабее и дольше осваивают школьную программу, у них возника­ют проблемы в отношениях с учителями и вообще в школьной жизни.

Широко известен факт, что сокращение финансирования детских вне­школьных культурных учреждений типа Домов пионеров и школьников, подростковых клубов, спортивных учреждений привело к сильным нега­тивным процессам, связанным с детской преступностью. Таким образом, в данном случае мы отмечаем не только конкретные проблемы отдельных контингентов детей, но и сталкиваемся с фактом неполной социализации молодого поколения. Эти проблемы в дальнейшем обществу придется ре­шать, вкладывая новые ресурсы, и немалые. Таким образом, экономичес­кие проблемы образования впоследствии выступают как социальные про­блемы общества в челом.

Социальные функции образования

Функция расширения знаний и познания — особая функция обра­зования. Ассоциация образования и знания «неистребима» в сознании прак­тически всех участников образовательного процесса. Знание — это пер­вое, что называет любой человек в связи с образованием. Любая образовательная система нацелена не просто на передачу «порционного знания», наращивания его объема и структурирования со временем. Мыс­лители древности сформулировали цель иначе: образование — факел, ко­торый нужно зажечь, и он должен гореть далее всю жизнь. Сегодня эта формула звучит следующим образом: человека нужно научить учиться, т. е. создать установку на то, что индивид должен освоить технологию работы со знанием, создать установку на самостоятельное получение зна­ния, на учебу с помощью других как собственную, лично ориентирован­ную и постоянную деятельность.

Таким образом, эффект усложнения деятельности от класса к классу в школе, от курса к курсу в вузе и должен рождать прежде всего уста­новку на дальнейшее расширение и создание определенной системы зна­ний, на развитие интеллекта.

Образовательные системы, являющиеся частью общества, выполняют и функции инноваций в сфере образования и культуры. Однако здесь дей­ствует диалектическое противоречие. С одной стороны, институт образова­ния консервативен, поскольку частые изменения в его системе могут иметь разрушительные последствия[[122]](#footnote-122). С другой, он не может не реагировать на изменения общества, иначе он окажется невостребованным и будет заменен на иные формы. Этот процесс отчасти происходит сегодня, поскольку име­ется огромный спектр образовательных учреждений на производстве, со­здались системы религиозного, политического образования, экстернат, ма­стер-классы и другие формы образования, которые заполняют ниши, не представленные в сложившемся образовании. Именно социология способна отследить и отрефлексировать изменения образования, связанные с этим процессом. Сегодня уже видны многие изменения, такие как введение плат­ного образования, института гувернерства и репетиторства, введение де­мократических принципов в управление образованием, установление реги­ональных образовательных стандартов и многое другое. Причем эти нововведения носят и культурный, и социальный характер. Та избиратель­ность, с которой система образования усваивает инновации, свидетельствует о социальности института образования, т. е. его восприимчивости к ожида­ниям и запросам общества. Но, как правило, приживаются те инновации, которые лежат в русле доминантной, стержневой культуры. Например, российское образование с трудом осваивает европейский стандарт образо­вания — двухуровневый выпуск бакалавров и магистров.

Функция образования как передачи знаний принимается обществом как некий постулат, не подлежащий рефлексии. Вторая ее часть — функ­ция познания, воспринимается несколько иначе и ассоциируется, скорее, с научной сферой. Однако значение этой функции в общественном созна­нии постоянно возрастает. Она оказывается все больше связанной с же­ланием достичь понимания многих явлений и процессов современного мира, ответить на вопросы типа: «каков мир, в котором мы живем», «ка­ково мое место в нем», «что в этом мире правильно, а что нет». В качестве примера можно обратиться к процессу глобализации. Огромные массы населения протестуют во всем мире против нее, что говорит именно о том, что многие люди пытаются дать себе ответы на те вопросы, которые этот процесс порождает. В этом же ряду стоит и идея непрерывного образова­ния, прежде всего как процесс постоянного «подстраивания» к появляю­щимся новациям. Особенно это видно в профессиональной стороне жизни людей. Постоянное обновление техники, появление новых областей дея­тельности и исчезновение старых профессий побуждает к определенной динамичности. Эти процессы объективно вынуждают в качестве механиз­мов адаптивности использовать различные образовательные системы (изу­чение иностранных языков, компьютерных технологий, новых законов и т. д.). Но следует обратить внимание и на перемены в социальной жизни. Понимание многих социальных, политических перемен требует от личности освоения многих фрагментов законодательных знаний, политических идей, новых поведенческих практик. Эта ситуация вынуждает людей выстраи­

вать новые образовательные стратегии, включающие обучение на курсах, семинарах, освоение Интернета, сильно стимулируется и самообразование.

В целом, можно сказать, что в области интеллектуальной жизни общества образование выполняет функцию формирования, воспроиз­водства и развития общественного интеллекта, в духовной — воспро­изводства менталитета.

Функция социальной стратификации

Конституции развитых стран гарантируют своим гражданам право на образование. Более того, многие страны декларируют равный доступ к образованию своих граждан вне зависимости от пола, этнической при­надлежности и т. д. Закон РФ об образовании постулирует «общедоступ­ность образования» (статья 2). Он гарантирует «гражданам Российской Федерации возможность получения образования независимо от расы, на­циональности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхожде­ния, места жительства, отношения к религии, убеждений, партийной при­надлежности, наличия судимости» (статья 5).

Однако наличие права на получение образования не гарантирует еще его получения в реальности. В зависимости от статуса родителей дети рабочих и крестьян по-прежнему учатся преимущественно в средних спе­циальных учебных заведениях и получают начальное профессиональное образование, а дети руководителей и специалистов учатся преимуществен­но в вузах[[123]](#footnote-123). В ситуации, когда интеллект стал стратегическим потенциа­лом любой страны, такая ситуация вызывает озабоченность людей, мыс­лящих перспективно.

С середины XX в. ведущая экономическая функция образования зак­лючалась в том, чтобы подготовить работников, необходимых для гос­подствующей системы производства и уровня технологии, требуемого обществом. Разные образовательные подсистемы выполняли функцию своего рода сортировки, которая через определенные формы подготовки, систему экзаменов работала на систему занятости, обеспечивая структу­ру рабочих мест. Старое деление на частные привилегированные, класси­ческие, технические и средние современные школы способствовало вы­полнению этой функции весьма ощутимо, и каждый тип школы готовил работников для различных уровней будущего трудоусройства. Заметим сразу, что речь идет о массовом положении в системе образования. Су­ществует масса примеров, когда способные и талантливые люди, имею­щие низкий образовательный ценз, в результате своих усилий добивались успехов и высокого статуса.

Приведем описание положения системы английского образования. В то время как частные привилегированные школы и независимые школы, как раньше, так и сейчас, продолжают выполнять свою традиционную миссию

школьного обучения будущих правящих групп в обществе, государствен­ная система направлена на создание единых средних школ, которые теоре­тически имеют общую методику и общие требования для разных групп детей. Однако системы стриминга[[124]](#footnote-124) и разделения учеников на группы явля­ются обычными приемами, используемыми в школах для того, чтобы ори­ентировать детей на разные результаты на экзаменах. Постоянное диффе­ренцирование детей на всех этапах обучения помогает «сортировать» их на будущих профессиональных, квалифицированных и неквалифицированных работников[[125]](#footnote-125). В результате такой образовательной политики частные учеб­ные заведения позволяют тем семьям, которые уже занимают привилегиро­ванное общественное положение, обеспечить сохранение такого же поло­жения для своих детей. В государственной системе стриминг, экзамены и социальное расположение школ в специфических районах делают обуче­ние детей среднего класса, рабочего класса и этнических меньшинств бо­лее или менее раздельным[[126]](#footnote-126).

Система стриминга анализировалась многими учеными. Так, Болл в 1981 г. опубликовал результаты исследования, которые показали, что у тех учеников средней школы, которые оказываются в разряде неуспевающих, развиваются антишкольные установки[[127]](#footnote-127). Напротив, успешные ученики де­монстрировали про-школьные настроения и установки. На основе антропо­логических исследований исследователи Лейси и Хагривс выдвинули идею, что академическая дифференциация ведет к субкультурной поляризации уча­щихся. Хаммерсли назвал это теорией «дифференциации — поляризации». Этот процесс связывался также с социальной дифференциацией, посколь­ку было доказано, что среди успевающих непропорционально большее представительство высших классов, и обратная картина среди неуспеваю­щих. Хагривс и Лейси показали, как раннее разделение учащихся на пото­ки приводит к возникновению про- и антишкольной субкультур. Даунс, Мердок и Филпс высказали мнение, что низкие амбиции выходцев из рабо­чих приводят не к npofecTy, а индифферентности. Склонность же к наруше­ниям порядка отражает не разочарование, а скуку. Таким образом, мнение социологов разошлись в том, является ли антишкольная субкультура след­ствием разочарования в образозании или представляет собой отражение культуры рабочего класса в условиях школы.

Все развитые общества с помощью образовательных систем придают индивидам определенные статусы. Выпускники школ получают соответ­ственно аттестаты или справки о полученном ими образовании. Учебные достижения, зафиксированные в этих документах, уже являются первым дифференцирующим признаком. Особенно ярко это видно на примерах медалистов, а также выпускниках школ и вузов, имеющих высокий об­щественный рейтинг. Дальнейшие статусы достигаются молодежью пу­тем выбора и конкуренции. Здесь уже речь идет о конкурсах в вузы и другие учебные заведения.

Современные общества постоянно производят отбор молодежи для раз­личных профессий и должностей. Причем, помимо самих учебных заве­дений, подготовка в которых дает их выпускникам определенные шансы для дальнейшего продвижение, получения статусов, существуют и дру­гие формы стратификации. Например, это стипендии различных фондов, студенческие гранты, конкурсы, стажировки, олимпиады и т. д. Институт образования, как правило, выполняет функцию селекции, выступая по­средником в отборе индивидов для определенных типов профессиональной деятельности. Выдавая дипломы, свидетельства и удостоверения, он оп­ределяет, кто именно из молодых людей получит доступ к власти, пре­стижному положению и статусу. В ряде случаев школы выполняют роль «эскалаторов», позволяющих способным и одаренным людям подняться по социальной лестнице (это относится чаще всего к элитным школам). Но конфликтологи оспаривают это утверждение и полагают, что школы служат для того, чтобы отпрыски элитарных родителей, имея «нужные» удостоверения, могли гарантированно получить лучшие места. Так Дж. Томпсон и Дж. Пристли отмечают, что количество детей рабочих, посту­пающих в университет, за пятьдесят лет не изменилось, и что гораздо меньше детей рабочих учится в классических школах.

Французский исследователь социологии образования Жан-Луи Деруэ дает свое видение этой ситуации. «После Второй мировой войны школа ставила перед собой задачу обеспечения равенства возможностей. В те­чение долгого времени дискуссия оставалась в области теории и лишь с 1950-х гг. появилась возможность подвергнуть этот идеал эмпирической проверке. Статистическое изучение общества началось в 1930-е гг. и при­вело после войны к учреждению Национального института статистики и экономических исследований (INSEE). Оно позволило выявить связь между социальным положением родителей и детей. Особенно показателен был один факт: образовательная траектория молодых теснейшим образом связана с их социальным происхождением. Исходя из этого, были предложены две модели интерпретации этой ситуации, которые определили расцвет социо­логии образования с середины 1960-х до середины 1970-х гг. Наибольшее распространение получила модель воспроизводства. Ее принцип прост: в процессе функционирования обнаруживается подлинное, скрытое на­значение школы — ее роль заключается в легитимации “наследников” и в стремлении убедить остальных в том, что они исключены законно. Рас­суждения о равенстве возможностей не отражают подлинной цели шко­лы, а представляют собой мистификацию, необходимую для успешного воспроизводства неравенства. Одно из значений этого подхода заключа­ется в смещении проблематики от вопросов организации к вопросам со­держания. По мнению Бурдье и Пассрона, неравенство порождается не столько внешней организацией обучения, сколько его языком, определе­нием знаний и способом их толкования, присущим повседневному опыту буржуазии и отстраняющим детей из народных слоев»[[128]](#footnote-128).

Поскольку в социологии образования одной из центральных проблем выступает проблема неравенства образования для различных социальных слоев населения, целесообразно обратиться к некоторым последним вы­водам в этой области. Отмечается два устойчивых обстоятельства. Пер­вое заключено в том, что привилегированные группы общества посто­янно демонстрируют высокую мотивацию на получение образования для своих детей. Поскольку именно они контролируют систему образо­вания (или имеют возможность воздействовать на нее), другие слои на­селения имеют меньшие возможности. Для остальных социальных слоев стратегия избегания остается часто единственным рациональным выбо­ром. Дети рабочих и иных культурных меньшинств потому гораздо чаще выпадают из образования, что система специально сконструирована так, чтобы исключать их. Раймон Будон предлагает другую интерпретацию неудачи политики демократизации, не прибегая к неподдающейся провер­ке гипотезе о злой воле, скрытой в тайниках социальной структуры. Его интерпретация основана на принципе методологического индивидуализ­ма: искать смысл глобальной политики на уровне индивидов. Исходя из этого принципа, Р. Будон предлагает понятие непредвиденного эффекта: глобальная политика совершенно искренне поощряет получение детьми из народной среды полного среднего образования, но их семьи не заинте­ресованы в этом. «Вовлечь одиннадцатилетнего ребенка в длительный процесс обучения, который завершится приобретением квалификации лишь после сдачи экзамена на степень бакалавра, а может быть, и позже — слишком большой риск ради зыбкой надежды на благополучие»[[129]](#footnote-129).

Второе обстоятельство связано с социокультурными особенностя­ми различных социальных слоев. П. Бурдье интересовали вопросы нера­венства в образовании, но он исследовал не внешние детерминанты этого явления, а внутренние свойства самой системы образования, такие как от­ношения с культурой, языком, средства отбора и отсева, экзамены и т. и. Подробнее его результаты и выводы изложены в разделе «Образование и неравенство».

Одним из важнейших факторов социальной стратификации, бесспорно, является образование, его уровень и качество. Практически все исследова­тели образования признают тот факт, что получение образования связано с уровнем дохода. Обратимся к данным, приводимым Дж. Масионисом. Наи­более значимый фактор, предопределяющий доступность высшего образо­вания в США, — деньги. Даже в учебных заведениях, финансируемых из бюджетов штата, эта сумма превышает 30 тыс. долларов. Большинство сту­дентов колледжей (75 %) — выходцы из семей, которые имеют годовой доход свыше 75 тыс. долларов (это примерно 20 % семей, находящихся на самых высоких и средних ступенях социальной лестницы). Среди семей со среднегодовым доходом менее 20 тыс. долларов, лишь 25 % детей посещают колледж. Высокая стоимость высшего образования делает его недоступным для многих представителей национальных меньшинств, чьи доходы, как правило, ниже среднего уровня. «Лестница», отражающая связь дохода и уровня получаемого образования, так и выглядит — чем больше доход семьи, тем более высокий уровень образования получают дети. Доля семей, в которых есть дети в возрасте от 18 до 24 лет, обучаю­щиеся в колледже, колеблется от 21 % (при доходе менее 10 тыс. долла­ров) до 64 % в семьях с доходом в 75 тыс. долларов и выше[[130]](#footnote-130). Связь между платой за обучение и уровнем получаемого образования наиболее ярко просматривается в США и Великобритании. Однако она существует и в других странах. К сожалению, в последнее десятилетие в связи с переходом образования из сферы духовного развития в сферу услуг мно­гие страны вынуждены вводить все большее число платных услуг.

Изложенные выше точки зрения описывают тот реальный мир, который существует. Однако уместно обратить внимание на то, что этот мир крайне несовершенен по самому принципу его устройства. Многие социологи от­мечают, что социальная структура, общества, вся система его обществен­ных отношений отражается непосредственно в системе образования. Реаль­но существующее социальное неравенство порождает неравенство в образовании, отражающееся в социальном составе обучающихся в учебных заведениях различных типов, в возможностях выбора того или иного вида образования, в степени воздействия полученного образования на последую­щую карьеру и т. д.[[131]](#footnote-131)

Образовательные системы, особенно школа, не воспроизводят нера­венство в своих стенах целенаправлено и злонамеренно, они лишь воспро­изводят те отношения, на которых строится современный мир, его общее устройство, столь несправедливое для многих. Опора на разум как основу прогресса подвергается критике, в то время как именно сфера образования два столетия строилась как основа прогресса, базирующегося на достиже­ниях науки. «Постмодернизм развенчивает как иллюзии и мифы Просве­щения, основанные на вере в Разум, так и мифы и иллюзии Модерна, осно­ванные на вере в Демократию, Свободу и Прогресс»[[132]](#footnote-132). Однако проектов радикального переустройства мира пока не предлагается.

Социальный контроль

Социальный контроль есть один из важнейших механизмов общества который позволяет регулировать поведение его членов. Общество поощ! ряет следование принятым нормам и применяет санкции в случае откло­нения от них.

В каждой общественной подсистеме, будь то профессиональная сре­да, политика, религия или образование, есть свои механизмы воздействия на отклонения. Это может быть неодобрительный взгляд, прямое замеча­ние или общее неодобрение, бойкот, «суд чести». Спектр воздействий очень широк. Заметим, что здесь не идет речь о законе и правовых нормах нарушение которых связано с особыми санкциями.

Существуют различные механизмы отслеживания поведения индиви­дов, которые реагируют на любые отклонения (девиации) и применяет систему воздействий, направленных против этих отклонений. Поскольку отклонение уже есть девиация, то социальный контроль тесно связан с девиантологией как областью знания, изучающей различные виды откло­нений[[133]](#footnote-133) . Девиантное поведение — это поступок, действие человека (группы лиц), не соответствующие официально установленным или же фактичес­ки сложившимся в данном обществе (культуре, субкультуре, группе) нор­мам и ожиданиям. Поскольку в данном случае речь идет о социальных нормах, то естественно, что их освоение, правила применения в значи­тельной степени формируются институтами образования.

Разные образовательные подсистемы выполняют различные по объему и направленности функции социального контроля. Общество возлагает осо­бые задачи на образовательные системы в том отношении, что в значитель­ной степени именно они знакомят молодых, еще не сформировавшихся граж­дан с основами социального контроля и способами его воздействия. Если социальный контроль оказывается слишком жестким и затрагивает такие личностные черты, как чувство собственного достоинства, уважение к лич­ности, то результатом его восприятия молодым поколением становится про­тестное поведение, различные формы агрессии, нередко и девиации, иногда — апатии, отстранения. Хорошо известен факт, что порядка 5-7 % школьников являются бунтарями, в том числе и потому, что их не устраива­ют различные формы контроля в школе, особенно — социального. Они вос­принимают его как способы вмешательства в их личную жизнь.

Выражается социальный контроль в следующих типичных формах: элементарные санкции индивидов или групп, влияние общественного мне­ния, институциональное воздействие. Хотя следует заметить, что разные организации имеют и собственные нормы, а соответственно, и свои формы контроля за их выполнением (правила привилегированных школ и вузов, научных школ, отдельных образовательных и профессиональных сообществ и т. д.). Система образования широко использует их и в системе обучения и в системе воспитания. Причем, следует отметить, что в системе обучения формы контроля соответствуют возрасту и особенностям обучаемых кон­тингентов. Регулятивная сила учебных оценок, поощрений или неодобре- ^ця, использования мнений преподавателей и учебных классов (студенчес­ки\* грУ™) Х0Р0Ш0 известны и не требуют комментариев. На начальных этапах образования системы воспитания чаще апеллируют к моральным категориям (хорошо, приемлемо, позитивно), к оценке авторитетных лю­дей. На этом этапе достаточно часто обращение к семье. Социальный конт­роль применяется в более мягких формах в виде воздействия, увещевания, объяснения. В высшем, постдипломном образовании социальные нормы транслируются в более обобщенной форме, принятой в данном обществе. Социальный контроль здесь применяется напрямую, в принятой институци­ональной форме. Система санкций как в школе, так и в вузе, давно отрабо­тана и рутинизирована. Крайними формами здесь выступают системы ис­ключения или, как более мягкие, перевод (в школе) и возможность восстановления в вузе. Все эти формы социального контроля побуждают, инициируют, заставляют индивидов усваивать общие социальные и про­фессиональные нормы учебных заведений, следовать им в масштабе допу­стимых отклонений (можно отложить срок сдачи контрольной работы, пе­ренести время экзамена, но нельзя не выполнить этой нормы). В более опосредованной форме (через обучение, личный опыт, влияние скрытых программ) осваиваются и более широкие нормы социального контроля. На всех этапах обучения значимым фактором оказывается личность учителей, преподавателей. Эффект Учителя, как образца во многом (вплоть до про­стого подражания поведению) известен и многократно описан. Знание пра­вил и законов, обязательность их выполнения в этих формах уже воспри­нимается как очевидное, и социальный контроль работает достаточно эффективно. Образовательные системы постепенно позволяют учащимся освоить и претворить в повседневные практики такие категории, как «реко­мендуемое», «должное» и «запрещенное». Конечно, этот процесс не про­ходит гладко и легко. Молодое поколение, осваивая принятые в обществе формы контроля, проявляет различные способы уклонения, сопротивле­ния, попыток изменить конкретную реальность. Постепенность усвоения пра­вил, постоянное их воздействие, осмысление своих ошибок делает этот процесс доступным большинству. Проблемы девиантологии уже принад­лежат к иной отрасли социологии.

Функцию социального контроля в образовании связывают чаще всего со школой, ибо в ее стенах дети осваивают формально и направленно, а также неформально основные социальные нормы, позволяющие людям сосуще­ствовать, избегать ненужных конфликтов, образно говоря, повышать коэф­фициент полезного действия во всех сферах человеческих контактов.

Конечно, в школе, с самых начальных периодов обучения ребенок на­прямую сталкивается с требованиями учителей, которые транслируют не только школьные, учебные нормы, но общепринятые. Ребенка учат здоро­ваться, не бегать в коридоре, выполнять все учебные требования, работать в коллективе и т. д. Соответственно он практически сразу сталкивается с определенными санкциями, такими как неодобрительный взгляд учителя, недовольство одноклассников, плохие оценки, вызов к директору и т. п. Таким образом, социальный контроль является одним из механизмов со­циализации подрастающего поколения. Этот механизм в любом стабиль-

ном обществе носит черты некоего единообразия, хотя в различных сооб­ществах он имеет массу нюансов. Так, в научном сообществе любая недо­брокачественность данных вызывает резкую реакцию коллег, в то время как в бизнесе понятие о честности имеет иные границы. Процесс освоения социальных норм в школе и далее постоянно связан с тем, что нормы для всех одинаковы, а люди по-разному относятся к категории долженствова­ния. Ребенок часто искренне не может понять, кому и что он должен по отношению к окружающим. Именно в силу разницы характерологических особенностей процесс освоения норм происходит неравномерно, с конф­ликтами и проблемами. Поскольку непосредственно социальный контроль в школе осуществляют учителя, то он может выражаться в самых различ­ных формах: от казарменных требований до умного и чуткого руководства и наставничества. Широко известны факты, когда ученики вынуждены ухо­дить из школы в силу того контроля, который носит жесткий и норматив­ный характер, не учитывающий специфику возраста, особенностей воспи­тания ребенка семье и других факторов.

Дж. Масионис отмечает, что школьное обучение, выполняя функции социального контроля, транслирует требования общества, навязывающе­го существующее положение, воспроизводит ту иерархию, которая уста­новилась. Спорить с этим положением вряд ли стоит, поскольку школа — часть общества. Многие гуманистические педагогические идеи не при­вились в школах, ибо реальная практика их не приняла. Заметим, что семья в области социального контроля ведет себя идентично со школой, делая все для того, чтобы ребенок как можно легче вписался в жизнь, что невозможно без освоения доминирующих социальных норм. Разуме­ется, в школе всегда есть дети, которые демонстрируют отклоняющееся поведение. И если педагогическими средствами школа не может их «ис­править», то она достаточно жестко прибегает к системе отсева. В ряде случаев общество вынуждено создавать уникальные формы работы с под­ростками, не способными вписаться в правила школ. К таким формам можно отнести школы типа экстерната и индивидуальное обучение.

Большинство учащихся осваивают и постепенно признают обяза­тельность и правильность заведенного порядка, усваивают привычки и убеждения, транслируемые школой. Таким образом, образование, се­мья, религия и законодательная система способствуют поддержанию ста­бильности в обществе.

Система высшего образования осуществляет социальный контроль уже не столь прямо, как школа. Однако и она учит студентов добросовестности, по своему «карает» за нарушение принятых стандартов, таких как недобро­совестное выполнение заданий, непосещение занятий и другие.

Одним из механизмов социального контроля в образовании является так называемая «скрытая программа». Под этим термином понимается поведение или установки, которые усваиваются помимо официальной программы. Учителя в школе и преподаватели в вузе в той или иной мере транслируют, выражают собственным поведением определенные нормы, образцы, которые одобряются или, наоборот, не принимаются в данной среде. Так учителя в своей подавляющей массе поддерживаютв учениках стремление к хорошей учебе. Это проявляется, например, в «эффекте любимчиков», которым уделяется особое внимание. Скрытая программа видна в различном отношении к мальчикам и девочкам (раз­ные требования к ним), хотя идея их равенства давно принята в россий­ских школах. В высшей школе это проявляется в иных формах. Напри­мер, один и тот же по содержанию курс каждый преподаватель читает по-своему, делая самые различные акценты. Особенно ярко это видно при передаче этических норм и культурных образцов, что хорошо вы­ражает фраза: «У нас так не принято». Большую роль в формировании скрытой программы играет сама организация, ее история и традиции, что часто выражается такими словами, как: «это университетский стиль», «у нас такие требования».

Воздействие скрытой программы активнее всего направлено на об­ретение определенных моральных ценностей и формирование личност­ных качеств учащихся. Школы служат тому, чтобы признавать, усиливать и отстаивать господствующие ценности через соответствующую обста­новку, вознаграждения, наказания[[134]](#footnote-134). Высшая школа скорее ориентирова­на на формирование профессиональных качеств, на профессиональное мышление и этику. Скрытая программа выполняет в обучении своеобраз­ную компенсаторную функцию: она «подстраивает» традиционные, фор­мально закрепленные нормы к конкретной ситуации и организации, по­стоянно их корректирует и дополняет. С ее помощью взрослые ориентируют учащихся, подсказывают им те образцы поведения, которые приняты в данном сообществе, сначала учебном, затем профессиональном. Скры­тая программа транслирует особый свод неформальных норм, которые являются подвижными и ситуативными.

Таким образом, институт образования, применяя социальный контроль, ориентирует учащихся на поддержание нормативного порядка и избега­ние девиантного поведения. Любые воздействия, находящиеся в сфере социального контроля, направлены на гомогенизацию и интеграцию ин­дивидов, облегчая их включенность в социальные процессы.

Гомогенизация и интеграция индивидов через организованную социализацию ее членов. Основная часть процесса социализации идет в детском и подростковом возрасте и для большинства молодежи она про­исходит в специальных учреждениях — детских садах и школах. Причем, отметим, что этот период жизни характеризуется тем, что в нем очень сильно работают механизмы подражания, когда нормы, правила, тради­ции «впитываются» без рефлексии, серьезного их осмысления детьми. Этапы вторичной социализации, характерные для более взрослого возра­ста, идут уже по другим правилам, они накладываются на более сформи­рованное сознание, способное к выбору и оценке того, что предлагает общество, к коррекции своего поведения, к собственному опыту. Совре­менная российская школа постулирует, что результатом ее деятельности Должно быть формирование определенных качеств человека, причем этот процесс происходит как их развитие. В российской традиции учителю в школе отводится роль и обучающая и воспитывающая. Задачи обучения и воспитания пронизывают весь учебный процесс в любых его формах, само по себе воспитание также часто выступает в школе в обучающих формах.

Социализация представлена в учебно-педагогическом процессе в са­мых различных формах и видах. Во-первых, в самом учебном процессе она осуществляется через и с помощью учебного материала. Например, история и литература учат школьников понимать общественные нормы и ценности, демонстрируют одобряемые и подавляемые образцы поведе­ния. Через предметы общественного цикла транслируются знания об об­ществе, его идеалы. Содержание знания в школьной педагогике базиру­ется на опыте, отобранном и творчески переработанном институтами образования, науки и культуры. В этом опыте содержатся наиболее значи­мые образцы, которые и транслируются на каждом этапе развития школы.

Во-вторых, социализация представлена в собственно воспитательной работе. Сегодня постсоветская педагогика только накапливает новый опыт воспитательной работы, поскольку опыт советского времени был отверг­нут школой из-за давления идеологии. Попытки реанимации таких отра­ботанных форм, как пионерская и комсомольская организации, в новых условиях неприемлемы. Опыт работы со школами Санкт-Петербурга по­казывает, что наиболее активными формами воспитательной работы се­годня являются следующие:

1. Собственно социокультурная деятельность — театральные, хоро­вые кружки, студии рисования, лепки и т. п. Эти воздействия дают воз­можность детям приобщиться к основам культуры и через нее усвоить эстетические и этические основы общественного мировосприятия. Кро­ме того, в этом процессе осваиваются те или иные формы совместной деятельности, что исключительно важно, поскольку главный способ ра­боты в классе до преимуществу носит индивидуальный и формальный характер (вопрос учителя — ответ ученика).
2. В последние годы многие школы пошли по пути включения в учеб­ный процесс элементов научной деятельности. В этом виде деятельнос­ти важно выделить аспект совместной работы по изучению чего бы то ни было — будь это количество пыли на улицах города (экологические рабо­ты) или опрос населения по важным для него проблемам. Воспитание в процессе совместной деятельности является сильнейшим моментом со­циализации, много более мощным, чем обучение. Коллективная работа заметно активнее побуждает участников к усвоению норм и правил пове­дения в сообществе, таким как ответственность, активность, своевремен­ность выполнения работы и т. д. Особенно удачным оказался опыт тех школ, которые ввели в свой состав такие общественные организации, как Школьный парламент, Общественный совет, Совет старшеклассников и т. п. Именно такие формы взаимодействия активнее всего помогают школь­никам понять и освоить тот социальный мир, в котором они живут и, что важнее, в котором им предстоит жить.
3. Важную роль в социализации школьников выполняют и спортив­ные виды деятельности, которые почти исчезли из школьной жизни. Кол-

дективные игры (волейбол, футбол) формируют навыки совместной де­ятельности: поддержка команды, ответственность за результат, партнер­ство. Именно эти навыки в дальнейшем станут необходимыми во всех областях общественной и профессиональной жизни. Можно ли себе пред­ставить игру, в которой игрок не берет мяч и не «болеет» за победу!

