

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

О. В. ЧУДНОВА

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Южно-Сахалинск
СахГУ
2021

УДК 316(075.8)
ББК 60.561.9я73
Ч844

*Печатается по решению учебно-методического совета
Сахалинского государственного университета, 2020 г.*

Рецензенты:

Пономаренко Т. М., кандидат педагогических наук,
специалист отдела реализации государственной
политики в сфере воспитания и защиты прав детей;

Коньков А. Т., заведующий кафедрой социологии
ИПЭиУ СахГУ, доктор социологических наук, профессор.

Ч844 **Чуднова, О. В. Социология образования** : учебно-методи-
ческое пособие / О. В. Чуднова. – Южно-Сахалинск : СахГУ,
2021. – 192 с.
ISBN 978-5-88811-631-9

Учебно-методическое пособие составлено в соответ-
ствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.01 «Со-
циология». Пособие содержит теоретический материал по
основным темам курса, методические рекомендации по их
изучению, практические задачи и упражнения.

УДК 316(075.8)
ББК 60.561.9я73

ISBN 978-5-88811-631-9

© Чуднова О. В., 2021
© Сахалинский государственный
университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

РАЗДЕЛ 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСЦИПЛИНЫ

«СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» 7

ТЕМА 1. Социология образования в системе
гуманитарных наук 7

ТЕМА 2. История развития социологии образования
в России 20

ТЕМА 3. Современная система образования РФ
и его структура..... 37

ТЕМА 4. Образовательное учреждение как
социальная организация..... 50

ТЕМА 5. Образование и гендерное неравенство 63

ТЕМА 6. Социальное неравенство в образовании 77

ТЕМА 7. Методология изучения проблем
образования в современной социологической науке... 89

ТЕМА 8. Социальное прогнозирование
в сфере образования 101

ТЕМА 9. Трансформация современного
образования: особенности тенденций развития 109

РАЗДЕЛ 2.

ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

«СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» 121

ЗАНЯТИЕ № 1..... 121

ЗАНЯТИЕ № 2..... 123

ЗАНЯТИЕ № 3..... 126

ЗАНЯТИЕ № 4..... 132

ЗАНЯТИЕ № 5..... 147

ЗАНЯТИЕ № 6..... 150

ЗАНЯТИЕ № 7..... 153

ЗАНЯТИЕ № 8..... 158

ЗАНЯТИЕ № 9..... 160

РАЗДЕЛ 3.	
ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ	
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»	165
КЛЮЧИ К ЗАДАНИЯМ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	170
ГЛОССАРИЙ	174
ПЕРСОНАЛИИ	183

ВВЕДЕНИЕ

Социология образования является относительно молодой отраслью социологического знания. Она изучает систему образования как социальный институт, ее взаимодействие с обществом, а также внутренние механизмы и закономерности образования как особого вида социокультурной деятельности. В современном мировом сообществе образование признается ключевым фактором глобального развития. Именно ему отводится важнейшее место в дискуссиях о развитии экономики знаний, повышения национальной конкурентоспособности.

Сегодняшний взгляд на роль образования в современном мире повлек за собой масштабные реформы, оставляющие нерешенными целый спектр проблем, существовавших ранее и постоянно возникающих новых форм и явлений образовательной деятельности. Среди последних особо выделяются коммерциализация и диверсификация образования, проблемы подушевого финансирования, недостаточно проработанная система контроля качества образовательного процесса, содержание учебного процесса и многие другие. Именно поэтому на сегодняшний день крайне важным становится умение диагностировать и подробно анализировать весь спектр проблем, характерных для данной сферы, чему в некоторой степени способно содействовать данное учебно-методическое пособие.

Цель пособия состоит в формировании у студентов углубленного представления о социологическом подходе к системе образования, его функций и структуры, социальных факторов развития и взаимодействия с подсистемами общества, о соотношении и динамике общественных, групповых и индивидуальных интересов в рамках рассматриваемой сферы.

Изложенный в пособии материал способствует приобретению знаний и навыков, необходимых в исследовательской практике социолога, в различных формах социальной работы, в государственной службе, в научной и педагогической деятельности. Он предполагает формирование у студентов-бакалавров умений, необходимых для анализа и диагностики проблемных ситуаций, институциональной, учебно-дисциплинарной и социально-групповой динамики в сфере образования.

Материал в пособии систематизирован по разделам. В

первом дается систематическое изложение основных идей по каждой теме, раскрываются фундаментальные методологические проблемы. Их изучение позволит студентам сформировать целостное представление о специфике социологии образования как специальной социологической теории и учебной дисциплины, выделить особенности развития и функционирования сферы образования в современных российских условиях, развить навыки сбора социологической информации в педагогическом исследовании, его качественной теоретической, эмпирической и операционной интерпретации.

Второй раздел учебно-методического пособия включает в себя девять практических занятий, которые посвящаются главным образом рассмотрению конкретных аспектов той или иной темы, анализу социальных ситуаций и дискуссионных вопросов, что дает студентам возможность закрепить изученный теоретический материал, создать условия для самостоятельного научного поиска и практического применения полученных знаний, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Данный раздел кроме прочего выполняет функцию организации творческого учебного процесса.

Для успешного выполнения практических заданий студентам необходимо свободно ориентироваться в теоретическом материале, владеть специальной терминологией, имеющей место в рамках изучаемой дисциплины, уметь увязывать теоретические положения науки с ее практическими аспектами.

С целью повышения эффективности изучения дисциплины «Социология образования» для каждой темы составлен список основных понятий, рекомендуемых для запоминания. Указанные термины и их определения находят свое отражение в глоссарии, расположенном в конце учебно-методического пособия. Раздел «Персоналии» позволяет обучающимся оперативно получить краткую биографическую справку о классиках социологии и современных исследователях, внесших весомый вклад в развитие изучаемой отрасли гуманитарного знания.

Кроме того, для каждой темы составлен список рекомендуемой литературы, включающий в себя монографии, книги, периодические издания и справочники. Данные научные источники будут полезны студентам при подготовке докладов и сообщений, написании рефератов, эссе, выполнении контрольных и практических работ.

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИСЦИПЛИНЫ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Цель освоения дисциплины заключается в формировании у обучающихся углубленного представления о социологическом подходе к системе образования, его функциях и структуре, социальных факторах развития и взаимодействия с подсистемами общества, соотношении и динамике общественных, групповых и индивидуальных интересов в рамках рассматриваемой сферы.

В результате изучения дисциплины студенты должны:

знать: основные направления, теории и подходы современной социологической науки, содержание работ ведущих современных социологов, содержание и характер современных социологических дискуссий по проблемам образования;

уметь: формировать и аргументированно отстаивать собственную позицию по различным проблемам современной социологической науки; использовать положения и категории современных социологических теорий для оценивания и анализа различных социальных процессов, фактов и явлений;

владеть: навыками восприятия и анализа текстов, имеющих социологическое содержание, приемами ведения дискуссии и полемики, навыками публичной речи и письменного аргументированного изложения собственной точки зрения по актуальным вопросам социологического знания;

демонстрировать: способность и готовность к диалогу и восприятию альтернатив, участию в дискуссиях по проблемам функционирования и развития системы образования в России и за рубежом.

ТЕМА 1. Социология образования в системе гуманитарных наук

Цель занятия: дать общее представление о социологии образования как об отрасли социологического знания, ее генезисе и развитии, ее основных категориях и существенных характеристиках.

Основные понятия: социология образования, образовательная социология, институционализация, структура, кризис

образования, образовательные процессы, фундаментальные и прикладные исследования.

План:

1. *Социология образования: понятие, объект, предмет, цели, задачи, функции, место в структуре гуманитарных дисциплин.*
2. *Основные направления развития социологии образования за рубежом.*

1. Образование как социальный феномен является предметом изучения различных дисциплин, в том числе социологии образования.

Объектом данной дисциплины выступает система образования и вся информация о ней. Однако данное понимание объекта весьма размыто и по этой причине вызывает множество споров в рядах отечественных и зарубежных ученых. В частности, ряд авторов определяют образование как процесс, при котором индивид получает и структурирует всю совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных через образовательные учреждения или самостоятельно. Другими учеными разделяется мнение о том, что в качестве объекта изучения социологии образования необходимо понимать социальный институт образования, который реализует определенные цели, задачи и функции, важнейшими из которых являются социализация граждан и подготовка их к процессу труда. Кроме того, объектом социологии образования принято считать и ту особую среду, в рамках которой происходит процесс образования.

Предметом социологии образования является изучение особенностей формального образования.

В нашей стране решение вопроса о предмете социологии образования было долгое время затруднено политическими установками и медленным признанием социальной роли института образования. Сегодня предмет социологии образования заключается в сочетании внимания к любой характеристике объекта образования: механизмам, закономерностям формирования и развития системы образования, ее взаимосвязи с социальной средой, а также в изучении влияния экономики, науки, культуры, политики, быта и других сфер общественной жизни на образование и обратное его влияние на эти сферы.

По своей структуре социология образования делится на:

- 1) теоретическую социологию образования, которая занимается разработкой теоретико-методологических проблем реформирования образования, проявлением социально-культурных факторов познания и воспитания, взаимообусловленностью социальными и духовными процессами в образовании и т. д.;
- 2) прикладную (эмпирическую) социологию образования, задачами которой главным образом является диагностика социально-педагогической эффективности различных типов и стилей жизни, традиций, культуры;
- 3) экспериментальную прикладную социологию образования.

В соответствии с проблемно-тематическим содержанием предмета социологии образования можно определить следующие ее основные функции:

- теоретико-познавательная функция, которая проявляется в получении актуальной информации о глубинных, существенных чертах образовательной жизни, системе образования как социального института, ее тенденциях и закономерностях развития;
- методологическая функция связана с разработкой средств познания общественных процессов, которые касаются процессов образования;
- прогностическая функция направлена на предвидение последствий соответствующих образовательных концепций, решений, идей, теорий, замыслов;
- прикладная функция связана с практикой образования, использованием достижений педагогики, психологии в образовательной жизни общества, с разработкой критериев социальной эффективности деятельности школы, техникумов, вузов, лицеев, академий и т. д.;
- гуманистическая функция исследует процессы гуманизации образования, выделяя ее приоритетные направления социологических исследований, связанных с актуальными проблемами системы образования.

Отметим, что до выделения в самостоятельную социологическую дисциплину социология образования развивалась в рамках социологии культуры, концептуально она неразрывно связана с философией образования и социологией культуры (образование является частью культуры), а в своей практической направленности – с социологией воспитания, педагогической социологией, социальной психологией и социальной педагогией.

Социология образования, в отличие от общей, специальной и социальной педагогики, изучает не только специфику образовательного процесса, но и определенную совокупность взаимосвязей системы образования с другими социальными системами общества, его социальными институтами. Если общая и специальная педагогика определяют содержание образования, ее организационную основу, то социология образования изучает эффективность деятельности соответствующих социальных институтов по формированию у людей научно-практического мировоззрения в результате повышения их общеобразовательной подготовки. Если педагогика изучает человека в процессе обучения, то социология образования изучает этот процесс в перспективе включенности ее во все сферы социальной деятельности и формы общественных отношений в связи с получением определенного образования, обнаруживает, как меняются социальные роли человека в зависимости от уровня образовательной подготовки и т. п.

Основные методы социологических исследований в области образования вытекают из общей методики конкретных социологических исследований. Чтобы достичь объективного отражения ситуации в образовательной сфере, необходимо привлечь к исследованию все методы, средства, критерии, необходимые для правильного освещения проблемы.

Методы, используемые в социологии образования, показатели, индикаторы, шкалы широко применяют и в других отраслях социологии. Показатели уровня образования применяются в исследованиях социальной структуры общества. В частности, в популярной на Западе концепции социальной стратификации уровень образования играет одну из главных ролей среди критериев социального статуса человека.

Источником информации для социологии образования могут быть данные государственной статистики, переписи населения, результаты опроса различных групп населения (учащихся, учителей, студентов, родителей). Разнообразную информацию дает первичная документация: в школах – классные журналы, книги учета учащихся, в вузах – журналы, книги учета деканатов, карточки отдела кадров и другие.

