

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 структурно-динамическим 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

ISBN 5-94348-042-0

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Введение..... 4

ГЛАВА 1. Образовательные системы и их трансформации

1.1. Образовательные подсистемы..... 6
1.2. Состояние российского образования..... 19
1.3. Образование как трансформирующаяся система..... 23
1.4. Образовательные реформы..... 31

ГЛАВА 2. Теоретические основы социологии образования

2.1. Теоретические и социальные истоки социологии образования..... 45
2.2. Взгляды Э. Дюркгейма..... 51
2.3. Социология образования и основные социологические подходы 56

ГЛАВА 3. Связи социологии образования со смежными областями знания

3.1. Социология образования как отраслевая социологическая наука..... 62
3.2. Социология образования в системе гуманитарных наук..... 71
3.3. Основные функции образования в обществе..... 104

ГЛАВА 4. Ключевые проблемы современного образования

4.1. Субъекты образовательного процесса..... 133
4.2. Образование и неравенство..... 142
4.3. Взаимодействие образования и рынка труда..... 160
4.4. Методы исследования..... 175

Литература..... 184

ВВЕДЕНИЕ

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 стран². 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 другие³. Хочется особо отметить, что они посвящены таким новым

¹ Гидденс Э. Социология. М.: Эдиторнал УРСС, 1999.

² Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.

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.

и актуальным темам, как региональные и социокультурные аспекты образования, экспорт образовательных услуг, качество образования, экспортный потенциал российских вузов, образованный слой России, и др.⁴

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

1.1. 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 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.

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 направленности⁵. 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.

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 преобразовались, приобретая 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 обучающихся 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 обществознания, физическая культура, чтение, счет, навыки рисунка и письма. Разумеется, все это — только в режиме детской игры»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 осво-

⁵ Малышевский А.Ф. Социология образования. Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: ООО «ВАЛЕРИ СПД», 2004.

⁶ Российский статистический ежегодник. 2003: Стат. сб. / Госкомстат России. М.: 2003.

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. Константиновского, Г.А. Чередниченко. М.: Реглант, 2003.

ение нужных знаний, умений и навыков. К негативным следует отнести неполный охват всего контингента первоклассников обучением в детских садах, проблемы семейного воспитания⁸, 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 семей⁹. 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 вуз¹⁰. 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

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.

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.

¹⁰ Смирнова Е.Э., Калиничева З.В. и др. Современная школа. СПб.: ЦПИ, 1998.

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

	Государственные	Негосударственные
2002	18371,6	68,0
2000	20013,2	60,6
1995	21521	45,8

¹¹ Собкин В.С., Марич Е.М. Профессиональные установки воспитателей детских садов // Известия Российской академии образования. 2001. № 1. 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. Т. 7. Вып. 12. М.: Центр социологии образования РАО, 2002. Собкин В.С., Марич Е.М. Опыт структурного анализа ценностных ориентаций родителей дошкольников // Вопросы психологии. 2003. № 1.

¹² Официальное название школы в Российском законодательстве — муниципальное общеобразовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.

¹³ Малышевский А.Ф. Цит. соч.

¹⁴ 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 школы¹⁵. 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

¹⁵ Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования. Институциональные проблемы общеобразовательной школы. М.: Academia, 2001.

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 военно-музыкальные 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 квалификации¹⁶.

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:

	Государственные	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 учреждений¹⁷.

Всего в России вузов различного вида:¹⁸

	1998	2002 г.
университеты	270	312
академии	162	179
институты	131	145

Кроме того, существуют учебные заведения высшего профессионального образования МВД Российской Федерации, которые готовят кадры начальствующего состава высшей квалификации для органов внутренних дел.

¹⁶ Мальшевский А.Ф., цит. соч.

¹⁷ Данные Госкомстат, таблица 8.1, 2003.

¹⁸ Данные Госкомстат, таблица 8.38, 2003.

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 полифункциональной.

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 другие¹⁹.

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, андрогика²⁰. 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

¹⁹ Шереги Ф.Э., цит. соч.

²⁰ Основы андрогимики. 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.

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 профессионально- 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 труда²¹. 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 накопления 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 единственным 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

²¹ 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.

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.²²

	Государственные	Негосударственные
1994/95	746,8	54,5
1999/2000	1277,6	173,0
2002/03	1973,4	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 удастся 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 прибе-

²² Госкомстат России. Таблица 8.33. М., 2003.

гают 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»²³.

Для многих континентов людей это образование становится практически единственным 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

²³ Ильин Г.Л. Философия образования. М.: «Вузовская книга», 2002.

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»²⁴.

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 университета²⁵. 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 квалификации. 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 университетов²⁶.

²⁴ Жураковский В.М. Университетские комплексы: цели и задачи. Практика структурно-институциональных преобразований в системе высшего образования. М.: МГУП, 2003.

²⁵ Жураковский В.М. Цит. соч. С. 28–29.

²⁶ Новиков Ю.А., Костикова М.Н. Структурно-институциональная перестройка профессионального образования: университетские комплексы и округа. Практика структурно-

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.

1.2. 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»²⁷. 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

институциональных преобразований в системе высшего профессионального образования. М.: МГУП, 2003.

²⁷ Владимиров А.А. Высшая школа как социальный институт гражданского общества: Н. Новгород: Изд. Гладкова О.В., 2001. С. 111.

профессиональный рост, вызывающий 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»²⁸. 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.²⁹ 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, предстаяя перед нами в виде различных концепций модерни-

²⁸ Савельев А.Я. Реформы образования и их эффективность. М.: НИИВО, 2003. С. 29.

²⁹ Савельев А.Я., с. 31.

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. Благоприятное 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»³⁰.

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-

³⁰ Манхейм К. Диагноз нашего времени: Пер. с нем. и англ. М.: Юрист, 1994. С. 462.

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»³¹. 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 современности*, 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 выхо-

³¹ *Реформы образования: Аналитический обзор* / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. С. 5.

дом его из кризиса, может быть предпринято совместными усилиями ряда стран либо даже всеобщими стараниями человечества»³².

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.³³.

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.

1.3. 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, лишаящие 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 земель; вместе с тем безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо³⁴.

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,

³² Зборовский Г.Е. Общая социология: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2004. С. 397.

³³ Реформы образования. 2003. С. 5.

³⁴ Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 3.

порождает людей-роботов, ведет мир к катастрофе³⁵. 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 неграмотности³⁶. «Одно из самых ярких проявлений кризиса на Западе — огромные масштабы функциональной неграмотности. К началу 90-х гг. 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 кандидатов³⁷.

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 об-

³⁵ *Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции*. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 3.

³⁶ 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.

³⁷ *Реформы образования в современном мире...* 1995. С. 27.

щественных 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 (международные 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 масштабах³⁸.