Интересные размышления о социализации детей в недалеком будущем высказаны О.Н.Никитиной[[135]](#footnote-135). Она полагает вполне возможным, что с те­чением времени многие дети станут учиться не в классной аудитории, а дома — при наличии в семье современной электронной техники. Воз­можно, что их обучение будет в значительной степени происходить дома при активном участии родителей. Несмотря на давление профсоюзов, об­щий период обучения сократится, а не увеличится. Школьники из «элект­ронных коттеджей» больше будут общаться с людьми других возрастных контингентов, образование будет теснее связано с работой. Цивилизация Третьей волны, возможно, будет способствовать развитию таких черт ха­рактера подростков, как независимость от мнения сверстников, меньшая ориентация на потребление и на собственные удовольствия. Прогнозиру­ется, что они будут непосредственно вовлекаться в семейные дела, в том числе, семейный бизнес, и с ранних лет приучаться к ответственности. Такой прогноз предполагает более короткий срок детства и юности, кото­рые могут стать более ответственными и продуктивными. Ожидается, что образование сможет сильно измениться.

Такой взгляд представляется очень интересным, поскольку он, безус­ловно, отражает некоторые тенденции, видные сегодня. Новый тип соци­ализации видится во многом привлекательным, поскольку снимает такие черты социализации, как длительное обучение под надзором старших (как пишет автор, «удушающее заточение затянувшейся юности»), формаль­но-абстрактный характер обучения, далекий от реальной жизни, долго длящийся инфантилизм, провоцирующийся жестким контролем старших и отдаленностью самостоятельной жизни.

Итак, выше было показано, каким образом и в каких формах школьная жизнь оказывает влияние на социализацию молодежи. Процесс гомогени­зации в школе происходит в значительной степени естественно, поскольку в ней закрепляются те нормы, которые поддерживаются в семье, ближай­шем окружении. В данном контексте речь идет о повседневных практиках, о процессе бытования в школе. В начальной школе дети более податливы и пластичны, они усваивают образцы и нормы на уровне подражания. Одна­ко уже в подростковом возрасте юные бунтари начинают отвергать некото­рые нормы, совершать различные поступки, которые направлены на их пре­одоление. Интеграция и гомогенизация, если ее рассматривать шире, представляется более сложной в силу того, что современное общество в целом гетерогенно. Применительно к школе можно обратиться к идее П. Райу о взаимодействии (или существовании) молодежи и взрослых в лицеях. «Молодежь и взрослые существуют там вместе, но молодые, даже

те, которые соблюдают приличия, выстраивают за этой оболочкой некий “невидимый город”, в котором действуют иные, чем у взрослых, законы, 0 чем взрослые не имеют ни малейшего представления»[[136]](#footnote-136).

Формирование образовательных общностей

Образовательными общностями в области образования выступают раз, личные профессиональные коллективы: учителя, работники системы дощ, кольного образования, преподаватели вузов, техникумов, студенты и школьники. Особую группу составляют руководители, управленцы раз­ных звеньев и видов образования. Например, ректорский корпус выпол­няет не только свои прямые управленческие функции — в общественном сознании он ассоциируется с образовательной элитой. Поэтому так часты обращения к этой группе людей при решении многих образовательных (и не только) значимых вопросов.

Н. Смелзер отмечает, что у студентов именно в процессе учебы фор­мируются устойчивые ценности и убеждения, которые традиционно раз­деляют представители их профессии. Также он отмечает, что учеба (в конкретном вузе) сказывается и на политических взглядах[[137]](#footnote-137), т. е. широ­кие образовательные общности (такие как вуз, колледж) выполняют фун­кции интеграции.

К настоящему времени профессиональные общности обнаружили тен­денции к перемешиванию, что, видимо, является позитивным явлением. Для Петербурга стали заметным явлением контакты школы с вузовскими коллективами, что повышает интеллектуальный потенциал школы. Вузов­ские преподаватели часто преподают в различных вузах одновременно, что ведет к активному обмену мнениями, позициями. К образовательным общностям сегодня можно отнести и неформальные объединения, интег­рация которых происходит по проблемному признаку. В качестве примера можно назвать Советы ректоров или «Профессорское собрание» Петер­бурга. Все эти «обменные» процессы характерны для последних лет и заслуживают особого изучения.

Воспроизводство всех образовательных коллективов — особый про­цесс. Он оказывает большое влияние на подрастающее поколение, а также на развитие самих коллективов. Всем известно, что многие вузовские кол­лективы имеют серьезные научные школы, обладающие не только научным и педагогическим потенциалом, но и многолетними традициями, сводом этических норм. Сегодняшнее состояние вузов демонстрирует сильное ста­рение коллективов, что ведет к определенной инертности в преподавании и научной работе. Таким образом, мы сталкиваемся с искаженным воспро­изводством, запаздыванием многих вузов в их развитии.

В системе школьного образования это воспроизводство также можно обнаружить в различных формах. Сегодня молодой специалист — выпус­кник вуза не склонен идти в школу из-за низкой оплаты труда и трудностей работы с детьми. Молодые специалисты тоже стремятся сменить работу в иясоле на более высокооплачиваемую. Потери учителей начальной школы очень высоки. Нарушается процесс воспроизводства учителей и в силу того, что заметная часть учителей с дипломами педагогических вузов за­мещена непрофессионалами (военными, инженерами). Процесс замеще­ния педагогов в школах набрал силу, когда в Петербурге появилось много безработных. Эта когорта людей проходит систему переподготовки, их зна­ний вполне достаточно для освоения многих школьных предметов, однако все школьные работники отмечают, что им остро не хватает методической подготовки. В данной ситуации необходимо отметить, что процесс воспро­изводства специалистов связан с более широкими социальными процесса­ми нашего общества. Он, бесспорно, затронул не только образование, но и многие другие сферы жизнедеятельности всего общества.

Интереснейшим профессиональным сообществом в науке выступает так называемый незримый колледж. Он представляет собой неформаль­ное объединение научных работников и преподавателей, занимающихся одной научной областью и связанных интересом к ней. Участники этого процесса могут быть знакомы лично или заочно (по публикациям, выс­туплениям на конференциях, обмену сообщениями). Главная функция этого неформального объединения состоит в том, что оно ориентировано на новизну, «задает» некую планку высоких достижений, которая является ориентиром для всех участников. Таким образом формируются некие нормы-идеалы, многие из которых позднее укореняются в науке и стано­вятся общепринятыми. На основе этих норм формируются последующие поколения исследователей, воспроизводя лучшие черты научных школ и неформальных сообществ.

Активизация социальных перемещений. В социальной структу­ре замещение многих должностей и приобретение более высоких стату­сов напрямую связано с наличием формально-квалификационных ха­рактеристик. Например, должность доцента в университете имеет право занимать только кандидат наук, опубликовавший определенное количе­ство работ. В школе тоже существует набор требований к учителю каж­дой категории. Многие современные фирмы сразу оговаривают те ква­лификационные и образовательные характеристики, которые нужны для работы в ней — например, высшее образование, знание компьютера и иностранного языка.

Р. Коллинз называет США обществом креденциализма, поскольку оно высоко ценит дипломы и степени[[138]](#footnote-138). Креденциализм — оценка индивида на основе достигнутого им уровня образования. С одной стороны, это всего лишь способ, с помощью которого рабочие места заполняются хорошо подготовленными людьми. Трудно представить сегодня, что пред­приятие возьмет сегодня на должность слесаря или токаря человека без соответствующей подготовки или опыта. То же самое происходит и в отношении рабочих мест, требующих высшего образования. С другой стороны, социальный опыт говорит и то, что далеко не всегда носитель Диплома отвечает требованиям рабочего места. В связи с этим многие крупные организации имеют специальные службы собеседования и те­стирования, стажировки и испытательного срока.

Образование в этом плане выступает как сильный стимулирующий фак­тор, обеспечивающий вертикальную мобильность. В свою очередь, вер­тикальная мобильность дает возможность занимать рабочие места с более сложным содержанием деятельности, более высоким доходом и боль­шим социальным престижем. Важно и то, что вертикальная мобильность дает возможность развития личности и ее самореализации, что является важным социальным фактором.

Дж. Масионис приводит следующие выводы о характере социальной мобильности в США. Во-первых, для США характерна высокая мобиль­ность, причем, она выше для мужчин. Во-вторых, социальная мобиль­ность развивается как восходящая, что связано с индустриализацией, в результате которой было создано множество рабочих мест для «белых воротничков». В-третьих, социальная мобильность обычно ограничена перемещением в пределах одного классового уровня, но не в преодоле­нии расстояния между классами. И, наконец, социальная мобильность неравномерна: реальный доход медленно возрастал вплоть до 1970-х, после чего почти не изменялся, чуть повысившись к концу 1990-х[[139]](#footnote-139).

Образование также служит важным фактором перемещения индиви­дов в брачно-семейной сфере, но при этом выступает скорее как «вто­ричный фактор», связанный с повышением доходов.

Образование порождает различные виды миграции, такие как учеб­ная миграция молодежи, «утечка мозгов», профессиональная миграция молодых специалистов по месту работы — военные, сельские специа­листы (например, ветеринары).

Социальная селекция индивидов

В системе сложившегося, институционального образования на разных этапах и в разных формах происходит дифференциация индивидов по раз­ным образовательным потокам. Заметим сразу, что селекция индивидов происходит не только в стенах институтов образования, но и в силу раз­личных социальных причин. Например, феномен беспризорности практи­чески не связан со школой[[140]](#footnote-140). Образовательные стратегии выстраиваются ■самыми разнообразными способами, причем в данной схеме приведены далеко не все возможные варианты:

Начальная школа - беспризорник.

Полная (неполная) средняя школа - работа.

Полная (неполная) средняя школа - техникум, колледж.

Школа - армия.

Школа - вуз.

Существуют также коррекционные школы, школы для детей с отстава­нием развития, для детей с девиациями и т. д. Причем попадают туда дети не только в силу слабого интеллекта, но и в силу социальных причин — проблемные семьи, неблагоприятное социальное окружение и т. д.

Все указанные стратегии имеют множество внутренних особенностей. Например, ребенок попадает в элитную школу, которая обеспечивает ему комфортный переход в элитный вуз. Или ребенок в сельской местности фактически не может окончить среднюю школу в силу ее отсутствия (или по другим причинам), а потому в дальнейшем для него доступность всех других ступеней образования становится проблематичной. Совершенно оче­видно, что все образовательные стратегии в той или иной мере связаны с какими-то факторами социальной и образовательной селекции индивидов.

В американской социологии образования принят термин tracking, кото­рый описывает процесс «разведения» людей по разным образовательным каналам. Этот процесс сравнивается с обработкой монет в монетоприемни­ке, когда, сортируясь по размеру, монеты попадают в тот или иной поток.

В качестве формального основания трекинга выступает интеллектуаль­ное развитие ребенка. Проверяется оно с помощью тестов интеллектуаль­ного развития. Эти тесты представлены и в российской системе образова­ния в элитных школах, в последние годы в вузах используется ЕГЭ. Однако уже доказано, что тесты не столько свидетельствуют о наличии интеллекта, тем более—его п отенциале, сколько о социокультурной подготовленности ребенка в семье[[141]](#footnote-141)'. Поэтому их работоспособность в этой ситуации часто подвергается сомнению. На социальную селекцию оказывает большое вли­яние и контакты р>ебенка с учителем. Чем более велика разница в культуре, тем сложнее складываются отношения. Ребенок, владеющий малым сло­варным запасом, имеющий малый культурный потенциал, постепенно «вы­тесняется» из поля зрения учителя, получает мало его внимания, соответ­ственно, условия для его развития становятся менее перспективными.

В селекции инщивидов в процессе получения ими образования огром­ную роль играют' и денежные вложения родителей. Исследования петер­бургских школ показали, насколько велики и разнообразны вложения ро­дителей в учебу ребенка. Они складываются из покупки специальных учебников (дополшительных, дорогостоящих); вложений в дополнительное, внешкольное обр газование (кружки для изучения иностранных языков, ком­пьютера, других шредметов); репетиторства (и как помощи отстающим, и как дополнителыное развитие ребенка в перспективных для дальнейшей учебы предметах .); курсов для поступления в вуз (от 3-х месяцев до 2 лет).

Но этим финансовые вложения не ограничиваются. Все большее чис­ло родителей, еслли они только в состоянии это сделать, оплачивают даль­нейшее образовашие детей. Однако совершенно очевидно, что далеко не все родители имеют такие возможности.

Таким образоом, трекинг связан с тремя важными обстоятельствами: — интеллектутальный потенциал ребенка; наличие у него отдельных, ярко выраженных способностей (особая линия—одаренные и талантливые дети);

* внимание к ребенку в семье, ее социкулыурный потенциал;
* финансовые возможности семьи.

Замещение семьи, социальная поддержка

В современном российском обществе в связи с обнищанием и соци­альной деградацией некоторых слоев населения школа вынуждена заме­щать семью. Этот процесс связан и с тем, что государство упустило из своего внимания многие аспекты работы с подростками, в том числе такое явление, как беспризорность детей.

Защита и поддержка детей в школе принимает самые различные формы.

Во-первых, этот процесс осуществляется сначала на бытовом уровне. Работа такого типа производится с помощью социальных работников и классных руководителей. Выясняются условия проживания детей в семье и там, где дети не получают нужного питания, одежды школа начинает выполнять эти семейные функции. В связи с этой проблемой школа вы­нуждена создавать организационные и ролевые структуры, которые обес­печивают питание, медицинское обслуживание, досуг й социальную за­щиту этих контингентов детей. Социальные работники и администрация школ вынуждена работать с органами опеки детей, правоохранительными и медицинскими службами.

Во-вторых, школа вынуждена заниматься социокультурным развити­ем детей, присмотром за ними в силу того, что многие семьи в силу тру­довой занятости не уделяют им нужного минимального внимания. В на­чальной школе растет потребность в классах с продленным днем. В средней школе активно фиксируется потребность родителей в наличии различных кружков в школе, спортивных занятий, которые в том числе отвлекали бы детей от улицы. Конечно, кружки решают и другие задачи, но наряду с ними они решают и функции позитивной социализации, ставят барьер преступности, наркомании.

Функции образования в сфере культуры

Традиционно философы, социологи, психологи говорят о том, что ин­ститут образования обеспечивает передачу культуры младшим поколени­ям и в определенном смысле воспроизводит культуру. Культурные функ­ции социального института образования состоят в использовании личностью, социальными общностями его достижений для формирова­ния и развития и развития творческой деятельности, совершенствования культуры. Образование — фундамент культуры не только с точки зрения институциональной, но и личностной. Ведь получение образования есть не что иное, как пробуждение и реализация потребностей в созидании, потреблении и распространении ценностей культуры. Культурная функция образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и нема­териальной культуры самых различных групп и слоев населения[[142]](#footnote-142).

Ф.Г. Зиятдинова отмечает факт влияния высшего образования на цен- постные ориентации студенчества. Современная социокультурная ситуа­ция и трансформация российского общества влечет за собой изменения в ценностных ориентациях и социальных поступках. Рельефно отражает изменения и предопределяет их система образования. Сравнительные ис­следования (Е.М. Кокорев, С.М. Кокашвили) ценностных ориентаций сту­денческой молодежи, проведенные на Северо-Востоке России (г. Мага­дан) и Севере США (штат Аляска), свидетельствуют о сложных процессах социализации молодежи в новых условиях. В системе ценностей россий­ских студентов преобладают дифференцирующие — материально обеспе­ченная жизнь, уверенность в себе, самостоятельность как независимость в суждениях и оценках, свобода как независимость в поступках. С дру­гой стороны, они не совсем отказались от значимых общекультурных цен­ностей — весомый культурный багаж, прочные знания и хорошая про­фессиональная подготовка[[143]](#footnote-143).

Наиболее важная роль в процессе трансляции культуры принадлежит школе. Бесспорно, именно в ней закладываются как основы знаний, так и основы мировосприятия. Именно в школе детям сначала приоткрывает­ся мир культуры и искусства, затем ребенку дают возможность сопри­коснуться с ним, затем, если появляется интерес, ребенок может начать осваивать азы какой-то деятельности: писать, рисовать, моделировать. Таким образом, школа не только знакомит детей с культурой, но и дает возможности практически освоить какие-то ее грани, школа ориентирует детей на культуру и создает почву, на которой ребенок может проявить свои задатки, способности. Воистине, школа «окультуривает» детей, при­чем, достаточно многосторонне. Следует сказать и о трансляции социаль­ной культуры. В школе ребенок осваивает нормы поведения, правила существования в обществе, причем этот процесс происходит под контро­лем, что помогает не только освоению культуры, но и ее развитию.

Конечно, школа не в состоянии передать все многообразие и широту культурного наследия даже своей страны, не говоря о мировой культуре. Поэтому традиционно говорится о том, что в школе индивид получает эле­менты стержневой культуры данного общества или доминантной культуры. Следует отметить, что школьный курс в этом отношении делает очень мно­го. Во-первых, прямой трансляцией культуры заняты многие предметы, та­кие как литература, история, география. Осваивается она и на уроках рисо­вания, музыки. Научная культура, хотя и не в прямых, а скорее имплицитных формах, транслируется на уроках естественно-математических дисциплин (например, транслируется картина позитивистского видения мира).

Во-вторых, силен и вклад воспитательной работы. Прежде всего, он реализуется через такие внеурочные мероприятия, как посещение музеев, театров, концертов. Многие школы Петербурга имеют многолетние дого­воры с различными музеями. Однако следует признать, что при всех своих усилиях школа затрагивает лишь отдельные пласты культуры и часто по­верхностно. Многими социологами отмечено, что образование воспроиз­водит всю гамму социально-культурных различий в обществе (П. Бурдье Дж. Коулмен). В том числе в современной школе отражаются и различия между представителями разных социальных групп. Сегодня эти различия в школе видны особенно ярко по двум признакам, этническому и экономи­ческому. Чаще всего этнические проблемы трактуются зарубежными со­циологами как слабая возможность национальных меньшинств (особенно мигрантов) посещать школы более высокого статуса. Территориальное рас­положение этнических групп чаще всего ведет к тому, что их дети учатся в школах со слабой материальной оснащенностью и более слабым контин­гентом учителей. Этнические различия в Петербурге стали острыми с тех пор, как появилось много эмигрантов из южных регионов России и стран ближнего зарубежья. Разница двух культур даже в детском возрасте стира­ется очень трудно, многие национальные черты и привычки в индивиде ос­таются на всю жизнь. Остро встала проблема освоения русского языка, стыковки учебных программ, поведения и другие.

Не менее заметной становится разница в доходах семьи. Исследова­тельские данные 2000 г. показали очень интересные позиции школьников в отношении экономических различий между ними. При опросе школьников о введении единой школьной формы в школах выяснилось, что их раздра­жают те ребята, которые стремятся подавить других своим «богатым вне­шним видом» — 13 %, а 6 % отмечают, что есть такие, которые стесняются своей одежды. Интересно, что учителя видят этот же факт несколько иначе: в их понимании число богатых школьников составляет 16 %, а число бед­ных составляет 24 %. Таким образом, мы видим, что факт имущественно­го расслоения не только виден всем участникам образовательного процес­са, но он формирует у детей определенные системы отношений и ценностей.

Итак, социокультурная функция образования реализуется прежде все­го через воспроизводство определенных социальных типов культуры: эт­нических, груйповых, исторических, региональных. В российском со­знании традиционно присутствуют такие обороты, как «прибалтийская культура», «петербургская культура», как нечто целостное, хорошо рас­познаваемое. Основные составляющие типов культуры — системы цен­ностей, нормы и правила, способы деятельности и общения.

Религиозная культура в последние годы также стала актуальной для школы, поскольку есть слои населения, которые хотят воспитывать сво­их детей в духовной традиции православия, ислама и др. религий. За рубежом эти традиции также существуют.

Важный момент трансляции культуры — трансляция профессиональ­ной культуры, имеющей свои табу, ценностные и этические нормы, своды правил. Эту функцию школа выполняет в малой степени. Ее освоение падает на последующие ступени образования, среднего и высшего. Не случайно в последние годы много публикаций и диссертационных иссле­дований посвящено профессиональной культуре учителя, педагога выс­шей школы, управленцев. Очевидно, что в этом феномене совмещены профессионализм (как владение профессией) и умение профессионально взаимодействовать с окружающей социальной средой. Особенно видно это в таких профессиях, как политики, управленцы, педагоги, представи­тели СМИ. В этих профессиях профессиональная культура является осно­вой профессионального мастерства.

К этой же области примыкает воспроизводство образовательных суб­культур: школьной, вузовской, академической, а также субкультур отдель­ных молодежных групп и движений. Исследования этих субкультур ста­ли особенно многочисленными в последние годы, поскольку они через молодежную среду отразили те изменения, которые произошли за после­дние десятилетия[[144]](#footnote-144). Особый интерес в этом плане несли такие данные, как новые черты молодых поколений начала перестройки, периода президен­тства Ельцина и Путина, конфликт разных поколений. Причем, эти новые черты отражают главным образом именно социокультурные различия. По­скольку образовательные учреждения являются разновозрастными, именно в них наиболее заметен культурный конфликт поколений.Например, спо­собно ли старое поколение преподавателей, воспитанное в жесткой соци­алистической системе, формировать новое поколение, живущее в совсем иных экономических и идеологических условиях.

Одновременно контингенты учащихся являются одновозрастными по­колениями, а потому они объективно становятся питомниками субкультур. Известна субкультура ПТУ, университетов, технических вузов. Эти суб­культуры формируют свои системы ценностей, приоритетов, жизненных стратегий и т. д. Поскольку есть эмпирические данные об этих субкульту­рах советских времен (работы В.Н. Шубкина, Д.Л. Константиновского,

В.Т. Лисовского и др.), социология образования имеет мощный ресурс сравнительных исследований.

Функции образования в социально-политической сфере

Формирование личности в любой развитой стране давно стало важ­нейшим интересом государства. В учебном процессе в школе это пред­ставлено в виде уроков Конституции, правоведения, сведений о структу­ре государства, его национальных и социальных ценностях. В старшей школе есть учебный курс «Обществознание», который направлен на ре­шение этих задач.

Система образования выполняет функцию привития образовательным сообществам приемлемых (разделяемых) правовых и политических цен­ностей и норм, способов участия в политической жизни страны. Начиная со школы, это нормы демократии, диалога и поиска компромиссов в слож­ных ситуациях. Современные школьники уже нередко заявляют: у нас есть права. В вузах освоение политических норм идет уже более свободно, по­скольку студенты участвуют в политической жизни как субъекты (голосу-

ют), кроме того, многие из них участвуют в процессе выборов как «поли­тические агенты» — разносят листовки, участвуют в агитации, входят в рабочие штабы кандидатов. Участвуют они и в работе политических партий и общественных организаций. Этот процесс уже формирует иные полити­ческие взгляды и ценности.

В целом образовательные учреждения активно участвуют в форми­ровании законопослушного правового и политического поведения мо­лодежи, а также в воспроизводстве государственной идеологии. Фор­мирование приемлемых комплексов правовых ценностей, норм и способов поведения населения направлено на создание предпосылок организационной интеграции общества, т. е. на поддержание внутренней целостности общества.

В современных обществах отношения политики и образования имеют особое значение. Именно политические решения высшего уровня опре­деляют стратегические направления развития образования, на самом вы­соком уровне принимаются решения о необходимости его трансформа­ции и модернизации, задаются его долгосрочные цели. В последние годы российское образование переместилось в центр внимания различных по­литических сил. Не только педагогическая общественность, но и часть российской элиты, включая депутатов Государственной Думы, начинают осознавать, что именно образование призвано стать важнейшим средством, которое позволит России выйти из затянувшегося кризиса[[145]](#footnote-145). Анализ го­лосования различных фракций в области образования показывает их от­ношение к этому феномену. При широком обсуждении данных такого рода население имеет возможность выразить свое отношение к позиции депу­татов, потребовать проведения той политики, которая отвечает запросам института семьи. Таким образом, политика и образование оказываются связанными различными узами, многие из которых еще не изучены соци­ологией образования.

Итак, образование выполняет большой и разнообразный спектр фун­кций в обществе. Изучение его влияния, силы или слабости воздей­ствия на различные процессы, социальные группы и есть область соци­ологии образования.

ГЛАВА 4. Ключевые проблемы современного образования
4.1. Субъекты образовательного процесса1

Сама по себе постановка вопроса о субъектности участников образо­вательного процесса возникает в связи с тем, что участники могут яв­ляться и объектами процесса[[146]](#footnote-146) [[147]](#footnote-147). Оппозицию «объект - субъект» можно по­яснить, например, при сравнении образования в его советский период развития и в современном состоянии. В советский период весь препода­вательский состав поистине являлся объектом государственного управ­ления. Нормировано и регламентировано было все: содержание учебного процесса, формы его осуществления, способы контроля и санкций. Об­ласть идеологии контролировалась особо жестко, часто репрессивно. Гу­манитарные науки подвергались особому контролю. Любое проявление отклонений в мышлении, тем более, в преподавании, пресекалось кара­тельными мерами, в число которых входили исключение из этой области деятельности и другие меры более жесткого характера[[148]](#footnote-148). Попытки любого отклонения от жестко заданных стандартов, конечно же, предпринима­лись. Ученые пытались знакомить студентов и научную общественность с новыми зарубежными идеями, развивать свои теории. Часто это препод­носилось в таких формах, как «критика зарубежных теорий». Благодаря публикациям подобного жанра философы, историки, социологи смогли ознакомиться со многими известными зарубежными работами.

Сложившаяся ситуация по сути делала преподавательский и учитель­ский состав истинным объектом управления с минимальным объемом сво­боды не только в деятельности, но и в мышлении. Нужно отметить, что совершенно запретить развитие мысли не удалось. Однако и субъектность своих позиций отдельным людям и группам проявлять практически не удавалось. Размышляя об этой ситуации, хочется подчеркнуть, что люди, которых мы все идентифицируем как субъектов, могут в реальности пред­стать перед социологом как объекты (изучения, воздействия, манипули­рования, управления).

Использование термина «субъект» ассоциируется с явлением, которое способно воздействовать на окружение, изменять его. Одновременно субъект способен сам изменяться во времени вплоть до обретения иного качества (был студентом, стал специалистом). В словарях обычно под­черкивается, что субъект — источник активности, направленной на объект[[149]](#footnote-149). Не случайно советская социология оперировала термином «объект» и применительно к людям, малым группам. То же было харак­терно и для педагогики: дети и учителя были объектами. Их активность преобразовательный потенциал являлись неким «вторичным», побочным признаком, а сами эти социальные общности именовались объектом изу­чения, формирования, преобразования. Не случайно человек ассоцииро­вался с «винтиком» большой социальной машины. Его субъектность за­малчивалась, а сам он рассматривался как часть некоего организма.

По поводу субъектной позиции участников образовательного процесса существует много мнений. Обратим внимание на то, что в процессе дея­тельности и общения человек сознательно регулирует свое поведение, ру­ководствуется определенными смыслами, ставит цели и в той или иной мере преобразует окружающую реальность. И. А Зимняя, рассматривая эту проблему в педагогическом контексте, подчеркивает, что «субъект — со­знательно действующее лицо», самосознание которого — это «осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его»[[150]](#footnote-150). Ж. Пиаже подчеркивает важную для педагогической психологии мысль, что между объектом и субъектом всегда существует взаимодействие, протека­ющее в контексте предыдущего взаимодействия, предыдущей реакции субъекта. Субъект действия, деятельности и в более широком смысле — взаимодействия, соотносимый с объектом, представляет собой активное, воссоздающее и преобразующее начало. Эти мысли важны нам для того, чтобы подчеркнуть, что в образовательном процессе участвуют «объекты особого рода» — не статичные, а постоянно воздействующие на реаль­ность, преобразующие ее и изменяющиеся сами в этом процессе.

Постперестроечные изменения в России создали иные условия для раз­вития всех участников образовательных структур. Постепенно создавались некоторые предпосылки для более активного участия различных организа­ций и лиц в преобразовании всей системы образования. Попытаемся рас­смотреть эти предпосылки и потенциал общественного воздействия в ситу­ации очередной трансформации российского высшего образования, а также в связи с его вхождением в Болонский процесс.

Исходной базой происходящих в системе российского образования трансформаций стал Закон РФ об образовании. Закон базируется на следующих принципах: «демократический, государственно-обществен­ный характер управления образованием» (статья 2). Этот основополага­ющий принцип по сути заложил в основу развития образования прин­цип субъектности участников образовательного процесса. Субъектами образовательного процесса в школе стали его основные участники — учащиеся, их родители, педагоги, руководство. Закон определил права, обязанности, полномочия и ответственность физических и юридичес­ких лиц в области образования, в том числе, общественных организа­ций, ассоциаций, союзов и т. д. (статья 4). Новое образовательное зако­нодательство обозначило совершенно иные социальные позиции детей и родителей в образовательном пространстве России. Если в советское время они были объектами управления со стороны школы (и вуза, в том числе), то с появлением Закона об образовании они получили пра­ва субъектов. Субъект в традиционном социологическом понимании есть носитель предметно-практической деятельности и познания, источник ак­тивности, направленной на объект. С точки зрения права субъект есть носитель прав и обязанностей. Здесь рассматривается субъект образо­вательного процесса с обеих указанных позиций.