2. История развития социологии образования за рубежом рассматривается обычно в контексте методологических подходов.

Как указывает С. А. Шаронова, первым социологом, обратившим внимание на проблемы образования, по праву считается основатель функционализма французский социолог Эмиль Дюркгейм. Его главные труды представлены работами:

«Мораль образования», «Эволюция образовательного мышления», «Образование и социология», а отличительной чертой теории – убеждение в том, что нормой любого общества является бесконфликтное существование, конфликты же считаются признаком деградации и упадка. Выделенная Дюркгеймом значимость ценностей в обществе по сей день задает тон в подходах к изучению института образования. Он считал, что социализация детей соответственно ролям, нормам поведения и ценностям общества является ключевым компонентом стабильности любого общества. Если дети не социализируются, они не будут способны работать в социальных институтах общества, не смогут поддерживать социальные взаимоотношения и не будут обеспечивать сохранность социального порядка.

В функционалистских теориях институт образования играет критическую роль в социальном сценарии, потому что достижения и прогресс личности базируются скорее на заслугах, чем на привилегиях.

Следующим ученым, оказавшим значительное влияние на развитие социологии образования, С. А. Шаронова называет Джеймса Коулмана. Коулман и его коллеги провели крупномасштабное количественное исследование американского образования, которое задавало определенные стандарты для большинства подобных работ. Фундаментальная исследовательская модель Коулмана предполагает сравнение студента на входе (социально-классовая принадлежность, раса, академические способности) и на выходе (общее количество баллов в стандартизированных тестах). Эта модель подразумевала, что существуют скрытые связи между ценностями школы и ценностями общества. В своих поздних работах Коулман с коллегами раскрывает потребность школы не только транслировать культурные ценности, но и быть самой культурной ценностью. Эту идею развили и продолжили исследования П. Блау и О. Данкен о статусных различиях. Их работы были посвящены изучению степени варьирования индивидуальных достижений учащихся: чем выше образовательные достижения, тем больше вероятность профессиональной мобильности.

Однако предложенная Коулманом модель не содержит вопросов о внутренних взаимоотношениях между количеством лет обучения и потребностью подготовки профессионала. На них даются ответы в работах Е. Хоппера. В них отмечается: люди могут иметь одинаковый объем образования, но путь, которым они его достигли, может быть в значительной мере

разным, и как результат – различная образованность и разные профессиональные возможности.

Другими словами, функционализм в образовании в работах западных ученых рассматривает проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний, учитывает индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, основанными на объеме знаний, но не учитывает факторов и внутренних процессов, оказывающих влияние на мобильность молодого поколения. Речь идет о случаях, когда учащиеся имели равные возможности с точки зрения функционализма (хорошие способности, школу, способную дать необходимый объем знаний), но наличие низкого уровня социального и культурного капитала служило тормозом на пути их карьерного роста, в связи с чем им требовалось больше усилий и времени на достижение цели.

В западной социологии образования теории функционализма противопоставляется теория конфликта. Если функционалисты видят общество базирующимся на ценностной солидарности, то конфликтологи рассматривают социальный порядок как продукт принуждения и идеологической манипуляции. В марксистской критике функционализма не отрицаются взаимоотношения между школой и обществом, а лишь подчеркивается, что они базируются на неравенстве и классовом господстве. Так, описываются примеры исследований, доказывающих, что студенты, выходцы из высшего класса, получают образование в школах, которые готовят их для поступления в вузы и для работы, требующей высокоинтеллектуальных способностей. В то же время студенты, вышедшие из рабочего класса, в школах получают образование, которое готовит их лишь к ручному труду и соответствующим профессиям.

В частности, Р. Коллинз в своих работах показывает, что в образовании рабочих сохраняется социальный порядок неравенства с помощью предоставления документов об образовании, которые, казалось бы, базируются на способностях, а на самом деле основаны на привилегиях. Большинство рабочих рассматривают эти документы как соответствующие социальному статусу и классовой принадлежности.

Начиная с середины 1980-х годов, большинство марксистов, исследующих проблемы образования, указывает С. А. Шаронова, можно было назвать «теоретиками воспроизводства» благодаря их тенденции выделять в своих работах направ-

ление, где школам присуще воспроизводство неравенства при капитализме. Другая группа ученых, часто называемая «теоретиками сопротивления», доказывает, что студенты и преподаватели в большинстве случаев могут сопротивляться попыткам школы удерживать детей бедняков, представителей рабочего класса и национальных меньшинств на низшей ступени общества.

Представители данного направления исходят из того, что школы играют главную роль в социализации рабочего класса, в формировании качеств рабочего-производителя; школы помогают капиталистическому классу удерживать свое превосходство над рабочим классом, тем самым воспроизводя базисные капиталистические отношения.

В качестве примера можно привести ранние работы Луи Альтюссера, Сэмюэла Боулза и Герберта Гинтиса, в которых доказано, что стратификация системы образования повторяет иерархию рынка труда. «Скрытый учебный план», основанный на внутришкольной специфике, осуществляет селекцию студентов и подготавливает их к работе, которая является подходящей их социальному происхождению. Межшкольные различия учебного плана также обеспечивают разницу образовательного опыта у учащихся. Отличия учебного плана выражаются в целевых установках на различное происхождение и на различное профессиональное «предназначение».

Жан Аньон также указывает, что школы для непривилегированного сословия уделяют больше внимания заучиванию правил, тогда как школы для представителей преуспевающего населения учат творческому мышлению и самостоятельности.

Более того, структура высшего образования так же соответствует потребностям стратификации рынка труда. Для низшего сословия – общественные колледжи, для высшего – элитные институты. Расовые и классовые основы различий, зафиксированные в этих институтах, помогают воспроизводить капиталистические производственные отношения.

Представители идеи культурного воспроизводства выделяют причины, по которым культура в условиях школы воссоздает капиталистические производственные отношения. В их работах показано, что студенты – выходцы из разных рас и из разных социальных слоев – имеют различные культурные представления, языковые различия и отличные стили жизни. Так, по мнению Михаэль Эппл, вузы с помощью учебников имеют тенденцию легитимизировать историю, культуру, соответствующую личностным ценностям доминирующей группы

студентов. Это, в свою очередь, помогает усилить мотивацию обучения большинства привилегированных студентов и снизить интеллектуальные амбиции непривилегированных.

Таким образом, культурные различия, которые частично вызваны экономическим неравенством, играют важную роль в воспроизводстве капитализма.

Приверженцы идеи государственного господства рассматривают школы как часть огромного государственного аппарата, который отражает интересы капиталистического класса. По их мнению, государство активно содействует тому, чтобы школы выполняли соответствующую роль. Так, Л. Альтюссер доказывал, что школы внедряют господствующую идеологию через учебный план двумя путями: явно – через содержание учебного плана и бессознательно – через ценности, заложенные в учебный план.

Антонио Грамши отстаивал позицию, что школы помогают воспроизводить господство капиталистического класса через преподавание: посредством рассуждений, отражающих про-капиталистические отношения, а также определенно формируемых знаний. Никос Пуланзас подчеркивает, что для государства школа – место бесконечного спора, где различные классы борются между собой за право использовать ее с целью контроля.

Согласно теории сопротивления, указывает Шаронова, процесс воспроизводства может быть прерван по многим причинам. Прежде всего, студенты являются активными субъектами образовательного процесса. Они привносят в этот процесс собственное мировоззрение, базирующееся на опыте их семей, их сверстников и окружения, часто не соответствующее господствующему мировоззрению, которое преподаватели пытаются вложить в сознание через обучение. В качестве примеров сопротивления указываются непочтительное поведение к преподавателям, срыв занятий. Однако студенческие протесты не всегда бывают открытыми: многие студенты чувствуют себя больными, находясь в чуждом им культурном окружении, либо просто скучают в школе, где они находятся в дисгармонии со стандартным диалектом и с нормами культурного поведения, которые пытаются привить им. Такую форму сопротивления она назвала «бойкотом действию».

В целом теории конфликтов свойственно фокусировать внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества. Если исходно марксистские концепты рассматривали все проблемы через призму классовых проти-

воречий, где базисом служила экономика, то более поздние представители теории конфликтов стали включать и противоречия, основанные на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.). В рамках этой теории проводились тендерные и расовые исследования.

Структурализм в социологии образования представлен работами Бэзила Бернштейна. Актуальными проблемами, которые занимали Бернштейна, были система, код и язык. Бернштейн фокусировал свое внимание на основах речевых кодов и их корнях в динамике класса, расы, тендера и власти, изучал принцип контраста в кодировании, порождающем специфику социальной идентификации, различные нормы мышления, субкультуры и различные принципы социализации и социального контроля. Позднее, указывает А. С. Шаронова, в работах К. Каздена и Д. Химса эти проблемы были освещены подробнее. Согласно Бернштейну, речь детей из низших классов общества представляет собой ограниченный код, то есть такой способ использования языка, когда многое не договаривается в предположении, что другая сторона осведомлена об этом. Ограниченный код – это тип речи, связанный с культурными установками низших слоев общества. Многие представители низших классов живут в условиях субкультуры, строго ограниченной рамками семьи или местного сообщества. В этих условиях нормы и ценности воспринимаются как сами собой разумеющиеся и не выражаются языковыми средствами. Язык, представленный ограниченным кодом, более подходит для передачи практического опыта, чем для обсуждения отвлеченных идей, процессов или связей. Речь, представленная ограниченным кодом, является, таким образом, характеристикой детей, выросших в низших слоях общества, или же характеристикой иных социальных групп, в которых эти дети проводят свое время.

Развитие детей из средних слоев общества предполагает, согласно Бернштейну, прямо противоположную потребность в более развитом коде, то есть такой манере речи, в которой значения слов могут конкретизироваться, чтобы отвечать специфическим требованиям той или иной ситуации. Способы, при помощи которых дети из средних слоев учатся применению языка, в меньшей степени привязаны к частным контекстам. Эти дети могут легче обобщать свои мысли и выражать их в абстрактной форме. Так, матери из среднего класса, воспитывая своих детей, часто объясняют им причины и принципы, лежащие в основе собственной реакции на детское поведение.

Если мать из низшего класса может воспрепятствовать чрезмерному увлечению ребенка сладким, сказав ему: «Больше сладкого не получишь!», то мать из среднего класса, скорее всего, объяснит, что есть слишком много сладкого – вредно для здоровья вообще и для зубов в частности.

Дети, овладевшие развитым речевым кодом, по мнению Бернштейна, более способны к учебе, чем те, кто довольствуется ограниченным речевым кодом. Это не означает, что дети из низших слоев имеют «худший» тип речи или что их языковой код «беден». Скорее, их способ речевого поведения дисгармонизирует с академической культурой школы. Те же, кто владеет развитым кодом, намного легче адаптируются в школьной среде.

Еще одним представителем структурализма является Пьер Бурдьё. Опираясь на идеи Дюркгейма, он изучал вопросы того, как общество отличает высшие (почти сакральные) знания от каждодневных. Он предполагал, что различия и неравенства используются в виде разновидностей культурного кода. Этот код безоговорочно воспроизводит социальные различия (такие, как общественный класс) посредством особого рода культурных отличий. Исходя из этой точки зрения, институты образования могут рассматриваться как организации, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории. Работы Бурдьё включали в себя эмпирические исследования: вкусов и сфер потребления, культурных различий академической среды французских университетов, культурных предпочтений студентов университета, а также специфических форм культуры – таких, как, например, фотография.

Как указывает С. А. Шаронова, эти работы явились прекрасной возможностью ознакомить широкую научную общественность с идеями структуралистов в области социологии образования. До сих пор в некоторых эмпирических исследованиях, проводимых в США и Англии, используются техники структуралистов. Например, в Англии вышли работы М. Уокера, который изучал социальный контроль в педагогических институтах. С. Деламонт анализировал преемственность школьного фольклора при переходе из элементарной школы (начальной) в школу второй ступени (среднюю общеобразовательную).