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 человекообразным?» Некоторые ответы на них может дать сравнение образования разных стран. Далее приводятся наиболее важные параметры образования, характерные для развитых стран³⁹.

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

³⁸ Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.

³⁹ 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.

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 ра-

ботников 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 %⁴⁰. Общее соотношение 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 соотношены 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

⁴⁰ Специфика шведского 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.

(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 развитие 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 «образование в течение всей жизни», предусматривающая различные формы обу-

чения безработных граждан, лиц с ограничениями в физическом или умственном развитии, а также людей старших возрастных групп⁴¹.

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.

1.4. 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-

⁴¹ *Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.* М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. С. 6–8.

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 результаты⁴². 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

⁴² 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).

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 вопросом, в каком статусе воспримет экономика этих специалистов — как специалистов или как выпускников среднего специального заведения? Как будет происходить их профессиональный рост, способны ли 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 Америке⁴³. 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-

⁴³ Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ. М.: РАО, Центр Социологии образования, 1998.

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 строительства⁴⁴. 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 за требования 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.

⁴⁴ *Попкевиц Т.* Политическая социология образовательных реформ. М.: РАО, Центр Социологии образования, 1998. С. 193.

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.

«Обобщения» 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. Предполагалось, 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 социологии⁴⁵. 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 производ-

⁴⁵ Попкевиц Т. Цит. соч. С. 197.

ства 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»⁴⁶. 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 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 рождения⁴⁷.

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 ряду других, способен после реформации создать новое, более справедливое общество, которое базируется на высших человеческих возможностях.

⁴⁶ Macpherson C. The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke. N.Y.: Oxford Press, 1962.

⁴⁷ Понкевиц Т. Цит. соч. С. 199.

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 теми учеными Академии Педагогических наук, которые допущены к реформам. Социальный аспект в этих реформах достаточно фрагментарен, не соотносен с ожиданиями общества, которое должно быть представлено главным образом родительским корпусом, ибо по закону за судьбу детей в первую очередь отвечают родители. Доказательством этого является попытка введения единой формы в школе, неумелое введение предмета «Сексуальное образование» и ряд других мер со стороны Министерства образования. Практически отсутствует в обсуждении школьных реформ общественность (не формально, а по сути).

Реформы 1980-х в Америке сохранили некоторые позиции 1960-х гг., однако некоторые из них подверглись коррекции. Так, сохранение в качестве стержневых основных научных дисциплин (математики, физики, биологии и других) было принято как основополагающее и в дальнейшем. Эта позиция подкреплялась общей экспансией США, заключающейся в регуляции определенных типов товаров и отраслей промышленности в мировом масштабе. Эта направленность требовала высокой подготовленности 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 введении 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 оценки. Заметим, что российская школа также пошла по пути создания собственных стандартов в образовании. Важным моментом внедрения образовательных реформ явился эффект их нормализации. Новые правила конструирования профессионально организованного знания повели к изменениям процессов формирования идентичности школьников. Само конструирование знаний, которые стали функциональными и прагматичными, связанными с взглядом на себя как обладающего дискретными качествами, объединяло школьников, снимало некоторые различия происхождения и культур, объединяло на иной, общей для всех, основе.

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

отмечено, что важной составляющей образования должно стать не только усвоение знаний, но и мотивированность учащихся

Отчеты показали, что материальные улучшения последних десятилетий не привели к такому же улучшению в духовной сфере или благотворительности. В Америке отмечалось появление и развитие очень острых социальных проблем, которые не были решены в процессе реализации реформ. К ним отнесли рост преступности, нереализованность программ социального улучшения жизни, невыполнение социальных и религиозных обязательств.

Все эти социальные явления квалифицировались как отражение глубокой моральной болезни американского общества. Целый ряд явлений, таких как подъем евангелической религии, появление групп населения, выступающих против аборт, попытки ввести религию в школы, убеждение в том, что подростки немотивированны и недисциплинированы, отражали чувство социальной дезинтеграции, потребность в новом «национализме» — как национальной идее, создании более твердых ценностей и культурной однородности⁴⁸.

Практически все перечисленные проблемы характерны и для современного 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, существенных для полноценного участия в жизни свободного демократического общества.

Джон Гудлад на основе исследования средних школ пришел к выводу, что современный кризис обучения связан со следующими факторами:

— слабостью институтов семьи и церкви,

⁴⁸ Эти выводы в настоящее время представляются особо интересными, поскольку прежнему уверенности в том, что школьное образование может изменить общество и человека, очень сильна. Анализируемые реформы показали, что решить крупные социальные проблемы школьное 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 заложено 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 управления последние годы наглядно виден на примере Санкт-Петербурга. Многие решения в школьной системе принимаются уже с середины 90-х годов именно внутри города, причем, они касаются различных сторон школьной жизнедеятельности. В учебном процессе — это включение реального компонента в образование, специализация школ, введение существенных органов со-управления в школах и т. д.⁴⁹

Т. Попкевиц, оценивая соотношения децентрализации и федерализации, отмечает, что они входят в некоторые противоречия. Если децентрализация является стратегией государственного управления, то как она сочетается с призывами повышения стандартизации?⁵⁰ Он также обращает внимание на то, что инструментальный аспект реформ постепенно из средства изменения существующего положения образования превратился в цель. Направленность реформ состоит в том, чтобы определить наиболее приемлемые средства для достижения изначальных целей, а также выработать стратегии повышения эффективности и координирования программ. Цель преобразований состоит в самоподдержании и самоопределении индивида (в концепции собственного индивидуализма). Способ реализации этой цели — индивидуализация обучения, его направленность на раскрытие способностей детей. В реальной педагогической практике действия направлены на учет темпа усвоения знаний учебного курса более того⁵¹. Здесь важно отметить, что общие идеи и педагогическая реальность входят в противоречие, которое не позволяет решить поставленные проблемы. Гибкость подразумевает, что всем детям нужно задать разный темп учения, но при этом выдерживать общие для всех стандарты. С этими идеями соседствуют призывы особого внимания к детям из «группы риска», но убежденность в необходимости достижения общего уровня знания всеми детьми при этом не снимается. Таким образом, становится довольно очевидным, что часть образовательных целей оказались противоречивыми, выполнимыми лишь отчасти, а потому педагогическая практика их заметно трансформировала.

Предполагалось, что количественные изменения дадут в результате высокое качество. В результате в школьной системе фиксируется большее внимание к тестированию и оценке, увеличению количества учебных часов. Одновременно отмечается, что студенты отнюдь не демонстрируют сильной мотивации на учебу: они выбирают курсы с наименьшими требованиями, получают меньше самостоятельной работы на дом, сталкиваются с более низкими стандартами.