Таким образом, субъект образовательного процесса понимается нами как лицо (или организация), обладающее юридическими правами, про­являющее активность и использующее свои возможности в реальной жизнедеятельности.

Представления о субъектности нашли отражение и в Концепции модер­низации российского образования. «Активными субъектами образователь­ной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогичес­кое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные ин­ституты[[151]](#footnote-151). И далее: развитие образования как открытой государственно-об­щественной системы базируется на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех уча­стников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения. Освоение европейских идей усиливает этот аспект субъектности, поскольку европейские образовательные учрежде­ния признают не только участие общественности в образовательной дея­тельности своих стран, но и такие формы ее воздействия, как контроль за деятельностью вузов (образовательной и финансовой).

К основным субъектам вузовской жизнедеятельности нами отнесе­ны: руководство вузов (далее — ректорский корпус), преподаватели, сту­денты, родительское сообщество, общественные организации. Очевидно, что каждый из указанных субъектов имеет свои взгляды, интересы и функции в системе высшего образования.

Ректорский корпус (ректор, проректоры и деканы) осуществляет об­щее руководство, принимает важные решения и тем самым задает основ­ные направления деятельности вуза, регулирует вопросы приема студен­тов на бюджетной и платной основе, создает новые направления подготовки и решает другие важные вопросы жизнедеятельности вуза. Значение этой социально-профессиональной группы в условиях перехода к идеям Бо­лонского процесса заметно растет. Как известно, часть вузов ввела сис­тему двухступенчатой подготовки выпускников 1992 г., часть вузов при­соединилась позже. Принятие решений такого типа позволяет сегодня оценить некоторые возможные последствия освоения российским обра­зованием европейских традиций.

Преподаватели высшей школы вносят свой субъектный вклад на уровне разработки учебных курсов и программ, а также в процессе трансляции норм и традиций вуза, ориентирующих выпускников на профессиональ­ные образцы поведения и деятельности. Именно преподавательский со­став создает определенное качество обучения, придает вузу тот статус, который фиксируется формально (процедурами аттестации) и существу­ет неформально в виде общественной оценки и востребованности вуза. Субъектная позиция преподавателей важна для вуза и с точки зрения его научной деятельности, публикаций, выпускников магистратуры, аспиран­туры и докторантуры.

Студенты в настоящее время предстают в качестве субъектов образо­вательного процесса в наименьшей степени по сравнению с руководством и преподавателями. Наиболее явно их субъектность проявляется в моти­вации на учебу, более полном использовании возможностей как самих вузов, так и потенциала преподавателей. Наряду с этим студенты в ряде случаев умеют отстаивать свои права. Их позиции в рамках, заданных вузом, позволяют им проявить свой потенциал, личностные способности в выборе курсовых и дипломных работ, спецкурсов, выборе рабочих мест в процессе учебы. Потребности студентов в последние годы стали для вузов заметным ориентиром в формировании учебных программ, ориен­тации их на новые направления, области практического знания, ранее не представленные в учебных планах. Ориентиром новых потребностей сту­денчества является востребованность ими спецкурсов по выбору, их соб­ственные предложения.

Родительский корпус в вузе практически не представлен, но несмот­ря на это, он имеет огромное влияние на его жизнедеятельность, хотя это влияние носит опосредованный характер. Для понимания этого воздей­ствия необходимо рассмотреть ряд обстоятельств.

С 1994/1995 учебного года число студентов постоянно растет. В 2002 г. в России, как отмечал академик В.А. Садовничий, имелось «628 государствен­ных вузов, 20 вузов субъектов РФ, 12 муниципальных и более 430 негосу­дарственных высших учебных заведений. Добавим филиалы — это еще бо­лее полутора тысяч образовательных учреждений. В итоге получается довольно внушительная цифра, но и это еще не все. По экспертным оценкам, в различ­ных регионах страны до 20 % высших образовательных учреждений работа­ют без лицензии. Если сложить все цифры, в сумме будет более 3000 вузов и филиалов. Для сравнения: в СССР действовало около 700 высших учеб­ных заведений»[[152]](#footnote-152). По данным Госкомстата, в 2002/2003 учебном году студен­тов в Российской Федерации было более 5 млн. 947 тыс. человек, причем более половины из них учились на дневном отделении.

Наличие такого большого числа студентов — лишь часть того населе­ния страны, которое связано с системой высшего образования. Помимо студентов система высшего образования вовлекает в свою деятельность огромный объем населения в виде родителей (семьи и родственников).

f

Особое внимание к семье (родителям) связано с двумя обстоятель­ствами, важность которых заметно усилилась в постперестроечные годы. Первое заключено в том, что семья уже стала финансовым донором об­разовательных систем. Мера этого донорства различна. Наименьшим фи­нансовым вложением семьи в высшее образование является содержание и обеспечивание всем необходимым студентов, которые учатся на гос­бюджетных и платных формах обучения. Учитывая постоянное обнища­ние населения, очевидно, что эти расходы являются заметным бременем для многих семей[[153]](#footnote-153). Однако значительная часть российского населения не косвенно, а прямо финансирует обучение своих детей, внося заметную сумму на оплату обучения из года в год. Для многих семей радикальным становится вопрос о том, как накопить денег на обучение ребенка или что продать для решения этого вопроса. Причем, этот вопрос решается в боль­шинстве случаев еще во время обучения в школе, поскольку для подав­ляющего большинства семей само поступление в вуз связывается с на­личием «вступительного взноса». Как правило, он связан с репетиторством, оплатой подготовительных курсов и прочими расхода­ми. Фактически значительную часть расходов на образование несет се­годня институт семьи. Второе обстоятельство связано с тем, что значи­тельная часть населения активно ориентирована на то, чтобы дать своим детям высшее образование. Об этом свидетельствует тот факт, что подав­ляющее большинство одиннадцатиклассников (наиболее типичная цифра составляет около 80 %, хотя она сильно колеблется в зависимости от раз­мера города-поселения) по завершении учебы планируют поступать в вуз. Как правило, вопрос поступления в вуз согласуется в семье, рас­хождение мнения семьи и ребенка крайне редки.

Итак, участие семьи в процессе выбора вуза, готовности оплачивать учебу детей и есть, по сути, субъектная позиция родителей. Реализуя свои права на образование детей, семья выступает как важный соци­альный субъект, внося определенный вклад в развитие и трансформа­цию современного российского образования. Одновременно необходи­мо отметить и еще одну, достаточно значимую функцию семьи в современном российском обществе. Социальный институт семьи к на­стоящему времени заменил государство в системе трудоустройства вы­пускников. К сожалению, в литературе нет данных о той помощи, кото­рую оказывает современная семья в этой социальной сфере, однако на уровне здравого смысла ясно, что поддержка молодого поколения в этом отношении очень важна.

Отношение института семьи к преобразованию российской высшей школы в направлении идей Болонского процесса пока не изучены. Одна­ко некоторые гипотезы можно высказать уже сейчас. Традиции российс­кого высшего образования базируются на уважении к его фундаменталь­ности, достаточной длительности, позволяющей студенту действительно

быть подготовленным к роли специалиста[[154]](#footnote-154). Причем, это касается не толь- ко фундаментальных и прикладных знаний, но и определенной социаль­ной зрелости выпускника. Вряд ли в этой ситуации семья воспримет ста­тус бакалавра так же, как статус специалиста. Одновременно, поскольку диплом бакалавра еще широко не апробирован в экономике и других обла­стях практики, он, скорее всего, будет оцениваться как диплом «второго» сорта по отношению к диплому специалиста. Косвенным подтверждением такой позиции может служить тот факт, что при выборе типа обучения в настоящее время предпочтение отдается диплому специалиста.

В глазах старшего поколения, закончившего высшие учебные заведе­ния советского времени, образование ассоциируется не только с профес­сиональной подготовкой, но и развитием личности, ее самореализацией, направленностью на дальнейшее совершенствование и рост. В этом кон­тексте образование рассматривается как общественное благо, источник совершенствования всего общества. Европейское образование видит свою миссию в общественном предназначении, сохранении собственных тра­диций, поддержании национальных учреждений высшей школы и кадров специалистов. Это было подтверждено на съезде ректоров в г. Саламан­ка, который состоялся в 2001 г.[[155]](#footnote-155). Эта встреча была посвящена поиску вариантов сохранения европейской самобытности образования. На ней были обсуждены ценности, составляющие приоритет европейского со­общества, подтверждена гражданская ответственность и регулирующая роль государства. Высшее образование в соответствии с традицией рас­сматривалось как приоритетная составляющая государственного финан­сирования. Предполагалось, что благодаря этому будет сохраняться воз­можность влияния государства на качество образования.

Из этих высказываний видно, что европейское отношение к высшему образованию созвучно российскому. И в этом отношении переход к дип­лому бакалавра^вряд ли будет оценен нашим и европейским населением как повышение качества образования.

Соответственно духу документов Болонского процесса следует ска­зать, что важными субъектами образования являются общественные орга­низации. Их главные функции — контроль качества образования, его об­щественная оценка, обеспечение открытости деятельности вуза для населения (выявление сильных и слабых сторон вуза, его рейтинг). Оценка качества воспринимается как некий итоговый индекс, характеризующий деятельность вуза с самых различных сторон (на внутреннем уровне как потенциал вуза, на внешнем — как его эффективность). Здесь нам важно рассмотреть не качество образования, а механизм его оценки с помощью внешних организаций. А.И. Вроейнстийн пишет: «Правительство заинте­ресовано во внешней оценке качества, так как несет конституционные обязательства гарантировать качество образования и призвано отчитываться перед парламентом о затратах на высшее образование»11. Сама процедура оценки качества может осуществляться с помощью независимых экспер­тов, мнение которых более свободно от конкретного вуза, от его текущей ситуации, целей и возможностей. В качестве независимых экспертов мо­гут выступать студенты, преподаватели других вузов, представители на­учной среды и представители экономической сферы. В ряде стран (глав­ным образом, это американская традиция) в качестве экспертов выступают и общественно-профессиональные сообщества, отслеживающие пробле­мы специалистов своего профиля. Главная мысль о наличии некоей обще­ственной составляющей состоит в том, что она может дать независимую, не ангажированную оценку качества образования, отразить общественные ожидания к образованию, придать ему то направление развития, которое ожидается населением.

Субъектность прямых (внутренних) участников образовательного про­цесса в лице руководства вуза и преподавателей проявляется в их актив­ности по совершенствованию собственной деятельности, привнесении в нее личной мотивированности, критичности и активности. Субъектность внешних экспертов заключена в трезвом соотнесении результатов дея­тельности вуза с требованиями среды, поиском баланса между устремле­ниями вуза и общества в целом. Так, нидерландская система высшего образования, апробировав систему внешней оценки качества, сделала сле­дующие практически выводы. Различия в качестве, становясь заметны­ми, могут оказать серьезное влияние на развитие вуза (его государствен­ное финансирование и притягательность для студентов).

Субъектная позиция в образовании представлена также в идее авто­номности развития университетов. В данном рассуждении университет может выступать как субъект образовательного процесса. Роль универ­ситетов выделена в силу того, что они исторически, традиционно несли функцию фундаментальности, научного потенциала, определенного сво­бодомыслия, как профессионального, так и социального.

Автономия университетов также может рассматриваться как их субъек­тность. В Европе с середины 80-х гг. XX в. наблюдается стремление пра­вительств к уходу от методов «тотального контроля» за системой высше­го образования[[156]](#footnote-156) [[157]](#footnote-157). Тенденция отказа европейских правительств от идеи «регулируемого общества» прямо сказалась и на отношениях правитель­ства и высшего образования. В связи с массовой доступностью высшего образования система стала такой сложной, что централизованный конт­роль стал неэффективен. Стремительное изменение научно-технологичес­ких знаний неизбежно потребовало более гибкой системы с тем, чтобы многие решения могли приниматься на локальном уровне. Поэтому пра­вительства многих европейских стран отходят в тень, предоставляя боль­ше автономии высшему образованию. Но при этом государство сохраня­ет за собой контроль за обеспечением качества образования. Новый пра­вительственный курс основывался на выводе, что рост автономии университетов повлечет за собой улучшение качества системы высшего образования.

Все эти решения уже серьезно повлияли на европейское высшее обра­зование. Российские образовательные системы только начинают осваи­вать эти идеи и технологии. Субъектность российских вузов проявилась в выборе ими того или иного отношения к идеям Болонского процесса: какие-то вузы приняли участие в разворачивании двухступенчатой сис­темы образования, во внедрении ЕГЭ, другие заняли выжидательную позицию. Идея автономии вуза представляется нам основополагающей в силу того, что она побуждает субъектов думать, искать механизмы орга­низации своей деятельности в связи со своим потенциалом, запасом идей развития, в связи со своими региональными, национальными и экономи­ческими особенностями функционирования в конкретной среде.

Европейские преобразования показали, что именно опора на субъектность всех участников системы высшего образования есть механизм развития выс­шей школы, ее совершенствования. По сути, субъектность обеспечивает две функции развития высшего образования. Первая заключена в исключении бюрократического управления сверху как запаздывающего, не способного оперативно реагировать на различные потребности общества, его подгрупп. Вторая заключена в активизации внутреннего потенциала высшей школы, ее кооперантов (в лице общественных организаций, профессиональных сооб­ществ, представителей бизнеса), обладающих не только огромным знанием, но и мотивацией на преобразования, личной ответственностью за судьбу мо­лодого поколения.

К субъектам образовательной деятельности С.И. Григорьев и Н. А. Мат­веева относят также различные новые формы образования, такие как рели­гиозное образование, Интернет, центры оценки качества знаний и другие, квалифицируя их как неклассические. Авторы считают, что появление не­классических субъектов образовательной деятельности обусловлено об­щественно-политическими, идеологическими изменениями в современном мире, новым сочетанием глобального, регионального, национально-куль­турного и личностно-индивидуального[[158]](#footnote-158). К числу таких неклассических субъектов авторы относят следующие:

* религиозные образовательные учреждения, широко возродившиеся в России в 1990-е гг.;
* образовательные структуры различных политических партий;
* образовательные центры различных национально-культурных обществ;
* образовательные программы ТВ и радио;
* образовательные циклы материалов различных журналов и газет;
* образовательные программы региональной и глобальной сети Интернет;
* центры дистанционного образования, использующие новые средства трансляции знаний;
* просветительские программы общественных объединений по инте­ресам;
* программы индивидуальной образовательной деятельности, самообу­чения, семейного образования;
* центры тестирования качества знаний, эффективности обучения и вос­питания;
* новые формы перепрофилирования, переподготовки кадров.

Этот уровень субъектности имеет уже совсем иные черты. Все эти фор­мы образования вариативны, они активно укореняются в повседневной практике, являются востребованными[[159]](#footnote-159). При этом они заметно отличаются от классических форм образования значительно большей гибкостью, быс­трой реакцией на спрос населения, большим размахом сроков обучения (от дней до нескольких лет), гибкой структурой содержания образования.

Многие страны создали условия для развития принципов субъектно­сти в образовании раньше России, и указанные формы существуют там в течение продолжительного времени. Но нужно отметить, что этот про­цесс сейчас идет в России очень активными темпами, и его начало мо­жет датироваться концом 1980-х гг. Трудно точно сказать, когда в пуб­ликациях, связанных с образованием, появился термин «субъекты образовательного процесса». Можно утверждать, что в современной ли­тературе по педагогике и социологии в последние годы термин «субъект» стал наиболее употребительным[[160]](#footnote-160). Сочетание объектной и субъектной по­зиций задает в социологии образования две доминанты, каждая из кото­рых решает свои задачи. Нам важно подчеркнуть то, что участники образовательных процессов уже воспринимаются именно как субъек­ты, т. е. акторы, обладающие знаниями, волей и активностью. Значи­мость субъектных позиций для всех образовательных систем действи­тельно высока, поскольку она связана с развитием образования, расширением возможностей личности в выборе и конструировании нуж­ных образовательных стратегий, с накоплением самого разнообразного образовательного опыта. Субъектная позиция отдельных людей и обще­ственных организаций в сфере образования является мощным источни­ком развития как самих образовательных систем, так и широких слоев населения, являющихся потребителями этой сферы.

1. Образование и неравенство[[161]](#footnote-161)

Проблема равенства результата

Экономический рост в развитых капиталистических странах привел к постановке в середине прошлого века политической задачи создания госу­дарства «всеобщего благоденствия», составной частью которого должна явиться массовая система образования, основанная на принципах справед­ливости. Это, несомненно, было связано с потребностями индустриальной экономики в образованных кадрах. Главнейшим из этих принципов спра­ведливости, наиболее повлиявшим на развитие социологии образования, был принцип равенства. На политическом уровне провозглашалась зада­ча обеспечения равного доступа к образованию для всех. Политическая теория, оправдывающая такой подход, называлась теорией меритократии. Согласно этой нормативной теории различия между людьми должны оп­ределяться различиями их индивидуальных усилий и достижений, а не социальными свойствами индивидов — т. е. принадлежностью к той или иной социальной группе.

В конце 60-х годов прошлого века проблемы прав человека и социаль­ного равенства оказались в центре общественной дискуссии, которая ока­зала сильнейшее влияние и на состояние образования и на социологию образования. В социологии образования возник ряд научных школ или под­ходов, которые стали ответом на общественную потребность. Сами эти под­ходы обладали некоторыми чертами, сближавшими их с общественными движениями, в частности им было свойственно не только желание понять, что происходит, но и оказать влияние на политику в сфере образования. Наша задача состоит в выяснении того, как ставилась проблема равенства в образовании, какими путями ученые старались прийти к пониманию при­роды образовательного неравенства, и как социальные характеристики свя­заны с достижениями в образовании.

К этому моменту в социологии образования было накоплено большое количество фактов, описывающих ситуацию в образовании. Были извес­тны основные параметры образовательных механизмов. Было известно, какие ресурсы важны для получения образования и как образование рас­пределяется среди социальных групп. Также были сформированы пред­ставления о том, что такое образовательное неравенство и, соответствен­но, существовали нормативные представления о том, что такое равное образование для всех, к которому следует стремиться. Знание того, как именно изменялись представления о задачах системы образования, явля­ется хорошей основой для понимания поворота в социологии образова­ния на рубеже 1960-х и 1970-х гг.

Рассмотрим подробнее представления о равенстве в системе образо­вания. Фундаментальным фактом современного общества является огра­ниченность ресурсов, в том числе образовательных. Выделить больше ресурсов для одной социальной группы, означает выделить их меньше

9

для другой. Вопрос ю равенстве, таким образом, оказывается сопряжен­ным с вопросами распределения ресурсов, а значит вопросом не только социологии, но и экономики. Можно выделить четыре типа представле­ний о равенстве в образовании среди тех, кто, так или иначе, занимался рассмотрением этих: вопросов.

Технократическогму подходу свойственно представление об образова­нии как подготовке специалистов для экономической сферы. Следует так распределять образовательные ресурсы, чтобы достичь максимального ре­зультата при минимашьных вложениях. Исходя из того, что люди обладают разными способностгями, а также каждый человек обладает различной го­товностью реализовывать свои способности, следует предоставить образо­вательные возможности в первую очередь тем, кто наиболее подходит и мотивирован для их использования. Равенство не предполагает равного пре­доставления ресурсов, но только равный доступ к конкуренции за ресур­сы. Центральная проблема при таком подходе — справедливая и рацио­нальная классификация людей, претендующих на образование, по их способностям и уровню достижений. Это равенство возможностей, а не равенство результат#. При этом речь идет не о возможностях «вообще», а о возможностях, подкрепленных индивидуальными ресурсами человека и закрепленными определенными документами.

Подход, который можно назвать «подходом гражданских прав», рас­сматривает образование как право человека. Он предполагает, что каждый человек должен име"ть равные права на свою долю ресурсов, а также иметь право на достижению образовательной квалификации не хуже, чем у дру­гих. При таком поджоде явно или неявно предполагается, что справедли­вость и равенство в; образовании — это одно и то же. Равенство должно предполагать как равенство возможностей, так и равенство результатов.

Для постмодернистских подходов (радикальный феминизм, движение за индивидуальный подход к учащимся, альтернативная педагогика и др.) свойственно предстгавление об учащемся как уникальной индивидуаль­ности со своими образовательными, интеллектуальными, эмоциональны­ми и экономическими потребностями. Вопрос о равенстве может ставить­ся и решаться, в шервую очередь, на микросоциальном уровне и ни в коем случае не ограничивается «правильной» политикой государства. Равенство оказываются возможным только в гибких образовательных системах, структуры которых могут быть приспособлены к индивидуаль­ным особенностям учащихся. Если какая-то учебная программа не сра­батывает для кого-тго, ему должна быть доступна альтернатива.

И, наконец, поджоду, который можно назвать компенсаторным, свой­ственно рассматришать образование как механизм восстановления соци­альной справедливюсти. Равенство в образовании можно и нужно нару­шать тогда, когда тгребуется восстановить справедливость в отношении дискриминируемых^ социальных групп. Другой вариант такого подхода, — использовать образсование как компенсацию затрат человека при исполне­нии определенных (общественных функций. Так, в России существует так называемый целевсой прием, облегчающий доступ к высшему образова­нию для сельских жителей, рассматриваются возможности облегченного

доступа к образованию для военнослужащих. Таким образом, равенство рассматривается в более широком социальном контексте, не ограничен- ном образовательной системой.

Три последние подхода к равенству начинают развиваться в социоло­гии образования с конца 1960-х гг., причем занимают там более заметное место, чем в какой либо другой отраслевой социологии. Почему? Дело не только в упомянутой выше общественной ситуации. К этому времени социология образования достигла уровня дисциплинарной зрелости. При этом ее собственные теории становятся более влиятельными, чем теории заимствованные. Во вторых, учащиеся — прежде всего, школьники, — не рассматриваются как самостоятельные и ответственные граждане. Мало кто усомнится в том, что в два раза меньшая зарплата человека, который согласен работать 20 часов в неделю, по сравнению с человеком, работа­ющим 40 часов в неделю — справедливо. Это не представляется обще­ственной проблемой, но выглядит как проблема индивида (например, «все бедняки — лентяи»), поэтому интерес к вопросу, почему одни люди хотят работать больше других, не столь важен. Нежелание школьника учиться рассматривается не как субъективный выбор, а как дисфункция образо­вательной системы потому, что отрицается сама возможность ответствен­ного информированного выбора для школьника. Предполагается, что школьник по малолетству не способен к таким решениям. Ленивого школь­ника легче изобразить жертвой системы и вызвать сочувствие, чем лени­вого взрослого. Подобное отрицание субъектности учащихся привело к более основательной постановке вопроса о социальных корнях неравен­ства, способствовало если не лучшему пониманию, то, по крайней мере, интенсификации поиска более справедливого общественного порядка. Новые течения в социологии образования поставили вопрос так: «Если уж говорить об образовании для всех, то надо не просто сделать, чтобы каждый мог получить образование, но так, чтобы каждый захотел полу­чить образование. Равенства возможностей недостаточно. Необходимо равенство результатов».

Новая социология образования

Новая социология образования возникла в Британии в 70-х гг. XX в. Основными фигурами в новой парадигме социологии образования стали Бейзил Бернстайн и Майкл Янг. За точку отсчета можно принять появле­ние сборника под названием «Знание и контроль: новые измерения в со­циологии образования» (1971 г.).

Почему у разных детей разные результаты? Старая социология искала ответ на вопрос, чем различаются успевающие и неуспевающие учащиеся. Новая социология образования поставила вопрос, с помощью каких меха­низмов образовательная система классифицирует детей таким образом. Цен­тральной темой подхода стал вопрос о том, как разные субъекты — препо­даватели, учащиеся, родители, власти — формируют те или иные правила, определяющие, что такое «успешное образование», «идеальный ученик», «хорошие способности», и что такое обучение в принципе. Какие знания считаются нужными, а какие нет? Кто и в чьих интересах решает, что относится к учебной программе, а что нет. Как школа отличает успеш­ного ученика от неуспешного? Каковы сознательные и бессознательные установки и ожидания учеников и учителей? Как они выражаются и ка­кие имеют последствия в целом? Ставя все эти вопросы, новый подход рассматривает образование, употребляя термин Бурдье, как «символи­ческое насилие».

После того, как в моду вошел термин «парадигма» применительно к научным направлениям, старые подходы стали называть «нормативной па­радигмой», а предлагавшиеся им на замену—«интерпретативной парадиг­мой». Первой парадигме приписывалось представление об активном ха­рактере влияния общества на образование и относительно пассивной роли индивидов, подстраивающихся с тем или иным успехом под общественные требования, второй — обратные акценты. Первая обращала больше внима­ния на элементы консенсуса, а вторая — конфликта в образовании. Норма­тивная парадигма изображала образование как институт, изначально наде­ленный функциями, т. е. общественной целесообразностью, правда, работающий со сбоями. Интерпретативная парадигма представляла образо­вание как арену борьбы разных социальных и даже индивидуальных инте­ресов, а так называемый смысл или функции образования оказывались выражением интереса господствующих групп и механизмом угнетения.

Новая социология образования предполагает, что сама структура зна­ний тесно связана с политическим господством. Школа при таком подхо­де рассматривается как машина, производящая знания. Ученики прихо­дят туда, не имея знаний, например, знаний о том, как подчиняться, а выходят с ними. Значит, знания производятся в повседневных школьных практиках, в ходе взаимодействия учащихся, преподавателей, админист­рации, родителей и властей. Если изменить правила этого взаимодействия, то можно освободиться от структур господства. Упор делался на изуче­нии микросоциального взаимодействия вне связи этого взаимодействия с макросоциальнымии экономическими условиями. Такой подход в со­циологии называется феноменологическим, по названию «феноменоло­гической школы» Эдмунда Гуссерля. Поневоле он оказывается релятиви­стским: если социальная реальность конструируется в повседневном взаимодействии, то в каждой классной комнате она оказывается особен­ная. Предполагалось, что в результате исследований можно сделать обра­зование более свободным, отвечающим как интересам учащихся, так и преподавателей. Довольно прозрачной была и надежда на радикальное изменение общества в целом, если в школе удастся перестать воспроиз­водить отношения господства.

Интерпретативный подход впервые поставил вопрос о социальном смысле, содержании и источнике учебных программ. Это связано с тем, что в этом подходе образование воспринимается не столько как манипу­ляция с людьми, сколько как манипуляция со знаниями. Это позволило ввести понятие «скрытой учебной программы» и потребовало восприни­мать учебную программу не как данность (ранее изучалась только эффек­тивность ее усвоения), а как проблематичный объект социологического исследования. Скрытая учебная программа—это те знания, которые фак­тически передаются или навязываются учащимся[[162]](#footnote-162). Их усвоение является условием успеха в образовании, но это явно не отражено в документах. Бурдье указывал, что оценка на устном экзамене в вузе зависит от спо­собности пользоваться «академическим языком», несмотря на то, что это умение не входит в формальные образовательные стандарты. Представьте себе, что рефераты по социологии будут оцениваться по наличию орфог­рафических ошибок. Ничего плохого в знании орфографии нет, но это другая дисциплина. Впрочем, проблема была поставлена еще раньше философами (в 1974 г. вышла книга П. Херста «Знание и учебная про­грамма», содержащая постановку проблемы и некоторые результаты). Социологи быстро согласились с важностью социологического анализа этих взаимоотношений.

Вот некоторые направления изучения «скрытой учебной программы» социологами, принадлежащими к школе «новой социологии образования». Янг интересовался тем, как образование формирует личный жизненный мир учащегося; Рейнор изучал, как учителя, состав класса и учебные по­рядки искажают учебную программу, а Грин поставил вопрос о том, воз­можна ли вообще учебная программа, которая бы освобождала, а не пора­бощала учащегося[[163]](#footnote-163).

Когнитивный уклон не мог не привести и к попыткам найти ответ на проблему получения знаний не только в школе, но и в самой социологии образования. Применив принципы своей парадигмы к ней самой, Мартин Хаммерсли задал вопрос о том, какое значение придается классным заня­тиям в социологии образования. Оказалось, что социологи редко покидают обжитые классные комнаты. Особенно комфортно они чувствуют себя в сфере высшего образования. Напротив, образовательная активность церк­ви, больниц, профсоюзов, других организаций остается практически не­изученной. В социологии, которая рассматривала систему образования как основу системы господства в обществе, сама концепция образования эм­пирически оказалась весьма узкой[[164]](#footnote-164). Знание о том, как работает образова­ние, явно определенным образом конструируется самими социологами, вопреки любым претензиям на объективность или незаинтресованность в результате исследований.

Большое количество исследований было направлено на изучение роли языка в образовании. Попыткой создать общую рамку для феноменоло­гических исследований новой социологии образования стала теория лин­гвистических кодов Бернстайна[[165]](#footnote-165). В основе подхода Бернстайна лежала догадка, что неудача в образовании как-то связана с языком. В ранних работах Бернстайн сравнивал вербальные и невербальные показатели IQ выходцев из рабочих семей. Он обратил внимание, что дети рабочих хоро­шо справлялись с невербальными заданиями и значительно хуже с теми, где требовалось хорошее владение языком. Сначала он выделил две языко­вые ситуации — публичную и формальную, а затем сменил терминологию на лингвистическую — предположил, что существуют ограниченные и раз­витые (elaborated) языковые коды. Собственно, можно было говорить как бы о двух языках. В системе образования применялся второй язык, но только представители среднего класса социализировались в семье таким обра­зом, чтобы владеть этим языком как родным. Подход Бернстайна был встре­чен с энтузиазмом. Он обещал дешевый способ повышения школьных ус­пехов и вселял надежду, поскольку «тупицы» оказывались таковыми только в силу плохого владения языковыми кодами, применяемыми в школах.