Основным достижением структурализма в социологии образования стала теория кода, которая позволила классифицировать те элементы социальной структуры, которые непод-

давались классификации (а, следовательно, и исследованию) с помощью других ранее описанных научных направлений.

Новая социология образования выделяется из общего поля социологии образования специфической ориентацией на научное знание. В представлениях новой социологии образования все знания социальны. Поэтому, хотя научные знания творятся специалистами, они не являются плодом индивидуального видения или чьей-то концепцией. Это поле знаний создается с помощью социального бытия людей, которые, несмотря на свою профессиональную принадлежность, живут в пределах определенной культуры и исторического времени. Таким образом, новая социология образования может быть представлена как продукт взаимодействия двух контекстов: профессионального и социального – культуры и истории.

Впервые термин был использован в начале 1970-х годов для определения стиля тех теорий и исследований в области социологии образования, которые отличались от предыдущих, классических. Как отмечал Карл Маннгейм, социальное осознание знания происходит в атмосфере, где господствует политический конфликт и социальный беспорядок. В истории Америки это время соотносится с концом 1960-х и 1970-ми годами.

Основная идея «объективного знания» получила поддержку и распространение не только среди ранних американских представителей социологии образования, но и среди широких кругов общественности, а также в академической среде. Знание воспринималось как пристрастное или искаженное представление специфических интересов групп, а не просто в виде зеркального отражения как «объективная реальность». Именно этот вид знания начал восприниматься как «идеология». Идеологические знания, или знания партийных интересов, стали ключевой концепцией в ранних работах социологов нового направления: Янг Браун, Ф. Векслер, Д. Корабел, Х. Жирокс и других. По мнению Ф. Векслера, «идеологические» представления новой социологии явились вызовом традиционной социологии образования.

Вторым важным изменением, внесенным в традиционную концепцию социологии образования, стало иное понимание явления «образование». Вывод, к которому приходят ученые данного направления, состоит в том, что образование в новом понимании – это не только маскировка идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство социальных образов неравен-

ства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе.

По мнению Филиппа Векслера, концептуальное расширение видения образования как широкомасштабного социального производства основывалось скорее на позиции процесса простого индивидуального суммирования. Сопротивление студентов и преподавателей признавалось фактически. Но его рассматривали как нечаянно возникающую обратную реакцию на процессы внутри воспроизводства общества. Таким образом, индивиды лишались права реально воздействовать на процессы социального и культурного производства общества. Создавалось впечатление, что культура и общество просто автоматически воспроизводят себя как бы за спинами участников.

Несмотря на присущие новой социологии образования недостатки, А. С. Шаронова отмечает, что данное направление внесло существенный вклад в развитие и общей теории социологии и социологии образования в частности: принцип критического осмысления научного знания новой социологией образования стал своеобразным мостиком к критической социологии, а объективация знания стала основой для расширения границ исследования проблем взаимодействия образования и общества, совершенствования инструментария исследователей.

Представители критической социологии образования говорят о том, что образование личности не ограничено системой формального образования. Это сложный социокультурный процесс. Чем больше исследователи выявляют его многоплановость и разнообразие, тем отчетливее выделяются и становятся видимыми зоны социального напряжения. В качестве примера приводятся следующие виды напряжений: появляющиеся при увеличении различий между отдельными секторами в пределах системы образования; возникающие между общими потребностями самой системы образования и ее обширной социальной ролью; отражающие конфликты образовательных требований различных социальных групп. В анализе этих зон напряжения социология образования предстает как субдисциплина развития. Такая позиция формулирует критический инструментарий и шире трактует роль образования в процессе воспроизводства индустриального общества, определяет идеологическую роль государственного образования, функцию социальной селекции и роль педагогики, вызывающей враждебность вследствие множественности и необъективности

оценок, описывает стратегический и базисный учебный план с точки зрения того, как школы отвечают на разнообразие внешкольной культуры.

Придерживаясь позиции критической социологии, М. Янг выделяет следующие две тенденции современного образования. Во-первых, это коммерциализация образования. Он доказывает, что образовательная политика, реализуемая в рамках таких программ, как «Технические и профессиональные образовательные инициативы», «Деловые соглашения», «Партнерство образования и бизнеса», «Предприимчивость в высшем образовании», благоприятно воздействует на сближение образования и трудовой деятельности. М. Янг также акцентирует внимание на том, что концепция массовой школы сегодня входит в противоречие с потребностями общества. Индустрия и коммерция не противопоставляются им школе, как это делалось ранее. Во-вторых, увеличение акцента в контексте непрерывного образования на знаниях, необходимых все формы профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне. В этом плане все учреждения и организации могут рассматриваться с позиций «обучающих организаций», пребывание в которых означает не только профессиональный труд, но и постоянное образование.

Основы критической социологии образования, по А. С. Шароновой, были заложены в исследованиях проблем подготовки учителей в 1960-е годы в Англии. Исследователи Карабел и Халси доказывали, что, с одной стороны, профессиональное образование учителей не учитывает научных достижений социологии образования, с другой – педагогика подчиняет себе социологию образования. Такое положение дел приводило к тому, что социология образования пыталась получить реальные «объективные» знания о том, как работает образование в пределах дисциплинарного метода производства знаний. Была выдвинута гипотеза об изучении закономерностей действия института образования с позиции деятельности учителей. Казалось, был найден консенсус между теорией и практикой, между словами социологов и действиями учителей. Однако кризис массовой школы показал, что подготовка учителей в традициях прошлого не соответствует требованиям времени.

В настоящее время, констатирует Шаронова, критическая социология все больше расширяет свои границы, рассматривает общество и с позиции дисциплинарного подхода, и с

точки зрения социологии учителей, и с точки зрения постоянно обучающегося сообщества. Однако двойная рефлексия научного знания и реальности, свойственная критической социологии образования, не дает ответов на возникающие в обществе животрепещущие проблемы института образования. В рамках данного направления можно оценить опыт прошлого, констатировать настоящее, но сложно прогнозировать будущее.

ТЕМА 2.

История развития социологии образования в России

Цель занятия: раскрыть историю возникновения, развитие и содержание основных теоретических концепций и течений, получивших распространение в рамках отечественной социологии образования.

Основные понятия: динамика социальных институтов, социальные процессы, функциональная парадигма, структуралистская парадигма, гуманистическая парадигма, региональные научные школы, категории социологии образования: образование, воспитание, личность, профессия.

План:

1. Развитие социологии образования в СССР.
2. Развитие социологии образования в России.

1. История развития социологии образования в нашей стране берет свое начало с 1960-х годов прошлого века. В более ранний период социология и ее отрасли находились под запретом, поскольку они были объявлены лженаукой. В период с конца 1950-х – начала 1960-х годов имеет место ее возрождение, характеризующееся множеством проблем, связанных в основном с господством авторитаризма, культа личности правителей и имеющим место в указанный исторический период железным занавесом.

Для формирования системного представления об истории развития социологии образования в период СССР обратимся к материалам работ А. А. Пучкова «Социология образования в России: дореволюционная историография» и Ю. А. Тюриной «К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России».

Как отмечает А. А. Пучков, появление социологии образования в России нельзя привязать к какому-либо событию – появлению научной школы или изданию учебника. Рассмотрение проблем образования с позиций социологии было характерно для общественной мысли на всех этапах ее становления. Однако при выделении этих этапов периодизации сегодня отсутствует единая позиция исследователей.

За основу выделения периодов могут приниматься различные критерии: концептуальный, хронологический, биографический, региональный и другие.

Один из вариантов периодизации исследований, связанных с проблематикой социологии образования в России, предложила С. С. Новикова. С ее точки зрения, первый этап институционализации социологии образования охватывает 60–90-е годы XIX века. В этот период появились идеи, связанные с реакцией общества на реформы образования, проведенные в период правления Александра II.

Второй этап длится с 90-х годов XIX века до начала XX века. В это время распространяется преподавание социологии в вузах. В работах ученых представлен интересный статистический и фактический материал. Однако целостная система эмпирического анализа социологических данных еще не сложилась.

Третий этап охватывает первую четверть XX века. Для него, по мнению С. С. Новиковой, характерно «четкое самоопределение социологии как общей теории». Определяющим подходом становится неопозитивизм. Также происходит определение предмета социологии и ее методов.

Четвертый этап – 20–30-е годы XX века. В этот период исследования были посвящены изучению мировоззрения учащихся, образовательного ценза учителей, экономического положения рабочей молодежи.

Пятый этап – конец 50-х–90-е годы XX века. С начала 50-х годов социология образования окончательно выделяется в самостоятельную отрасль. Оформляются первые научные школы (новосибирская – одна из самых первых), появляются комплексные исследования по проблемам образования.

Предложенная С. С. Новиковой хронологическая периодизация привязывается к ключевым событиям отечественной истории, однако с ней сложно согласиться.

В России, по замечанию А. А. Пучкова, как в царской, так и в советской (до 60-х годов XX века), не было сложившихся самостоятельных научных школ и целенаправленного изучения

социальных единиц: групп, общностей, организаций. С конца XIX века до начала 60-х годов XX века были лишь отдельные попытки, предпринимаемые группами энтузиастов, распространить новое для русской интеллигенции социологическое знание. Хотя среди этих энтузиастов были ученые с мировым именем, которые предложили свои оригинальные подходы, социология не была институционально допущена в государственные университеты. Следовательно, все попытки институционализации социологии остались лишь частными случаями. Это первый этап, предыстория социологии образования в России.

Хронологические рамки второго этапа можно ограничить началом 1960-х–серединой 1990-х годов. В этот период развитие социологии становится социальной потребностью общества и государства. Появлялись фундаментальные исследования, в том числе и в области социологии образования. Последняя со временем выделилась в самостоятельную отрасль исследования.

Для работ первого периода характерен интерес к социальной сфере конкретных учебных заведений; в анкетах использовался преимущественно открытый тип вопросов. Следует отметить, что изучение социальных аспектов сферы образования не было регулярным в дореволюционной России, однако указанные ниже работы составили основу для изучения этой сферы в дальнейшем.

Вкладом в становление социологии образования в России, а также зарождением фундаментальных исследований в этой области мы обязаны М. М. Ковалевскому. Он был одним из первых, кто предложил оригинальный подход к социологическим исследованиям. Остановимся на некоторых положениях этого подхода.

Во-первых, методология исследования, предложенная М. М. Ковалевским, характеризуется историчностью анализа и широтой сравнительных обобщений. Исторический и сравнительный методы в его подходе слились в один историко-сравнительный метод социологии, что на тот момент являлось новым оригинальным подходом.

Во-вторых, социологическая система ученого носит плюралистический характер. М. М. Ковалевский придерживался идеи многофакторности общественных процессов, им была сформулирована теория социальных факторов.

Третьим моментом социологической концепции М. М. Ковалевского является генетическая социология. Концепция

генетической социологии связана с идеей прогресса, с идеей социологического историзма, которая основывается на позитивистских традициях. Концепция генетической социологии непосредственно вытекает из определения предмета социологии, которую ученый считал наукой, имеющей своей целью установление законов и тенденций общественного развития. Генетическая социология, по мнению М. М. Ковалевского, должна заниматься изучением законов эволюции общества на основе прочного фундамента конкретных фактов, добытых, в частности, этнографией.

Кроме методологии, усилия ученого были направлены на создание Русской высшей школы в Париже, которая выпустила первые научные сборники и фактически стала первой школой социологии за пределами России. М. М. Ковалевский участвовал в издании одного из таких первых сборников. В нем были отражены проблемы социологического знания своего времени. Пока еще социология образования не выделилась в качестве самостоятельного научного направления. Русская школа в Париже и деятельность М. М. Ковалевского имели значение для популяризации социологии в России и демократизации высшего образования.

Однако российская академическая наука, отмечает А. А. Пучков, воспринимала в штыки попытки распространения социологии. По этому поводу М. М. Ковалевский писал: «Социология, обнимающая все области социального знания, синтезирующая их основные выводы, продолжает оставаться изгнанной из высших школ и пользуется незавидной репутацией у официальных педагогов».