Все эти процессы характерны и для нашего образования. Вся ответственность давно бьет тревогу, что школьники перегружены количеством предметов, так и по объему учебной нагрузки в целом. Известно, что наиболее добросовестные дети работают по ночам. Большинство же школьников просто формулируют эту проблему: выпо-

⁴⁹ Смирнова Е.Э. Смотрина Т.А. Демократические перемены в школе // Социологические исследования. 2001. № 4.

⁵⁰ Попкевиц Т. Указ. соч. С. 214.

⁵¹ Там же. С. 216.

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 создаст 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 систем⁵². Рассмотрим некоторые аспекты реформ в трех странах: Великобритании, США и Франции.

⁵² Основные данные этого раздела взяты из книги: *Реформы образования: Аналитический обзор* / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003.

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 структурно-организационных 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. 3. 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 образования².

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

¹ Дюркгейм Э. Социология образования. М.: Интор, 1996; *Социология*. Ее предмет, метод, предназначение. «Педагогика и социология». М.: Канон, 1995.

² Осипов А.М. Общество и образование. Новгород: Новгородский государственный университет, 1998.

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. Бергманна, М. Рема, Л. фон Визе, Р. Штайнера, О. Вильмана, 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 переживало 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 Англии³. 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

³ Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

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, управления 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 целом⁴.

⁴ Прежде всего, обратит внимание на тот факт, что образование во времена Дюркгейма 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.

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 философия 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. Промыш-

ленные 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 социологии 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 1917 г.

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 своих позиций авторы привлекали различные эмпирические данные.

К середине XIX в. существовало уже около десяти частных теорий, связанных с социологией 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 разграничения 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 представляет существенный интерес, являясь важнейшим социальным институтом. Область ее интересов лежит в 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 целенаправленного 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 социологии 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»⁵.

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

⁵ Ward L. *Dynamic Sociology*. N.Y., 1883. Цит по: *Осипов А.М. Общество и образование*. Новгород: НовГУ, 1998. С. 17.

Джоном Дьюи. В своей книге «Школа и общество» (1899)⁶ 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.

2.2. 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 Бюиссоном, 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

⁶ Дьюи Д. Школа и общество. Чикаго, 1899.

⁷ Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. С. 245.

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-

⁸ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Указ.соч. С. 246.

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 образовании 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,

⁹ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Указ.соч. С. 247.

которое почитается и признается как самое главное и необходимое в каждом обществе, в каждой культуре¹⁰.

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 и далее 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»¹². 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 спе-

¹⁰ 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.

¹¹ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Указ.соч. С. 252.

¹² Там же. С. 253.

циальным 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 — *Е.С.*), изначально закладывая в душе ребенка главные сходства, которых требует коллективное существование¹³.

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 общества¹⁴. 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

¹³ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Указ.соч. С. 254.

¹⁴ 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).

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.

2.3. 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.

¹⁵ Дюркгейм Э. Педагогика и социология. Указ. соч. С. 261.

дочное изменение. Любая угроза стабильности института считается одновременно и угрозой для общества.

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 контроля¹⁶.

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

¹⁶ *Российская социологическая энциклопедия*. М.: Издательская группа Норма – Инфра, 1999. С. 157.

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 дисфункциональности 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 невосстановимыми (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 формиро-

вания 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 общности¹⁷. 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 целом¹⁸.

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

¹⁷ 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.

¹⁸ Огромный массив данных об этих процессах содержится в работе: Томпсон Д., Пристли Дж. Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: Изд-во Аст; Львов: Инициатива. 1998.

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)¹⁹.

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

¹⁹ Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник. М.: Гардарики, 2000.

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 прivityтия 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

3.1. 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 институционализация 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»¹, 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

¹ 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 АСТ; Львов: «Инициатива», 1998.

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 образования². 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 актуальными.

Социология образования работает в разных подходах и на разных уров-

² Нечаев В.Я. Социология образования // Основы социологии. Курс лекций. 2-е изд. Ч. 2. М.: Рос. акад. образования, Центр социологии образования, 1998.

нях 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 лет³). В этот

³ Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 654.

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 триумфом мысль, что образовательный потенциал есть потенциал стратегической. 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 сада⁴. 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 (семья, 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 континенталь-

⁴ Современная школа. Достижения. Ожидания. Реальность. СПб.: Центр педагогической информации, 1998.

ных 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. студентов⁵. 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.⁶ По заочной форме обучения сейчас занимается бо-

⁵ 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., Другов 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).

⁶ *Российский статистический ежегодник. 2003*: Стат. Сб. Госкомстат России. М., 2003. Табл. 8.33.

лее 70 % студентов негосударственных вузов. В 1993/94 г. 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 элит-

ных, 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 про-

фессионального 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 обучающихся 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.

3.2. 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 ценностях⁷. Роль обра-

⁷ Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.

зования 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, находятся 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 затрагивать 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

педагогике 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 целей⁸. 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

⁸ Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999; Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб: Изд-во ТВП инк., 1995.

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 социогуманитарные 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)⁹.

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-

⁹ Теймурова Н. Смирнова Е. Способ познания себя и мира // Директор школы. 1999. № 5.

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.¹⁰ Другие пошли по пути развития социокультурной 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 общей социализации молодежного поколения граждан России и т. д. Фиксация происходящих перемен, понимание их последствий — важнейшая задача социологии образования.

Не менее важным вопросом целенаправленного дальнейшего развития 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.

¹⁰ Смирнова Е.Э. Хорошая школа. Размышления социолога // Общественная оценка школы: Сб. статей. СПб.: Агентство «РДК-принт», 2000.

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, адаптированности 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 осмысливать 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

¹¹ 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.

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 научиться, 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 сколь угодно 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

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, нравственности¹². 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 среды¹³. Рассматривая религиозное образование, невозможно не коснуться и его исторических аспектов, поскольку религия и сегодня оказывается связанной с образованием.

¹² Жуков В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.:Изд-во МГСУ «Союз», 2000. С. 23–25.

¹³ Тарасенко Г.С. Особенности социализации учащихся в современных православных общеобразовательных школах (на материале Санкт-Петербурга). Автореферат дисс. СПб., 2004.

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)¹⁴. О 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 средних школ	Выпускники колледжей	Количество лет учебы (медиана)
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

¹⁴ Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

¹⁵ Масионис Дж. Цит. соч. С. 654.

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 России¹⁶.

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. Жукова¹⁷. 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 образования¹⁸. 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

¹⁶ Катровский А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М.: Междунар. отношения, 2003.

¹⁷ Жуков В.И. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.: «Союз», 2000.

¹⁸ Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002.

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 всей 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 специальностям¹⁹. Все эти изменения сказываются, в свою очередь, на качестве предоставляемых образовательных услуг.

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 растет²⁰. 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 вузах, свертывание научно-исследовательской работы и т. д.

¹⁹ Данные Центра образовательной политики ГУ-ВШЭ.

²⁰ *Российский статистический ежегодник. 2003*: Стат. Сб./ Госкомстат России. М.: 2003. Табл. 8.1.