Коды Бернстайна не следует смешивать с особенностями лексики или диалектами. Речь идет о способах организации смысла, а не слов или фраз. «Коды сами по себе — функции определенной формы социальных отноше­ний, или, говоря более обобщенно, качества социальной структуры»[[166]](#footnote-166). Коды должны были быть обнаружены через анализ учебной программы — всего того, что определяет, что есть подлинное знание (в т. ч. скрытых аспектов), через анализ преподавания, т. е. того, что есть правильные способы переда­чи знания и, наконец, через анализ системы оценивания, т. е. того, какие способы применения знания считаются правильными, а какие — нет.

Когда исследователи пришли с этой теорией в классы, они обнаружи­ли, что учителя пользуются весьма ограниченными кодами, а не развиты­ми. Роли учителя и ученика не требовали использования развитых кодов. Некоторые социологи отметили, что теории Бернстайна не удалось вопло­титься в значительные эмпирические исследования образовательной сис­темы ни в Великобритании, ни за ее пределами. Одной из причин была трудность операционализации базовых понятий теории — языковых ко­дов. Так, по оценке Гумперца, данной в 1979 г., «мы так и не знаем, ни что такое развитые коды, ни что такое ограниченные коды»[[167]](#footnote-167). Бернстайн со временем развивал свою теорию в сторону все большего обобщения, вы­ходящего далеко за пределы социологии образования. Часть критиков счи­тало это попыткой уйти от очевидного отсутствия эмпирических доказа­тельств ее справедливости, сам автор полагал, что это стремление вскрыть все более глубокие слои реальности, лежащие под очевидностью.

Можно рассматривать теорию языковых кодов как разновидность бо­лее общего подхода, известного как «критический анализ дискурса». Этот подход начинается с признания решающей роли языка в определении смыс­ла происходящего. Изучение использования языка должно происходить в конкретном социальном контексте. Фокус исследования направлен на то, как через применение языка (речи) определяются вопросы власти, иден­тичности, социальных взаимоотношений, как речь связана с более широ­кими политическими интересами. Это направление не специфично для

социологии образования и более известно по исследованиям в социоло­гии коммуникаций. Близки к исследованиям языка исследования содер­жания учебников и хрестоматий. Они получили особенное развитие в США, поскольку там не существует общенациональных учебных программ.

Новая теория в социологии образования порывала со старыми теоре­тическими взглядами, но по-прежнему пыталась ответить на старый воп­рос о социальном неравенстве. Однако это было попыткой искать новые ответы. Теория так и не смогла ответить на многие вопросы. Начиная от частных: «как социальное конструирование знания отражается на матема­тических знаниях?» до таких общих: «почему мы должны доверять ис­следованиям представителей новой социологии образования, если их взгляды также итог социального конструирования знания?». Прежде все­го, феноменология не давала возможности определить, каковы границы, в которых действует принцип социального конструирования знания. Кри­тики также отмечали описательность исследований и малые предсказа­тельные возможности подхода. Попытки сочетать радикальную структур­ную критику образования с феноменологическим релятивизмом оказались бесперспективными. Релятивизм в принципе не был рассчитан на обо­снование реформистских проектов, которые подразумевались необходи­мыми после радикальной критики положения дел. Между микро- и мак- росоциальным описанием ситуации образовался разрыв. Так и не удалось ясно объяснить, как общая система господства может сочетаться с дог­мой феноменологии о том, что учителя и ученики создают в классе соб­ственную реальность. Как мы можем быть марионетками социальных сил, если мы создатели своей реальности?

Сам Майкл Янг в книге «Учебная программа будущего: от “новой соци­ологии образования” к критической теории обучения» (1999) признал, что новая социология образования была «критикой ради критики». Ей не уда­лось связать существенным образом теорию с практикой, и она преврати­лась в форму политического пессимизма, культурной оппозиции и реляти­визма. Янг предложил отказаться от новой социологии образования в пользу критической теории обучения и концепции учащегося общества[[168]](#footnote-168).

Благодаря новой социологии образования наука обогатилась знания­ми о функционировании языка в процессе образования, было достигнуто лучшее понимание механизмов успеха в обучении, изучены многие ас­пекты взаимодействий субъектов, вовлеченных в образовательный про­цесс. Неудачи новой социологии образования в реформировании систе­мы образования вынудили ее сторонников вернуться к идее подчинения системы образования интересам общества и больше не рассматривать ее как инструмент освободительной борьбы. Но не всех.

Неомарксизм и феминизм

Отсутствие учета влияния среды, в которой действуют образователь­ные институты, было осознано как самый существенный недостаток ин­терпретативного подхода. К концу 1970-х гг. в социологии образования усиливается влияние марксизма и феминизма. Хаммерсли пишет: «новая социология образования, которая никогда не была гомогенным движени­ем, вскоре разделилась на марксистское и интеракционистское крыло»[[169]](#footnote-169). Марксизм разделяет убеждение в важности понимания «скрытой учеб­ной программы», однако переносит акцент со стиля преподавания на ее идеологическое содержание. Марксистский подход делает упор на том, что современное образование в большей мере воспитывает, чем образо­вывает. Речь идет о том, что в процессе образования происходит не столько воспроизводство производственных отношений, сколько культуры дис­циплины и подчинения. Если функционализм связывал развитие образо­вания с развитием потребностей капиталистического производства в ква­лифицированных кадрах, то марксистский подход объяснил появление системы массового образования потребностью в послушных и пассив­ных работниках. По мнению теоретиков типа Горца или Пулантзаса рабо­чих искусственно не допускают к «секретному знанию» производствен­ного процесса с помощью иерархически организованного образования[[170]](#footnote-170).

Боулз и Гинтис предложили теорию соответствия или воспроизвод­ства (1976), в которой утверждали, что педагогика для элиты развивает лидерские способности и критическое мышление, а педагогика для рабо­чих ориентируется на воспитание послушания. Они заимствовали старую идею о том, что образование благоприятствует среднему классу. К этому добавлялось положение о том, что школьная система служит для поддер­жания и легитимации капитализма. Школы, как капиталистические учреж­дения, способствуют развитию пассивности среди выходцев из рабочего класса, что готовит их к занятию предписанных ролей. Эти исследователи также скептически относились к возможностям реформирования системы образования и считали, что производство неравенства имманентно прису­ще капиталистической школе.

Интересно, что в теоретическом плане неомарксисты и новая социо­логия образования совместно противостояли функционализму, который связывал работу системы образования с обслуживанием потребностей общества, в том числе с необходимостью воспроизводства производ­ственных отношений. Отказ от объяснения образования через воспроиз­водство производственных отношений совершенно не следует из основ­ных теоретических положений марксизма. Таким образом, образование в неомарксистском подходе вышло на центральную роль в объяснении воспроизводства капиталистических отношений. Наиболее ярко это было выражено Альтюссером, указавшим, что система образования заменила церковь в качестве идеологического государственного аппарата в совре­менном капитализме.

Теория соответствия прожила недолго. Она не предложила новых на­правлений для исследования и не смогла предложить программу радикаль­ных изменений, на которых настаивала. Теория соответствия была перера­ботана в теорию сопротивления (Уиллис, Джиру, Эппл, Коннелл). В теорию были добавлены динамические элементы. Отношение к школе как к капи­талистическому учреждению сохранилось, но отношение между рабочей молодежью и школой стали рассматриваться как вид партизанской войны. Антишкольное поведение рассматривалось как молодежное выражение про­летарской культуры. Сравним теорию сопротивления с субкультурной тео­рией функционалистов. Там антишкольное поведение выходцев из рабо­чего класса рассматривается как ошибка, вызванная недостатком материальных, социальных и культурных ресурсов. Эти ученики просто не имеют возможности оценить те преиму щества, которые дает образова­ние. В теории сопротивления эти неудачники, по мнению функционалис­тов, превращаются в борцов с угнетением, отвергающих разделение тру­да на умственный и физический.

Парадоксально, но воспроизводство рабочих как рабочих оказыва­ется неизбежным следствием этого восстания. Столкновение с буржу­азными ценностями вызывает сопротивление — это приводит к учеб­ным неудачам, а они, в свою очередь, отправляют сопротивляющихся в рабочие. В версии для девочек сопротивление принимало вид преуве­личения феминности, что подталкивает девочек к принятию ролей мате­ри и домохозяйки.

Объяснительные схемы марксизма оказались совершенно неприспо­собленными к объяснению образовательного бума конца XX в. Показате­ли развития образования не коррелировали ни с показателями развития капитализма, ни с интенсивностью классовой борьбы. Как показали Ан­дерсон и Дженкс, в большинстве современных индустриальных обществ образование и род занятий связаны весьма свободными связями[[171]](#footnote-171). Дока­зательств того, что устройство системы образования систематически ис­пользуется для легитимации капиталистического производственного про­цесса, получено не было. Опыт таких стран, как США или Швеция, доказывает, что среднее образование, недифференцированное по профес­сиональному или классовому признаку, не противоречит капиталистичес­кой системе производства. Неочевидно также обоснование тезиса о сис­теме образования как средстве социального контроля. Этот тезис в трудах социологов марксистского направления используется как данность, а не как тезис, требующий доказательства.

Современная радикальная критика буржуазного образования основы­вается не только на классовой теории и марксизме. Уместнее говорить о постмарксистских подходах. Девис выделяет три черты, которые отлича­ют постмарксизм от его предшественников:

* отказ от классового деления как главного объяснительного фактора;
* поиск потенциала политических изменений в среде новых обществен­ных движений;
* отказ от позитивистских установок и принятие интерпретативной па­радигмы как единственного средства продемонстрировать социальную природу знания[[172]](#footnote-172).

Критики упрекали радикальных теоретиков в том, что они приписыва­ют свои смыслы поведению молодежи и игнорируют их собственные объяснения, описывают рабочую молодежь, не демонстрирующую анти- школьного поведения, как нетипичную, а также за слабое эмпирическое обоснование теории сопротивления.

Феминизм в социологии образования переориентирует исследовательс­кие цели на учет различий образовательного опыта женщин и мужчин. В наибольшей степени феминистские исследования были сосредоточены на вопросах дискриминации женщин в системе образования. В этих исследо­ваниях женщины предстают как дискриминируемая социальная группа, а система образования, как инструмент социального господства, что роднит их с неомарксистскими схемами. Они отличались использованием срав­нительно примитивных статистических подходов—таких, как построение таблиц сопряженности, — для иллюстрации гендерного неравенства, при почти полном отсутствии попыток выявить причинные связи и динамику процесса. Кроме того, феминизм не был способен установить связи с дру­гими исследовательскими традициями, поскольку его априорной предпо­сылкой была характеристика прочих подходов как андро-[[173]](#footnote-173) и этноцентрич­ных. Внутреннее разделение феминизма на течения (либеральный, социалистический, радикальный, черный и т. д.) отвлекало исследователь­ские силы от попыток интеграции знания. Трудно поставить феминизму в заслугу какие-то конкретные открытия. Скорее, в эмпирическом плане, он использовал уже известные статистические закономерности, при этом не стесняясь «забывать» неудобные факты. Приведем пример. Феминистская социология образования игнорирует факт успешности чернокожих дево­чек в школе. Их успеваемость выше, чем успеваемость не только черноко­жих мальчиков, но и белых детей. Такое поведение ученых не может быть объяснено их андроцентричными установками, поскольку большинство ис­следователей в этой области — женщины и феминистки. Роб Мур объясня­ет, что слепота феминистских исследований объясняется тем, что факт пре­успеяния чернокожих и женщин не вписывается в представление о системе образования как агента патриархата и расизма[[174]](#footnote-174).

Типичными причинами, которые феминисты приводят для объяснения дифференциации образовательных успехов, являются: сексизм и расизм в текстах; андроцентризм и этноцентризм языка; стереотипы преподавате­лей; аспекты школьной организации; доминирование белых мужчин на руководящих постах; неспособность учителей увидеть расистское и сек­систское поведение; образовательная политика; традиционализм. Иссле­дований, показывающих, что эти факторы имеют место, довольно много. Остается непонятным, почему в этих условиях чернокожие девочки де­монстрируют такие образовательные успехи, по сравнению, например, с белыми мальчиками. Кроме этого, имеются исследования, которые ставят под сомнение, что система более благоприятна для мальчиков. В школах многих стран девочки учатся лучше, чем мальчики.

Одним из важнейших итогов развития неомарксистской и феминистс­кой социологии образования в 1970-х гг. стало расширение объекта изу­чения. В него уже включались не только белые юноши, учащиеся в гим­назиях. С другой стороны, появилось большое количество исследований отдельных школ или даже отдельных классов. В социологии образования стали всерьез рассматриваться установки, планы, стратегии, интересы отдельных индивидов, участвующих в процессе. С другой стороны, со­циологическая теория все больше отрывалась от образовательной прак­тики и все больше превращалась в теорию заговора, любой ценой выис­кивающая козни против низших классов, женщин или чернокожих в системе образования, не считаясь ни с эмпирической очевидностью, ни с практи­ческими потребностями реальной общественной системы. Болл отметил, что социологическая теория образования превратилась в «Мантру с тыка­нием пальцем и произнесением концептуальных названий: вот — прави­тельственные интересы, вот — патриархия, вот — государственное при­нуждение, вот—постфордизм. Теория как пальцеуказание»[[175]](#footnote-175). Собственно научные исследования иногда трудно отделить от политической активнос­ти исследователей.

Теория образовательного неравенства П. Бурдье

В 1977 г. появилась книга «Контуры теории практики», в которой французский-социолог Пьер Бурдье представил свой анализ образова­тельного воспроизводства. Бурдье рассматривал образование не про­сто как институт, обслуживающий капиталистическое производство (функционализм, классический марксизм), но как двусторонний про­цесс воспроизводства и легитимации существующего порядка. Если традиционно в функционализме процесс образования рассматривался как социализация, преобразование социальных норм в индивидуальные практики, то Бурдье считал более плодотворным исследование взаимо­действия социальных норм и группового хабитуса — «системы устой­чивых, передаваемых диспозиций, структур, структурируемых таким об­разом, чтобы исполнять роль структурирующей структуры действия». Иными словами, это те ожидания, которые передаются из поколения в поколение и помогают нам действовать в тех ситуациях, в которых нам не может помочь личный опыт, например, в совершенно новых для нас ситуациях. Объясняя идею хабитуса по-другому, Бурдье говорит, что это «субъективная, но не индивидуальная система интериоризирован- ных структур»[[176]](#footnote-176), т. е. то, что принадлежит человеку, но не им определя­ется. Концепция хабитуса позволяет избежать теоретического разрыва между микро- и макросоциальными уровнями рассмотрения проблемы неравен­ства. Подход Бурдье не представляет радикального разрыва с функциона­листской традицией в социологии, а является попыткой переписать ее в микросоциологическом контексте повседневных взаимодействий. Тем са­мым избегаются и некоторые ловушки релятивизма.

Хабитус привилегированных социальных групп в образовании рас­сматривается как признак готовности к его получению, поскольку имен­но они контролируют систему. Благодаря этому различные социальные способности к получению образования рассматриваются как природная одаренность. Для остальных стратегия избегания остается часто единствен­ным рациональным выбором. Дети рабочих и иных культурных меньшинств потому выпадают из образования, что система специально сконструиро­вана так, чтобы исключать их. Выражаясь коротко, система образования поощряет культурные практики привилегированных групп. Принадлеж­ность к такой группе дает культурный капитал, который с помощью систе­мы образования трансформируется в капитал экономический. Теоретики этой школы считают, что образовательные успехи зависят не столько от личных усилий, сколько от принадлежности к определенной группе, рас­полагающей культурным капиталом.

Мы видим, что в центре внимания Бурдье оказались вопросы неравен­ства в образовании. Подобно британским социологам он исследовал не внешние детерминанты этого явления, а внутренние свойства самой сис­темы образования: отношения с культурой, языком, средства отбора и от­сева, такие как экзамены и т. п. Так, например, язык рассматривается Бурдье как средство символического насилия, которое доминирующая группа направляет против подчиненных групп. Господством в универси­тетах устных экзаменов, т. н. академического языка ограждаются приви­легии правящего класса. Академический язык действует как один из са­мых важных и при этом незаметных инструментов воспроизводства социальной структуры. Подобно другим социологам образования, Бурдье отмечает связь академической неудачи с социальной принадлежностью. Система университетского образования, таким образом, активно утверж­дает классовую стратификацию, исключая доступ к культурным навыкам одних и давая культурную компетенцию другим.

Специфична для Бурдье оценка смысла автономии высшего образова­ния — академической автономии. Именно автономия позволяет более эф­фективно воспроизводить социальные различия. Если бы образование было явно связано с классовыми интересами, его идеологическую направлен­ность было бы легко диагностировать, демонстрировать и преодолевать. Автономия позволяет транслировать социальные отношения под маской нейтральности и равенства.

В целом, Бурдье старался избежать крайностей редукционизма, сво­дящего все или к влиянию экономических отношений, или рассматри­вающих образование как автономную систему, действующую по соб­ственным законам.

Методология Бурдье была положена в основу нескольких исследова­ний, например, «Доступность и возможность образования» и «Прогресс в школе», которые осуществлялись в Новой Зеландии в течение 10 лет (1990-е гг.)[[177]](#footnote-177). Эти исследования носили количественный характер, что по­требовало отказа от части положений теории Бурдье, таких, как элементы феноменологической эпистемологии. «Прогресс» охватывал изучение учебных карьер 5384 учеников в 37 средних школах Новой Зеландии (около 10 % когорты). Оценивались школьные успехи учеников, их ресурсы и ресурсы школ. Было продемонстрировано, с одной стороны, что система образования не препятствует выходцам из нижних социальных слоев, с другой стороны, образовательное неравенство существует. Оно форми­руется еще до школы. Проявления такого неравенства называют «первич­ный классовый эффект». Кроме того, выходцы из социальных низов чаще выбирают траектории, приводящие к занятию позиций с низким соци­альным статусом, что не объясняется их академическими успехами, — это вторичный классовый эффект. Подобное поведение исследователи объяснили различным хабитусом социальных групп. Исследование пока­зало, что процессы за пределами системы образования имеют гораздо большее влияние на образовательные шансы ребенка, чем процессы в образовательных учреждениях.

Серия исследований была направлена на проверку теории о важности культурного капитала в образовании. Самой концепции культурного капи­тала (в том виде, как она представлена Бурдье) не хватает ясности и даже непротиворечивости. Ламон и Ларо, сравнивая различные варианты, встре­чающиеся у Бурдье, предложили такой вариант определения: культурный капитал — это «институционализированные, т. е. широко распространен­ные, культурные сигналы о принадлежности к высоко статусной группе — такие как установки, вкусы, формальные знания, поведение, цели, свиде­тельства о достижениях — используемые для социальной и культурной сегрегации»[[178]](#footnote-178). Это те культурные аспекты, которые имеют рыночную сто­имость в борьбе за привилегии. Ламон и Ларо приводят как пример куль­турного капитала знание правил, как пить вино (разные виды напитка тре­буют разных правил потребления и употребляются в различных ситуациях). Чтобы доказать, что теория работает, нужно было показать, что препода­ватели действительно способны различать учеников по культурному ка­питалу, и что эти различия систематически используются в системе обра­зования для оценки успешности обучения.

Проверка теории шла по нескольким направлениям. Эмпирические ис­следования показали, что в США не существует резких различий по куль­туре, например музыкальной, между социальными классами. Хотя зави­симость культурных предпочтений от социальной принадлежности суще­ствует, доля социально-экономического статуса в объясненной диспер­сии культурных предпочтений невелика. Культурные особенности — пло­хой индикатор для предсказания принадлежности к той или иной группе. Действительно ли люди используют культурные сигналы, чтобы прово­дить социальные различия? Не совсем так. Та же Ламон (1992) в книге «Деньги, мораль и манеры» показала в серии глубинных интервью, что представители высшего среднего класса строят свою идентичность толь­ко в незначительной мере пользуясь культурными ориентирами. Основ­ное место они уделяют экономическим и моральным факторам. Культур­ные различия слишком неопределенны, чтобы быть базой для воспроизводства социальных различий.

Наиболее известным и цитируемым является исследование ДиМаджо (1982). Оно основано на анализе данных опроса 1960 г., содержащего данные по посещению музеев, интересу к литературе и т. п., а также дан­ные о социальном происхождении. Регрессионные модели объяснили не более 20 % наблюдаемой дисперсии оценок, иногда менее 10 %. Сам ав­тор исследования отметил, что «включение культурных переменных умень­шает регрессионный коэффициент, связанный с образованием отца, на 20-80 %, однако сам этот показатель настолько невелик, что полученный результат выглядит тривиальным». ДиМаджо предложил ослабленную вер­сию гипотезы: культурный капитал, в принципе, способствует академи­ческим успехам, независимо от классовой принадлежности.

Бродерик и Хаббард (2000) проверяли предположение о том, что препо­даватели действительно в наибольшей степени ценят культуру элиты. Прове­рялось два предположения, действительно ли они ценят наличие элитарной культуры у учащихся, и есть ли корреляция между симпатиями и оценками, для проверки использовались данные Национального образовательного лон­гитюдного исследования. Ответ на оба вопроса оказался отрицательным. Во- первых, добавление культурного капитала не улучшило качество моделей. Во-вторых, такое добавление едва снизило влияние социально-экономичес­кого статуса. Все это говорит о том, что схема Бурдье в США не работает. Предпочтения учителей оказались таковы: 1 —хорошо учится; 2 — не имеет проблем с поведением; 3 — женщина; 4—принадлежность к высокостатус­ным группам (3 и 4 фактор отстают с большим отрывом). Собственный куль­турный капитал преподавателей оказался весьма средним[[179]](#footnote-179). Итак, если пре­подаватели не обращают внимание на «культурный капитал», то как же система образования может его вознаграждать?

Де Грааф попытался разделить влияние экономического и культурного неравенства на неравенство в образовании. Он предположил, что со вре­менем влияние первого падает, что предсказывала теория модернизации, а влияние второго увеличивается, что следует из теории Бурдье. В иссле­довании 1986 г. первая гипотеза подтвердилась, а вторая нет, использова­лась регрессионная модель[[180]](#footnote-180).

Некоторые исследования показывают значимость культурного капита­ла, однако, в большинстве таких случаев отсутствует контроль над мно­гими значимыми социально-экономическими и психологическими пере­менными.

Ларо и Хорват (1999), пытаясь защитить теорию Бурдье, заметили, что прямой перевод концептуальной модели в переменные может «де- контекстуализировать ключевую концепцию»[[181]](#footnote-181). Как я это понимаю, мало узнать, что теория не работает. Хорошо бы еще убедиться в том, что она не может работать. Они провели качественное исследование того, как родители вовлечены в школьное бытие их детей-третьеклассников. Цель заключалась в рассмотрении текущего взаимодействия деятелей и струк­туры, что также основывалось на работах Бурдье. Исследователи при­шли к выводу, что культурные ресурсы обладают социальной значимос­тью, только если они эффективно используются, что, в свою очередь, зависит от социального контекста. По мнению исследователей, те ре­сурсы, которые облегчают принятие родителями школьных стандартов, становятся культурным капиталом. Сюда относятся: словарный запас, способность на равных общаться с учителем, наличие времени, транс­портных возможностей и возможностей ухода за ребенком, необходи­мых для взаимодействия с представителями школы. Получается, что теория культурного капитала не работает, но она сможет работать, если, например, родители захотят воспользоваться своим культурным капита­лом, чтобы способствовать образованию детей.

Дискуссии о значении культурного капитала не закончены. Определен­но можно утверждать, что, такие семейные практики, как чтение, умные разговоры, наличие книг и журналов стимулируют развитие ребенка. Можно назвать их культурой среднего класса. Однако они не являются исключи­тельной принадлежностью этого класса, и уж, конечно, академические ус­пехи детей из этих семей не связаны с культурными предпочтениями тех, кто их оценивает. Культура связана с успехом, но не как капитал.

Концепция социального капитала в объяснении
образовательного неравенства

В основе социального капитала лежит простая идея — существуют вещи, которые невозможно или трудно достигнуть без опоры на межлич­ностные отношения. Бурдье говорит, что социальный капитал — это по­тенциальные или актуальные ресурсы, связанные с доступностью соци­альных сетей, институционализированных взаимоотношений или устойчивых взаимных обязательств или признаний. Однако эта концепция не является специфической для взглядов французского социолога. Пат- нем описывает социальный капитал как особенности социальной органи­зации, которые облегчают кооперацию и получение взаимной выгоды (на­пример, сети, нормы, отношения доверия)[[182]](#footnote-182). В социологии образования примером применения этой концепции является исследование Коулмена. Он обнаружил, что католические школы при меньших расходах на одно­го ученика достигают больших результатов, чем общественные школы. Для объяснения этого феномена Коулмен использовал концепцию соци­ального капитала, указав на значимость двух аспектов: католической иде­ологии и сильных межпоколенческих связей у католиков. Исследование Моргана и Соренсена, напротив, показало, что «социальный капитал» не объясняет положительного образовательного эффекта. Так связи между учащимися способствуют приросту математических знаний, а связи между их родителями — препятствуют[[183]](#footnote-183). По видимому, родительская община не обязательно вырабатывает нормы, способствующие образованию детей (мнение авторов исследования).

Теория социальной дифференциации доступа к образованию

Р. Будона

Проблема неравенства в образовании систематически рассмотрена в работе Раймона Будона «Образование, возможность и социальное нера­венство» (1981). Будон поставил вопрос о том, как образовательное не­равенство влияет на социальное. От решения этого вопроса зависел ответ на вопрос, чего можно ожидать от реформ в образовании.

Анализ Будона основан на «симуляционной модели», описывающей взаимодействие образования и социальной стратификации. Результат ана­лиза состоит в том, что уменьшение неравенства в образовательных воз­можностях не приводит к уменьшению социального неравенства, разве что в неких нереалистичных условиях. Повышение общего уровня обра­зования просто приводит к инфляции образовательного капитала на тру­довом рынке. Реформистские программы расширения доступа к образо­ванию ничего не меняют[[184]](#footnote-184).

Будон выступал против применения линейных регрессионных моде­лей для анализа образовательного неравенства, поскольку они не учиты­вали индивидуального акта принятия того или иного решения субъектом. Действительно, эти модели описывают распределение признаков в опре­деленных генеральных совокупностях, например, получающих высшее образование, но оставляют за пределами рассмотрения вопрос о том, как люди принимают решение о вхождении в ту или иную генеральную сово­купность. Такой индивидуальный акт должен быть понят, т. е. объяснен читателю, таким образом, чтобы он согласился, что в данных обстоятель­ствах он поступил бы так же. Скажем, регрессионная модель может по­казать, что социальное происхождение не влияет на успехи в вузе (как это получилось со школой в новозеландском исследовании). Однако бед­ная семья с меньшей охотой примет на себя риск послать ребенка в вуз, что вполне понятно, и в конечном итоге, таблицы сопряженности проде­монстрируют, что высшее образование не для бедных. Всякое социологи­ческое объяснение, по мнению Будона, должно быть представлено на языке принятия индивидуального решения в социальной ситуации.

Для оценки вероятности того или иного решения Будон предложил использовать анализ издержек и прибылей. «Классовое происхождение (или класс, к которому принадлежит семья сейчас) решающим образом воздействует на принятие решения. Умеренный успех семья может рас­сматривать как достаточный, если ребенок достиг академического уров­ня, позволяющего ему рассчитывать на равный или более высокий ста­тус, чем имеется у его семьи сейчас, даже если этот статус не слишком высок»[[185]](#footnote-185). Таким образом, низкостатусные семьи раньше достигают удов­летворения успехами детей и не оказывают на них давление в сторону большего продвижения. Этот анализ аналогичен анализу предельной по­лезности того или иного товара или услуги в экономике. Ценность обра­зования для разных классов оказывается разной.

Перспективы: неравенство сохраняется

Исследования образовательного неравенства по-прежнему составля­ют одно из самых популярных направлений в социологии образования. 30-летние попытки разобраться с проблемой достижения равных резуль­татов позволяют сделать некоторые выводы. Методологически грамотное исследование не может быть организовано без ясного понимания, что исследователь понимает под неравенством. Предполагать, что равенство и неравенство самоочевидные вещи, которые всеми понимаются одина­ково — социологическая наивность. Подобная наивность может привес­ти к неадекватному выбору исследовательского инструмента, что приве­дет к обнаружению явления там, где его нет или наоборот. Основанные на таких выводах политические решения, соответственно, могут оказать со­вершенно иное воздействие на общество, нежели планирует агентство, осуществляющее реформы.

Продолжают появляться новые теоретические схемы, объясняющие не­равенство результатов. В последние годы такими схемами стали теория атрибуции, модель дефицита мышления, модели культуры власти. Какое влияние окажут эти и другие теоретические подходы на развитие социо­логии образования, мы скоро увидим.

Социологи, исследовавшие неравенство, всегда стремились предло­жить программу реформирования образования. В развитых странах эти программы никогда не оказывались однозначно успешными, в той части, которая относится к равенству результатов. В некоторых случаях был до­стигнут заметный прогресс, например, в достижении гендерного равен­ства результатов в образовании, однако результаты в преодолении соци­ально-классовых различий оказывались значительно слабее. При этом успехи женщин в получении образования соответствуют долговремен­ной тенденции и в других областях общественной жизни, так что, вполне вероятно, что они были бы достигнуты и без реформ.