Однако мы обязаны М. М. Ковалевскому за вклад в распространение преподавания социологии в вузах, что обусловило интерес к этой науке, а значит, в будущем и к применению социологических теорий для анализа сферы образования.

Именем М. М. Ковалевского не исчерпывается историография социологии образования. В этой связи следует отметить работы А. В. Фортунатова. Он был одним из первых, кто говорил о применении социологии к анализу института высшего образования в дореволюционной России. В своей статье он поставил ряд вопросов о том, зачем молодые люди идут в высшую школу. Автор констатирует факт, что «в XX веке в русских высших учебных заведениях было несколько попыток приложить статистический метод к исследованию целей и причин поступления студентов в высшую школу. Результаты таких анкет никем не сведены, да и сами по себе анкеты не

могли обладать достаточной полнотой наблюдений. Приходится догадываться о возможных мотивах поступления в высшую школу и подкреплять свои догадки только отрывочными, случайными наблюдениями»¹.

Таким образом, А. А. Фортунатов признает, что анализ проблем высшей школы в его время был невозможен «за отсутствием соответствующих планомерных массовых наблюдений». Однако интересны его наблюдения, касающиеся ситуации в высшем образовании в начале XX века.

1. «Студент идет в высшую школу учиться, иначе – учить себя. К сожалению, ему приходится “быть обучаемым”, а не “учиться”. Если человек учится, план занятий принадлежит ему самому; если человека обучают, план чужой, принадлежит тем, кого считают сведущими людьми в постановке преподавания. Самостоятельный выбор предметов для занятий есть первое условие успешности студенческих занятий в научной школе. Этому условию, к сожалению, современные школы плохо удовлетворяют, так как они все перегружены обязательными занятиями»².

По замечанию А. А. Пучкова, подобная ситуация справедлива и для сегодняшних вузов России и соответствует административной модели, при которой преподаватель выступает в качестве звена, которое доводит образовательный процесс до его логического завершения – усвоения студентом дисциплины. В этой модели преподаватель – координатор образовательной деятельности студента, он дает ему план изучения дисциплины, указывает пути решения задач и источники информации и в конечном итоге участвует в оценке навыков и умений студента. От активности преподавателя зависит успех всего образовательного процесса.

Данная ситуация, при которой план принимается некими сведущими людьми, рассматривается А. А. Фортунатовым в проблемном ключе, поскольку «выбор в большинстве случаев делается не самими учащимися. Кто-то другой, по внешности – учебная коллегия, по существу – ряд отдельных преподавателей, назначает студентам так называемый минимальный объ-

¹ Фортунатов, А. В. Зачем люди идут в высшую школу / А. В. Фортунатов // Вестник воспитания. – 1910. – № 7. – С. 49–50.

² Пучков, А. А. Социология образования в России: дореволюционная историография / А. А. Пучков // Власть. – 2012. – № 7. – С. 157.

ем знаний в уверенности, что этим минимумом гарантируется и определенный уровень умственного развития»³.

2. Наблюдение о шаблонности проводимых занятий: «Для самостоятельных занятий уделяются только сравнительно небольшие клочки свободного времени, остающиеся от исполнения обыкновенно шаблонных практических занятий, признанных необходимыми для присуждения студенту шаблонного же диплома. В тесной связи с самостоятельностью занятий, с собственным выбором предметов обучения стоит индивидуальность занятий, которая и встречает себе помеху в тех шаблонах, которые устанавливаются для механически регулярного вталкивания людей с разнообразными интересами в однообразное русло»⁴.

Таким образом, мы видим, что, по крайней мере, две проблемы – «шаблонность проводимых занятий» и «проблема выбора дисциплин» актуальны для сегодняшнего дня в высшем профессиональном образовании России.

Одним из тех, кто начал проводить статистический сбор данных о студентах (самоперепись), был Е. П. Радин, профессор Петербургского университета. Практически все самопереписи производились с использованием метода самосчисления – подобия современного раздаточного анкетирования, как правило, анонимного, хотя многие из организаторов исследований отчетливо осознавали как преимущества, так и недостатки этого метода.

К концу дореволюционного периода становления социологии образования развернулась полемика между сторонниками и противниками психологизации опросников, приверженцами массовых и «монографических» опросов. Е. П. Радин утверждал, что весь смысл анкеты состоит не в статистической точности, а в психологической цели, которую она себе ставит. Но не все ученые-современники были с ним согласны. Ему возражал А. А. Кауфман, утверждая, что вопросы об отношении к Богу, к людям, к жизни вообще почти не поддаются статистическому учету, а если и бывают попытки их сосчитать, то научное значение полученных выводов будет более чем сомнительным.

Следует отметить, что в дореволюционный период интер-

³ Фортунатов, А. В. Зачем люди идут в высшую школу / А. В. Фортунатов // Вестник воспитания. – 1910. – № 7. – С. 60.

⁴ Там же.

претация обобщенных данных эмпирических исследований осуществлялась преимущественно с использованием подходов генетической социологии, принципы которой были осуществлены М. М. Ковалевским. В дореволюционных работах подчеркивалась, с одной стороны, неразрывная связь представителей социальной общности студенчества с теми социальными слоями, выходцами из которых они являлись. С другой – решающее влияние на духовный облик студенчества оказывали семьи, школы, социальное окружение.

Однако ясное представление о социокультурном образе российского студенчества как субъекте социальной жизни в это время еще не сложилось. Так же, как не сложилось представление о направленности изменений, происходящих с личностью в связи с приобретением студенческого статуса, нормативно ценностного комплекса, обеспечивающего внутреннее единство социокультурной общности студенчества.

Ю. А. Тюрина в своей работе отмечает, что после революции 1917 года по мере вытеснения «буржуазной социологии» марксистским историческим материализмом была сведена на нет намечающаяся тенденция к социолого-статистическим исследованиям в области образования, множилось число публикаций идеологического и директивного плана.

В 30-е годы XX века после выдвижения партийными органами требования вовлечения всей массы научных сотрудников в активное социалистическое строительство и развертывания «политических разоблачений», вылившегося в закрытие научно-исследовательских учреждений, научных изданий, социология образования надолго прекратила свое существование как позитивная наука, и окончательно утвердился идеологический подход к проблемам образования.

Реальное возрождение социологии образования и социологии в целом началось в 1960-е годы с эмпирических исследований (крупные исследования социологических проблем образования были начаты в Академгородке под Новосибирском под руководством В. Н. Шубкина), поскольку власти проявляли к ним большую терпимость и не усматривали в них «идеологических диверсий». Более того, предполагалось, что «выявление отдельных фактов может оказаться полезным для устранения недостатков и недоработок «на местах».

Особенности становления социологии образования в России в советский период, согласно Ю. А. Тюриной, можно проиллюстрировать данными, полученными в ходе подготовки библиографических указателей по социологии образования

в период 1960–1990-х годов и 1980–2003-х годов авторами В. Собкиным и Е. Емельяновым. При анализе динамики публикаций характерна тенденция отсутствия работ по социологии образования с 1960-го по 1964-й год, в последующие пять лет их численность увеличивается, с 1970-х по конец 1980-х годов число работ стабилизируется. Начиная с конца 1980-х годов наблюдается дальнейший рост числа публикаций, усиливающийся к концу 1990-х годов. Показательна и тематика публикаций по социологии образования. На этапе становления социологии образования в советской России (1960–64) была актуальна проблематика ценностных и профессиональных ориентаций, социологии воспитания. Позже, в 1970-е годы, появляются публикации по социологии образовательных коллективов, в 1980-е годы – по проблемам социализации, то есть те публикации, тематика которых не шла вразрез с политико-идеологическими установками.

Комплексные работы, ориентированные на изучение системы образования, появляются значительно позже. В период с 1980-го по 1985-й год работ, посвященных институциональным проблемам, общим вопросам социологии образования, функциям образования, социологическим вопросам прогнозирования и управления образованием, было опубликовано 96, в период с 1980-го по 2003-й год – 321.

Работы отечественных социологов последних десятилетий, которые Тюрина относит к социологии образования, можно разделить на три группы.

В первую группу входят работы, посвященные центральной проблематике отрасли социологии, лежащие в центре так называемого проблемного поля. Среди них работы социологов Ф. Р. Филиппова, Г. Е. Зборовского, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова. В них рассматриваются вопросы предмета научных исследований, системного анализа образования, его институционального строения, социальной организации, взаимодействия элементов системы, функционирования образования. Эти работы появились значительно позже по политико-идеологическим причинам, чем работы следующей группы.

Вторая группа включает работы, ориентированные на рассмотрение отдельных проблем в области образования: учительства и школьного образования (Ф. Г. Зиятдинова, В. В. Тумалеев, Е. Э. Смирнова, В. Ф. Круглов); образа жизни учащихся (В. Т. Лисовский); самообразования (Е. А. Шуклина) и других, имеющих более долгую историю с момента возрождения социологии в СССР в 60-е годы XX столетия.

Третью группу образуют «пограничные» работы, то есть находящиеся на стыке со смежными отраслями или смежными науками. В контексте определения теоретико-методологической основы исследования образования представляют интерес работы первой группы, так как именно в них изложено концептуальное решение исследовательских задач в социологии образования последних десятилетий. Работы Н. А. Аитова, Ф. Р. Филиппова, Г. Е. Зборовского, В. Я. Нечаева, О. И. Шкаратана, А. М. Осипова являются наиболее полными и теоретически обобщающими, с достаточно разработанным категориальным аппаратом и инструментарием исследования образования в целом. Можно сказать, что указанные авторы сводят проблемы социологии образования к социально-системным и институциональным характеристикам. Образование рассматривается как относительно самостоятельная подсистема общества со сложной совокупностью внутренних структур, насыщенных социальными отношениями; как социальный институт с рядом функций в отношении общества, всех его подсистем и уровней социальной организации.

В этот же период активно начинает свою работу по социальному прогнозированию И. В. Бестужев-Лада. Как отмечают Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин, им выдвигается ряд методов и подходов к прогнозированию, которые могли широко использоваться и в системе образования. Исследования Бестужева-Лады, ориентированные не столько на ближайшую, сколько на длительную перспективу, явились одним из направлений поисков путей развития системы образования. В них доказывалась необходимость глубокого реформирования отечественной школы перед лицом тех социально-культурных проблем, с которыми столкнется общество на пороге XXI века.

2. В современных российских условиях, характеризующихся острыми экономическими и политическими кризисами, резко возрастает непредсказуемость решений и поведения различных социальных групп и организаций. Поскольку по мере развития общества задачи социологии образования усложняются, становится весьма ощутимой потребность в поиске новых теоретических и методологических подходов, тщательной разработке качественных и количественных методов исследования в социологии вообще и социологии образования в частности.

Современный этап развития социологии образования подробно описан в работах А. М. Осипова, Н. А. Матвеевой, В. А. Ивановой, П. А. Рысаковой и других. Указанные авторы отмечают,

что для российской социологии образования остаются присущи следующие черты:

- дефицит теоретических работ, содержащих внутриотраслевую критику;
- замыкание большинства исследований на эмпирической информации в отрыве от методологических основ и концептуальной интерпретации;
- слабая сопоставимость исследований и их тематическая фрагментарность, отсюда – редкость теоретического анализа и обобщения, распад на слабосвязанные подотраслевые течения;
- размытость категориального аппарата;
- незначительное количество теоретических обзоров отрасли, которые бы способствовали ее организации и развитию;
- малочисленность исследований, анализирующих действительные проблемы образования и ориентирующих на выход из социально-экономического и духовного кризиса в стране;
- перевес периферийных исследовательских проблем над методологически и концептуально важными.

Сложившаяся ситуация, по их мнению, обусловлена несколькими причинами. Первая состоит в остаточной зависимости социологических исследований от понятийного аппарата и интересов педагогики. Неправомерность деления образования на обучение и воспитание все еще бытует в работах социологов и в документах о развитии образования. Многозначность терминов «образование» и «воспитание», присущая педагогике, транслировалась в социологические контексты, где образование рассматривалось лишь как процесс и результат. На этой традиции вырос обширный поток исследований ценностных ориентаций «воспитуемых». Но замыкание в этой проблеме означало бы разрыв с деятельностным подходом к формированию личности, системным и институциональным подходами к развитию образования. В отечественной социологии этого удалось избежать, когда спектр функций системы образования стал рассматриваться гораздо шире, чем социализация личности, и охватил все сферы общества.