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 подследственных²¹. 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 политической 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

²¹ Неволя. 2005. № 5. С. 26–27.

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 процесса²². 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 услуг²³. 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 образования²⁴. 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 образовании следует вкладывать как можно больше. Однако ясно, что бесконечно расширяющейся эта статья бюджета ни в одном государстве не является²⁵ — 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, на-

²² Вифлеемский А.Б. Экономика образования: Учебное пособие в 2 кн. Книга 1. М.: Народное образование, 2003.

²³ Там же. С. 71.

²⁴ Чекмарев В.В. Экономические проблемы сферы образования. Часть 1. Кострома: Издательство КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996. С. 25.

²⁵ 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.

учной 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 продажи²⁶. 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 уровень 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 учреждений²⁷.

Второе важное отличие образовательных услуг — две фазы в их реализации. Первая фаза: образовательное учреждение предоставляет свои

²⁶ Чекмарев В.В. Указ. соч. С. 48.

²⁷ Там же. С. 3.

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 вузе²⁸. 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.

²⁸ *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.

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 семей²⁹.

Введение платного образования породило новый феномен — получение студентами средств на образование из различных источников. Обратимся к данным Ф.Э. Шереги³⁰.

²⁹ *О совершенствовании экономических отношений в сфере образования.* Указ. соч. С. 16–17.

³⁰ *Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования.* М.: Academia, 2001. С. 96.

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

Источники финансирования	Курсы				
	1	2	3	4	5
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 фактов³¹. 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?

³¹ 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.

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 Росийского 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-

³² Вифлеемский А.Б. Указ. соч. С. 75–76.

³³ Там же. С. 4.

го. Образование действительно является источником развития и личности, и социальных структур, оно расширяет горизонты, создает возможность реализации личности (и социальных сообществ) в самых различных сферах. И в этом плане образование являет собой как личностный, так и общественный 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»³⁴.

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 поддержки 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-

³⁴ Волков Ю.Г., Добренев В.И. и др. Социология. Учебник. М.: Гардарики, 2000 С. 357.

нию 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-ориентированное 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 ограничены. 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 диктуется 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, поскольку многие из них начинают работать еще до завершения своего образования. 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 страны³⁵. 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 культуры³⁶. Заметим, что новая руководящая структура объединяет в себе *образование, систему занятости и молодежь* (как по-

³⁵ *Реформы образования: Аналитический обзор* / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003.

³⁶ Там же. С. 15.

требителей образования). Причем, национальная система планирования и управления образованием 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, является 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»³⁷.

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 учреждений³⁸. 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

³⁷ Щетинин В.П., Храменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования: Учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 4.

³⁸ Вифлеемский А.Б. Указ. соч.

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. Филимонова³⁹ и Соловьевой М.Ф.⁴⁰

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

³⁹ 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.

⁴⁰ Соловьева М.Ф. Экономика образования: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГУ, 2003.

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 централизованность⁴¹. Он сравнивает особенности британского и американского образования. Э. Гидденс также обращается к сравнительному анализу систем школьного и высшего образования в промышленно развитых странах⁴². Аналогично поступает и Дж. Масионис, сначала обращаясь к образованию во всемирном масштабе, а затем к школьному образованию в Индии, Японии, Великобритании и США⁴³. 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 образования⁴⁴. 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-

⁴¹ Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994.

⁴² Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

⁴³ Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.

⁴⁴ Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона: Монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 1998.

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 развитии⁴⁵. 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, национально-культурным 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 Востоке⁴⁶. 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, вычленив то, что в ближайшем и отдаленном будущем станет своеобразной нормой (образцом) для других регионов.

А.П. Катровский обращает внимание на следующий важный региональный аспект образования⁴⁷. 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

⁴⁵ Гаврилюк В.В. Социология образования: Учебное пособие. Тюмень. Издательство Тюменского государственного университета, 2003.

⁴⁶ Мысник В.Г., Калашникова И.В., Игнатов Я.Л., Каширина И.Б. Рынок профессиональных услуг Дальнего Востока России: Монография. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС. 2003.

⁴⁷ Катровский А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. М.: Междунар. отношения, 2003.

вопрос неоднократно вставал и в советское время. Действительно, целесообразно ли, что сельскохозяйственные вузы были размещены в Москве 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 позволяют 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. Писарского⁴⁸. Авторы анализируют социокультурную специфику образовательных систем регионов России. Исходные посыпки 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 статистики⁴⁹. 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-

⁴⁸ 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.

⁴⁹ 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.

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. чел⁵⁵.

	Государственные	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.

⁵⁵ Российский статистический ежегодник. Стат. сб. / Госкомстат России. М.: 2003.

Философия образования

К этой области относятся гносеологические и мировоззренческие проблемы образования. Что касается вопросов мировоззрения, то это вопросы идеалов, образцов, ценностей, особенно перспективного порядка, мышления 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 ученых⁵⁶. Б.С. Гершунский определяет философию образования как самостоятельную область научных знаний, фундаментом которых являются не столько общепедагогические учения, обращенные к образованию (хотя и они, конечно, должны учитываться), сколько объективные закономерности развития собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования. Общепедагогические 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 обстоятельствами⁵⁷. Процессы образования приобрели кризисный характер, кризис образования стал частью

⁵⁶ 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.

⁵⁷ *Ильин Г.Л. Философия образования (Идея непрерывности)*. М.: «Вузовская книга», 2002.

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 познания⁵⁸. Так, учитель должен задумываться о том, какие цели он реализует в работе с учениками, что для него важнее: передать имеющийся запас знаний или воспитать пытливую личность, способную самостоятельно мыслить.

Авторы называют несколько основных типов научных картин мира. Первая из них — *схоластическая*, религиозно-мистическая картина мира, в которой мир предстает 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, обуславливающие 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-

⁵⁸ Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2000. С. 7.

ной, 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 изменяющийся⁵⁹. 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 соотношения 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 аспектам⁶⁰.

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.

⁵⁹ Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. (Синергетика и теория социальной самоорганизации). СПб.: Издательство «Лань», 1999.

⁶⁰ Родин В.М., Булдаков С.К. Философия образования: Учебное пособие. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А Некрасова, 1999.

3.3. Основные функции образования в обществе

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 основной поступательной силой 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. Печчеи⁶¹, «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 период⁶². Есть схемы В.Я Нечаева, Г.Е. Зборовского, М.С. Комарова, А.М. Осипова и других авторов⁶³.

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).

⁶¹ Печчеи А. Человеческие качества. М., 1980.

⁶² Филиппов Ф.Р. Совершенствование социальных функций системы образования. М., 1986.

⁶³ Нечаев В.Я. Социология образования. Курс лекций. Ч.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.

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 хозяйством⁶⁴. 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 капиталовло-

⁶⁴ Массионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб: Питер, 2004.