Сегодня ясно, что неравенство не закладывается в учебных заведени­ях. Первичный классовый эффект или влияние хабитуса приводит к тому, что манипуляции с системой образования не могут радикально изменить ситуацию. Именно осознание этого привело к появлению идеологии «аф- фирмативных действий», политики, основанной на компенсаторном по­нимании справедливости в образовании и реализующейся в предоставле­нии льгот представителям дискриминируемых меньшинств. Перспективы и возможности такого подхода не вполне ясны. Он явно противоречит нормативной теории меритократии, т. е. представлениям о том, что успех должен основываться на индивидуальных достижениях. Фрагментация постсовременного общества размывает представление о большинстве и превращает социальные компенсации в разменную монету политиков, соревнующихся за голоса социальных групп. В результате эти компенса­ции лишаются моральной основы, а статус дискриминируемого меньшин­ства превращается в капитал, что только консервирует ситуацию.

Помимо внешних причин живучести образовательного неравенства, существуют причины, заключающиеся в самом образовании. Мы живем в сложном обществе, где для людей уготованы разные функции, требую­щие специализации. Система образования возникает не сама по себе, а как ответ на потребность общества в специализированных профессиона­лах. Весь смысл системы образования состоит в установлении неравен­ства. Реальный преподаватель своей работой старается сделать из массы одинаковых людей людей разных. Сначала даются основы специальнос­ти, потом идет специализация. В этом процессе происходит постоянный поиск наиболее способных и мотивированных студентов. Использование барьеров в образовании не сводится к воспроизводству неравенства ради неравенства. Барьеры не только ограничивают, но и стимулируют. Кроме того, они позволяют людям избежать ошибок в выборе жизненного пути, на основе знания о своих индивидуальных возможностях и потребнос­тях. Система, специально созданная для создания неравенства, плохо при­нимает реформы, направленные на установление равенства. Вряд ли кто будет возражать против абстрактного социального равенства. Но если со­циальное происхождение тесно связано с желанием получить образование, что доказывают исследования, то для достижения равенства потребуется вручать дипломы независимо от того, учился человек с желанием или от­казывался выполнять учебные программы. Любой профессионал-препода­ватель не согласится с таким подходом.

Проблема образовательного равенства, по-видимому, неизбежно ве­дет к проблеме воспитательного равенства. Эта проблема может быть по­ставлена только в рамках междисциплинарных подходов, учитывающих достижения социологии образования, семьи и молодежи. Что, по понят­ным причинам, сложно. Поэтому она до сих пор не стала основой науч­ных исследований.

1. Взаимодействие образования и рынка труда

Общеизвестно, что образование есть источник как материальных, так и духовных благ. Его духовная составляющая проявляется в том, что образование представляет собой средство удовлетворения интеллекту­альных потребностей людей, их развития и совершенствования. Став мас­совым, образование превратилось в особую отрасль духовного произ­водства. Одновременно образование давно стало основой материального производства, оно «отвечает» за формирование и развитие у людей спо­собности к труду и складывается в процессе специального образования. Можно сказать, что удовлетворение социальной потребности в образова­нии «работает» на формирование личности, а экономической — на фор­мирование работника. Причем потребность в общем образовании в боль­шей степени связана с социальными факторами, а потребность в специальном (профессиональном) — с производством. Из экономичес­кой природы образования вытекают его функции в отношении обществен­ного производства и экономической системы в целом. Важнейшими из них в рамках данного анализа выступают следующие. С количественной точки зрения, система образования отвечает за формирование професси­онально-образовательного состава населения. Именно ее подсистемы — высшая и средняя профессиональная школа — в отличие от общеобразо­вательной средней школы, воздействуют на профессиональную и квали­фикационную структуру населения тем, что обеспечивают воспроизвод­ство его профессионально-квалификационного потенциала. Качественное совершенствование квалифицированной рабочей силы происходит также преимущественно учреждениями профессионального образования[[186]](#footnote-186). Так, система профессионального образования, обусловливая количественные и качественные изменения в структуре квалифицированной рабочей силы, выступает фактором развития производительных сил общества.

В обеспечении процессов воспроизводства (в подготовке специалис­тов) состоит один из базовых видов функционального взаимодействия системы образования с общественным производством. Данное взаимо­действие образовательных учреждений с производством осуществляется в направлении кадрового обеспечения производства и может включать последовательные этапы:

-профориентационная работа и формирование контингента абитуриен­тов учебных заведений; .

* непосредственно учебный процесс, учебная, производственная и преддипломная практика;

-трудоустройство молодых специалистов;

* повышение квалификации специалистов производственных предпри­ятий, организаций.

Ключевым этапом здесь оказывается обеспечение предприятий моло­дыми специалистами, поскольку в нем сходятся интересы всех его учас­тников — преподавателей, студентов и предприятий. Здесь проявляется интерес к учебному заведению как источнику ресурса квалифицирован­ного труда[[187]](#footnote-187). Таким образом, количественное формирование и качествен­ное совершенствование квалифицированной рабочей силы и ее эффек­тивное использование следует понимать как единый процесс, целью которого является оптимальное состояние кадрового потенциала произ­водства и развитие всей социально-экономической системы. Поэтому при анализе воспроизводственной роли системы образования в подготовке специалистов в центре внимания должны быть процессы, протекающие не только в ней самой, но в сферах ее взаимодействия.

Установление же соответствия между системой образования и систе­мой занятости, между требованиями должности и уровнем и профилем образования специалистов — достаточно сложная задача. Не всегда по­требность отдельных людей в образовании и общественная потребность общества в таком же образовании совпадают. И не всегда квалифициро­ванная рабочая сила, прошедшая систему образования, может найти адек­ватное применение в экономике. Тем не менее, как показывают данные различных российских и европейских исследований, молодежь осозна­ет, что профессиональное образование — это капитал, позволяющий вклю­чаться в процессы экономической и социальной дифференциации, и стре­мится повышать свой образовательный уровень[[188]](#footnote-188).

Большую актуальность имеет проблема функционирования образо­вания в свете изучения взаимосвязи образования и рынка труда, кото­рые отражают движение человеческого капитала и человеческих ресур­сов. Если говорить о перспективах развития этой взаимосвязи, можно акцентировать внимание на том, что образование выступает основной формой прироста человеческого капитала за счет профессиональной подготовки. Согласно Т. Шульцу и Г. Беккеру, человеческий капитал определяется как «имеющийся у человека запас способностей, знаний, навыков и мотиваций». Его формирование подобно накоплению физи­ческого или финансового капитала, «требует отвлечения средств от те­кущего потребления ради получения дополнительных доходов в буду­щем»[[189]](#footnote-189). Теория человеческого капитала, особенно в лице таких ее представителей, как Т. Шульц, Дж. Кендрик и Г. Беккер, приводит к рас­смотрению образования как способа формирования знаний, способнос­тей, навыков, имеющих отношение к экономической деятельности инди­вида как источника экономического роста. Они считают, что формальное образование работника наряду с другими его индивидуальными характе­ристиками влияет на его производительность. Работник инвестирует об­разование с целью повысить свою производительность, а затем получает доходы от инвестиций в форме заработной платы.

Итак, выпускники учебных заведений являются активными самостоя­тельными субъектами, обладающими системой потребностей, интересов, установок и целей относительно получения образования и путей своего трудоустройства с целью его использования. Они ориентированы на по­лучение большого пожизненного дохода за счет базового и послебазово- го профессионального образования и инвестирования своего человечес­кого капитала в производство на условиях наемного труда[[190]](#footnote-190). При этом за счет «образовательного эффекта» прибыль получают как выпускники, так и другие участники отношений системы формального образования и об­щественного производства в сфере трудоустройства.

В исследованиях многих российских авторов (И.О. Масловой, А.А. Ни­кифоровой, В.А. Павленкова, А.З. Дадашева, Э.Р. Саруханова и др.) ос­новой для определения рынка труда выступают отношения «купли-прода­жи рабочей силы или труда», где агентами рынка оказываются только работодатели и наемные работники. Например, по мнению Э.Р. Саруханова, наемный работник продает работодателю свой труд, а не рабочую силу, т. е. способность к труду[[191]](#footnote-191). В России распространено понятие «рынок труда», где под таким «товаром» понимают «рабочую силу»[[192]](#footnote-192). «Человек предлага­ет себя, как рабочую силу, получая взамен средства для восполнения и приобретения необходимых жизненных средств»[[193]](#footnote-193). Причем работник «про­дает» себя, а работодатель покупает лишь ту часть навыков, знаний и уме­ний, которая необходима для выполнения соответствующего вида работ. Но работники не могут быть куплены или проданы, вернее, они могут быть только наняты. Е.Н. Сагиндиков, в частности, определяет рынок тру­да или рынок рабочей силы, как совокупность «экономических отноше­ний, возникающих между владельцем рабочей силы, ее покупателем», выражаемых через «акты купли-продажи рабочей силы», государством и профсоюзами как косвенными его агентами[[194]](#footnote-194).

Институциональная природа рынка труда позволяет ему играть роль социального механизма взаимодействия профессии и образования[[195]](#footnote-195). При развитом цивилизованном рынке труда работодатели готовы платить больше за квалифицированную рабочую силу по сравнению с неквалифициро­ванной, чтобы получить дополнительную прибыль за счет использования человеческого капитала. От того, насколько легко находят работу выпус­кники учебного заведения, в значительной степени зависит репутация и экономическое благополучие последнего. Следовательно, во многом по­тенциал профессионального образования напрямую обусловливается уча­стием работодателей в формировании спроса на выпускников учебных заведений как на продукт системы профессионального образования[[196]](#footnote-196).

Между подготовкой выпускников разных уровней системы образова­ния и их использованием, по данным современных международных и на­циональных, в том числе российских исследований, имеется стабильное несоответствие. Недавние выпускники испытывают большие трудности на рынке труда. Уровень квалификации выпускников зачастую не соот­ветствует требованиям работодателей — им не достает профессионализ­ма, инициативности, творческих способностей, практических навыков по использованию полученной профессии. Для молодежи характерны вы­сокий уровень безработицы, текучести рабочей силы и низкий уровень оплаты труда. Эти проблемы, возникающие в начале трудовой деятельно­сти, оказывают негативное воздействие на профессиональную карьеру многие годы спустя. Трудовая незанятость молодежи как экономическая проблема подразумевает ухудшение материального положения в связи с отсутствием работы, низким уровнем ее оплаты и т. п. С другой стороны, возникновение противоречия между жизненными и профессиональными планами молодежи и реальными возможностями их осуществления име­ет серьезные социальные и психологические последствия. Диапазон их очень широк: от чувства неуверенности в своем будущем до (в крайнем случае) различного рода аномального поведения (примыкание к преступ­ным группировкам, пьянство, наркомания и т. п.)[[197]](#footnote-197).

Вопросы эффективного использования национальных трудовых ресур­сов вообще и особенно квалифицированной их части стали особенно ак­туальными в большинстве западноевропейских стран уже в конце 1970-х благодаря общественным дебатам о реформах системы образования. Тогда же — в 1970-1980-х гг. в Европе основными проблемными направления­ми исследований стали: взаимосвязи системы профессионального образо-

вания и трудоустройства, «нестыковки» количества выпускников и потреб­ностей в них на рынке труда, доходы и служебное положение выпускни­ков, условия трудоустройства, степень, в какой обучение в конкретной об­ласти ведет к получению работы[[198]](#footnote-198). Примечательно, что с конца 1980-х гг. мнения исследователей совпали относительно того, что трудности с трудо­устройством выпускников с высшим образованием являются менее серь­езными по сравнению с проблемами лиц, получивших более низкую про­фессиональную квалификацию. С 1990-х гг. в Европе внимание исследователей привлекают безработица и сокращение рабочей недели и их влияние на высшее образование и трудоустройство, корректировка вза­имоотношений между высшим образованием и производственной сферой и т. п. Наиболее важным вопросом исследований в области образования в Европе стало противоречие между расширением высшего образования и ограниче-ниями в потребностях рынка труда, которое выливается в «пере­производство» выпускников, предоставление им более высокой, чем тре­буется по условиям рынка, квалификации («over-qualification»).

Анализ данных западноевропейских исследований и выводов ученых позволяет выделить общие черты ситуации с трудоустройством выпускни­ков вузов, существующей в странах западной Европы в 1980-1990-х гг. Эксперты констатировали наличие несоответствия между высоким уров­нем получаемого образования (уровнем компетенции и знаний) и местом в иерархии занятости. Но многие из них полагали, что последствие количе­ственного «расхождения» между предложением выпускников и числом рабочих мест не вызывало серьезных опасений, а наоборот, казалось «сгла­женным». Тем не менее, увеличение безработицы среди только что окон­чившей вузы молодежи вызывало с конца 1980-х и на протяжении всех 1990-х годов беспокойство во многих странах Европы (Великобритания, Швейцария, Нидерланды, Австрия)[[199]](#footnote-199). И до сих пор переходный период от обучения к работе продолжает считаться большой проблемой для западно­европейских стран, и в меньшей степени для США и Японии.

Среди других характеристик положения на рынке труда молодежи, не­давно получившей образование, выделяются: разрыв в возможностях тру­доустройства, затяжной период поиска работы, проблемы, связанные со статусом и зарплатой в зависимости от области знаний, в рамках которой выпускники получили подготовку, и от различных секторов экономики. При этом исследования свидетельствуют, что приспособление системы об­разования за счет увеличения количества студентов в Европе, обучающих­ся в пользующихся спросом на рынке труда областях знаний, было незна­чительным[[200]](#footnote-200). В Европе преобладает мнение, что именно уровень компетенцииопределяет характер высшего образования, и что ожидания относительно характера и содержания трудоустройства выпускников вполне уместны. Следствиями возникновения противоречий между профессиональными пла­нами и реальными возможностями их осуществления оказываются поиск работы в других географических районах, приобретение дополнительной квалификации, поступление на работу, не связанную с образованием, тру­доустройство за рубежом и т. д. Такие пути трудоустройства выбираются молодежью для того, чтобы быстро получить рабочее место и стабилизиро­вать свое положение в обществе в обмен на снижение собственных ожида­ний относительно зарплаты, статуса и использования имеющихся знаний. Любопытно отметить, что данные специальных исследований об образова­нии и занятости женщин по Великобритании, Швейцарии, Швеции показы­вают, что женщины сталкиваются с большими, чем мужчины, проблемами в переходный период от образования к трудоустройству.

Особой темой исследований по проблемам образования в Западной Европе, а также в США и Японии с 1990-х гг. стала степень соответствия работы уровню образования. В качестве индикаторов связи между рабо­той и образованием используются:

* соответствие образовательного уровня опрашиваемых выпускников, имеющих постоянную работу, и образовательного уровня их предшествен­ников и преемников,
* наличие документов об образовании как необходимая предпосылка исполнения служебных обязанностей,
* степень использования на работе полученных в вузе знаний и др.

Признаваемые большинством экспертов трудности в подборе четких

критериев отражают разнообразие связей между высшим образованием и работой: наличие отличий между секторами занятости, различное отно­шение специалистов в различных областях занятости к ценности желае­мой работы. Выпускники придерживаются определенных ожиданий отно­сительно занятости и значимости работы, при этом их представления о «соответствии» работы их ожиданиям не статичны.

Наконец, важно обратить внимание на то, что гораздо меньше иссле­дований в западноевропейских странах посвящено изучению требований, предъявляемых системой трудоустройства, к уровню знаний и умений вы­пускников, путей найма выпускников, кадровой политики в целом. Меж­ду тем, именно данные опросов руководителей кадровых служб и других лиц, ответственных за найм выпускников, могут помочь определить зави­симость перспектив трудоустройства от типа вуза, подходы к оценке ком­петенции (уровню знаний и умений), значение, придаваемое оценкам в дипломе, общей и специальной подготовке и социальным качествам вы­пускников. Эти данные могут стать базой для анализа спроса на специа­листов и в целом для изучения взглядов и действий работодателей.

Не только в рамках специальных исследований, но и в сфере нацио­нальной политики многих стран осуществляется поиск оптимальных пу­тей подготовки кадров, координации между системой образования и эко­номикой, достижения соответствия запросов в кадрах экономического и социального сектора размерам, структуре и качеству образования.

В России с начала 1990-х гг. образовательные учреждения находи­лись в сложной ситуации, обусловленной экономической реформой в стране, связанной с переходом к рыночным отношениям. Одной из оче­видных ее характеристик стали изменения во взаимосвязях между про­фессиональными учебными заведениями разного уровня и производ­ством в вопросах подготовки молодых специалистов. В то время резко сократились масштабы действия институциональных форм этих взаи­мосвязей — системы государственного распределения выпускников в соответствии с заявками предприятий, подготовка их в финансируемых предприятиями профтехучилищах и т. д. Единственное, что осталось — частично действующая система целевой подготовки выпускников. В 2002-2003 гг., по данным Госкомстата России, по системе целевой под­готовки на контрактной основе обучалось 305,8 тыс. студентов государ­ственных вузов[[201]](#footnote-201). Результаты многих исследований позволяют сделать вывод, что разрыв прямых связей вузов с отраслевыми организациями по целевой подготовке специалистов и другие изменения условий регу­лирования подготовки кадров и их распределения привели к увеличению молодежной безработицы[[202]](#footnote-202).

Согласно мнениям многих экспертов, российское общество (1990-х гг. - начала 2000-х гг.) столкнулось с ситуацией рассогласования действий об­разования и рынка труда, несоответствия экономических потребностей об­щества и предложений учреждений профессионального образования[[203]](#footnote-203). Регулирование трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений, ищущих работу впервые, определяется свободой выбора мес­та приложения труда, которая осуществляется в условиях стихийного по­иска места работы. Опосредованная система трудоустройства на регио­нальном уровне включает трансформировавшиеся прежние и вновь появившиеся институциональные формы — государственные службы занятости и негосударственные организации по оказанию услуг в обла­сти трудоустройства, эффективность которых оценивается невысоко[[204]](#footnote-204). Прекратила в целом свое существование организационная система тру­доустройства в конкретных учебных заведениях. Взаимодействие с пред­приятиями по большей части основывается на личной инициативе пре­подавателей и руководителей учебных заведений. Зачастую предприятия и организации самостоятельно определяют кадровую политику, не опира­ясь на сигналы со стороны учебных заведений. Отсутствует полноценная

база информации о вакантных рабочих местах, затруднен доступ самих выпускников образовательных учреждений к имеющимся банкам данных.

Эффективное использование национальных трудовых ресурсов вообще и особенно квалифицированной их части оказывается общей проблемой для всех без исключения стран. На сегодняшний день в Нидерландах, в Швеции и других странах Скандинавии, во Франции, Италии, Испании, Гре­ции решение проблемы трудоустройства молодежи является национальным приоритетом и формируется при участии правительств. В законах, недавно принятых некоторыми странами (Италия, Германия, Австрия, Латвия, Фран­ция, Фландрия), адекватность рынку труда рассматривается как ключевой фактор для санкционирования новых программ[[205]](#footnote-205). Например, в Австралии начиная с 1990 г. большое внимание уделяется звеньям, соединяющим ры­нок труда и образование на уровне государственной политики. Она направ­лена на поиск путей удовлетворения меняющихся потребностей рынка тру­да и требований к «производительной рабочей силе». В Великобритании в рамках исполнительной власти созданы в начале 1990-х гг. органы, в фун­кции которых входит пересмотр целей образования, исходя из требуемого уровня подготовки рабочей силы. В частности, в Великобритании при каж­дом университете консультативная служба профориентации проводит ис­следование статуса своих выпускников. Швеция на уровне задач государ­ственной реформы систем среднего и высшего образования предусматривает необходимость учитывать потребности различных секторов экономики в соответствующих специалистах. В связи с реализацией основного направ­ления текущих реформ высшего образования в рамках Болонского про­цесса в Германии законодательно подчеркивается необходимость тщатель­ной подготовки при введении новых степеней — бакалавра и магистра, с точки зрения спроса на рынке труда[[206]](#footnote-206).

Существуют различные модели взаимодействий между образованием и общественным производством в направлении трудоустройства моло­дых выпускников. Пользой этих взаимосвязей может стать понимание потенциальных возможностей учебных заведений в создании формаль­ных и неформальных посредников между их выпускниками и работода­телями и увеличении доступа первых к хорошей работе.

Механизмы сотрудничества образовательных учреждений и работода­телей призваны способствовать, с одной стороны, удовлетворению по­требностей работодателей в сведениях о претендентах на вакантные рабо­чие места. С другой — преодолению трудностей молодых людей, только что окончивших обучение. Они, как правило, имеют ограниченные воз­можности сообщить о своих достоинствах работодателям и устроиться на работу в силу слабой включенности в социальные связи.

В некоторых странах, например, в Германии и Японии, работодатели располагают официальными процедурами взаимодействия с учреждения­ми образования. И это первый способ получить надежные свидетельства о качестве их выпускников, имеющий свое теоретическое обоснование. Как сообщает Организация экономического сотрудничества и развития, по срав­нению, например, с США, в Германии и Японии уровень безработицы и текучести рабочих кадров ниже, и выше вероятность того, что молодежь получает работу, предполагающую возможность профессионального рос­та. Трудности, касающиеся трудоустройства молодежи, реже возникают в тех странах, где «институциональные сети обеспечивают работодателей на­дежными сигналами о положительных качествах молодых людей»[[207]](#footnote-207).

Аналитики выявили три составляющих эффективности японской и не­мецкой системы трудоустройства:

* во-первых, преподаватели предоставляют работодателям информа­цию об учащихся, которую трудно оценить самим работодателям;
* во-вторых, работодатели полагают, что системы трудоустройства дают значимую информацию;
* в-третьих, преподаватели приобретают собственную безупречную репутацию у работодателей, оказывая помощь выпускникам в поиске работы[[208]](#footnote-208).

Таким образом, официальные системы связей между образователь­ными учреждениями и рынком труда оказываются положительным при­мером действия вспомогательных механизмов поиска работы. Эти систе­мы основываются на предположении о наличии у работодателей потребностей в информации и возможностях образовательных учрежде­ний предоставить им нужную информацию.

В социологической и экономической литературе существуют различ­ные теоретические точки зрения на значимость реального действия меха­низмов взаимосвязи образования и рынка труда. Согласно функционали­стской модели, функция образовательного учреждения состоит «в распределении человеческих ресурсов внутри ролевой структуры обще­ства взрослых»[[209]](#footnote-209). Т. Парсонс утверждал, что «отбор» в значительной сте­пени происходит по единой системе оценок успеваемости. Имеется «от­носительно постоянный процесс оценивания успеваемости учеников... в форме отметок в табеле успеваемости, которые предназначены как для мотивирования учащихся, так и для обеспечения возможности школы вы­ступать в роли распределителя... будущих статусных позиций в общест­ве». Оцениваются полученные знания и моральные качества, такие, как «умение подать себя», «чувство гражданской ответственности», трудо­вые навыки, лидерство и инициатива. Школьный образовательный про­цесс крайне благоприятен для функционирования экономики: он мотиви­рует учащихся получать соответствующие знания и развивать трудовые навыки, а также обеспечивает механизм отбора людей на определенные роли в обществе.

В экономической науке функционалистская точка зрения нашла отра­жение в теории человеческого капитала, согласно которой учебные заве­дения отвечают на потребности рынка труда, так как развивают «челове­ческий капитал» учащихся. Функционализм защищают марксистские авторы С. Боулс и Г. Гинтис, которые заявляют, что учебные заведения вполне удовлетворяют потребности работодателей[[210]](#footnote-210). Экономический фун­кционализм отображает постоянные взаимоотношения учебных заведе­ний и экономики, в которых учебные программы, дипломы и отметки пред­сказывают экономическую прибыль. Многие западные исследования показывают, что навыки обучения сильно влияют на заработок человека после окончания среднего профессионального обучения, и со временем их влияние усиливается. Другие исследования привели к выводу, что потребности работодателей в квалифицированных работниках не удовлет­ворены. И еще с конца 1970-х гг. эта ситуация усугубилась[[211]](#footnote-211).

Функционалисты утверждают, что образование выступает в качестве средства, гарантирующего самым способным выпускникам получение самой ответственной и высокооплачиваемой работы. Это второй общий подход к решению проблем связи образования и экономики в сфере заня­тости в ряду рассматриваемых здесь. Но если, согласно гипотезам функ­ционалистской теории, учебные заведения и общество взаимодействуют самостоятельно, без посредников, и не нуждаются для этого в формальных процедурах, то сторонники других экономических и социологических тео­рий все больше признают важность «достоверных сигналов». Новая инсти­туциональная экономическая теория в лице таких ее представителей, как И.П. Лазиера и С. Розена, учитывает эффективность институциональных отношений в сфере занятости. Согласно социологическим теоретическим моделям, рынок труда часто «зависит от природы личных отношений и связей между фирмами и внутри них»[[212]](#footnote-212). Наиболее явно функционализму можно противопоставить сетевую теорию. Ее представители утверждают, что «реакция учебных заведений на потребности общества требует вспо­могательных механизмов передачи информации» между агентами взаи­моотношений на рынке молодежного труда — социальных отношений. «Отсутствие социальных связей может затруднить этот процесс»[[213]](#footnote-213). Эти модели объединяет иной — противоположный второму подходу — взгляд на изучаемую нами проблему. Он обращает внимание на то, что передава­емая посредством социальных контактов информация приобретает осо­бое значение, и ей начинают доверять.

Небольшое количество исследований позволяет заключить: несмотря на то, что в странах, где учебные заведения не располагают достаточным на­бором формальных процедур трудоустройства выпускников, как, напри­мер, в США, можно обнаружить неформальные отношения между препо­давателями учебных заведений и работодателями по вопросам содействия трудоустройству выпускников. Их действие аналогично функционирова­нию официальных систем[[214]](#footnote-214). Причем в работах, затрагивающих эту пробле­матику, делаются выводы, что учебные заведения никак не поддерживают данную инициативу преподавателей.

Как правило, причинами безработицы среди молодежи, нестабильной трудовой занятости и низкой заработной платы считают недостатки самой молодежи и жесткие условия рынка труда. Тем не менее, возможным объяс­нением этому могут стать слабые социальные связи. Хотя в социологичес­ких и экономических работах мало внимания уделяется изучению соци­альных факторов процесса трудоустройства[[215]](#footnote-215), результаты имеющихся исследований показывают, что социальные отношения играют важную роль в поиске работы, особенно хорошей работы. Благодаря действиям нефор­мальных посредников между учащимися и работодателями некоторые ра­ботодатели нанимают на работу кандидатов, которых они, возможно, в иных обстоятельствах не наймут, включая женщин, представителей меньшинств и молодых людей с другими отягощающими обстоятельствами[[216]](#footnote-216).

Основные данные исследований, проведенных в Соединенных Штатах Америки в самом конце 1990-х - начале 2000-х гг., позволяют заключить, что информация, которой располагает школа — школьные оценки и т. п., школьные показатели человеческого капитала — не учитывается работо­дателями при принятии решений о найме на работу. Следовательно, под­вергается сомнению функционалистская теория, а также экономическая теория человеческого капитала[[217]](#footnote-217).

Парадоксальность ситуации состоит в том, что там, где нет офици­альной системы трудоустройства выпускников образовательных учреж­дений, некоторые работодатели нанимают на работу учащихся, а некото­рые учащиеся получают свою первую работу, пользуясь помощью

I учебного заведения. Работники, которых берут на работу «неформаль­но» через учебное заведение, чаще получают работу, имеющую более высокий статус в обществе (работники интеллектуальных профессий, менеджеры, конторские служащие, мастера) и реже на работу, которая низко ценится в обществе (производственные рабочие, рабочие сферы услуг, чернорабочие)[[218]](#footnote-218).

Распространенные стереотипы часто изображают работодателей уверен­ными, знающими, чего они хотят и как это получить, и преподавателей, которые не уверены в себе, мало что знают о мире и отделены от него. Оба эти стереотипа наполовину ошибочны. Исследования, согласующиеся с положениями сетевой теории, показали, что на самом деле работодателям трудно добыть подробную, полезную информацию о кандидатах на вакант­ное рабочее место. Они получают ее только через социальные отношения[[219]](#footnote-219). Некоторые преподаватели, работающие в сфере профессионального обра­зования, устанавливают контакты с работодателями, выступая в роли по­средников, передающих им соответствующую информацию. В противовес гипотезам функционалистов работодатели сомневаются, действительно ли информация, предоставляемая учебным заведением о кандидате на вакант­ное рабочее место, отвечает их требованиям и оказывается значимой. Воз­можности же собеседования при приеме на работу как метода оценки кан­дидатов ограничены. Вот почему первоначально учебно-производственное профильное обучение было создано для того, чтобы дать учащимся знания и навыки, отвечающие требованиям работодателей, а также предложить релевантные оценки учащихся. Хотя зачастую считается, что эти знания и навыки важны, работодатели редко обращают внимание на них, когда нани­мают работников, наибольшее значение они придают скорее трудовым ка­чествам: посещаемости, дисциплине, инициативе, упорству, заботе о каче­стве и способности сотрудничать с другими.

Итак, преподаватели, работающие в сфере профессионального обра­зования, считают, что у них есть преимущества: они обладают значимой, с точки зрения работодателей, информацией. У них есть возможность оценить трудовые качества учащихся, потенциальную производительность учащихся, находящихся на рабочем месте. Свои оценки они могут предо­ставить в форме рекомендаций, которые они дают выпускникам.