Вторая причина кризиса связана с ориентацией отрасли на взаимосвязь образования и социальной структуры общества, утвердившейся в период возрождения социологии в СССР. Она получила название «экстраспективной» и породила крупный поток исследований. Но в работах 1960–1990-х годов доминировали интересы педагогики, анализ ограничивался сферой формального обучения и не раскрывал системного ха-

рактера образования и его структурно-функционального строения. Тем не менее проблема системности образования была намечена Ф. Филипповым, а социально-системный характер образования обозначен М. Руткевичем и Л. Рубиной.

В рамках «экстрасективного» направления наметился интерес социологов к проблематике учительства, школы и ее субъектов (исследования Зиятдинова, Тумалева), образу жизни учащихся (работы Лисовского, Дмитриева), общественному мнению (Шереги), самообразованию. И все же спектр развиваемых направлений был ограничен. Вопросы истории и методологии отрасли, стратификация знания, институциональные взаимосвязи образования (с семьей, церковью, властью, бизнесом), этнокультурные, поселенческие, гендерные аспекты, социально-ролевые модели образовательной деятельности и многое другое не были представлены. Продуктивным оказался социокоммуникативный подход, сосредоточивший внимание на процессе учения, взаимодействии учителя и ученика. Это позже позволило предметно судить о субъектности и социальных компетенциях субъектов образования.

Третья причина кризиса состояла в недостаточной определенности социологии образования. Замыслы многих исследований были далеки от стержневых целей отрасли – развития социологической теории образования, обеспечения ее связи с общей социологической теорией и выхода в управление. Наметился парадигмальный кризис отрасли.

Как отмечают В. А. Иванова, Н. А. Матвеева и другие исследователи, решение проблемы предмета состоит в интеграции двух аспектов образования – как социального института и как специфической социальной системы. Сегодня социологи рассматривают образование в качестве социального института с рядом специфических функций и многоуровневой социальной организацией. Институциональный анализ образования отмечен вниманием к многообразию и преемственности его ступеней. В частности, предложена концепция структуры образования как социальной системы, которая не сводится к учрежденческой вертикали, охватывает все социальные элементы образовательной сферы и увязана с функциями, задачами, ожиданиями в этой сфере.

Отличительной чертой современной социологии образования является расширяющаяся сеть исследовательских центров. При значительных географических масштабах страны за десятилетия развития высшей школы и науки возник процесс регионализации отраслевых исследований. Региональ-

ная социология образования не дифференцируется по линии «центр–периферия», и каждая научная школа, обнаруживая специфику предметного поля, методологии и методики исследований, вносит свой вклад в ее развитие.

Наиболее показательными для развития отрасли в конце XX–начале XXI века являются научные сообщества в городах Москве, Екатеринбурге, Великом Новгороде, Тюмене, Новосибирске и Барнауле. Ими, конечно, не ограничивается география социологии образования в России.

С 1980-х годов в Новгородском госуниверситете ведется социально-системное изучение образования. А. М. Осипов обосновал подход к определению предмета и понятийного аппарата социологии образования, функций и структуры образования. Существовавшие в СССР и сохраняющиеся в России перекосы в развитии образования связаны с игнорированием институциональных функций образования, вопреки которым управление сосредоточено на внешних сторонах образовательного процесса, вследствие чего возникают дисфункции и кризисные явления в системе образования. Изучались взаимосвязи образования и социального неравенства, механизмы социального расслоения в образовании (В. Матвеев), поведения университета как корпорации (С. Иванов), социального развития студенчества и другие вопросы.

В первом десятилетии XXI века, отмечают исследователи, социология образования существенно продвинулась в направлении мониторинговых исследований в масштабе страны. Их организационными центрами стали научные коллективы Москвы. В 2006 году по заказу Национального фонда подготовки кадров (проект «Реформа системы образования») проведен мониторинг по оценке доступности качественного образования в учреждениях общего и начального профессионального образования. Методология мониторинга позволяет оценить качество обучения по показателям «входа», «процесса» и «результата», а методика кластеризации – типологизировать учреждения по этим качествам и выявлять барьеры доступности качественного образования в них, определять по кластерам профиль доступности качественного среднего образования в регионе.

Комплекс количественных и качественных методов позволил получить достоверную информацию о доступности качественного образования, выработать рекомендации по снижению барьеров доступности (Н. Зотова, Н. Матвеева, В. Солдатова, Н. Посталюк и др.).

Вторым направлением проекта стал мониторинг последствий образовательных реформ для учителей. Его предметом послужили социально-демографические и профессиональные характеристики учителей школ, социально-экономический статус, социальное самочувствие педагогов, бюджеты времени, профессиональная мотивация и отношение к реформе образования, а результатом стала возможность прогноза участия педагогов в инновациях.

Обострение проблем социализации молодежи усилило внимание к ранним ступеням образования. В 2007 году в 14 регионах страны был проведен мониторинг дошкольного образования, охвативший персонал и родителей воспитанников. Изучали дифференциацию типов дошкольных учреждений и начальной школы, их социальные условия и ресурсное обеспечение, удовлетворенность родителей и адаптацию детей в начальной школе, были предложены модели учреждений и направления этих ступеней образования.

Активную роль в интеграции социологии с практикой управления сыграла Межрегиональная ассоциация мониторинга и статистики образования. Ее участники выработали индикаторы управления качеством образования и методику оценки социализации учащихся, которые не ограничиваются статистическими показателями. Опыт мониторинговых исследований позволил выйти на уровень реализации практических функций социологии образования. Сформировалась теоретико-методологическая и эмпирическая база для перехода от «ситуативной» к «стратегической» технологии управления образованием.

Как отмечают В. А. Иванова, Н. А. Матвеева, А. М. Осипов, П. И. Рысакова, такой переход невозможно осуществить без систематического накопления первичной социальной информации о процессах, происходящих в сфере образования, о потребностях и интересах молодежи как основного субъекта образовательной деятельности. Неразрывная взаимосвязь предметного пространства социологии образования и социологии молодежи является отличительной чертой Уральской социологической школы. Внимание уральских социологов уже несколько десятилетий обращено к образу и качеству жизни студенчества (Л. Рубина, Ю. Вишневский, В. Шапко, Б. Игошев, Л. Петрова и др.). Панельные исследования социального качества будущих специалистов позволяют отследить функционирование высшего образования в плане воспроизводства социальной структуры общества, реализации потребностей

экономической сферы. Уральские социологи приняли участие в известном проекте «Пути поколения», выполнив лонгитюдное исследование жизненного пути выпускников разных типов учебных заведений. Образование в данной работе рассматривалось как процесс и результат жизненного самоопределения молодежи. Потребности в образовании и их реализация анализировались уральскими социологами и на теоретическом уровне (Л. Рубина, М. Руткевич, Г. Зборовский, Е. Шуклина, Ю. Вишневский).

При широком теоретическом спектре трудов уральских социологов образование становится возможной разработкой новых методологических конструкций. Одна из них посвящена компетентностному подходу, в котором образование полагается как пространство коммуникации субъектов, ориентированных на развитие и реализацию определенных компетенций, прежде всего, социальных.

Другим регионом, где социология образования получила динамичное развитие, является Тюмень. Особенностью работ тюменских социологов является то, что проблемы и перспективы модернизации образования рассматриваются как с позиции тенденций глобализации, становления информационного общества, так и с точки зрения развития региональной системы образования. Внимание уделяется объективным факторам развития института образования, трансформации его многоступенчатой структуры, динамике функционирования. Зачастую объектом исследования становится образовательное учреждение (детский сад, школа, вуз), в деятельности которого отражены тенденции развития общего и профессионального образования.

Социология образования в Новосибирске имеет давние традиции. Исследования велись с 1960-х годов. Выделились два направления. Первое – фундаментальная социология. Еще в начале 1970-х годов В. Турченко публикует книгу «Научно-техническая революция и революция в образовании», раскрывая закономерности кризисного развития образования, сущность и детерминанты образовательных революций, перспективы развития системы. Эти идеи развиты автором в работе 2004 года, где образование рассматривается как системообразующий фактор личностного и общественного развития. Решению фундаментальных вопросов отрасли способствовали связи социологии и философии, методологически важные для понимания устойчивого развития образования, направлений и последствий модернизации системы. За новосибирскими

исследователями сохраняется приоритет в социальном измерении эффективности образования, при котором удалось преодолеть узкоэкономический, «затратный» подход и сосредоточить внимание на социальных эффектах образования.

В Новосибирске развито и второе направление – эмпирическая социология образования. Проблемы образования рассматриваются в контексте социализации молодежи. Образовательные планы и представления о ценности образования изучаются в связи с ориентацией в сфере труда, занятости и выбора профессии. Показательным, по мнению ученых, стал панельный межрегиональный проект «Учащаяся молодежь в экономическом пространстве» (Л. Борисова, Г. Солодова, И. Харченко, Л. Растова). В этом проекте совпали интересы новосибирской и барнаульской школ социологии образования. На Алтае под руководством Л. Растовой проведены три этапа обследования выпускников школ в 1999, 2005 и 2010 годах. Теоретические разработки алтайских социологов углубили проблематику исследования, получившего название «Социальное качество российской молодежи в начале XXI века». Алтайские ученые анализируют образование как важнейшую составляющую социальной культуры личности. Данная традиция сохраняется и в реализации мониторингов образования с участием алтайских социологов (Н. Матвеева, Н. Юртаев, Л. Растова, Н. Тумбаева, Ю. Кондакова). Доступность качественного образования, государственно-общественное управление школой, социально-психологическое самочувствие и подготовка педагогических кадров анализируются сквозь призму социального качества субъектов.

В алтайской научной школе социология образования излагается как отрасль социологического витализма (С. Григорьев, Н. Матвеева). Образование рассматривается как открытая социальная система, содержанием которой являются отношения владения, пользования, распоряжения, присвоения, потребления и распределения, возникающие между социальными субъектами в процессе передачи устойчивых форм социального опыта и формирования умений личности создавать новый социальный опыт с целью развития и реализации своих жизненных сил. Если институциональный анализ сосредоточен на структуре и функциях образования и том, как они обуславливают образовательные потребности и поведение, то объектно-субъектный подход – на обратной связи, активности субъекта в использовании возможностей социального института образования для преобразования себя и общества.

Деятельность региональных научных центров показывает, что в России социология образования развивается как полипарадигмальная, практико-ориентированная отрасль социологии. Накопленный опыт масштабных лонгитюдных, панельных и мониторинговых эмпирических исследований субъектов образования и теоретических разработок позволяет решать задачи социального прогнозирования образования в меняющемся обществе.

По-прежнему один из важнейших потоков эмпирических исследований ориентирован на выявление взаимосвязей между системой образования и социальной структурой. Их актуальность вследствие рыночной трансформации и глубочайшего социально-экономического расслоения российского общества усилилась, о чем свидетельствует ряд публикаций. Наиболее ощутимый пробел сохраняется сегодня в эмпирических исследованиях современной образовательной политики. Даже первые шаги в этом направлении могут создавать дискомфорт в бюрократическом самочувствии, а более основательное погружение социологов в эту тематику наверняка даст нетривиальные результаты.

Сообщество исследователей в социологии образования становится более массовым. На прошедших всероссийских социологических конгрессах секция «Социология образования» оказывалась самой большой по числу участников. Состоялись две крупные всероссийские конференции: в 2009 году – «Общество и образование», в 2011 году – Третьи Санкт-Петербургские социологические чтения «Социальная стратегия российской системы образования». Вклад в развитие отрасли вносят журнал РАН «Социологические исследования» и издаваемый в Орле журнал «Образование и общество», в которых поддерживаются рубрики по социологии образования, а также единственный в своем жанре журнал «Социология образования» (издательство Современной гуманитарной академии, Москва).