жения в оборудование дали 20 %⁶⁵. 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,

⁶⁵ Плешин Ю. Управление персоналом. СПб., 1995.

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 узлами, важной является система обратной связи. Как идея, она принята обеими сторонами, однако ее формы и закреплённость 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 складывается 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. Качествен-

ная 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 момент 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, профессиология. 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, отсеять 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 %⁶⁶.

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, рутинной, 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.

⁶⁶ Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. М.: Гардарики, 2000.

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 обществе придется решать, вкладывая новые ресурсы, и немалые. Таким образом, экономические проблемы образования впоследствии выступают как социальные проблемы общества в целом.

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 последствия⁶⁷. С другой, он не может не реагировать на

⁶⁷ 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

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, созданы системы религиозного, политического образования, экстернат, мастер-классы и другие формы образования, которые заполняют ниши, не представленные в сложившемся образовании. Именно социология способна отследить и отразить изменения образования, связанные с этим процессом. Сегодня уже видны многие изменения, такие как введение платного образования, института губернаторства 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-

приверживаться эволюционным переменам. 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.

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 вузах⁶⁸. 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 трудоустройства. 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

⁶⁸ *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.

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 стриминга⁶⁹ 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 работников⁷⁰. 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 раздельным⁷¹.

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 установки⁷². Напротив, успешные ученики демонстрировали про-школьные настроения и установки. На основе антропологических исследований исследователь 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 професту, а индифферентности. Склонность же к нарушениям порядка отражает не разочарование, а скуку. Таким образом, мнение

⁶⁹ Стриминг — разделение детей на параллельные классы в зависимости от их способностей. Обычно происходит после завершения обучения в начальных классах.

⁷⁰ 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 порозному. Педагоги убеждены в том, что «сдерживание» потенциала сильных ребят, ориентация на слабых делает эффективность учебного процесса крайне слабой.

⁷¹ 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.

⁷² Томпсон Д.Л., Пристли Д. Указ. соч. С. 223.

социологов разошлись в том, является ли антишкольная субкультура следствием разочарования в образовании или представляет собой отражение культуры рабочего класса в условиях школы.

Все развитые общества с помощью образовательных систем придают индивидуам 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 продвижения, 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 Деруз 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 закономерно. 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 Бурдые 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»⁷³.

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 меньше 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»⁷⁴.

Второе обстоятельство связано с социокультурными особенностями различных социальных слоев. П. Бурдые 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. п. 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

⁷³ Деруз Ж.Л. Социология образования: в поисках общества // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Спец. выпуск. Современная французская социология. С. 181.

⁷⁴ Там же.

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 выше⁷⁵. 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.⁷⁶

Образовательные системы, особенно школа, не воспроизводят неравенство в своих стенах целенаправленно 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»⁷⁷. Однако проектов радикального переустройства мира пока не предлагается.

⁷⁵ Масионис Дж. Указ. соч. С. 663–665.

⁷⁶ Болотин И.С., Джамалудинов Г.М. Социология высшей школы: Монография. М.: «Экономика и финансы», 2003.

⁷⁷ Гилинский Я. Девиантология. СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004.

Социальный контроль

Социальный контроль есть один из важнейших механизмов общества, который позволяет регулировать поведение его членов. Общество поощряет 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 применяют систему воздействий, направленных против этих отклонений. Поскольку отклонение уже есть девиация, то социальный контроль тесно связан с девиантологией как областью знания, изучающей различные виды отклонений⁷⁸. 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-

⁷⁸ Гилинский Я. Девиантология. СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004.

ния, использования мнений преподавателей и учебных классов (студенческих групп) хорошо 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, иницируют, 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 человеческого 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 прижились 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 поддерживают

в 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, наказания⁷⁹. 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

⁷⁹ Томпсон Д.Л., Пристли Дж. Указ.соч. С. 233.

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 по 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-

длительные 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.Никитиной⁸⁰. 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, провоцирующий 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 лицах. «Молодежь и взрослые существуют там вместе, но молодые, даже

⁸⁰ Никитина О.Н. Социология образования: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2002. С. 131.

те, которые соблюдают приличия, выстраивают за этой оболочкой некий "невидимый город", в котором действуют иные, чем у взрослых, законы, о чем взрослые не имеют ни малейшего представления»⁸¹.

Формирование образовательных общностей

Образовательными общностями в области образования выступают различные профессиональные коллективы: учителя, работники системы дошкольного 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 взглядах⁸², 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

⁸¹ Деруз Ж.Л. Указ. соч. С. 184.

⁸² Смелзер Н. Социология: пер. с англ. М.: Феникс, 1994. С. 448.

школе 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 кренциализма, поскольку оно высоко ценит дипломы и степени⁸³. Кренциализм — 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

⁸³ Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 667.

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-х⁸⁴.

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 школой⁸⁵. 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.

⁸⁴ Там же. С. 382. Социальная мобильность внутри поколения — изменение социальной позиции, происходящее в течение жизни человека.

⁸⁵ 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.

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 потенциале, сколько о социокультурной подготовленности ребенка в семье⁸⁶. Поэтому их работоспособность в этой ситуации часто подвергается сомнению. На социальную селекцию оказывает большое влияние и контакты ребенка 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 индивидов 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 (дополнительных, дорогостоящих); вложений в дополнительное, внешкольное образование (кружки для изучения иностранных языков, компьютера, других предметов); репетиторства (и как помощи отстающим, и как дополнительное 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, если они только в состоянии это сделать, оплачивают дальнейшее образование детей. Однако совершенно очевидно, что далеко не все родители имеют такие возможности.

Таким образом, трекинг связан с тремя важными обстоятельствами:

— интеллектуальный потенциал ребенка; наличие у него отдельных, ярко выраженных способностей (особая линия — одаренные и талантливые дети);

⁸⁶ Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999, с. 406–408.

- внимание к ребенку в семье, ее социокультурный 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 и 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 населения⁸⁷.

Ф.Г. Зиятдинова отмечает факт влияния высшего образования на цен-

⁸⁷ Зборовский Г.Е. Общая социология: Учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2004. С. 393.

ностные 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 подготовка⁸⁸.

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 по-

⁸⁸ 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.

верхностно. Многими социологами отмечено, что образование воспроизводит всю гамму социально-культурных различий в обществе (П. Бурдьё, 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 оснащённостью 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, групповых, 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 десятилетия⁸⁹. 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-

⁸⁹ 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.

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 кризиса⁹⁰. 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 узлами, 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.

⁹⁰ 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.

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 процесса². 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 характера³. 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 под-

¹ Раздел подготовлен при поддержке Фонда РФНФ, проект N 04-03-00354 а.

² 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.

³ 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 факультета в НИИКСИ (Институт комплексных социальных исследований).