Преподаватели как инициаторы помощи выпускникам в подборе соот­ветствующего их знаниям, навыкам и умениям рабочего места, увеличива­ют значимость своих оценок следующими методами. В рамках практичес­ких занятий, ориентированных на усвоение основ какой-либо специальности, они моделируют релевантные ситуации, аналогичные реальным рабочим ситуациям, организуемым в ходе профильного обучения на производстве. В ходе занятия с использованием элементов рабочей ситуации преподава­тели могут увидеть те трудовые качества учащихся, которые релевантны требованиям работодателей. Они могут формально оценить помимо ака-

демической успеваемости то, как работает студент, его упорство в дости­жении цели, инициативу, ответственность, умение решить проблему, спо­собность к обучению и проявлению своих качеств в решении учебных задач, напоминающих реальную работу. Благодаря использованию этой педагогической технологии преподаватели подбирают подходящих друг другу учащихся и работодателей по ряду параметров и дают значимые для работодателей рекомендации[[220]](#footnote-220).

Хотя слабые социальные связи позволяют получить информацию о ва­кансиях, работодатели говорят, что им не нужна просто информация, им нужна достоверная информация. Интересно сравнить действия формаль­ной и неформальной системы взаимоотношений образования и рынка труда. Японские преподаватели убеждены, что результаты их деятельности по трудоустройству учащихся зависят от их неформального авторитета у ра­ботодателей. Авторитет основывается на их репутации как преподавате­лей, на прошлом опыте сотрудничества с работодателями, а также их дей­ствиях, направленных на поддержание своей репутации для будущего. «В результате обычные рекомендации превращаются в достоверные подтвер­ждения достоинств учащихся». В основе этого лежат «доверительные от­ношения с работодателями». «Некоторые американские преподаватели, работающие в сфере профессионально-технического образования, также пытаются построить доверительные отношения с работодателями». Подан­ным репрезентативного опроса преподавателей средних профессиональных учебных заведений США, более одной трети (38 %) ответили, что они име­ют хорошую репутацию у работодателей. Процент таковых выше (70 %) среди преподавателей профессионально-технических школ[[221]](#footnote-221).

В США преподаватели профессионально-технических учебных заве­дений направляют усилия на приобретение собственного авторитета, со­трудничая с работодателями. Они рассматривают свои отношения с рабо­тодателями как «капитал», который принадлежит лично им, а не учебному заведению, как в Японии. Предыдущий опыт работы по специальности на производстве вне школы является источником авторитета преподавателей и доверия к рекомендациям, которые они дают выпускникам, устраиваю­щимся на работу. Опыт предложений работодателей претендентов на ва­кантное рабочее место из своих учеников — дополнительная основа ре­путации. Как в Японии, так и в США, независимо от степени формальности контактов преподавателей и работодателей, первые поддерживают дове­рие работодателей к себе аналогичными действиями. Во-первых, они тща­тельно отбирают студентов, прежде чем предложить их кандидатуры на вакансию. Во-вторых, они стараются давать беспристрастные объектив­ные рекомендации выпускникам. Эти действия нацелены на поддержание доверия со стороны работодателей как основы эффективной помощи в поиске работы будущим выпускникам.

На основе анализа данных рассматриваемых исследований и выводов экспертов, можно сделать следующее заключение. В условиях недостат­ка официальных методов трудоустройства молодежи и обеспечения по­мощи работодателям в приеме на работу выпускников только преподава­тели и руководители учебных заведений смогут содержательно наполнить решения работодателей о приеме на работу. Происходит это благодаря тому, что они знают об информационных потребностях работодателей через раз­личную деятельность, не связанную с преподаванием. Информация чрез­вычайно важна для работы рынка труда. Как утверждают Дж. Розенбаум и

С. Джонс, «рынку труда часто не хватает средств для передачи информа­ции, а социальные связи часто оказываются механизмами передачи необ­ходимой информации»[[222]](#footnote-222).

Таким образом, когда нет легальных посредников эффективной рабо­ты рынка труда (официальных систем трудоустройства выпускников об­разовательных учреждений, как в Японии и Германии), работодатели стал­киваются с трудностями при поиске нужных им сведений. Действия преподавателей профессиональных учебных заведений разного уровня, направленные на удовлетворение соответствующих информационных по­требностей работодателей, создают неформальные социальные инфраструк­туры. Результатом функционирования неформальных связей между обра­зованием и рынком труда в реальной жизни может стать обеспечение молодым людям с ограниченными возможностями трудоустройства, про­фессионального роста.

Известно, что подготовка квалифицированной рабочей силы — не са­моцель, полученные в процессе обучения знания, умения и навыки предпо­лагают практическую реализацию как важный этап в воспроизводстве ква­лифицированной рабочей силы. Однако основная задача подготовки кадров в любой стране—достичь соответствия между количеством и структурой подготовленных кадров, с одной стороны, и количеством и структурой ра­бочих мест — с другой. В какой же мере задача эффективного использова­ния трудовых квалифицированных ресурсов и поиск путей взаимодействия между предприятиями, организациями и вузами отражены в современной государственной политике России в сфере образования и занятости?

С начала 2000-х гг. государственная политика в области занятости мо­лодежи определяется помимо базовых федеральных законов, Националь­ной доктриной образования, Федеральной программой развития образова­ния на 2001-2005 гг., Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. Заметим, что эксперты отмечают недостаток законо­дательных и нормативных актов в области занятости выпускников учреж­дений профессионального образования[[223]](#footnote-223).

Согласно Концепции модернизации, практическая реализация целей и задач реформирования системы образования России требует объединения усилий академического и педагогического сообщества, государства, рабо­тодателей. Они должны быть направлены на улучшение системы професси­онального образования, подготовку в соответствии с потребностями рынка труда (в том числе с учетом международных тенденций), конкурентоспо­собного квалифицированного работника соответствующего уровня и про­филя. Развитие системы содействия трудоустройству молодежи и ее адап­тации к рынку труда реализуется с 2000 г. в рамках «Межведомственной программы содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпус­кников учреждений профессионального образования». Она предполагает среди конкретных решений организацию сети региональных и вузовских центров, занимающихся вопросами содействия трудоустройству обучаю­щихся и выпускников, создание системы информирования абитуриентов, обучающихся, выпускников учреждений профессионального образования и работодателей данными о рынках труда и т. д.

В настоящее время в рамках процесса формирования единого общеев­ропейского пространства высшего образования большинство европейских стран направляет свои усилия на стимулирование международного сотруд­ничества, международной конкурентоспособности европейских учрежде­ний высшего образования, развитие мобильности студентов и наряду с этим на возможности их трудоустройства в Европе и за рубежом. Правительства стран-участниц, учебные заведения, студенты, а также организации работо­дателей придают все большее значение возможностям трудоустройства в Европе для студентов, не в ущерб культурной ценности высшего образова­ния. Болонская декларация задала основные цели преобразований в выс­шем образовании и заставила обратить внимание на проблему трудоустрой­ства молодежи и ее важность для Европы[[224]](#footnote-224).

Так, большинство документов, которые определяют нормативные гра­ницы и ориентиры практических действий участников европейской ре­формы, отражают интерес к возможностям трудоустройства молодых специалистов высшей квалификации. Однако они предлагают лишь об­щие направления единой реформы. Между тем, в них нет программы кон­кретных действий законодательного, организационного, методического и другого характера. Вероятно, в этом серьезная роль отводится правитель­ствам, другим организациям, правомочным в сфере высшего образова­ния, каждого государства.

Подписав в 2003 г. Болонскую декларацию и обязавшись перед евро­пейским сообществом воплотить в реальность основные принципы Бо­лонского процесса, Россия модернизирует национальную систему выс­шего образования, учитывая все приоритеты общеевропейской реформы, в том числе, и цель сближения высшего образования с рынком труда. Востребованность на рынке труда молодежи оказывается серьезным ис­точником изменений. Результатом их должны стать выпускники нового типа. Эти выпускники должны быть подготовлены в соответствии с евро­пейскими стандартами и уметь эффективно использовать свои знания и компетенции для дальнейшего обучения или трудоустройства, как в Рос­сии, так и в Европе. В частности, уже более 10 лет в российских универ­ситетах внедряется двухступенчатая система высшей профессиональной подготовки: бакалавриат — магистратура. Переход на двухступенчатую подготовку сопровождается трудностями серьезного характера. Среди них — неадекватность рынку труда выпускников нового типа, состояние неясности востребованности бакалавров и магистров, «непривычности» их для рынка труда. Их нужно будет преодолевать для того, чтобы усилить конкурентоспособность российского диплома и увеличить шансы при­знания российских выпускников на рынке труда Европы[[225]](#footnote-225).

Таким образом, институциональные изменения профессионального об­разования в рамках современных европейских реформ предполагают уси­ление ориентации образования, в частности российского и особенно его подсистемы — высшей школы, на рынок труда как национальный, так и европейский. Системы профессионального образования движутся в на­правлении поиска баланса между образованием и экономикой для рас­ширения перспектив трудоустройства молодежи.

В заключение подчеркнем, что социально-экономический процесс вза­имодействия системы образования с общественным производством дол­жен пониматься как сотрудничество. Только при таком условии его ре­зультатом может стать достижение профессионально-карьерных, и как следствие социальных позиций, соответствующих ожиданиям молодежи. Поэтому особую важность приобретают конкретные механизмы эффектив­ного взаимодействия государства, частных и коммерческих предприятий и организацией с целью создания благоприятных условий для перехода мо­лодежи от обучения к трудовому процессу на рабочих местах.

1. Методы исследования

Область социологии образования, как и другие подотрасли социоло­гии, используют практически все имеющиеся методы и их модификации. Наряду с классическими методами применяются и самые различные их сочетания в зависимости от изучаемых проблем, объекта, социальной си­туации. Далее даны лишь некоторые примеры, показывающие специфику применения ряда методов в современной социологии образования.

Метод опроса. Наиболее типичными и часто применяемыми являют­ся методы опроса в их обычном формате с использованием открытых и закрытых вопросов. Они используются в форме обычного опроса, те­лефонного и почтового. Г.И. Саганенко, проведя анализ журнала «Со­циологические исследования» (за 1998-2003 гг.), обнаружила, что в 70 публикациях из 75 по социологии образования был использован метод опроса[[226]](#footnote-226). Такое широкое использование метода опроса связано с тем, что он позволяет получить объемную информацию, проследить много­численные связи изучаемого объекта, что часто задается проблемой и объектом исследования. Особенно часто в области образования исполь­зуются опросы при изучении таких социологических объектов как пре­подаватели, учителя, студенты, школьники, управленцы. Обращаясь к работе Ф.Э. Шереги, в которой представлены результаты исследований Центра социологических исследований Министерства образования РФ, мы увидим, что наиболее часто используются все виды опроса[[227]](#footnote-227). Есте­ственно, что такие масштабные исследования проводятся именно этим методом, поскольку они могут затронуть как широкий спектр проблем, так и изучить многие проблемы деталях и различных составляющих. Все эти данные очень важны для социологии образования и тем, что в них дана фактуальная картина, и тем, что они обеспечивают возмож­ность сравнительных исследований в дальнейшем, позволяя выделить те перемены, которые происходят в образовании.

Интервью часто и широко применяется в социологии образования. Причем, используются практически все разновидности интервью от сво­бодных и неструктурированных до жестко формализованных. В ряде слу­чаев источником исходной информации может служить и единичное ин­тервью, например, с видным ученым, выдвигающим интересную и новую идею, с Министром, который излагает некие важные положения и т. д. Образование — настолько социально значимая сфера, что в ее оценку и преобразование может внести вклад практически любой гражданин, а по­тому даже анализ «непрофессиональных» интервью (с точки зрения тре­бований социологии), сделанных журналистами, может оказаться важ­ным для социолога, ибо они могут нести информацию об общественном мнении, оценке каких-то образовательных проблем, важную мысль и т. д.

В социологии образования используются специально разработанные техники интервью-которые ориентированы на поиск или решение неких проблем. Эти интервью могут носить и экспертный характер. Очень часто интервью используются на начальном этапе исследования с целью полу­чения достаточно полных представлений об объекте или проблеме.

Экспертный метод также применяется в социологии образования (форма его представления — интервью или анкетирование). Его исполь­зование, как и в других сферах, диктуется, как правило, необходимостью оценить некое явление или получить прогноз развития. В качестве экспер­тов в сфере образования могут выступать самые различные специалисты. Это могут быть, например, учителя — инноваторы, руководство школ и вузов, ведущие специалисты в своей области, наиболее успешные ме­неджеры, политики и ученые. В ряде случаев социологи прибегают к эк­спертному методу как сравнительному или контрольному, чтобы иметь возможность оценить точность данных, полученных другими методом (на­пример, методом опроса). Экспертов могут просить оценить вероятность появления какого-то события или дать сценарий его разворачивания, пред­ложить некую модель.

Приведем в качестве примера опыт экспертной оценки проблем ре­формирования системы образования. В этом проекте в качестве экспер­тов выступали ректоры и проректоры вузов, директора и зам. директора школ, ПТУ и техникумов[[228]](#footnote-228). Они представляли свои оценки концептуаль­ных положений реформы системы образования (1998 г.), а также вноси­ли свои собственные предложения. В данном исследовании анализу под­вергались не только конкретные оценки; полученные результаты также оценивались и с точки зрения принятия новых предложений руководящи­ми лицами. Совершенно очевидно, что успех любой реформы (отнюдь не только образовательной) в значительной степени зависит от поддержки управляющего звена.

В другом проекте, описанном в упомянутой выше книге Ф.Э. Шере- ги, была проведена экспертная оценка работы аспирантуры и докторанту­ры[[229]](#footnote-229). В качестве экспертов в этом проекте выступали члены специализи­рованных ученых советов по защите кандидатских и докторских диссертаций. Эти специалисты в большинстве своем имеют степени док­тора наук (70,4 %), имеют огромный опыт не только работы в качестве членов таких советов, но и подготовки аспирантов и докторантов, а также возможности отследить деятельность выпускников высшей квалифика­ции. В результате опроса выявлялись проблемы этой формы подготовки, а также предложения по ее возможной трансформации.

Таким образом, экспертные методики занимают особое место в чис­ле методов социологии образования. Их использование позволяет решить те специальные вопросы, которые, как правило, невозможно решить с использованием других методов.

Контент-анализ широко применяется в социологии образования в трех ипостасях: как самостоятельный, как метод, который дает предварительные сведения для разворачивания концептуальных положений исследования, и как метод, описывающий и объясняющий отдельные фрагменты исследо­вательской программы. Редкое сколько-нибудь масштабное исследование в сфере образования обходится без контент-анализа документов. Как пра­вило, анализируются такие документы, как законодательная база (и ее ди­намика), статистические источники государственных и ведомственных из­даний, рабочие документы, письма, содержащие жалобы и предложения.

В качестве примера целесообразно обратиться к исследованию В.С. Соб- кина и П.С. Писарского, построенном именно на изучении государствен­ной и отраслевой статистики[[230]](#footnote-230). Следует сразу подчеркнуть, что данное ис­следование не лежит в русле классического контент-анализа. Оно является сложно организованным, прежде всего, по схеме построения исходных индексов, получаемых из статистических источников (результатом являют­ся модели первичных данных). Далее используются математические про­цедуры факторного и кластерного анализа. Здесь лишь хочется показать, что исходные, первичные данные берутся именно из статистических источ­ников. Процедура их выбора и обоснования, создание модели исходных индикаторов — операция смысловая, близкая образцам «качественной ли­нии» контент-анализа.

Каждый из источников несет информацию своего рода. Изучение зако­нов или постановлений задает некую рамку, поле, в котором исследова­тель выстраивает свои стратегии, формулирует гипотезы. Статистика может дать не только фактуальный материал. Она в процедуре сравнения, соотне­сения многих данных может породить гипотезы, проявить и более четко обозначить тот фрагмент, который является проблемным.

В качестве одного из интересных примеров можно привести изучение писем и телеграмм, отражающих реакцию общественности различных регионов России на основные положения Концепции реформы системы образования[[231]](#footnote-231). Всего анализу подверглось 1005 документов[[232]](#footnote-232). Авторы ис­следования отметили несколько интересных эффектов. Во-первых, они зафиксировали общее отношение к Концепции: большая часть респон­дентов в целом за предлагаемые решения (согласны 37 %, по возможно­сти — 32 %). Явно отрицательное мнение выразило 16 %, частичное со­гласие 16 %. Эти цифры показывают только соотношение позиций в группе людей активных и заинтересованных. Важным дифференцирующим при­знаком оказался тип поселения: письма из областных центров оказались конструктивными, документы из районных городов и сел носили харак­тер жалоб. В 73,8 % документов имела место критика, причем она носит характер от адресной и взвешенной до гневной и абстрактной. Интересен и перечень субъектов, которые сочли нужным выразить свое мнение. В их число вошли учителя, воспитатели, руководители вузов, областей, профсоюзов, министерств, директора учебных заведений, представители региональной администрации[[233]](#footnote-233). Эта интересная работа содержит и другие важные данные. Проведена оценка основных направлений Концепции, приведены данные о реформировании управления образованием, описан отклик по поводу кадров системы образования, проанализированы пред­ложения относительно качества образования и многие другие аспекты. Такой многоаспектный анализ писем показывает многообразие возмож­ностей контент-анализа как метода, дающего качественную и количествен­ную информацию.

Социометрия. Этот метод в последнее десятилетие в социологии об­разования используется достаточно редко и применяется при решении скорее частных, чем общих проблем. Еще в 1980 г. в своей книге «Соци­ология образования» Ф.Р. Филиппов писал, что социометрический ана­лиз позволяет обнаружить группы, сходные по степени их внутренней сплоченности, общности ориентаций и нравственных идеалов[[234]](#footnote-234). При этом он обращает внимание на то, что метод социометрии должен сочетаться с другими методами и (или) данными иного рода. Особый интерес метод социометрии может представлять для изучения школьной и вузовской среды, в которых малая группа является важной исследовательской еди­ницей. Например, очевидно, что учеба в сильной группе (равно как и в слабой) влияет на развитие, успеваемость, ценности и многие другие фак­торы, воздействующие на индивида. Исследования такого рода проводи­лись и будут проводиться в дальнейшем. Групповое воздействие в ряде случаев оказывается важным фактором формирования идентификации личности, принятия ею групповых и общественных норм и ценностей.

Качественные стратегии и методы. В области социологии образо­вания эти методы и стратегии также используются, хотя пока несколько реже, чем количественные. В качестве примера очень уместно сослаться на работу Г.И. Саганенко и С.С.Савельевой[[235]](#footnote-235). Авторы методики квалифи­цируют ее как метод работы с открытыми вопросами, считая, что такую разработку следует отнести к особому (специфическому типу исследова­ния)[[236]](#footnote-236) . В этой работе респонденту задается задание выявить и сформулиро­вать 7-10 значимых позиций, характеризующих социальную ситуацию в сфере образования. Свои мысли они излагают в виде свободных ответов. В данном случае речь идет о значимости высшего образования для людей вообще и персонально для респондента. Методика в качестве специального приема апеллирует к рефлексивности респондента (что специально огова­ривается в инструкции). Рефлексивность позиции задается тем, что он ста­вится исследователями в позицию поиска причин, по которым люди прихо­дят в сферу высшего образования. Отсутствие заданных исследователем причин (в виде готового перечня) побуждает респондента строить свою

концепцию социальной реальности, прибегая к механизму рефлексии. Авторы методики утверждают, что это вполне по силам большинству рес­пондентов. В результате исследователи располагают качественной инфор­мацией, полученной из текстов свободных ответов. Обращение к таким материалам позволяет другим исследователям пользоваться уже отрабо­танным, а главное — полным материалом, выраженным в мышлении и языке респондентов (в ряде исследований такой материал является очень важным, сокращает время собственных изысканий).

В последние десятилетия стал широко применяться в социологии об­разования биографический метод. Обратимся к конкретному опыту изу­чения жизненного пути жителей бывшей ГДР после воссоединения Гер­мании. Здесь речь идет об изучении жизненного пути, который особо фиксирует историю событий в различных областях жизни — образова­нии, занятости, домашнем хозяйстве, семье и др. Изучение жизненного пути строится на постулате, что индивидуальная биография является од­новременно продуктом формирующего давления институциональных ус­ловий социальной системы и способности индивидов к действию. Инди­вид является одновременно как действующим субъектом, так и результатом своего постоянно меняющегося жизненного пути[[237]](#footnote-237). Широко известно, что в жизни практически любого человека образование играет тем большую роль, чем больше образовательных ступеней он прошел. Анализ профес­сиональных карьер в Восточной Германии после 1998 г. показал, что сер­тификаты об образовании менее подвержены обесцениванию, чем про­фессиональные знания, полученные на основе опыта. Они сохраняют большое значение для получения статуса, а также для дальнейшего пре­бывания в системе профессиональной занятости. Авторами также показа­на роль образования среди различных возрастных когорт. Следует обра­тить внимание на то, что в основе этого метода лежит метод интервью, однако его содержание, структура и направленность квалифицируют его в конечном счете как метод биографический. Существует довольно мно­го модификаций биографического метода. В каждой работе он представ­лен по-разному. Чаще всего изучение образования, его роли в жизни человека выступает как часть общего жизненного цикла.

В качестве одного из вариантов биографического повествования мож­но привести исследование Г.И. Саганенко и Е. Макеевой[[238]](#footnote-238). Они изучали учащихся средних профессиональных учебных заведений Санкт-Петер­бурга, покинувших школу после 9 класса. Инструкция, адресованная рес­пондентам, ориентировала их на описание собственного жизненного опы­та, изложенного хронологически. В этом описании исследователи просили особо выделить ключевые события, трудности, отношения с учителями, при­чины ухода из школы и выбора своего учебного заведения. В результате обработки полученных текстов (на этом этапе использовался контент-ана­лиз) было получено множество суждений, классифицированных по раз­ным группам. В число групп вошли такие как «Учеба», «Учителя», «Шко­ла», «Родители» и другие. Все эти данные имеют прямое отношение к образованию обеих ступеней (школьное и профессиональное). Материал, полученный в формате биографического исследования, интересен во мно­гих отношениях. Хочется особо обратить внимание на то, что он содержит нестандартные высказывания респондентов (по отношению к уже сложив­шимся в анкетных опросах вариантах закрытых вопросов), которые могут в дальнейшем стать для исследователей своеобразной классификацией для стандартных опросов. Достаточно часто совокупность ответов респонден­тов (их концептуальные представления) дает некий новый исследовательс­кий разворот той или иной проблемы, позволяет вычленить те моменты ситуации, которые ранее не исследовались.

В.Т. Лисовский еще в советские времена часто прибегал к дискуссиям в студенческой среде[[239]](#footnote-239). Тематика дискуссии могла быть разной, например, «что такое интеллигентность» или «специфика философского образования». Полученные в результате обсуждений идеи, мнения и оценки далее класси­фицировались и становились основой дальнейших проблемных блоков в анкетах и содержанием самих вопросов анкет. С известной долей условно­сти можно сказать, что прием групповой дискуссии был близок методу фокус-групп. Изучая деятельность неформальных молодежных организа­ций, В.Т. Лисовский и его коллеги использовали такие методы как наблю­дение, интервью, изучение документов этих объединений[[240]](#footnote-240).

Вполне возможно использовать в социологии образования и психоло­гические методики. Например, З.В. Сикевич в своих работах неоднократно обращалась к пословицам как индикаторам групповой установки или ба­зовых стереотипов[[241]](#footnote-241). В качестве исходного материала она предъявляла рес­пондентам пословицы, отражающие внутренне противоречивые неинсти­туциональные нормы, специфические для символического отражения социальной среды. Пословицы, полярные по содержанию, предъявляются в паре, и респондент отмечает ту из них, с которой он согласен в большей мере. Данные, полученные автором, показывают хорошую дифференциру­ющую способность таких методик. Очевидно, что оценка различных зве­ньев образования, различных субъектов образовательного процесса может проводиться и с использованием таких методик. В их результатах содер­жится «незамутненное» мифами и стереотипами отношение респондентов к изучаемому явлению. Также они могут содержать интересный материал сравнительного с другими методами характера.

При исследовании личностных черт (что очень интересно при изуче­нии школьников, студентов) можно использовать отдельные индикаторы, такие как честность, открытость, терпимость, трудолюбие. Различитель­ные возможности подобных вербальных текстов для выявления ценнос­тного контекста не вполне осознаваемых установок заключаются прежде всего в том, что противопоставление нравственной и безнравственной моделей поведения, традиционного и модернизированного выбора реше­ния жизненной ситуации остается скрытым от респондента.

Комплексные конструкции и технологии

При изучении масштабных или сложных феноменов в образовании нередко используется не одна методика, а целый их набор, причем приме­няемые методы могут иметь сложную структуру. В качестве примера со­шлемся на исследовательскую программу НИИКСИ «Модель деятельно­сти специалиста с высшим образованием»[[242]](#footnote-242). В этой программе объектом исследования являлась деятельность специалистов, а предметом — про­блемы, типы деятельности, используемые в работе знания и умения, а также выполняемые функции. В этой программе было использовано не­сколько отдельных методик, которые базировались на методах интервью, контент-анализа и экспертного опроса. Но при этом интервью включали наряду с обычными вопросами и процедуру ранжирования (на карточках были представлены проблемы, типы деятельности и функции изучаемых специалистов). Таким образом, процедура конструирования самого ме­тода может включать различные нестандартные элементы и схемы.

Наряду со сложно сконструированными исследованиями (т. е. име­ющими набор методик с различными функциями) применяются и спе­циальные технологии, сочетающие методы исследования, действия и сбор фактов о результатах действия. Эти технологии очень вариативны и но­сят название Action recearch[[243]](#footnote-243). Эти сложные процедуры применяются и в сфере образования. Подробное их описание дается в указанном учеб­нике. Здесь лишь обратим внимание на то, что они являются уже не методом «в чистом виде», а определенной схемой (технологией) работы с объектом. В этой схеме используются не только методы, но и опреде­ленные воздействия, которые исследуются в дальнейшем. Action recearch «представляет собой исследование, главной целью которого является не получение новых знаний, подтверждение гипотез, сбор эмпирических фактов, а решение практической задачи, связанной с улучшением ситу­ации в той или иной организации — школе, колледже, бизнес-организа­ции, семье и т. п.»[[244]](#footnote-244).

Применяется в социологии образования и метод кейс-стади, посколь­ку он может отразить уникальные особенности развития коллектива, орга­низации, работающих, например, в инновационном режиме. Находит при­менение и метод фокус-групп.

Невозможно отследить и описать все методы, которые можно приме­нить при изучении сферы образования. В этом нет и особой необходимо­сти, поскольку отбор и конструирование метода(ов) для решения конк­ретной проблемы является открытой процедурой. Авторское создание методики часто отличается тем, что исходный классический метод, на­пример, интервью, может оказаться комплексным, поскольку будет вклю­чать фрагменты работы с пословицами, ранжирование карточек со спе­цифически организованной информацией, метод незаконченных предложений и что-то еще. Поисковые качественные интервью переходят впоследствии в формализованные виды этого метода или трансформиру­ются в анкеты. Совершенно ясно, что в этой области возможно создание самых различных конфигураций из самых различных методов, методик, процедур и технологий.

В заключение хочется сказать, что социология образования — инте­реснейшая область знания. Современному грамотному и интересующе­муся образованием человеку она может рассказать очень многое. Для исследователей она представляет огромное поле проблем. Мы старались показать, какая именно область образования нуждается в более широком изучении, хотя конечно, далеко не все они были обозначены. В простран­стве проблем социологии образования найдет много для себя интересно­го и молодой исследователь, и опытный социолог.

ЛИТЕРАТУРА

Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М.: Педагогика-Пресс, 1993.

Анализ и оценка состояния и развития высшего и среднего профессиональ­ного образования. М.: РФ. НИИ ВО, 2000

Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов / Научн. ред. Д.Л. Константиновский, Г.А. Чередниченко. М.:Реглант, 2003.

Бестужев-Лада И. Нужна ли школе реформа? Опрос экспертов: Формиро­вание прогнозных моделей // Нар. образование. 2003. № 2.

Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современ­ного образования. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994.

Бойко Л.И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. 2002. № 3.

БогоудиноваР.З., Юсупов Р.Р. Формирование единого культурно-образова­тельного пространства региона: проблемы и решения. Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2002.

Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции. М., 2004.

Болотин И.С., Джамалудинов Г.М. Социология высшей школы: Моногра­фия. М.: «Экономика и финансы», 2003.

Бондаренко В.Ф. Социология образования. М., 2003.

Борисова Л.Г., Колесников Л.Ф., Ткач М.Ф., Турченко В.Н. Стратегия обра­зования. Новосибирск: Б. и., 1990.

Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000.

Г идденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.

Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003.

Волков Ю.Г., Добренькое В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология. Учебник. М.: Гардарики, 2000.

Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона: Монография. - Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 1998.

Гаврилюк В.В. Социология образования: Учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 2003.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002.

Гребнев Л.С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) // Мир России. 2002.

Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.

Гилинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции и других «отклонений». СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004.

Горшков М.К.. Российское общество в условиях трансформации: мифы и реальность (социологический анализ). 1992-2002 гг. М.: РОССПЭН,2003.

Деруэ Ж.Л. Социология образования: в поисках общества // Журнал социологии и социальной антропологии. Специальный выпуск. Современная французская социология. Изд. Санкт-Петербургского университета, 1999.

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. Пособие. М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1999.

Диагностика и моделирование развития высшей школы, научно- технического потенциала и экономики регионов / Под ред. С.С. Набойченко, А.Д. Выварца. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2003.

Дмитриев Н.М. Экспортный потенциал российских вузов. М.: Центр социального прогнозирования, 2003.

Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995.

Евдокимов М.А. Открытое образование как вектор развития современной российской высшей школы. Самара: Самар, гос. техн. ун-т, 2003.

Жуков В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2000.