Последние годы характеризуются В. А. Ивановой, Н. А. Матвеевой, А. М. Осиповым, П. И. Рысаковой более активным обращением российских социологов к научному опыту, накопленному в зарубежной социологии образования. Интерес к теоретическому наследию зарубежных коллег объясняется не только растущей интеграцией российской социологии в мировое научное сообщество, но также современной спецификой развития отечественной социологии. Она долго развивалась как дисциплина преимущественно прикладная, а исследо-

вания были ориентированы в основном на выявление связи между образованием и социальной структурой общества, профессиональных ориентаций учащихся, определение социальных проблем в сфере образования. Усиливается интерес к систематизации социологического знания об образовании. Одним из путей решения этой задачи стало освоение опыта зарубежной социологии образования, проявляющееся в интерпретациях концепций и в применении ее инструментария в отечественных исследованиях.

Как отмечают исследователи, проблемы развития социологии образования в России, обозначившиеся в 1990-е годы, преодолены. Развитие отрасли не носит характер «догоняющей» западную социологию и имеет свои «точки роста», при этом целесообразна дальнейшая интеграция опыта российской социологии образования с зарубежной. Перед отраслью в России стоят следующие задачи:

1) консолидация, формирование профессиональной ассоциации исследователей и ее интеграция в систему российских и международных организаций;

2) взаимное уяснение приоритетов отрасли и различающихся теоретических позиций, поддержание внутриотраслевой дискуссии и критики;

3) упорядочение понятийного аппарата отрасли, сбалансированный макро- и микросоциологический анализ проблем;

4) координация проблематики прикладных исследований, освоение новых методик сбора и анализа социальной информации;

5) расширение межотраслевых и междисциплинарных связей;

6) создание системы подготовки преподавателей социологии образования;

7) внедрение социологии образования в программы подготовки персонала системы образования, подготовка и выпуск отраслевого учебника;

8) систематическая выработка программных документов о приоритетах отраслевых исследований.

Перспектива социологии образования связана с укреплением кадрового состава ее специалистов, исследователей и преподавателей, с усилением ответственности за результаты научных работ. Развитие отрасли возможно лишь при условии сохранения в России социологического и педагогического образования. В предстоящем десятилетии станет ясно, удалось ли государству и гражданскому обществу сохранить эти виды

образования, что и определит развитие отечественной социологии образования. Насущными видятся задачи повышения требований к культуре научных текстов, роста возможностей публикации результатов социологических исследований образования, расширения площадок для дискуссий и критики в отрасли.

ТЕМА 3. Современная система образования РФ и его структура

Цель занятия: охарактеризовать и сравнить социальную типологию образовательных учреждений в России и за рубежом, описать особенности составляющих ее элементов, оценить эффективность образовательных систем.

Основные понятия: развитие, прогресс, модернизация, дифференциация, квалификация, компетентность, конкурентоспособность, эффективность, структура образования.

План:

1. *Характеристика дошкольного образования.*
2. *Специфика общего среднего образования.*
3. *Сущность профессионально-технического образования.*
4. *Характеристика среднего специального образования.*
5. *Характеристика высшего образования.*

Успешное развитие системы образования связано с совершенствованием ее структуры. Осуществляется оно в соответствии с требованиями обновления дошкольного, общего школьного и профессионального образования, создания условий для повышения его качества, с учетом внутрироссийских и международных тенденций, текущих и перспективных потребностей экономики страны в кадрах различной квалификации. Обычно структура образования в стране закреплена в законодательстве. В его различных статьях прописаны нормы аттестации, функции, нормы той или иной образовательной системы, существуют также акты, формы, в которых прописываются нормы, правила, регламентируется объем работы и так далее. Причем закрепление структуры образования идет изначально на государственном уровне, а затем может идти на региональном. Кроме того, у разных государств существуют разные системы образования.

Перейдем к характеристике системы образования в России. Здесь традиционно выделяют следующие ступени: дошкольное, школьное (начальное, неполное, среднее), среднее специальное, высшее, послевузовское.

1. Дошкольное образование охватывает различные формы систематической и методичной подготовки детей к определенным видам занятий, главным образом школьным; предполагает развитие ориентаций, общения, привитие элементарных форм культурной деятельности: манипулятивные действия с предметами, образное воображение, память, речь, чтение, графика, письмо. Ведущий вид деятельности дошкольников – игра. Ее характер содействует адекватной реализации функции образования ребенка на данном этапе его онтогенеза. В игре ребенок осваивает ролевые функции общения с окружающими, происходит усвоение социальных норм, приобретается опыт предметных действий. Учебные занятия в системе дошкольного образования строятся главным образом на игровой основе. В семье, в дошкольной группе дети вступают в разносторонние взаимоотношения с взрослыми, своими сверстниками, со старшими детьми. В дошкольной группе формируются признаки коллектива, усваиваются как позитивные, так и негативные нормы взаимоотношений. Специфическая задача дошкольного образования – подготовка детей к школе. Индикатором готовности к школе является умение детей подчинять мотивы своей деятельности, управлять своим поведением на основе определенных правил.

В организации детских садов и яслей заложена функция не просто присмотра за детьми и соответственно расширения возможностей участия женщин в производительном труде, но главным образом функция общественного воспитания образования. Содержание воспитательной работы определяется программами воспитания и обучения. Группы в детских садах формируются по возрастному принципу, дети находятся в них до 10–12 часов в день. Есть интернатные формы групп и детских садов, когда дети проводят дома только выходные дни. Получают распространение формы студий образования, в них дети обучаются и общаются ограниченное время – два-четыре часа в день. В детском саду уклад жизни детей ориентирован на рациональное чередование занятий, игр, сильного труда, отдыха. Учебную и воспитательную работу в детских садах ведут в основном педагоги со специальным образованием. Дошкольное обучение – исходное звено народного образования.

В более полной мере функции образования детей дошкольного возраста принимает на себя семья. В педагогической литературе постоянно ведется полемика относительно приоритетности форм детского и семейного воспитания и образования. Педагоги и психологи указывают на чрезвычайное значение в формировании интеллекта, налаживании социокультурного механизма ценностной коммуникации как общения ребенка с взрослыми в микросреде семьи, так и общения со сверстниками, с детьми. Психологические барьеры адаптации суживают возможный круг общения тем ближайшим окружением, близкими людьми, которых ребенок способен персонифицировать как внешнее «Я» и которые сами могут заботливо войти в его внутренний мир – сферу интересов, способностей. К недостаткам детского образования и воспитания чаще всего относят именно эту ограниченность интимного, материнского, отцовского семейного общения, которая может обернуться ущербностью в развитии личности. Есть весомые аргументы, располагающие к детсадовскому воспитанию. Во-первых, родительское, семейное общение ребенка может оказаться негативным при низкой педагогической культуре родителей, в случаях эгоистичного проявления их любви к своему ребенку, малоэффективным при недостатке методических средств обучения. Во-вторых, в семьях, где мать не занята в общественном производстве, ей не всегда удастся уделить должное внимание специальным занятиям по обучению ребенка.

Проведенные исследования бюджета времени свидетельствуют, что рост свободного времени в семьях не находится в прямой зависимости от времени, уделяемого родителями детям, не менее важно для ребенка (в его рефлексии собственных состояний и действий) и общение со сверстниками, реакции и поступки которых ему совершенно необходимы и более понятны. Между тем малодетная семья (а их большинство), сложившаяся разрозненность соседского общения особенно в условиях города ограничивают общение ребенка со сверстниками. Наконец, отрыв матери на три и более лет от общественного производства, учебной, профессиональной деятельности (а в условиях многодетной семьи и на более долгие сроки) может негативно сказаться на материальном обеспечении, социокультурном развитии женщины и детей.

Социальная политика государства направлена на широкую поддержку молодым семьям в воспитании подрастающего поколения, но формы этой помощи еще крайне ограничены, да

и отдельные меры оказываются порой неэффективными. Так, оплата по уходу за ребенком существенно отстает от инфляции. И этой поддержки бывает лишено много юных женщин, матерей-одиночек, которые учатся в училище, школах, не работают или находятся в чрезвычайно юном возрасте. Предлагаются различные проекты решения проблемы оптимального сочетания семейного и детсадовского образования. Чаще в таких проектах идет речь о сокращении рабочего времени женщин и ограничении пребывания детей в детсаде. Определенные надежды связываются с развитием форм студийного обучения, значительно расширяются возможности дошкольного образования с использованием средств массовой коммуникации: печати, радио, телевидения, компьютерной техники. Важно расширение форм участия в дошкольном образовании других социальных институтов: учреждений культуры, общественных самодеятельных организаций, трудовых коллективов. Подходы и проекты решения проблем дошкольного образования должны вырабатываться совместными усилиями педагогов, психологов, социологов. Между тем тревожит то обстоятельство, что социологи, по существу, устраняются из сферы детсадовского, дошкольного образования, как будто эти проблемы вовсе не проходят по ведомству социологической науки. Об этом свидетельствует крайняя ограниченность публикаций социологов по дошкольному образованию, тогда как педагоги и психологи часто обращаются к методам и подходам социологии. Любой период онтогенеза человека нуждается в социологическом анализе. Социология дошкольного образования должна стать полноправной отраслью социологии образования.

2. Во всей системе образования школа – ее центральное звено. Она рассматривается как база всех последующих форм образования и культурогенеза человека. Моделирование школьного образования – наиболее трудная задача. Если различные виды профессиональной подготовки (в том числе высшего образования) имеют свои конкретные ориентиры в виде профессиональной практики, то у школьного образования таким ориентиром обычно служил лишь некий образ универсальных форм человеческой деятельности, а в лучшем случае – типичные занятия людей. В современной концепции общего среднего образования эти ориентиры стали более конкретны, осязаемы.

Наиболее характерная черта школьного образования – его совпадение с этапом роста и взросления человека, с перио-

дом его детства и юности. Заканчивается оно тогда, когда человек уже способен к активной самостоятельной жизни. Учеба для подрастающего поколения – основной вид деятельности и составляет основное содержание его воспитания. Как показывают сравнительные исторические исследования, сам феномен детства и юности в качестве своих предпосылок имеет не только физиологический и психологический рост человека, но и социальные истоки.

Возрастные границы этого периода жизни человека в значительной мере обусловлены состоянием форм труда и трудовых отношений. Границы взросления, социальной зрелости человека достаточно подвижны и связаны еще и с тем, в какой мере ребенок может включиться в трудовой процесс, располагая при этом не только физической выносливостью, но и культурой владения орудиями труда, технологиями. По мере развития производительных сил общества период детства – юности все более отодвигается. В разные исторические периоды «общее» (охватывающее большую часть населения) образование было различным по уровню и содержанию. В начале XX века «общим» было образование, составляющее ныне начальное; в 40–50-е годы это неполное среднее образование. Но уже в середине 60-х годов свыше 60 % занятых в народном хозяйстве в возрасте до 30 лет имели среднее и более высокое образование. Выше уже отмечалось, что сроки обучения еще не свидетельствуют о реальном качестве, действительном уровне образования. Номинальный уровень школьного образования часто не совпадает с реальной шкалой ценности, общественной значимости и потребности в образовании, в том числе и его базиса в виде школьного образования. Такое рассогласование качества подготовки и потребностей культуры представляет собой кризис школы.

Следует обратить внимание и на то, что возрастные границы как обучения, так и включения поколения в активную самостоятельную деятельность в немалой степени зависят от культурно-педагогического потенциала школы. Концепция общего среднего образования в нашей стране стала предметом острой дискуссии, охватившей широкие круги общественности, наибольший интерес представляет модель, предложенная госкомитетом. По ней цель школьного образования – подготовка подрастающего поколения к активному и самостоятельному выбору жизненного пути, активному участию в жизни общества на уровне достигнутой человеческой культуры.

Базис школьного образования – это комплекс ценностей,

лежащих в основе культурного развития человека, связывающих его с культурой человечества, ближайших социальных общностей. Он не статичен, а уровень его находится в зависимости от хода научно-технического, социального прогресса, вместе с тем составляет относительно стабильную часть содержания общего образования. На его основе строится дополнительное продвинутое обучение в средней общеобразовательной школе.