черкивается, что субъект — источник активности, направленной на объект⁴. 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»⁵. 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 организа-

⁴ Социологический энциклопедический словарь. М: Издательская группа ИНФРА-М-Норма. 1998.

⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 125.

ций, 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 институты⁶. 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.

⁶ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

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»⁷. 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).

⁷ Цит. по: Ушакова М. В. Высшая школа современной России: тенденции и прогнозы // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 4. С. 167.

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 обеспечение всем необходимым студентов, которые учатся на госбюджетных и платных формах обучения. Учитывая постоянное обнищание населения, очевидно, что эти расходы являются заметным бременем для многих семей⁸. 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, расходование 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

⁸ 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.

быть подготовленным к роли специалиста⁹. Причем, это касается не только 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.¹⁰. Эта встреча была посвящена поиску вариантов сохранения европейской самобытности образования. На ней были обсуждены ценности, составляющие приоритет европейского общества, 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

⁹ 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.

¹⁰ 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.

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, неангажированную 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, привнесению в нее личной мотивированности, критичности и активности. Субъектность внешних экспертов заключена в трезвом соотношении 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 образования¹². 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 пра-

¹¹ Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. М.: Изд. МНЭПУ, 2000. С. 22.

¹² Там же. С. 19.

вительства 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 лично-индивидуального¹³. 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;

¹³ 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.

- центры дистанционного образования, использующие новые средства трансляции знаний;
- просветительские программы общественных объединений по интересам;
- программы индивидуальной образовательной деятельности, самообразования, 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 востребованными¹⁴. 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 употребительным¹⁵. 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.

¹⁴ 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. 10. М.: 1992.

¹⁵ *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.

4.2. Образование и неравенство¹⁶

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

¹⁶ Раздел подготовлен при поддержке Фонда РГНФ проект N 04-03-00354а.

для другой. Вопрос о 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.

Технократическому подходу свойственно представление об образовании как подготовке специалистов для экономической сферы. Следует так распределять образовательные ресурсы, чтобы достичь максимального результата при минимальных вложениях. Исходя из того, что люди обладают разными способностями, 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 результата. 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 иметь равные права на свою долю ресурсов, а также иметь право на достижение образовательной квалификации не хуже, чем у других. При таком подходе 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 представление об учащемся как уникальной индивидуальности со своими образовательными, интеллектуальными, эмоциональными и экономическими потребностями. Вопрос о равенстве может ставиться и решаться, в первую очередь, на микросоциальном уровне и ни в коем случае не ограничивается «правильной» политикой государства. Равенство оказывается возможным только в гибких образовательных системах, структуры которых могут быть приспособлены к индивидуальным особенностям учащихся. Если какая-то учебная программа не работает для кого-то, ему должна быть доступна альтернатива.

И, наконец, подходу, который можно назвать компенсаторным, свойственно рассматривать образование как механизм восстановления социальной справедливости. Равенство в образовании можно и нужно нарушать тогда, когда требуется восстановить справедливость в отношении дискриминируемых социальных групп. Другой вариант такого подхода, — использовать образование как компенсацию затрат человека при исполнении определенных общественных функций. Так, в России существует так называемый целевой 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 ограниченном 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 макросоциальными 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 учащимся¹⁷. Их усвоение является условием успеха в образовании, но это явно не отражено в документах. Бурдые 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 учащегося¹⁸.

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, больницы, профсоюзов, других организаций остается практически неизученной. В социологии, которая рассматривала систему образования как основу системы господства в обществе, сама концепция образования эмпирически оказалась весьма узкой¹⁹. Знание о том, как работает образование, явно определенным образом конструируется самими социологами, вопреки любым претензиям на объективность или незаинтересованность 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 Бернстайна²⁰. 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

¹⁷ См., например, работу: Томпсон Д., Пристли Д. Социология: Вводный курс / Пер. с англ. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998.

¹⁸ Saha L.J. The «New» Sociology of Education and the Study of Learning Environments: Prospects and Problems // Acta Sociologica 1978. Vol. 21. № 1. P. 48–63.

¹⁹ 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.

²⁰ См. также: Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 400.

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»²¹. 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»²². 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

²¹ *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/msc1.html>.

²² Там же. Глава 1.

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 макросоциальным описанием ситуации образовался разрыв. Так и не удалось 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 общества²³.

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 ин-

²³ *Ozga J., Payne J.* Review Symposium // *British Journal of Sociology of Education*. 2000. Vol. 21. Issue 3. С. 458.

терпретативного 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»²⁴. 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 образует. 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 образования²⁵.

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 на-

²⁴ *Hammersley M.* Post Modern or Post Modern? Some Reflection on British Sociology of Education // *British Journal of Educational Studies*. December 1996. Vol. 44. Issue 4. P. 398.

²⁵ *Hickox M.S.H.* The Marxist sociology of education: a critique // *The British Journal of Sociology*. December 1982. Vol. 33. № 4. P. 567.

правлений для исследования и не смогла предложить программу радикальных изменений, на которых настаивала. Теория соответствия была переработана в теорию сопротивления (Уиллис, Джиру, Эплл, Коннелл). В теории 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 преимущества, 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 связями²⁶. 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 па-

²⁶ *Hickox M.S.H.* Op. cit. P. 569.

радикалы как единственного средства продемонстрировать социальную природу знания²⁷.

Критики упрекали радикальных теоретиков в том, что они приписывают свои смыслы поведению молодежи и игнорируют их собственные объяснения, описывают рабочую молодежь, не демонстрирующую антишкольного 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-²⁸ 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 преуспевания чернокожих и женщин не вписывается в представление о системе образования как агента патриархата и расизма²⁹.

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 сек-

²⁷ Davis S. Leaps of Faith: Shifting Currents in Critical Sociology of Education // American Journal of Sociology. May 1995. Vol. 100. № 100. P. 1456.

²⁸ Корень «андро-» означает «относящийся к мужскому полу» (от греч. «андрос» — «мужчина»). Ср.: полиандрия (многомужество), андролог (врач, специализирующийся на здоровье мужчин), андрогин (гермафродит, описанный Платоном).

²⁹ 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.

систское поведение; образовательная политика; традиционализм. Исследований, показывающих, что эти факторы имеют место, довольно много. Остается непонятым, 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 тыканьем пальцем и произнесением концептуальных названий: вот — правительственные интересы, вот — патриархия, вот — государственное принуждение, вот — постфордизм. Теория как пальцеуказание»³⁰. Собственно научные исследования иногда трудно отделить от политической активности исследователей.

Теория образовательного неравенства П. Бурдые

В 1977 г. появилась книга «Контуры теории практики», в которой французский социолог Пьер Бурдые представил свой анализ образовательного воспроизводства. Бурдые 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 Бурдые 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, Бурдые говорит, что это «субъективная, но не индивидуальная система интериоризирован-

³⁰ *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.*

ных структур»³¹, 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 Бурдьё 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 Бурдьё 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 Бурдьё 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, Бурдьё 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 Бурдьё 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, Бурдьё старался избежать крайностей редукционизма, сво-

³¹ *Shirly 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.*

дящего все или к влиянию экономических отношений, или рассматривающих образование как автономную систему, действующую по собственным законам.