Зимняя И. А. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Ивашиненко Н.Н., Иудин А.А., Стрелков Д.Г. Образованный слой России: время перемен. Нижний Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2002.

Ильин В.И. Социальное неравенство. М.: Ин-т социологии РАН, 2000.

Ильин Г.Л. Философия образования. М.: «Вузовская книга», 2002.

Катровский А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М.: Междунар. отношения, 2003.

Кликунов Н.Д. Институциональные изменения как способ адаптации системы высшего образования к современным социально-экономическим условиям. Орел: Изд-во Орел ГАУ, 2003.

Константиновский Д.Л. Динамика неравенства: Рос. Молодежь в меня­ющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования, (от 1960-х годов к 2000-му) / Рос. акад. Наук, Ин-т социологии / Научн. ред. В.Н. Шубкин. М.: Эдиториал У РСС, 1999.

Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации старшеклассников 90-х годов: планы их реализации. М.: Центр социологии образования РАО, 2000.

Константиновский Д.Л. и др. Российский студент сегодня: учеба плюс работа. М.: Изд-во ЦПС, 2002.

Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профес­сиональном образовании. М.: Изд-во МГУ, 2003.

Крокинская О.К., Кащеев В.Д., Смирнова Е.Э. Новые формы образования как рынок образовательных услуг. Вып. 4. М.: НИИПВШ, 1993.

Кураков В.Л., Агаков В.Г. Стратегические направления модернизации системы образования в России. М.: Вуз и школа, 2003.

Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2002.

Курбатова Л. Образование как социальное качество общества. Пермь, 2004.

Курс лекций по социологии образования: Учебное пособие / Под общ. ред. В.И. Астаховой. Харьков: Изд-во Народной Украинской академии, 2003.

Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. СПб.: СПбГУП, 2000.

Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование. М., 2004.

Лихтенштейн В.М. Фундаментальная наука и высшая школа России (препринт доклада). М.: Институт экономики РАН, 2003.

Лошакова И.И. Социальные проблемы в современном образовании. Саратов: Сарат. гос.техн. ун-т, 2001.

МасионисДж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.

Малышевский А.Ф. Социология образования. Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: ООО «Валери СПД», 2004.

Манхейм К. Диагноз нашего времени.: Пер. с нем. и анг. М.: Юрист, 1994.

Маркуччи П.Н., Джонстоун Д.Б. Политика платы за обучение в сравни­тельной перспективе: теоретические и политические обоснования // Универ­ситетское управление: практика и анализ. 2004. № 3 (31).

Мельникова Н.Н. Состояние и перспективы высшего образования в эпоху глобализации / Под ред. проф. Г.В. Дыльнова. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2003.

Многообразие возможностей социологического изучения сферы образо­вания / Под научной ред. Г.И Саганенко. Часть 1. Саганенко Г.И. Обоснование и технологии социологических исследований, базированных на текстах. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004.

Многообразие возможностей социологического изучения сферы обра­зования. Часть Прикладные технологии в социологическом изучении сферы образования. / Под научной ред. Г.И. Саганенко. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004.

Модернизация российского образования: ресурсный потенциал и подготовка кадров. Под ред. Т.Л. Клячко. М.: ГУ ВШЭ, 2002.

Мысник В.Г., Калашникова И.В., Игнатов Я.Л., Каширина И.Б. Рынок профессиональных услуг Дальнего Востока России: Монография. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2003.

Молодежь Российской Федерации: положение, выбор пути. Доклад Прави­тельству Российской Федерации. М., 2000.

Налетова В.И. Социология образования: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.

Негосударственные вузы России: фестиваль качества. Хроника / Под ред. И.М. Ильинского. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2003.

Нечаев В.Я. Социология образования: Курс лекций. М.: Рос. акад. образования. Центр социологии образования, 1998. Ч. 1.

Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования / Социология образо­вания перед новыми проблемами. М.; Омск: Журнал РАН «Социологические исследования», Ом. Гос. Ун-т, 2003.

Никитина О.Н. Социология образования: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2002.

Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Вып. VII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000.

Образование и наука в процессе реформ: социологический анализ. М.: ЦСП, 2003.

Образование и молодежная политика в современной России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26-28 сентября 2002 года. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.

Овсянников А.А., Шувалова В., Шиняева О. Микроклимат в школе и само­чувствие школьников и учителей // Народное образование. 1993. № 7-8.

Основы андрагогики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. И.А.Колесниковой. М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

Осипов А.М. Общество и образование. Новгород: Новгородский государст­венный университет, 1998.

Осипов А.М, Балантайн Дж. и др. Социология образования: Учебное пособие. В. Новгород: Нов.ГУ им. Ярослава Мудрого, 2004.

Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс, 1998.

Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интел­лекта детей. М.: Педагогика, 1991.

Пищулин Н.П. Общество и образование: вчера, сегодня и завтра. М.: Жизнь и мысль, 2004.

Плаксий С.И. Качество высшего образования. М.: Национальный институт бизнеса, 2003.

Петров А.Н., Демидова Л.Г. Модернизация образования в рамках реформи­рования социальной политики России. М.: Вуз и школа, 2003.

Петрова Т.Э. Социология студенчества в Росси: Этапы и закономерности становления. СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000.

Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской федерации: 2002 год / Министерство образования Российской Федерации. М., 2003.

Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ. М.: РАО, Центр Социологии образования, 1998.

Практика структурно-институциональных преобразований в системе высшего профессионального образования. М.: МГУП, 2003.

Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003.

Пруель Н.А. Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление / Под науч. ред. проф. В.Н. Ивановой. СПб.: Изд-во СП6ГУ,2001.

Региональная социальная политика реформируемой России: особенности трансформации и направления развития / Под ред. С.И. Григорьева, А.М. Сергиенко. Барнаул: Изд-во «Азбука», 2002.

Реформы образования. Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003.

Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции/Отв. ред. Б.Л. Вульфсон. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995.

Россия в цифрах. 2003. Кратк. Стат. сб. М.: Госкомстат России, 2003.

Россия, которую мы обретаем: исследования Новосибирской экономико­социологической школы / Отв. ред. Т.И. Заславская, З.И. Калугина. Новосибирск: Наука, 2003.

Российское образование в контексте международных показателей. Сопоставительный доклад. М.: Аспект Пресс, 2003.

Российская статистика образования: актуальные проблемы и направления модернизации // Вопросы статистики. 2002. № 2.

Савельев А.Я. Реформы высшего образования и их эффективность (1991- 2000 гг.): Монография. М.: НИИВО, 2003.

Смирнова Е.Э, Смотрина Т.А. Демократические перемены в школе / Социологические исследования. 2001. № 4 .

Смирнова Е.Э. Хорошая школа. Общественная оценка школы. СПб. Агенство «РДК-принт», 2000.

Смирнова Е.Э. Новая школа—поливариантная модель // Российская школа в сумерках образования. The Edvin Mellen Press, Ltd. New-York, 2002.

Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992.

Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том IV. Вып. V. М.: Центр социологии образования РАО, 1998.

Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60-90-х годов) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. I. Вып. 1. М.: Центр социологии образования РАО, 1993.

Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.:ЦСО РАО, 1997.

Собкин В.С., Кузнецова Н.И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. Аналитический доклад. М., 1998.

Собкин В.С., Евстигнеев Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования // Труды по социологии образования. Том VI. Вып. X. М.: Центр социологии образования РАО, 2001.

Собкин В.С., Эльяшевич Е.К., Марич Е.М. Еврейский детский сад в России: проблемы, противоречия, перспективы. По материалам социально­психологического исследования //Труды по социологии образования. Том VI. Вып. IX. М.: Центр социологии образования РАО, 2001.

Собкин В.С., Марич Е.М. Жизненные ориентации родителей детей- дошкольников // Вопросы психологии. 2002. № 6.

Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XII. М.: Центр социологии образования РАО, 2002.

Собкин В.С., Марич Е.М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации. По материалам социологического иссле­дования // Труды по социологии образования. Том V. Вып. VIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2000.

Состояние российского образования / Под ред. С.С. Набойченко и А.Д. Вы- варец. ГОУ Уральский государственный технический университет-УПИ, 2003.

Социологический энциклопедический словарь. М: Издательская группа ИНФРА-М-Норма, 1998.

Социология образования 1980-2003 гг.: Библиографический указатель / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004.

Социология образования. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / Под ред. В.С. Собкина. Центр социологии образования РАО, 2004.

Социология молодежи. СПб.: Изд. СПбГУ, 1996.

Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX—XXI веков: Монография. М.: МПА, 2003.

Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XVI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004.

Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. М.: Юрайт-Издат, 2004.

Трансформация социальной структуры и стратификация российского об­щества / Отв. ред. З.Г. Голенкова. 3-е изд. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2000.

Турченко В.Н., Г.Ф. Шафранов Г.Ф., Куцев. Россия: от экспериментальности к устойчивости (методология устойчивого развития): Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 2000.

Ушакова М.В. Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 4.

Фараджев К.В. Прикладные аспекты проекта социальной инженерии: Социология образования в послереволюционной России (1917-1930). Труды по социологии образования. Том VII. Вып. XI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2002.

Ферапонтов Г.А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования: Монография. Новосибирск: Институт философии образования, 2003.

Филиппов В.Н., Гончаров В.Н., Колтаков К.Г. Школа и общество в современ­ной России (концептуально-аналитический диалог) / Под общей ред. проф. В.Н. Филиппова. Барнаул: ГИПП «Алтай», 2003.

Чекмарев В.В. Экономические проблемы сферы образования. Кострома. Изд-во КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996.

Человек и образование в современной России. Сб. статей / Под ред. Л.А. Вер­бицкой, В.Т. Лисовского, В.Т. Пуляева. СПб.: Изд. СПбГУ, 1998.

Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска / Рос. акад. наук, Ин-т соц.-полит. исслед., Мин-во образования РФ, Департамент по молодежной политике. 2-е изд. М., 2003.

ШерегиФ.Э. Социология образования. М.: Academia, 2001.

Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов: Социологический анализ. М.: Центр социального прогнозирования, 2002.

Ценностный мир современного студента. М.: Молодая гвардия, 1992. Экономика и общество: Проблема социальной справедливости / Отв. ред. Ю.В. Веселов. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2005.

Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago; L.: University of Chicago, 1993.

Macpherson C. The political theory of possesive individualism: Hobbs to Locke. N.Y.: Oxford Press, 1962.

Weiss Y. Investment in Graduate Education // The American Economic Review. 1971.№5.

Уважаемые коллеги!

Издательство **«Интерсоцис»** представляет Вашему вниманию
новые издания по социологии,
которые Вы можете приобрести по доступным ценам

1. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: Курс лекций. — СПб.: Интер­социс, 2006. — 112 с. («Социополис»: Библиотека современного социогума- нитарного знания).
2. Ильин В.И. Драматургия качественного полевого исследования.—СПб.: Интерсоцис, 2006. — 256 с. («Социополис»: Библиотека современного социо- гуманитарного знания).
3. Миронов Б.Н. Историческая социология имперской России. СПб.: Ин­терсоцис, 2006. («Социополис»: Библиотека современного социогуманитар- ного знания).
4. Социальные коммуникации: Сборник программ и методических ма­териалов к учебным курсам / Под ред. В.В. Васильковой, В.В. Козловского, В.Н. Мининой. СПб.: Интерсоцис, 2005. — 304 с.
5. Власть и элиты в российской трансформации: Сб. научных статей / Под ред. А.В. Дуки. СПб.: Интерсоцис, 2005. — 296 с.

А также другие книги

Готовятся к выходу в 2006 году следующие книги

1. Козловский В.В. «Конфликт и консенсус».
2. Козловский В.В. «История российской социологии».
3. Ильин В.И. «Индивидуальное потребление».
4. Ильин В.И. «Социология потребления».
5. Рождественский А.Н. «Количественные методы в социологии

и маркетинге».

1. Асп Э. «Социология трудовой жизни».
2. Веселов Ю.В., Капусткина Е.В. «Рынки и доверие».
3. Волчкова Л.Т., Минина В.Н. «Социология управления».
4. Антонов С.Н. «Социология рекламы: практикум».

Кроме того, Вы можете приобрести
«Журнал социологии и социальной антропологии»

непосредственно в редакции журнала либо оформить
подписку в любом отделении связи (подписной индекс — 83044).

Адрес: 191060, Санкт-Петербург, ул. Смольного, д. 1/3,9-й подъезд.
г Издательство «Интерсоцис», ком. 328.

Тел/факс: (812) 577-12-83,274-70-93.

E-mail: VVK@soc.pu.ru

1. **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиторнал УРСС,1999. [↑](#footnote-ref-1)
2. **Масионис** Дж'.Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. [↑](#footnote-ref-2)
3. Наиболее полный перечень авторов, работающих в области социологии образова­ния, представлен в издании: **Социология образования** 1980-2003 гг.: Библиографичес­кий указатель / Под. ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. [↑](#footnote-ref-3)
4. Все указанные авторы и многие другие представлены в списке литературы. Вполне возможно отсутствие каких-то работ, что связано не с пристрастиями автора, а с пробле­мами обеспечения литературой Российской Национальной библиотеки и других библио­тек Санкт-Петербурга и России. [↑](#footnote-ref-4)
5. **Малышевский А.Ф.** Социология образования. Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: ООО «ВАЛЕРИ СПД», 2004. [↑](#footnote-ref-5)
6. **Российский** статистический ежегодник. 2003: Стат. сб. / Госкомстат России. М.: 2003. [↑](#footnote-ref-6)
7. **Бестужев-Лада И.В.** Проблемная ситуация в сфере образования и пути ее решения. Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов / Под научн. ред. Д.Л. Кон- стантиновского, Г.А. Чередниченко. М.: Реглант, 2003. [↑](#footnote-ref-7)
8. Семейное воспитание сегодня выступает как важный фактор развития ребенка на всем его образовательном пути. Очевидно, что семьи сильно отличаются по доходу, объему внимания, который уделяется детям, вкладу в их интеллектуальное и социокуль­турное развитие. Более подробно проблемы «плохих» и «хороших домов» описаны в работе **Дж. Томпсон** и **Дж. Пристли**: Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: ООО «Фирма «Изд-во АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998. С. 237. [↑](#footnote-ref-8)
9. Как правило, это понятие ассоциируется с обязательным набором программ, даю­щих подготовку к школе и развивающих различные психические функции (память, речь, мышление), а также обеспечивающих социокультурное и физическое развитие детей. [↑](#footnote-ref-9)
10. **Смирнова Е.Э., Калиничева З.В.** и др. Современная школа. СПб.: ЦПИ, 1998. [↑](#footnote-ref-10)
11. **Шереги Ф.Э.** Социология образования: прикладные исследования. Институциональ­ные проблемы общеобразовательной школы. М.: Academia, 2001. [↑](#footnote-ref-11)
12. Малышевский А.Ф., **цит. соч.** [↑](#footnote-ref-12)
13. Данные Госкомстат, таблица 8.1, 2003. [↑](#footnote-ref-13)
14. **Шереги Ф.Э.,** цит. соч. [↑](#footnote-ref-14)
15. **Основы** андрогогики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. И.А.Колесниковой. М: Изд. Центр «Академия», 2003. Рабочая книга андрогога / Под ред. С.Г. Вершловского. СПб., 1998. [↑](#footnote-ref-15)
16. Мотивация обращения людей к новым формам образования уже на переломе 1990-х гг. включала следующие цели: приобретение новых знаний, саморазвитие и само­образование, овладение методами работы в новых условиях, смена профиля деятельно­сти, повышение дохода и др. См.: **Крокинская О.К., Кащеев В.Д**., **Смирнова Е.Э.** Новые формы образования как рынок образовательных услуг. М.: НИИВО, 1993. Вып. 4. [↑](#footnote-ref-16)
17. Госкомстат России. Таблица 8.33. М., 2003. ф [↑](#footnote-ref-17)
18. 15 **Ильин Г.Л.** Философия образования. М.: «Вузовская книга», 2002. [↑](#footnote-ref-18)
19. **Жураковский В.М.** Университетские комплексы: цели и задачи. Практика структур­но-институциональных преобразований в системе высшего образования. М.: МГУП, 2003. [↑](#footnote-ref-19)
20. **Жураковский В.М.** Цит. соч. С. 28-29. [↑](#footnote-ref-20)
21. **Новиков Ю.А., Костикова М.Н.** Структурно-институциональная перестройка про­фессионального образования: университетские комплексы и округа. Практика структурно- [↑](#footnote-ref-21)
22. институциональных преобразований в системе высшего профессионального образова­ния. М.: МГУП, 2003. [↑](#footnote-ref-22)
23. **Савельев А.Я.** Реформы образования и их эффективность. М.: НИИВО, 2003. С. 29. [↑](#footnote-ref-23)
24. Савельев А.Я., **с. 31.** [↑](#footnote-ref-24)
25. **Манхейм К.** Диагноз нашего времени: Пер. с нем. и анг. М.: Юрист, 1994. С. 462.

21 [↑](#footnote-ref-25)
26. **Рефорльы** образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. С. 5. [↑](#footnote-ref-26)
27. **Зборовский Г.Е.** Общая социология: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2004. С. 397. [↑](#footnote-ref-27)
28. **Реформы** образования. 2003. С. 5. [↑](#footnote-ref-28)
29. **Реформы** образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М-: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 3. [↑](#footnote-ref-29)
30. **Реформы** образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 3. [↑](#footnote-ref-30)
31. Функциональная неграмотность — отсутствие навыков беглого чтения и элементар­ного письма. Функционально неграмотные люди не могут разобраться в содержании инструкций, составить письмо, понять смысл различных текстов, а потому не в состоя­нии занимать многие рабочие места в современной экономике. [↑](#footnote-ref-31)
32. **Реформы** образования **в** современном мире... 1995. С. 27. [↑](#footnote-ref-32)
33. **Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В.** Болонский процесс. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. [↑](#footnote-ref-33)
34. Данные взяты из работы **Реформы** образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. В ней со­держится информация о 4 типах стран, сгруппированных в зависимости от уровня их социально-экономического развития: индустриально развитые страны; страны Централь­ной и Восточной Европы; страны с переходной экономикой, государства-участники СНГ и страны Балтии. Здесь приводится лишь краткий анализ части развитых стран. Книга содержит обширный материал, позволяющий оценить образовательный уровень отдель­ных стран, увидеть те образовательные преобразования, которые происходили во второй половине XX в. [↑](#footnote-ref-34)
35. Специфика щведского финансирования заключается в том, что 30 % общей финан­совой помощи составляют государственные субсидии студентам и их семьям. Они предо­ставляются лишь тем студентам, которые в течение каждого семестра успешно завершают обучение. [↑](#footnote-ref-35)
36. **Реформы** образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 6-8.

31 [↑](#footnote-ref-36)
37. Данный опрос был проведен при участии и руководстве автора в 1989 г. в восьми районах Ленинграда и его пригородов. Были опрошены учителя, участвовавшие в экспе­рименте, родители тех школьников, которые в момент опроса завершали первый год обу­чения, а также тех, кто уже перешел в следующий класс (для сравнения). [↑](#footnote-ref-37)
38. **Попкевиц Т.** Политическая социология образовательных реформ. М.: РАО, Центр Социологии образования, 1998. [↑](#footnote-ref-38)
39. **Попкевиц Т.** Политическая социология образовательных реформ. М.: РАО, Центр Социологии образования, 1998. С. 193. [↑](#footnote-ref-39)
40. **Попкевиц Т.** Цит. соч. С. 197. [↑](#footnote-ref-40)
41. **Macpherson С.** The political theory of possesive individualism: Hobbes to Locke. N.Y.: Oxford Press, 1962. [↑](#footnote-ref-41)
42. **Попкевиц T** Цит. соч. С. 199. [↑](#footnote-ref-42)
43. — \ [↑](#footnote-ref-43)
44. **Смирнова Е.Э, Смотрина Т.А.** Демократические перемены в школе // Соц> ческие исследования. 2001. № 4. [↑](#footnote-ref-44)
45. **Попкевиц Т.** Указ. соч. С. 214. [↑](#footnote-ref-45)
46. Там же. С. 216. [↑](#footnote-ref-46)
47. Основные данные этого раздела взяты из книги: **Реформы** образования: Аналити­ческий обзор **I** Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. [↑](#footnote-ref-47)
48. **Дюркгейм Э.** Социология образования. М.: Интор, 1996; **Социология.** Ее предмет, Мет°Д, предназначение. «Педагогика и социология». М.: Канон, 1995. [↑](#footnote-ref-48)
49. **Осипов AM.** Общество и образование. Новгород: Новгородский государственный Университет, 1998. [↑](#footnote-ref-49)
50. **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. [↑](#footnote-ref-50)
51. Прежде всего, обратим внимание на тот факт, что образование во времена Дюркгей- Ма было в значительной степени элитарным. Это вынуждает нас смотреть на его идеи сегодня с определенной долей коррекции, ибо структуры и функции, масштабы, и интен­ции образования за прошедшие десятилетия во многом претерпели изменения. [↑](#footnote-ref-51)
52. **Ward L.** Dinamic Sociology. N.Y., 1883. Цит по: **Осипов А.М.** Общество и образова­ние. Новгород: НовГУ, 1998. С. 17. [↑](#footnote-ref-52)
53. **Дьюи Д.** Школа и общество. Чикаго, 1899. [↑](#footnote-ref-53)
54. Не случайно, приезжая в чужую страну, мы прежде всего фиксируем различия: немец будет стоять перед красным сигналом светофора и ночью, хотя вокруг нет никаких машин. [↑](#footnote-ref-54)
55. **Дюркгейм Э.** Педагогика и социология. Указ.соч. С. 252. [↑](#footnote-ref-55)
56. Там же. С. 253. [↑](#footnote-ref-56)
57. **Дюркгейм Э.** Педагогика и социология. Указ.соч. С. 254. [↑](#footnote-ref-57)
58. Такой жесткий портрет человеческого существа, не затронутого воспитанием, дан Дюркгеймом не случайно. Широко известны случаи, когда маленькие дети воспитывались в среде животных и, вернувшись в общество, не смогли освоить даже основные правила людских сообществ (эффект Маугли и другие). [↑](#footnote-ref-58)
59. **Российская** социологическая энциклопедия. М.: Издательская группа Норма - Инфра, 1999. С. 157. [↑](#footnote-ref-59)
60. Применительно к России достаточно трудно сформулировать многие позиции, относящиеся к идеям государственной и национальной идентичности населения. Это свя­зано с двумя важнейшими моментами нашей истории. Во-первых, Россия является госу­дарством многонациональным и многоконфессиональным. Во-вторых, процессы пере­стройки обострили многие проблемы идентификации, и эти процессы еще не обрели стабильного состояния. [↑](#footnote-ref-60)
61. Огромный массив данных об этих процессах содержится в работе: **Томпсон** Д, **Прист­**ли **Дж.** Социология**:** Вводный курс / Пер. с англ. М.: Изд-во Аст; Львов: Инициатива. 1998. [↑](#footnote-ref-61)
62. Волков Ю.Г., Добренькое В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. **Социология: Учеб­ник. М.: Гардарики, 2000.** [↑](#footnote-ref-62)
63. В качестве примера интересного качественного исследования можно сослаться на работу Пола Уиллиса, изучавшего нормы поведения «парней» вне школы в словах, обра­зах и реакциях самих «парней». См.: **Томпсон Д.Л., Пристли Дж.** Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: Изд-во ACT; Львов: «Инициатива», 1998. [↑](#footnote-ref-63)
64. **Нечаев В.Я.** Социология образования // Основы социологии. Курс лекций. 2-е изд. Ч. 2. М.: Рос. акад. образования, Центр социологии образования, 1998. [↑](#footnote-ref-64)
65. **Масионис Дж.** Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 654. [↑](#footnote-ref-65)
66. **Современная** школа. Достижения. Ожидания. Реальность. СПб.: Центр педагогичес­кой информации, 1998. [↑](#footnote-ref-66)
67. Оценки доли выпускников школ, поступивших в вузы сразу после окончания школы, колеблются, по данным разных социологических исследований, от 40 % **(Полетаев А.В., Савельева И.М.** Спрос и предложение услуг в сфере среднего и высшего образования в России. М., 2001) до 80 % для выпускников школ городской местности **(Рощина Я.М., Другое М.А.** Высшее образование в России: социальные детерминанты неравенства дос­тупа. Отчет, представленный НИСП. М., 2002; Анализ доступности высшего образования для социально-уязвимых групп. Доклад ГУ УлГУ НИЦ «Регион». Ульяновск, 2002). [↑](#footnote-ref-67)
68. **Российский** статистический ежегодник. 2003: Стат. Сб. Госкомстат России. М., 2003. Табл. 8.33. [↑](#footnote-ref-68)
69. **Масионис Дж.** Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. [↑](#footnote-ref-69)
70. **Колесникова И.А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлек­сии. СПб.: СП6ГУПМ,1999; **Прикот О.Г.** Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб: Изд-во ТВП инк., 1995. [↑](#footnote-ref-70)
71. **Теймурова Н, Смирнова Е.** Способ познания себя и мира // Директор школы. 1999. № 5. [↑](#footnote-ref-71)
72. **Смирнова Е.Э.** Хорошая школа. Размышления социолога // Общественная оценка школы: Сб. статей. СПб.: Агенство «РДК-принт», 2000. [↑](#footnote-ref-72)
73. " Заметим, что система тестирования, широко распространенная на Западе и активно проникающая в российские образовательные учреждения, в значительной степени бази­руется на процессах памяти. Многими исследователями отмечается, что содержание те­стов глубоко социально и прямо связано с условиями воспитания ребенка в семье, ее культурным потенциалом. В этом контексте процесс конструирования тестов целесооб­разно проводить и при участии социологов, хорошо знающих социальные особенности различных контингентов населения. [↑](#footnote-ref-73)
74. **Жуков В.И.** Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.:Изд-во МГСУ «Союз», 2000. С. 23-25. [↑](#footnote-ref-74)
75. **Тарасенко Г.С.** Особенности социализации учащихся в современных православных общеобразовательных школах (на материале Санкт-Петербурга). Автореферат дисс. СПб., 2004. [↑](#footnote-ref-75)
76. **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. [↑](#footnote-ref-76)
77. **Масионис Дж.** Цит. соч. С. 654. [↑](#footnote-ref-77)
78. **Катровский А.П.** Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М.: Междунар. отношения, 2003. [↑](#footnote-ref-78)
79. **Жуков В.И.** Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.: «Союз», **2000**. [↑](#footnote-ref-79)
80. **Руткевич М.Н.** Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002). М.: гардарики, 2002. [↑](#footnote-ref-80)
81. Данные Центра образовательной политики ГУ-ВШЭ. [↑](#footnote-ref-81)
82. **Российский** статистический ежегодник. 2003 : Стат. С б./ Госкомстат России. М-' 2003. Табл. 8.1. [↑](#footnote-ref-82)
83. **Неволя.** 2005. № 5. С. 26-27. [↑](#footnote-ref-83)
84. **Вифлеемский А.Б.** Экономика образования: Учебное пособие в 2 кн. Книга 1. М.: Народное образование, 2003. [↑](#footnote-ref-84)
85. Там же., С. 71. [↑](#footnote-ref-85)
86. **Чекмарев В.В.** Экономические проблемы сферы образования. Часть 1. Кострома: Издательство КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996. С. 25. [↑](#footnote-ref-86)
87. Для сравнения приведем некоторые цифры, отражающие процент ВВП, выделенный в 1998 г. системам образования в разных странах: Австралия — 5,46; Великобритания — 4,92; Германия — 4,2 (1999 г.); США — 6,4; Швеция — 6,8. Данные приведены из книги: **Реформы** образования: аналитический обзор / Под ред. В.М.Филиппова. М.: Центр срав­нительной образовательной политики, 2003. [↑](#footnote-ref-87)
88. **Чекмарев В.В.** Указ. соч. С. 48. [↑](#footnote-ref-88)
89. Там же. С. 3. [↑](#footnote-ref-89)
90. **О совершенствовании** экономических отношений в сфере образования. Информа­ционно-аналитические материалы. Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. В этих материалах представлены результаты всероссийского мониторинга эко­номики образования. [↑](#footnote-ref-90)
91. **О совершенствовании** экономических отношений в сфере образования. Указ. соч. С. 16-17. [↑](#footnote-ref-91)
92. **Шереги Ф.Э.** Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001. С. 96. [↑](#footnote-ref-92)
93. **Вознесенская Е.Д.** Современный российский студент: учеба и работа / Актуальные проблемы образования: Сборник научных трудов / Научн. ред. Д.Л. Константиновский, Г.А.Чередниченко. М.: Реглант, 2003. Данные базируются на исследовании «Вторичная занятость студентов» — материалы всероссийского опроса, проведенного в 2000 г. [↑](#footnote-ref-93)
94. Волков Ю.Г., Добренькое В.И. и др. Социология. Учебник. М.: Гардарики, 2000 С. 357. [↑](#footnote-ref-94)
95. **Реформы** образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. [↑](#footnote-ref-95)
96. Там же. С. 15. [↑](#footnote-ref-96)
97. **Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С.** Экономика образования: Учебное Пособие. М.: Российское педагогическое агенство, 1998. С. 4. [↑](#footnote-ref-97)
98. Вифлеемский А.Б. **Указ. соч.** [↑](#footnote-ref-98)
99. Гам **В.И., Низовских Е.А., Филимонов А.А.** Финансы и экономика образования: внебюджетное финансирование образовательных учреждений: Учебное пособие. Омск: Изд-во Ом-ГПУ, 2003. [↑](#footnote-ref-99)
100. Соловьева **М.Ф.** Экономика образования: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГУ, 2003. [↑](#footnote-ref-100)
101. **4>Смелзер Н.** Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994. [↑](#footnote-ref-101)
102. **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. [↑](#footnote-ref-102)
103. **Масионис Дж.** Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. [↑](#footnote-ref-103)
104. **Гаврилюк В.В.** Становление системы образования региона: Монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 1998. [↑](#footnote-ref-104)
105. **Гаврилюк В.В.** Социология образования: Учебное пособие. Тюмень. Издательство Тюменского государственного университета, 2003. [↑](#footnote-ref-105)
106. **Мысник В.Г, Калашникова И.В., Игнатов Я.Л., Каширина И.Б.** Рынок профессио­нальных услуг Дальнего Востока России: Монография. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2003. [↑](#footnote-ref-106)
107. **Катровский А.П.** Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М.: Междунар. отношения, 2003. [↑](#footnote-ref-107)
108. 4,4 **Собкин В. С., Писарский П.С.** Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск V. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. [↑](#footnote-ref-108)
109. Всего авторами выбрано 30 индикаторов, в числе которых такие как: % оплаты труда к прожиточному минимуму, образовательный уровень населения, численность уча­щихся ПТУ и СУЗов, % отсева в школах, число посещений музеев и театров, % учителей с высшим образованием и другие. **Собкин В.С., Писарский П.С.** Цит. соч. С. 13-15. [↑](#footnote-ref-109)
110. **Российский** статистический ежегодник. Стат. сб. / Госкомстат России. М.: 2003. [↑](#footnote-ref-110)
111. В работе Б.С Гершунского описаны некоторые моменты этой дискуссии и различ­ные взгляды на эту проблему. Детали размежевания философии образования и педагогики в данной работе не затрагиваются, поскольку здесь важно обозначить вклад философии образования в систему гуманитарных наук. См.: **Гершунский Б.С.** Философия образова­ния для XXI века: Учебное пособие для самообразования. Изд. 2-е, переработанное и до­полненное. М.: Педагогическое общество России, 2002. [↑](#footnote-ref-111)
112. **Ильин Г.Л.** Философия образования (Идея непрерывности). М.: «Вузовская книга», **2002**. [↑](#footnote-ref-112)
113. **Григорьев С.И., Матвеева Н.А.** Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000. С. 7. [↑](#footnote-ref-113)
114. **Василькова В.В.** Порядок и хаос в развитии социальных систем. (Синергетика и теория социальной самоорганизации). СПб.: Издательство «Лань», 1999. [↑](#footnote-ref-114)
115. **Родин В.М., Булдаков С.К.** Философия образования: Учебное пособие. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А Некрасова, 1999. [↑](#footnote-ref-115)
116. **Печчеи А.** Человеческие качества. М., 1980. [↑](#footnote-ref-116)
117. **Филиппов Ф.Р.** Совершенствование социальных функций системы образования. М., 1986. [↑](#footnote-ref-117)
118. **Нечаев В.Я.** Социология образования. Курс лекций. 4.1. М.: ЦСО РАО, 1998; **Збо­ровский Г.Е.** Общая социология: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2004; **Осипов А.М.** Общество и образование. Новгород. Новгородский государственный университет. 1998; **Социальные** функции высшей школы: Прошлое и настоящее: Сб. науч.тр. / М-во образо­вания Рос. Федерации, «МАТИ» Рос. гос. технол. ун-т им. К.Э. Циолковского, Межвуз. Центр социол образования / Под ред. И.С. Болотина. М.: МАТИ-РГТУ, 2003. [↑](#footnote-ref-118)
119. **Масионис Дж.** Социология. 9-е изд. СПб: Питер, 2004. [↑](#footnote-ref-119)
120. **Плешин Ю.** Управление персоналом. СПб., 1995. [↑](#footnote-ref-120)
121. **Волков Ю.Г., Добренькое В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В.** Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. М.: Гардарики, 2000. [↑](#footnote-ref-121)
122. Отметим лишь одну сторону образования в этом **контексте. Любые образовательные** структуры передают знания в виде неких систем, структура и содержание которых являются согласованными и отработанными. Их резкая трансформация нарушает логику содержания учебного материала и способы его усвоения. Именно поэтому образование старается придерживаться эволюционных перемен. Но и последние часто вносят сильный дисбаланс в работу любых образовательных звеньев. Так в ситуации перестройки в течение несколь­ких лет российские школьники были лишены учебников по истории, что, несомненно, сказалось на качестве их знаний. Такие организационные проблемы, как тиражирование учебников, переподготовка учительских кадров, могут сильно отразиться на системе обра­зования на протяжении нескольких лет. [↑](#footnote-ref-122)
123. **Константиновский Д.Л.** Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 1990-х гг.: планы и их реализация. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. Глава 6.2.