Источником формирования содержания образования является состояние культуры в основных сферах жизни человека: быт, производство, культура, управление, наука, технология, система отношений. Содержание образования имеет единую основу, но не однообразно. Оно, исходя из реальных ситуаций, педагогического потенциала школы, творчества педагогов, самих учащихся, приобретает разнообразные формы.

Принципы организации школьного образования:

- динамичное культурное развитие – школа развивается на основе культурных потребностей общества в ходе творчества и педагогического новаторства. Среднее образование представляет собой не безликое, удушающее единообразие и содержание форм и методов учебной работы, а бесконечную вариативность, полифонию человеческой культуры;

- гуманизация – направлена на культурное развитие учащегося, создание благоприятных условий для раскрытия его способностей, самоопределения. Ориентация не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценной сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов. Подлинное усвоение культурных ценностей человеком возможно только как переживание учебных форм в качестве собственных жизненных ситуаций, а не отчужденных извне навязанных обстоятельств. Это органичное соединение коллективистского и личностного начал, делающее общественно значимое для ребенка личностно значимым;

- деятельностный подход – учебный процесс направлен не только на усвоение знаний, но на образцы и способы действий, ориентации, развитие механизмов роста культуры, творческого потенциала учащегося. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичного и обезличенного словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, навыков, которые не реализуются в деятельности;

- трудовая ориентированность. Школа призвана сформиро-

вать у учащегося обобщенные трудовые умения, способы практической и познавательной деятельности, помогая осмысливать трудовые процессы в контексте культуры труда. Она поддерживает посильное участие учащихся в актах трудовой жизни самой школы и общества;

- совместная жизнедеятельность детей и взрослых, их сотрудничество. Не воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и тех и других, построенный на началах сотрудничества;

- самоопределение личности – обеспечение самостоятельности учащегося и педагога во всех формах и звеньях образовательно-воспитательного процесса. Культурное самоопределение интегрирует отдельные качества в личностную направленность и характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Он предполагает достижение добровольности всех форм включения в воспитательный процесс. Свободная воля ребенка проявляется, если взрослые опираются на интерес, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству;

- коллективистская направленность – именно школьный коллектив как модель общественных отношений создает ребенку общественную среду учебного процесса, культурного «Я» учащегося. Здесь вырабатывается его жизненная позиция, усваиваются нормы взаимоотношений, механизмы побуждения и самоутверждения; максимально используются возможности коллектива, его традиции, общественное мнение, самоуправление, состязательность в выражении ценностных ориентаций и общественного поведения. В то же время если товарищеская среда – школьный класс, кружок, бригада – не велирует личность, формирует подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое достоинство, то какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности.

Демократизация и самоуправление – предполагают укрепление педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния ему. Это открытость школы, привлечение к ней общественных сил, включение их в ее развитие. Демократизация предполагает качественно новую, основанную на самоуправлении структуру управления учебным процессом всей жизнедеятельности школы с участием педагогов, учащихся, общественности.

Структура общеобразовательной школы состоит из нескольких ступеней.

Школа I ступени. Ее основное назначение – приобретение необходимых умений и желания учебной деятельности, освоение форм учебных занятий, обучение чтению, письму, счету, элементам теоретического мышления, культуры речи: формирование опыта общения и сотрудничества, художественного вкуса, гигиены, культуры самообслуживания и здорового образа жизни. Овладение основными учебными средствами и технологиями: пользование книгами, записями, клавиатурными устройствами, библиотекой, компьютером, аудиовизуальной техникой, формирование первоначальных представлений о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по интересам учащихся.

Школа II ступени – закладывает фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой для продолжения образования, обеспечивает развитие личности учащегося, способствует его самоопределению, освоению основ наук и формирует научное мировоззрение. Обязательные предметы составляют 75–80 % учебного времени. Система факультативных курсов и внеклассных занятий поддерживает более широкое развитие склонностей и способностей учащихся.

Средняя школа III ступени – завершает общеобразовательную подготовку учащегося на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия полного учета интересов учащихся, активного включения в жизнь гражданского общества, готовит к последующему обучению в вузах, техникумах, профессиональных учебных заведениях и к непрерывному образованию и самообразованию. В средней школе III ступени может быть введен один из профилей образования (гуманитарное, физико-математическое, химико-биологическое, техническое). Обязательные предметы составляют менее 50 % основного времени, повышается удельный вес творческих заданий, самообразовательной работы учащегося в процессе учебной деятельности. Учащиеся, окончившие школу одного профиля, могут через систему вечернего образования и сдачи экзаменов экстерном дополнить свое образование учебными предметами другого профиля. Создаются условия для обучения тех, кто способен учиться с опережением и по более углубленной программе. Представленная структура общеобразовательной школы радикально меняет организацию, функционирование и характер вечернего и

заочного образования. Вечерняя и заочная формы могут стать отделениями школ III ступени, ее своеобразным эквивалентом. В этих отделениях учащиеся получают интересное их профильно-дифференцированное среднее образование или дополняют одну профильную подготовку другой.

3. Профессионально-техническое образование представлено профессионально-техническими училищами. Виды труда, по которым ведется подготовка в профессионально-технических учебных заведениях, связаны, как правило, с обслуживанием технических устройств (например, токарь), рабочих операций ручного труда (слесарь), исполнительских функций в различных технологиях обслуживания людей (продавец).

Предъявляемые требования к поступлению в профессиональные училища, как правило, ограничиваются показателями здоровья, психофизиологической профессиональной пригодности. Контингент учащихся формируется главным образом без конкурса – на обучение принимаются все желающие. В настоящее время развивается сеть диагностических центров профориентации, где с использованием тестовых измерений молодежь может получить консультацию специалистов в выборе подходящей индивидуальным склонностям профессии. Срок обучения в системе профессионально-технического образования различен – от шести месяцев в учебных комбинатах до трех лет в профессиональных училищах. Значительная часть училищ дает выпускникам также среднее полное образование.

Структуру обучения отличает преобладание учебных дисциплин узкопрофессионального профиля и практических занятий в опытном производстве. Вместе с тем в учебный процесс включены также дисциплины, дающие более широкую ориентацию (в некотором роде методологию) профессиональной деятельности (например, металловедение, технология обработки металлов, электротехника, информатика и пр.), а также социально-политические дисциплины. Контингент преподавателей формируется из числа специалистов – мастеров той отрасли, к которой относится профессиональное образование. В настоящее время развивается сеть учебных заведений по подготовке преподавателей училищ, в том числе мастеров производственного обучения. Дисциплины общеметодологического цикла ведут преподаватели средних школ, выпускники вузов. У системы профтехобразования есть круг социальных проблем, связанных как с особенностями контингента учащихся, так и с задачами обучения. Понятно, что социологам надо

выходить из рамок обыденных представлений об учащихся ПТУ как «трудной части молодежи», хотя под такими суждениями есть реальная почва. Именно в среде учащихся ПТУ более широко распространены неформальные объединения молодежи асоциального характера. Задача социологов – изучение характерных для данной группы молодежи типов ориентации, моделей адекватного культурогенеза. Для социологического анализа есть и широкая область исследования взаимодействия ПТУ с производственными коллективами.

4. Среднее специальное образование. Предполагается, что функциональное содержание труда выпускников средних специальных учебных заведений более сложное, чем выпускников профтехучилищ. Их труд связан не только с обслуживанием технических устройств и выполнением отдельных исполнительских функций, но и с обслуживанием сложнотехнологических систем, с выполнением организаторских функций, диагностикой хода производственных процессов. Считается, что выпускник техникума может свободно переходить от одной смежной профессии к другой, то есть данное образование более универсально. Контингент учащихся чаще формируется на конкурсной основе в ходе экзаменов и показателей профпригодности, но в большинстве этих учебных заведений численность желающих едва превышает нормативный набор. В структуре учебных дисциплин наряду с узкопрофессиональными значителен состав дисциплин методологического содержания по профилю образования, общегуманитарных и социально-политических. Структура занятий разнообразна, включает формы занятий всех других видов образования. Преподавание предполагает наличие высшего образования.

Для сферы среднего специального образования характерны свои малоизученные проблемы. Данная сфера занимает промежуточное положение в социальной стратификации сферы образования. В ближайшей перспективе это наиболее массовая форма. Она неоднородна. Особенно заметны различия в техническом и гуманитарно-художественном направлениях, социальной динамике разнообразия видов подготовки. Важно выбрать верный анализ ситуаций учебной и внеучебной деятельности, типов занятий, проектирования технологий обучения, воспитательной работы.

5. Современная система высшего образования в России построена по Болонскому принципу и включает несколько уровней образования: бакалавриат, специалитет, магистратуру, аспирантуру, ординатуру и другие.

Первый уровень – бакалавриат. Это законченное высшее образование. Поступать на программы бакалавриата могут граждане, имеющие среднее общее или среднее профессиональное образование. Обучение по программе бакалавриата осуществляется в течение четырех лет и предполагает общую фундаментальную подготовку. По окончании обучения студенты защищают квалификационную выпускную работу и/или проходят государственную итоговую аттестацию (ГИА). По ее итогам выдается диплом бакалавра с присвоением квалификации («Академический бакалавр», «Прикладной бакалавр»). Документ дает право работать по профессии или продолжить обучение в магистратуре.

Второй уровень высшего образования – специалитет. В отличие от бакалавриата программы специалитета ориентируют студентов на практическую работу в отрасли по выбранному направлению. На них так же, как и на бакалавриат, поступают обладатели общего среднего или среднего профессионального образования. Обучение длится не менее пяти лет. По итогам сдачи экзаменов и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР) выдается диплом специалиста с указанием присвоенной квалификации (например, «Социолог», «Преподаватель экономических дисциплин», «Специалист по защите информации» и т. д.).

Выпускники специалитета имеют право на профессиональную деятельность и могут продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре. Магистратура позволяет углубить специализацию по выбранному направлению. На программы магистратуры могут поступать бакалавры и специалисты. Обучение длится не менее двух лет и предусматривает подготовку студента к научно-исследовательской деятельности. Выпускники защищают выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию), по итогам которой выдается диплом магистра и присваивается квалификация «Магистр». Выпускники магистратуры имеют право на профессиональную деятельность и могут продолжить образование в аспирантуре.

Третий уровень высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации. В аспирантуру могут поступать выпускники магистратуры или специалитета. Обучение включает образовательную часть, педагогическую деятельность, практику, научно-исследовательскую работу. Аспиранты выбирают научное направление, тему исследования для своей диссертации. Обучение на очной форме длится не менее трех

лет, на заочной – не менее четырех. По его окончании выпускнику аспирантуры выдается диплом об окончании аспирантуры с присвоением квалификации («Исследователь», «Преподаватель-исследователь»). По итогам защиты диссертации присваивается степень кандидата наук – первая степень, официально подтверждающая статус ученого. Кандидаты наук допускаются к соисканию степени доктора наук (второй степени, подтверждающей статус ученого), присуждаемой по итогам обучения в докторантуре и защиты докторской диссертации.

Содержание докторантуры составляет углубленная подготовка ученого в одном из фундаментальных или прикладных направлений научной деятельности. Так, формируется научное направление. В социологии образования эти формы считаются малоизученными по сравнению с остальными уровнями образования, поэтому представляют несомненный интерес как своеобразная вершина образования.

Адъюнктура – аналог аспирантуры в учебных заведениях, относящихся к Министерству внутренних дел и Минобороны России. Это завершающая ступень подготовки по ряду направлений в области медицины (фармацевтики). К поступлению в ординатуру допускаются обладатели высшего медицинского (или фармацевтического) образования. Обучение длится два года и представляет собой сочетание углубленного изучения основ медицинских наук с практикой в медицинских учреждениях, в ходе которой студенты формируют необходимые профессиональные умения и навыки. По окончании сдается трехступенчатый квалификационный экзамен. Выпускникам выдается диплом об окончании ординатуры и присваивается квалификация специалиста, дающая право работы в медицинских учреждениях.