Методология Бурдые 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.)³². Эти исследования носили количественный характер, что потребовало отказа от части положений теории Бурдые, 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 Бурдые) не хватает ясности и даже непротиворечивости. Ламон и Ларо, сравнивая различные варианты, встречающиеся у Бурдые, предложили такой вариант определения: культурный капитал — это «институционализованные, 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»³³. 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 напитков 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 зави-

³² 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.

³³ Kingston P.W. The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory // *Sociology of Education*. 2001. Vol. 74. Extra Issue. P. 89.

симось 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. Проверилось 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 Бурдые в США не работает. Предпочтения учителей оказались таковы: 1 — хорошо учиться; 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 средним³⁴. 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 Бурдые. В исследовании 1986 г. первая гипотеза подтвердилась, а вторая нет, использовалась регрессионная модель³⁵.

³⁴ Kingston P.W. Op. cit. P. 88–99.

³⁵ 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.

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 Бурдьё, заметили, что прямой перевод концептуальной модели в переменные может «деконтекстуализировать ключевую концепцию»³⁶. 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 Бурдьё. 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. Бурдьё 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. Патнем описывает социальный капитал как особенности социальной организации, которые облегчают кооперацию и получение взаимной выгоды (например, сети, нормы, отношения доверия)³⁷. В социологии образования

³⁶ *Kingston P.W.* Op. cit. P. 88–99.

³⁷ *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.

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 — препятствуют³⁸. 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 меняют³⁹.

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,

³⁸ *Morgan S.L., Sorensen A.B.* 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.

³⁹ *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.

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»⁴⁰. 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. Основные 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 долговремен-

⁴⁰ 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.

ной 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 привычки приводит к тому, что манипуляции с системой образования не могут радикально изменить ситуацию. Именно осознание этого привело к появлению идеологии «аффирмативных 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.

4.3. 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 образования⁴¹. Так, система профессионального образования, обуславливая 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 моло-

⁴¹ *Осинов 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.-Петербург. гос. ун-та экономики и финансов, 1999.

дыми специалистами, поскольку в нем сходятся интересы всех его участников — преподавателей, студентов и предприятий. Здесь проявляется интерес к учебному заведению как источнику ресурса квалифицированного труда⁴². 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 включиться в процессы экономической и социальной дифференциации, и стремится повышать свой образовательный уровень⁴³.

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»⁴⁴. 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 инди-

⁴² 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago; L.: University of Chicago, 1993. P. 34.

вида 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 послезачетового профессионального образования и инвестирования своего человеческого капитала в производство на условиях наемного труда⁴⁵. 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 труду⁴⁶. В России распространено понятие «рынок труда», где под таким «товаром» понимают «рабочую силу»⁴⁷. «Человек предлагает себя, как рабочую силу, получая взамен средства для восполнения и приобретения необходимых жизненных средств»⁴⁸. 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. Сагиндилов, 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 агентами⁴⁹.

Институциональная природа рынка труда позволяет ему играть роль социального механизма взаимодействия профессии и образования⁵⁰. При

⁴⁵ Weiss Y. Investment in Graduate Education // The American Economic Review. 1971. № 5. P. 818.

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Иванов В.А. Экономическая независимость личности: вопросы методологии. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 1992.

⁴⁸ Оганян К.М., Стрельцов Н.М., Печерица Е.В. Занятость населения и ее регулирование. СПб.: СПбГИСЭ, 2001. С. 7.

⁴⁹ Сагиндилов Е.Н. Методологические основы взаимодействия рынков труда и образовательных услуг. СПб.: Изд-во ун-та соц.-экон. проблем, 1997. С. 7.

⁵⁰ Радаев В.В. Рынок как объект социологического исследования // СОЦИС. 1999. № 3;

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 обуславливается участием работодателей в формировании спроса на выпускников учебных заведений как на продукт системы профессионального образования⁵¹.

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 хватает 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.)⁵².

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 обществу дебатам о реформах системы образования. Тогда же — в 1970–1980-х гг. в Европе основными проблемными направлениями исследований стали: взаимосвязи системы профессионального образо-

Оганян К.М. Стрельцов Н.М., Печерица Е.В. Занятость населения и ее регулирование. Указ. изд.

⁵¹ 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.).

⁵² Kariya T., 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.

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 работы⁵³. 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 ограничениями 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)⁵⁴. 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 незначительным⁵⁵. В Европе преобладает мнение, что именно уровень компетенции

⁵³ *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.*

⁵⁴ *Взаимосвязь высшего образования и трудоустройства выпускников вузов в развитых странах. Указ. изд. С. 3, 41–42.*

⁵⁵ *Williams G. Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education // European Journal of Education. 1985. № 20.*

определяет 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 вузов⁵⁶. 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 безработицы⁵⁷.

Согласно мнению 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 образования⁵⁸. Регулирование трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений, ищущих работу впервые, определяется свободой выбора места приложения труда, которая осуществляется в условиях стихийного поиска места работы. Посредованная 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 невысоко⁵⁹. 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

⁵⁶ *Российский статистический ежегодник. Статистический сборник Госкомстата России. М., 2003.*

⁵⁷ 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.*

⁵⁸ *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Указ. соч.; Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладные аспекты. М.: Academia, 2001.*

⁵⁹ *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.*

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 правительства. В законах, недавно принятых некоторыми странами (Италия, Германия, Австрия, Латвия, Франция, Фландрия), адекватность рынку труда рассматривается как ключевой фактор для санкционирования новых программ⁶⁰. 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 труда⁶¹.

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

⁶⁰ 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.

⁶¹ Реформы образования: аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003.

ми 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»⁶².

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 работы⁶³.

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»⁶⁴. 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 таблице 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.

⁶² Rosenbaum J.E. Jones S.A. Op. cit. P. 411.

⁶³ Kariya T., Rosenbaum J.E. Op. cit.

⁶⁴ Parsons T. The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society // Harvard Educational Review. 1959. Fall. 29 (4).

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 работодателей⁶⁵. 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 усугубилась⁶⁶.

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. Лазьера 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»⁶⁷. 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»⁶⁸. 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, напри-

⁶⁵ Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология: вводный курс. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: «Инициатива», 1998.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Granovetter M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness // American Journal of Sociology. 1985. № 91. P. 502.

⁶⁸ Rosenbaum J.E., Jones S.A. Op. cit. P. 413, 415.