113 [↑](#footnote-ref-123)
124. Стриминг — разделение детей на параллельные классы в зависимости от их способ­ностей. Обычно происходит после завершения обучения в начальных классах. [↑](#footnote-ref-124)
125. Справедливости ради отметим, что школы, осуществляя стриминг, реализуют и свои, чисто педагогические цели. Одна из них — глубокое педагогическое убеждение в том, что дети с разным уровнем знаний, тем более, способностей, должны обучаться по- разному. Педагоги убеждены в том, что «сдерживание» потенциала сильных ребят, ори­ентация на слабых делает эффективность учебного процесса крайне слабой. [↑](#footnote-ref-125)
126. Дж. Томпсон и Д. Пристли **(Томпсон Д.Л., Пристли Дж.** Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998) обобщают огромный исследовательский материал в этой области, и их выводы отражают тенденции, характерные для многих образовательных систем второй половины XX столе­тия. Нетрудно заметить, что многие из этих выводов характерны и для российского обра­зования. Система стриминга активно заработала в 1990-х гг. прошлого века, и ее влияние вызвало массу споров. Замечание о том, что периферийные школы обладают много мень­шим потенциалом, воспроизводят классовую структуру окружающего населения, осо­бенно характерны для крупных городов. [↑](#footnote-ref-126)
127. Томпсон Д.Л., Пристли Д. **Указ. соч. С. 223.** [↑](#footnote-ref-127)
128. **Деруэ Ж.Л.** Социология образования: в поисках общества // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Спец, выпуск. Современная французская социология. С. 181. [↑](#footnote-ref-128)
129. Там же. [↑](#footnote-ref-129)
130. **Масионис Дж.** Указ. соч. С. 663-665. [↑](#footnote-ref-130)
131. **Болотин И.С., Джамалудинов Г.М.** Социология высшей школы: Монография. М.: «Экономика и финансы», 2003. [↑](#footnote-ref-131)
132. **Гилинский Я.** Девиантология. СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс, 2004. [↑](#footnote-ref-132)
133. **Гилинский Я.** Девиантология. СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс, 2004. [↑](#footnote-ref-133)
134. Томпсон Д.Л., Пристли Дж. **Указ.соч. С. 233.** [↑](#footnote-ref-134)
135. **Никитина О.Н.** Социология образования: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2002. С. **131.** [↑](#footnote-ref-135)
136. **Деруэ Ж.Л.** Указ. соч. С. 184. [↑](#footnote-ref-136)
137. **Смелзер Н.** Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994. С. 448. [↑](#footnote-ref-137)
138. **Масионис Дж.** Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 667. [↑](#footnote-ref-138)
139. Там же. С. 382. Социальная мобильность внутри поколения — изменение социаль­ной позиции, происходящее в течение жизни человека. [↑](#footnote-ref-139)
140. См., например, материал по положению работающих уличных детей, в котором со­держится информация об их отношениях с системой образования: Положение работающих уличных детей в Ленинградской области. 2001 год // Международное бюро труда, 2002. [↑](#footnote-ref-140)
141. **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999, с. 406-408. [↑](#footnote-ref-141)
142. **Зборовский Г.Е.** Общая социология: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2004. С. 393. [↑](#footnote-ref-142)
143. **Зиятдинова Ф.Г.** Образование и наука в трансформирующемся обществе // Социо­логия образования перед новыми проблемами. М.; Омск: Журнал РАН «Социологические исследования», Ом. гос. ун-т, 2003. С. 8. [↑](#footnote-ref-143)
144. См., напр., следующие работы: **Ценностный** мир современного студента / Под ред. В.Т. Лисовского. М.: Молодая гвардия, 1992; **Петрова Т.Э.** Социология студен­чества в России: Этапы и закономерности становления. СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000; **Сикевич З.В.** Культура: «за» и «против». Заметки социолога. Л.: Лениздат. 1990; **Козлов А.А.** Молодые патриоты и граждане новой России: Социологический очерк. СПб.: Издательский дом «ОМ-Экспресс», 1999. [↑](#footnote-ref-144)
145. **Смолин О.Н., Комаров А.Е.** Стратегия образования: различие позиций депутатских объединений Государственной Думы РФ. Практика структурно-институциональных пре­образований в системе высшего профессионального образования. М.: МГУП, 2003. [↑](#footnote-ref-145)
146. Раздел подготовлен при поддержке Фонда РГНФ, проект N 04-03-00354 а. [↑](#footnote-ref-146)
147. В исследовании мы по традиции используем термин «объект» изучения, подразуме­вая лишь направленность нашего внимания на некое явление, процесс. Но социальная сущность этого объекта может раскрываться как сугубо субъектная. [↑](#footnote-ref-147)
148. Многие факты таких репрессий описаны в книге: **Российская** социология шестиде­сятых годов в воспоминаниях и документах / Отв. ред. и авт. предисл. Г.С. Батыгин. СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 1999. Достаточно типичными были ре­шения типа: «исключить из членов партии за примиренчество к распространению буржу­азной идеологии, потерю политической бдительности,обман партии, отчислить с рабо­ты». Для Санкт-Петербургского университета типичной мерой пресечения инакомыслия была, например, своеобразная ссылка философов, историков, экономистов с их факульте­тов в НИИКСИ (Институт комплексных социальных исследований). [↑](#footnote-ref-148)
149. **Социологический** энциклопедический словарь. М: Издательская группа ИНФРА-М- Норма. 1998. [↑](#footnote-ref-149)
150. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Издательская кор­порация «Логос», 1999. С. 125. [↑](#footnote-ref-150)
151. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. [↑](#footnote-ref-151)
152. Цит. по: **Ушакова М. В.** Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 4. С. 167. [↑](#footnote-ref-152)
153. Речь в данном случае идет прежде всего о семьях госбюджетников, наиболее ориен­тированных на возможность дать своим детям высшее образование. К ним относятся такие категории, как врачи, учителя, научные работники. [↑](#footnote-ref-153)
154. В Концепции модернизации сказано, что сохранение фундаментальности российско­го образования — одна из важнейших целей его дальнейшего развития. Однако всем уже стало совершенно очевидным, что массовая подготовка бакалавров снижает время обуче­ния, как минимум, на один год. [↑](#footnote-ref-154)
155. Конференция в Саламанке была организована как собрание представителей 300 вузов. Они учредили Ассоциацию европейских университетов (EAU), чем подтвердили символическую и практическую поддержку правительственных курсов на интеграцию в образовании. [↑](#footnote-ref-155)
156. " **Вроейнстийн А.И.** Оценка качества высшего образования. М.: Изд. МНЭПУ, 2000. С. 22. [↑](#footnote-ref-156)
157. Там же. С. 19. [↑](#footnote-ref-157)
158. **Григорьев С.И., Матвеева Н.А.** Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул: изд-во АРНЦ СО РАО,2000. С. 159-160. [↑](#footnote-ref-158)
159. Начальный этап этого процесса изучался в 1991 г. коллективом Лаборатории проблем подготовки специалистов в высшей школе НИИКСИ ЛГУ. Уже в те годы было отмечено, что новые формы образования обрели разнообразие, распространенность и были активно вос­требованы населением. **Крокинская О.К., Куропятник А.И., Михеева Л.Д., Смирнова Е.Э.** Новые формы образования. Информационный сборник НИИ проблем высшей школы. Вып. Ю. М.: 1992. [↑](#footnote-ref-159)
160. **Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, прак­тики. М., 1995; **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. Учебник для вузов М.: Изда­тельская корпорация «Логос», 1999. [↑](#footnote-ref-160)
161. Раздел подготовлен при поддержке Фонда РГНФ проект N 04-03-00354а. [↑](#footnote-ref-161)
162. См., например, работу: **Томпсон Д., Пристли Д.** Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998. [↑](#footnote-ref-162)
163. **Saha L.J.** The «New» Sociology of Education and the Study of Learning Environ-ments: Prospects and Problems // Acta Sociologica 1978. Vol. 21. № 1. P. 48-63. [↑](#footnote-ref-163)
164. **Burgess R.G.** Exploring frontiers and settling territory: shaping the sociology of edu­cation // The British Journal of Sociology. 1984. Vol. 35. № 1. March. P. 122-127. [↑](#footnote-ref-164)
165. См. также: **Гидденс Э.** Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 400. [↑](#footnote-ref-165)
166. **Brandon E.Ph.** Bernstein’s sociolinguistic codes: a logical analysis. A Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Science of The University of the West Indies. 1986. <http://www.uwichill.edu.bb/bnccde/epb/mscl.html>. [↑](#footnote-ref-166)
167. Там же. Глава 1. [↑](#footnote-ref-167)
168. **Ozga J„ Payne J.** Review Symposium // British Journal of Sociology of Education. 2000. Vol. 21. Issue 3. C. 458. [↑](#footnote-ref-168)
169. **Hammersley М.** Post Mortem or Post Modern? Some Reflection on British Sociology of Education // British Journal of Educational Studies. December 1996. Vol. 44. Issue 4. P. 398. [↑](#footnote-ref-169)
170. **Hickox M.S.H.** The Marxist sociology of education: a critique // The British Journal of Sociology. December 1982. Vol. 33. № 4. P. 567. [↑](#footnote-ref-170)
171. **Hickox M.S.H.** Op. cit. Р. 569. [↑](#footnote-ref-171)
172. **Davis S.** Leaps of Faith: Shifting Currents in Critical Sociology of Education //American Journal of Sociology. May 1995. Vol. 100. № 100. P. 1456. [↑](#footnote-ref-172)
173. Корень «андро-» означает «относящийся к мужскому полу» (от греч. «андрос» — «мужчина»). Ср.: полиандрия (многомужество), андролог (врач, специализирующийся на здоровье мужчин), андрогин (гермафродит, описанный Платоном). [↑](#footnote-ref-173)
174. **Moore R.** Back to the future: the problen of change and the possibilities of advance in the sociology of education // British Journal of Sociology of Education. 1996. Vol. 17. Issue 2. P. 145-163. [↑](#footnote-ref-174)
175. **Shain F, Ozga J.** Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education // British Journal of Sociology of Education. 2001. Vol. 22. No. 1. P. 116. [↑](#footnote-ref-175)
176. **Shirty D.** A Critical Review and Appropriation of Pierre Bourdieu’s Analysis of Social and Cultural Reproduction // Journal of Education. 1986. Vol. 168. Issue 2. P. 96-112. [↑](#footnote-ref-176)
177. **Nash R.** Realism in the Sociology of Education: «explaining» social differences in attainment // British Journal of Sociology of Education. 1999. Vol. 20. № 1. P. 107-125. [↑](#footnote-ref-177)
178. **Kingston P.W.** The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory // Sociology of Education. 2001. Vol. 74. Extra Issue. P. 89. [↑](#footnote-ref-178)
179. **Kingston Р. W.** Op. cit. Р. 88-99. [↑](#footnote-ref-179)
180. **Simonova N.** The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989 // British Journal of Sociology of Education. September 2003. Vol. 24. No. 4. P. 471-485. [↑](#footnote-ref-180)
181. **Kingston Р. W Op.** cit. Р. 88-99. [↑](#footnote-ref-181)
182. **Sampson R.J., Morenoff J.D., Earls F.** Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children // American Sociological Review. 1999. Vol. 64. No 5. P. 633-660. [↑](#footnote-ref-182)
183. **Morgan S.L., Sorensen А.В.** Parental Networks, Social Closure, and Mathematical Learning: A Test of Coleman’s Social Capital Explanation of School Effect // American Sociological Review. 1999. Vol. 64. No 5. P. 661-681. [↑](#footnote-ref-183)
184. **Moore R.** Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education // British Journal of Sociology of Education. 1996. Vol. 17. Issue 2. P. 145-163. [↑](#footnote-ref-184)
185. **Nash R.** Realism in the Sociology of Education: «explaining» social differences in attainment // British Journal of Sociology of Education. 1999. Vol. 20. № 1. P. 118. [↑](#footnote-ref-185)
186. **Осипов А.М.** Общество и образование: лекции по социологии образования. Новго­род: Новгородский гос. ун-т, 1998; **Чернейко Д.С.** Формирование рынка труда: опыт, проблемы. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 1999. [↑](#footnote-ref-186)
187. **Осипов А.М.** Общество и образование: лекции по социологии образования. Указ, изд.; **Чугаев. А.А.** Высшая школа и производство. (Взаимодействие. Планово-экономи­ческие методы управления). Киев: Выща школа, 1990; **Нечаев В.Я.** Социология образо­вания. М.: Изд-во МГУ, 1992. [↑](#footnote-ref-187)
188. **Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.** Профессиональное образование и рынок труда // СОЦИС. 2003. № 4; **Взаимосвязь** высшего образования и трудоустройства выпускников вузов в развитых странах. Обзор зарубежной высшей школы. Вып. 4. М.: НИИВО, 1993; **Гончарова Н.В.** О рынке труда выпускников вузов // СОЦИС. 1997. № 3. [↑](#footnote-ref-188)
189. **Becker G.S.** Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago; L.: University of Chicago, 1993. P. 34. [↑](#footnote-ref-189)
190. **Weiss Y.** Investment in Graduate Education // The American Economic Review. 1971. № 5. P. 818. [↑](#footnote-ref-190)
191. **Саруханов Э.Р.** О занятости на рынке труда // Проблемы управления трудовыми ресурсами на современном этапе. Межвуз. сб. науч. ст. Ч. 1. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 1994. [↑](#footnote-ref-191)
192. **Иванов В.А.** Экономическая независимость личности: вопросы методологии. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 1992. [↑](#footnote-ref-192)
193. **Оганян К.М., Стрельцов Н.М., Печерица Е.В.** Занятость населения и ее регулиро­вание. СПб.: СПбГИСЭ, 2001. С. 7. [↑](#footnote-ref-193)
194. **Сагиндиков Е.Н.** Методологические основы взаимодействия рынков труда и образо­вательных услуг. СПб.: Изд-во ун-та соц.-экон. проблем, 1997. С. 7. [↑](#footnote-ref-194)
195. **Радаев В. В.** Рынок как объект социологического исследования // СОЦИС. 1999. № 3;

**Оганян К.М. Стрельцов Н.М., Печерица Е.В.** Занятость населения и ее регулирование. Указ. изд. [↑](#footnote-ref-195)
196. Как показывают данные исследования, этот спрос пока мало изучен (см.: **Зборов­ский Г.Е., Шуклина Е.А.** Указ, соч.; **Федотова Н.Н.** Социально-профессиональный статус поствузовской молодежи на рынке труда. Саратов: Поволж. межрегион, учеб, центр, 2000.). [↑](#footnote-ref-196)
197. **Kariya Т, Rosenbaum J.E.** Institutional Linkages Between Education and Work as Quasi-internal Labor Markets // Research in Social Stratification and Mobility. 1995. № 14; **Lynch L.M.** The Youth Labor Market in the Eighties: Determinants of Re-employment Probabilities for Young Men and Women // Review of Economics and Statistics. 1989. № 71 (1); **Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.** Указ, соч.; **Лоншакова Н.А.** Региональный вуз и рынок труда: проблемы адаптации (на примере Читинской области) // СОЦИС. 2003. № 2; **Соци­альные** проблемы перехода от образования к труду (международное сравнительное ис­следование). М.: ИМРД, 1991. [↑](#footnote-ref-197)
198. **Взаимосвязь** высшего образования и трудоустройства выпускников вузов в развитых странах. Обзор зарубежной высшей школы. Вып. 4. М.: НИИВО, 1993; **Rosenbaum J.E,. Jones S.A.** Interactions Between High Schools and Labor Markets // Handbook of the Sociology of Education / Ed. by M.T. Hallinan. N. Y.: Kluwer Academic Plenum Publishers, 2000. [↑](#footnote-ref-198)
199. **Взаимосвязь** высшего образования и трудоустройства выпускников вузов в разви­тых странах. Указ. изд. С. 3, 41-42. [↑](#footnote-ref-199)
200. **Williams G.** Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education // European Journal of Education. 1985. № 20. [↑](#footnote-ref-200)
201. **Российский** статистический ежегодник. Статистический сборник Госкомстата Рос­сии. М., 2003. [↑](#footnote-ref-201)
202. См.: **Дятлов С.А.** Экономика образования в условиях переходного периода. СПб.: Изд-во СПб. ин-та экономики и финансов, 1995; **Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.** Указ, соч.; **Свистунова Е.А.** Взаимодействие образования и рынка труда в вопросе формирования спроса на выпускников высших учебных заведений. Саратов: Поволж. регион, учебный центр «Темпус», 1999 и др. [↑](#footnote-ref-202)
203. **Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.** Указ, соч.; **Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.** Социология образования: прикладные аспекты. М.: Academia, 2001. [↑](#footnote-ref-203)
204. **Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.** Указ. соч. С. 301; **Свистунова Е.А.** Указ, соч. С. 9; **Гончарова Н.В.** О рынке труда выпускников вузов // СОЦИС. 1997. № 3. [↑](#footnote-ref-204)
205. **Болонский** процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы междуна­родных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исслед. центр подготовки качества специалистов, 2002. [↑](#footnote-ref-205)
206. **Реформы** образования: аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. [↑](#footnote-ref-206)
207. Rosenbaum J.E. Jones S.A. **Op. cit. P. 411.** [↑](#footnote-ref-207)
208. Kariya T, Rosenbaum J.E. **Op. cit.** [↑](#footnote-ref-208)
209. **Parsons T.** The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society // Harvard Educational Review. 1959. Fall. 29 (4). [↑](#footnote-ref-209)
210. **Томпсон Д.Л., Пристли Д.** Социология: вводный курс. М.: ООО «Фирма «Издатель­ство ACT; Львов: «Инициатива», 1998. [↑](#footnote-ref-210)
211. См.: **Boesel D., Hudson L„ Deich S., Masten C.** Participation in and Quality of Vocational Education. National Assessment of Vocational Education. Vol. II. U.S. Dept, of Education, 1994. [↑](#footnote-ref-211)
212. **Granovetter M.** Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness // American Journal of Sociology. 1985. № 91. P. 502. [↑](#footnote-ref-212)
213. Rosenbaum J.E., Jones S.A. **Op. cit. P. 413, 415.** [↑](#footnote-ref-213)
214. Традиционные для США способы сотрудничества вузов с финансово-промышлен­ными корпорациями, с профессиональными ассоциациями и др. являются основанием устойчивых связей системы образования и производства. Они действуют локально неза­висимо от того, в какой степени они выражены в национальных доктринах развития системы образования. (См., например: **Мальииевский А.Ф.** Социология образования. Рос­сийская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: Ва­лери СПД, 2004.) [↑](#footnote-ref-214)
215. **Шершнёва Е.Л.** Сетевой подход к анализу рынка труда: учебное пособие. СПб.: Соци- ол. общ-во им. М.М. Ковалевского, 2003. [↑](#footnote-ref-215)
216. Одним из первых идею о том, что сети личных контактов являются незаменимыми помощниками в поиске и получении работы, сформулировал М. Грановеттер в своей работе «Получение работы: изучение контактов и карьер» (**Granovetter М.** Getting a Job: A study of Contacts and Carrers. Cambridge: Harvard University Press, 1974). Он изучал причины неравенства и дифференциации доходов людей. Проанализировав факторы, которые влияют на доходы, он пришел к выводу, что наиболее важными из них являются те, которые связаны с процессом устройства на работу. (**Granovetter М.** Op. cit.; **Rosenbaum J.E., Jones S.A.** Op. cit.) [↑](#footnote-ref-216)
217. К сожалению, нет конкретных данных по тому, используется ли работодателями информация, предоставляемая на базе программ профессионально-технического обуче­ния, наиболее приближенных к производственному процессу. [↑](#footnote-ref-217)
218. **Holzer Н.** What employers want: Job prospects for less-educated workers. N. Y.: Russel Sage Foundation, 1995. [↑](#footnote-ref-218)
219. Rosenbaum J.E., Jones S.A. **Op. cit.** [↑](#footnote-ref-219)
220. Следует отметить, что такие «учебные ситуации», аналогичные рабочим, в мень­шей степени соответствуют производственному обучению, которое проводится на месте работы в течение нескольких лет, чем такие же обучающие программы в Германии. **(,Rosenbaum J.E., Jones S. A.** Op. cit.). [↑](#footnote-ref-220)
221. Rosenbaum J.E. Jones S.A. **Op. cit. P. 424.** [↑](#footnote-ref-221)
222. Rosenbaum J.E., Jones S.A. **Op. cit. P. 413.** [↑](#footnote-ref-222)
223. См.: **Илясов E.** Трудоустройство выпускников — задача учреждений профессио­нального образования // Высшее образование в России. 2004. № 2. [↑](#footnote-ref-223)
224. **Болонский** процесс... Указ, соч.; **Зона** европейского высшего образования. Совмес­тное заявление европейских министров образования. (Болонья, 19 июня 1999 г.) [↑](#footnote-ref-224)
225. См.: **Гребнев Л.** Высшее образование в Болонском измерении: российские особен­ности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1; **Колесов В.П.** Ступен­чатость высшего образования и Болонский процесс // Экономика образования. 2004. № 2; **Пузанков Д., Федоров И., Шадриков В.** Двухступенчатая система подготовки специали­стов // Высшее образование в России. 2004. № 2; **Сенашенко В.В.** Магистратура: свобода выбора и маневра // Высшее образование в России. 2000. № 3. [↑](#footnote-ref-225)
226. **Многообразие** возможностей социологического изучения сферы образования. Ч. II. Прикладные технологии в социологическом изучении сферы образования / Под науч. ред. Г.И.Саганенко. СП..: ИОВ РАО, 2004. [↑](#footnote-ref-226)
227. **Шереги Ф.Э.** Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001. [↑](#footnote-ref-227)
228. **Шереги Ф.Э.** Экспертная оценка проблем реформирования системы образования / Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001.С.21-30. [↑](#footnote-ref-228)
229. **Шереги Ф.Э.** Там же. С. 368-380. [↑](#footnote-ref-229)
230. **Собкин В.С., Писарский П.С.** Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том IV. Вып. V. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. [↑](#footnote-ref-230)
231. **Шереги Ф. Э.** Общественность о реформировании системы образования / Социоло­гия образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001. [↑](#footnote-ref-231)
232. В качестве документов выступали письма, телеграммы, резолюции, материалы в поддержку Концепции, которые поступили в федеральные органы исполнительной и зако­нодательной власти. Заметим, что письма именно такого рода представляют собой особо ценный источник информации для социологов, ибо содержат четко ориентированный отклик общественности на важные события. [↑](#footnote-ref-232)
233. Наличие самых различных участников образовательного процесса свидетельствует о том, что их активность именно как субъектов сегодня фиксируется достаточно заметно. Сам факт такой субъектной позиции уже говорит о том, что в системе российского образования есть силы, которые могут стать основой той общественной системы оценки образования, которую предстоит построить в России в ближайшем будущем. [↑](#footnote-ref-233)
234. **Филиппов Ф.Р.** Социология образования. М.: Наука, 1980. С. 160. [↑](#footnote-ref-234)
235. **Саганенко Г.И**, **Савельева С.С.** Выбор высшего образования. Цит. соч. С. 24-27. [↑](#footnote-ref-235)
236. Тип исследования понимается как определенный исследовательский **потенциал,** име­ющий сильные и слабые стороны, преимущества и ограничения. В каждом типе исследо­вания по-разному решаются стратегические и организационные вопросы. Тип исследо­вания отличается способом актуализации первичных данных, стратегией перехода от первичных данных к конечным результатам, специфической значимостью исследова­тельских результатов. Подробнее этот материал изложен в работе: **Многообразие** соци­ологического изучения сферы образования / Под науч. ред. Г.И. Саганенко. Часть 1. Обоснование и технология социологических исследований, базированных на текстах (Саганенко Г.И.). СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. С. 14-15 [↑](#footnote-ref-236)
237. **Дивальд М., Хьюник И., Хекхаузен Ю.** Жизненный путь и развитие личности в период общественного перелома / Современная немецкая социология: 1990-е годы / Под ред. В.В. Козловского, Э. Ланге, X. Харбаха. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2002. [↑](#footnote-ref-237)
238. **Учащиеся** профессиональных колледжей о недавней школе / Многообразие возмож­ностей социологического изучения сферы образования. Ч. II / Прикладные технологии в социологическом изучении сферы образования / Под науч. ред. Г.И. Саганенко. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. [↑](#footnote-ref-238)
239. **Ценностный** мир современного студента. Социологическое исследование. М.: Мо­лодая гвардия, 1992. [↑](#footnote-ref-239)
240. **Лисовский В.Т.** Самодеятельные инициативы: неформальный взгляд / Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. СПб.: СПбГУП, 2000. [↑](#footnote-ref-240)
241. **Сикевич З.В.** Социологическое исследование: практическое руководство. СПб.: Пи­тер, 2005. [↑](#footnote-ref-241)
242. **Смирнова Е.Э.** Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л.: Изд-во Ленинградского университета. 1977, а также **Формирование** модели деятельности специалиста с высшим образованием. Список типовых методик. Томск: Изд-во Томского университета, 1984. [↑](#footnote-ref-242)
243. **Добренькое В.И., Кравченко А.И.** Методы социологического исследования: Учеб­ник. М.: ИНФРА-М, 2004. [↑](#footnote-ref-243)
244. Добренькое В.И., Кравченко А.И. **Указ. соч. С. 608.** [↑](#footnote-ref-244)