мер, в США, можно обнаружить неформальные отношения между преподавателями учебных заведений и работодателями по вопросам содействия трудоустройству выпускников. Их действие аналогично функционированию официальных систем⁶⁹. 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 трудоустройства⁷⁰, 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 обстоятельствами⁷¹.

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 капитала⁷².

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

⁶⁹ 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: *Мальшевский А.Ф.* Социология образования. Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: Валери СПД, 2004.)

⁷⁰ *Шеринёва Е.Л.* Сетевой подход к анализу рынка труда: учебное пособие. СПб.: Социол. общ-во им. М.М. Ковалевского, 2003.

⁷¹ 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 M. 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 M. Op. cit.; Rosenbaum J.E., Jones S.A. Op. cit.*)

⁷² К сожалению, нет конкретных данных по тому, используется ли работодателями информация, предоставляемая на базе программ профессионально-технического обучения, наиболее приближенных к производственному процессу.

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)⁷³.

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 отношения⁷⁴. 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, находящегося на рабочем месте. Свои оценки они могут представить 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-

⁷³ *Holzer H.* What employers want: Job prospects for less-educated workers. N. Y.: Russel Sage Foundation, 1995.

⁷⁴ *Rosenbaum J.E., Jones S.A.* Op. cit.

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 рекомендации⁷⁵.

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». По данным 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 школ⁷⁶.

В США преподаватели профессионально-технических учебных заведений направляют усилия на приобретение собственного авторитета, сотрудничая с работодателями. Они рассматривают свой отношение 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.

⁷⁵ 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.).

⁷⁶ Rosenbaum J.E. Jones S.A. Op. cit. P. 424.

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»⁷⁷.

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 образования⁷⁸.

Согласно Концепции модернизации, практическая реализация целей и задач реформирования системы образования России требует объединения усилий академического и педагогического сообщества, государства, рабо-

⁷⁷ Rosenbaum J.E., Jones S.A. Op. cit. P. 413.

⁷⁸ См.: Илясов Е. Трудоустройство выпускников — задача учреждений профессионального образования // Высшее образование в России. 2004. № 2.

тодателей. 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 Европы⁷⁹.

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 Рос-

⁷⁹ *Болонский процесс...* Указ. соч.; *Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования.* (Болонья, 19 июня 1999 г.)

сии, 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 Европы⁸⁰.

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.

4.4. 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

⁸⁰ 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; Сенаиенко В.В. Магистратура: свобода выбора и маневра // Высшее образование в России. 2000. № 3.

опроса⁸¹. 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 опроса⁸². Естественно, что такие масштабные исследования проводятся именно этим методом, поскольку они могут затронуть как широкий спектр проблем, так и изучить многие проблемы деталей 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

⁸¹ Многообразие возможностей социологического изучения сферы образования. Ч. II. Прикладные технологии в социологическом изучении сферы образования / Под науч. ред. Г.И.Саганенко. СПб.: ИОВ РАО, 2004.

⁸² Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001.

возможность оценить точность данных, полученных другим методом (например, методом опроса). Эксперты 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 техникумов⁸³. 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. Шереги, была проведена экспертная оценка работы аспирантуры и докторантуры⁸⁴. 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. Собкина и П.С. Писарского, построенном именно на изучении государственной и отраслевой статистики⁸⁵. Следует сразу подчеркнуть, что данное ис-

⁸³ Шереги Ф.Э. Экспертная оценка проблем реформирования системы образования / Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001. С.21–30.

⁸⁴ Шереги Ф.Э. Там же. С. 368–380.

⁸⁵ 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.

следование 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, соотношения 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 образования⁸⁶. Всего анализу подверглось 1005 документов⁸⁷. 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 администрации⁸⁸. 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 пред-

⁸⁶ Шереги Ф. Э. Общественность о реформировании системы образования / Социология образования: прикладные исследования. М.: Academia, 2001.

⁸⁷ 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.

⁸⁸ 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.

ложения 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 идеалов⁸⁹. 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. Савельевой⁹⁰. Авторы методики квалифицируют ее как метод работы с открытыми вопросами, считая, что такую разработку следует отнести к особому (специфическому типу исследования)⁹¹. 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

⁸⁹ Филиппов Ф.Р. Социология образования. М.: Наука, 1980. С. 160.

⁹⁰ Саганенко Г.И., Савельева С.С. Выбор высшего образования. Цит. соч. С. 24–27.

⁹¹ 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

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 пути⁹². 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. Макеевой⁹³. 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, при-

⁹² 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, Х. Харбаха. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2002.

⁹³ 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.

чины 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 на 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 среде⁹⁴. 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 объединений⁹⁵.

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 стереотипов⁹⁶. 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 изуче-

⁹⁴ *Ценностный мир современного студента. Социологическое исследование.* М.: Молодая гвардия, 1992.

⁹⁵ *Лисовский В.Т. Самодетельные инициативы: неформальный взгляд / Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие.* СПб.: СПбГУП, 2000.

⁹⁶ *Сикевич З.В. Социологическое исследование: практическое руководство.* СПб.: Питер, 2005.

нии 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»⁹⁷. 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 research*⁹⁸. 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 research* «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.»⁹⁹.

⁹⁷ 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.

⁹⁸ Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2004.

⁹⁹ Добреньков В.И., Кравченко А.И. Указ. соч. С. 608.

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. Чердиченко. 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.

Богоудинова Р.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.

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

Гидденс 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., Добренев 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.
- Гишинский 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.
- Деруз Ж.Л. Социология образования: в поисках общества // Журнал французской социологии. 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.
- Иващенко 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 УРСС, 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: Саратов. гос. техн. ун-т, 2001.
- Масионис Дж. Социология. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004.
- Мальшевский А.Ф. Социология образования. Российская образовательная система: мониторинг, прогнозирование, управление. СПб.: ООО «Валери СПД», 2004.
- Манхейм К. Диагноз нашего времени.: Пер. с нем. и англ. 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.
- Мыслик 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.

Плакий 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 России: 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.

Попкевич 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 СПбГУ, 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 экономико-социологической 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. 1. 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 социально-психологического 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. Выварец. 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 государственного университета, 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.

Шереги Ф.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 possessive 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 социогуманитарного знания).

2. **Ильин В.И.** Драматургия качественного полевого исследования. — СПб.: Интерсоцис, 2006. — 256 с. («Социополис»: Библиотека современного социогуманитарного знания).

3. **Миронов Б.Н.** Историческая социология имперской России. СПб.: Интерсоцис, 2006. («Социополис»: Библиотека современного социогуманитарного 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».
6. Асп Э. «Социология трудовой жизни».
7. Веселов Ю.В., Капусткина Е.В. «Рынки и доверие».
8. Волчкова Л.Т., Минина В.Н. «Социология управления».
9. 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.
Издательство «Интерсоцис», ком. 328.

Тел/факс: (812) 577-12-83, 274-70-93.
E-mail: VVK@soc.pu.ru