Ассистентура-стажировка – форма подготовки работников высшей квалификации в области искусств. По программам ассистентуры-стажировки могут обучаться выпускники специалитета или магистратуры в данной области. Срок обучения не превышает двух лет и представляет собой реализацию индивидуального учебного плана под контролем научного руководителя и заведующего кафедрой учебного заведения. Выпускная работа представляет собой выступление, концерт, показ, выставку, фильм в зависимости от специализации. По окончании ассистентуры-стажировки выдается диплом о ее окончании с присвоением квалификации («Концертный исполнитель и преподаватель высшей школы»), дающий право исполнительской и преподавательской деятельности.

Отметим, что российское законодательство гарантирует россиянам бесплатное получение одного высшего образования (I, II, III уровней), за второе всегда приходится платить. Иностранцы, закончившие университет за пределами Российской Федерации, могут получить второе высшее образование в российских вузах как платно, так и за счет средств госбюджета РФ (при условии успешного прохождения конкурсного отбора). Это можно сделать в формате бакалавриата (до четырех лет обучения), специалитета (до шести лет) или магистратуры (не менее двух лет). Конкурсный отбор проходит на основе вступительных экзаменов. По окончании выдается диплом, подтверждающий присвоение квалификации.

Завершая обзор форм образования, обратим внимание на его наиболее важную и ответственную форму – самообразование. В узком смысле самообразование – это специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения без постоянного, систематического руководства преподавателя по собственному или кем-то разработанному плану учебы. Квалифицированная помощь, руководство преподавателя существенно повышают эффективность учебных занятий. Однако она далеко не всегда доступна, а порой и не соответствует характеру запросов, да и квалификационным критериям. Самообразование, видимо, всегда будет самостоятельным звеном в системе образования, дополняя стационарное обучение, обеспечивая индивидуализацию культурного развития личности. Она либо предшествует ему (институт абитуриента), либо следует за ним. По-настоящему эффективно лишь то обучение, которое формирует у учащегося «инерцию учебных занятий». Чем сильнее инерция – желание, настойчивость, регулярность, методичность учебных занятий, тем глубже учение вошло в пласт социокультурной практики человека. Принципиально важно и то, что любая, даже самая разветвленная система форм обучения не способна полностью удовлетворить все запросы культурно-образовательного развития людей, если это развитие понимать не как стандартизацию, а как разнообразие самореализации творческих потенций людей. Налаживание механизмов, методов, технологий самообразования, перевод в максимально возможной степени учебного процесса в самообучающий режим – одна из задач совершенствования всей сферы образования. Для такого режима необходима куда более глубокая индивидуализация обучения, следовательно, обеспеченность методами его диагностики, проектирования. Эта задача высвечивает значение

социокультурной функции учебного процесса, обычно укладываемой в формулу «учить учиться». Она может быть понята как всеобщее педагогическое образование.

ТЕМА 4. **Образовательное учреждение** **как социальная организация**

Цель занятия: сформировать у студентов представление об институте образования и его структурных элементах. Показать специфику социологического анализа образовательных учреждений на базе выделения компонентов внешней и внутренней среды.

Основные понятия: социальный институт, функции и дисфункции социального института, типология образовательных учреждений, внешняя и внутренняя среда образовательных учреждений, ценовая и неценовая конкуренция на рынке образовательных услуг.

План:

1. *Характеристика внешней среды учреждений образования.*
2. *Характеристика внешней среды образовательных учреждений.*
3. *Конкуренция на рынке образовательных услуг.*

1. Организация – группа людей, деятельность которых направлена на достижение общих целей. При этом она является открытой системой, состоящей из взаимозависимых частей, тесно связанных со средой, которая является для организации внешней.

Отличие учебных заведений как специфичных организаций заключается в следующем: подготовка кадров; основной целью деятельности не является максимизация прибыли, как у коммерческих организаций; ведут научные исследования и инновационную деятельность.

Образовательное учреждение как организация испытывает влияние окружающей среды. Среда делится на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя среда имеет следующие черты:

1) сложность внешней среды: число и разнообразие факторов, на которые должна реагировать организация, крайне

велико, и их анализ требует значительных затрат времени;

2) подвижность внешней среды: все факторы и ключевые процессы, происходящие в ней, с течением времени претерпевают изменения, иногда весьма значительные или даже катастрофичные для организации;

3) взаимосвязанность факторов внешней среды: изменение одного из них тем или иным образом влияет на остальные факторы;

4) турбулентность внешней среды: изменения во внешней среде происходят с высокой степенью неопределенности и непредсказуемости;

5) неуправляемость внешней среды: организация имеет наибольшую возможность влиять на внешний аспект своей деятельности.

Институт образования осуществляет свою деятельность в зависимости от внешней среды. Внешняя среда представляет собой процесс оценки внешних факторов по отношению к образовательному учреждению и включает в себя тенденции экономического развития, правового регулирования и управления, региональную среду, развитие культуры, технологий, инфраструктуры и т. д.

Внешнюю среду необходимо рассматривать на трех уровнях. Это мегасреда, макросреда и микросреда. Наибольшее влияние оказывают изменения в мегасреде. Мировое экономическое пространство динамично развивается и предъявляет все новые и новые требования к подготовке будущих специалистов в различных сферах: уровень подготовки, мировое соответствие для стран. Факторы, оказывающие влияние: уникальные особенности культуры, экономики, государственного или иного регулирования, политическая обстановка, экономические кризисы, социальные конфликты. В демографической среде происходит увеличение количества лиц пожилого возраста и снижение трудоспособного населения и детей, в результате чего изменяется структура потребителей образовательных услуг.

Технологическая среда развивается благодаря использованию интеллектуальных технологий в процессе производства. Это увеличивает производительность труда и создает разнообразные и новые товары и услуги, соответствующие требованиям потребителей. Появляется потребность в новых специалистах, способных удовлетворить новое производство.

Культурно-социальная среда формирует электронную (интерактивную) культуру, что оказывает значительное влияние

на образовательную деятельность, например дистанционное образование.

Нормативно-правовая среда включает уровень развития правового регулирования образования. Выявляются отношения государственных институтов и общественных организаций к образованию и науке, соотношение государственного и негосударственного образования, пути развития процессов регулирования образовательной сферы.

Природная среда также меняется и оказывает непосредственное влияние как элемент внешней среды: экологические явления, стихийные бедствия.

Активно развивается информационная среда. Она является наиболее динамично развивающимся элементом мегасреды. Огромными темпами увеличивается объем информации, вследствие чего совершенствуются методы и способы сбора, обработки, хранения и передачи информации.

Элементы мега- и макросреды по своему составу схожи, но макросреда имеет характерную национальную специфику.

Макросреда высшего образования включает социальные, экономические, международные, политические и технологические факторы, влияющие на учреждение. Необходим анализ текущих и прогнозируемых экономических факторов, важный для деятельности вуза как поставщика кадров для рынка. Таким образом, факторы должны оцениваться периодически и объективно.

Микросреда – элемент внешней среды, в которой действует организация, включая специфические факторы. Это основные характеристики образования как отрасли. Учитываются темпы развития, масштабы конкуренции, количество образовательных учреждений в разных отраслях, их территориальная принадлежность и размеры, темпы технологических изменений в обучении, применение информационных технологий. Необходимо также сопоставлять количество и качество образовательных программ вузов.

Для оценки микросреды образовательного учреждения анализируют потребителей образовательных услуг. К факторам анализа относят: демографические, социальные, психологические, географические характеристики потенциальных потребителей. Изучают осведомленность, платежеспособность, авторитет вуза и его имиджевые характеристики.

Особое место занимают конкуренты – организации, осуществляющие образовательную деятельность в пространстве региона. Большое количество вузов предлагает подготовку по

одним и тем же специальностям. При анализе конкуренции следует учитывать каждый фактор, оказывающий на нее влияние. Для этого необходимо знать и учитывать рынок образовательных услуг и работодателей региона, потенциальных потребителей кадров, обучающихся в вузе. На рынке необходимы специалисты с хорошими фундаментальными знаниями в определенной сфере, способностью к самообучению, знаниями иностранного языка и компьютерных технологий в профессиональной деятельности, поэтому конкуренция ужесточается. Характерна ценовая и неценовая конкуренция.

Элементы, оказывающие значительное влияние на деятельность учебного заведения:

- непосредственные контактные аудитории (потребители научной продукции и образовательных услуг вуза);
- посредники (финансовые, торговые, маркетинговые, государственные образовательные структуры, конкурирующие вузы);
- опосредованные контактные аудитории (средства массовой информации, общества потребителей) и т. п.

2. Внутренняя среда образовательных учреждений также меняется и должна реагировать на изменения, происходящие во внешней среде, иначе образовательному учреждению не выжить. Она определяет потенциал учреждения и качество предоставляемого образования. Внутренняя среда оказывает постоянное воздействие на деятельность организации и образуется в результате взаимодействия нескольких факторов. К ним относят: цели, структуру, задачи, технологию и людей.

Кроме того, во внутренней среде имеется несколько срезов, которые обуславливают уровень потенциала учреждения образования и его возможности. Среди основных укажем срез карьеры педагогического состава (наем, профессиональный рост, стимулирование труда и т. п.), организационный срез (поддержка инновационной структуры учебного заведения, система управления в целом и на уровне подразделений), производственный срез (учебные и рабочие планы, технологии преподавания, квалификация педагогического состава, обеспечение учебного процесса) и идеологический срез (участие учебного заведения в конкурсах, наличие госзаказа, наличие механизмов взаимодействия учреждения с иными организациями и рынком труда).

Персонал как элемент внутренней структуры учебного заведения является ключевым фактором развития образова-

тельной организации и главным звеном модели управления, именно поэтому при планировании и построении системы менеджмента необходимо учитывать неоднородность индивидуальных характеристик педагогов: их возрастные, гендерные, этнические особенности, различия в уровне образования, стаже работы, семейном положении, которые могут определять качество проделанной работы.

Отметим, что современный педагогический состав образовательных учреждений характеризуется неоднородностью общекультурных компетенций, мировоззренческой позицией, ценностными установками, которые проявляют себя на уровне требований педагогов к собственному уровню профессиональных знаний, умений и навыков, степени внутренней мотивации к педагогическому труду и иных характеристик, связанных с осуществляемой в рамках образовательного учреждения деятельностью. Педагоги старшего поколения, на сегодняшний день обладающие значительным опытом работы, вынуждены серьезно трансформировать свою деятельность, приобретать незнакомые им ранее навыки работы с изменившейся базой технического обеспечения учреждений образования (электронные тренажеры, так называемые личные кабинеты на веб-сайтах, программное обеспечение консультативного характера, киберпочта и т. п.), то есть обновлять и корректировать свой научный, методический, педагогический опыт в соответствии с вызовами внешней среды.

Поколение молодых педагогов, в свою очередь, имеющее опыт работы с информационными технологиями и с легкостью изменяющее свою педагогическую деятельность в соответствии с ИТП, не имеет достаточной базы фундаментальных знаний и богатого опыта, что ставит их в условия мировоззренческой нечеткости, отсутствия структурированности знаний.

Анализируя неоднородность педагогического состава по уровню образования, отметим, что глубина и полнота их знаний варьируются не только в зависимости от уровня структуры образования, в которой трудится педагог (дошкольное, школьное, среднее специальное, высшее или поствысшее учебное заведение), но и от профиля подготовки. Многочисленные исследования показывают, что для педагогов-гуманитариев существует сложность в овладении информационными технологиями и техническими средствами обучения, которые сегодня выходят на первый план, а для педагогов технического профиля может ощущаться нехватка знаний в области психолого-педагогических аспектов воспитательной работы, социокуль-

турных характеристик обучаемых, особенностей возрастной и гендерной психологии и т. п.

Разнородность педагогического состава варьируется и в зависимости от мотивации труда того или иного педагога – трудится ли он в учебном заведении по причине экономической выгоды, социального статуса или находит в учреждении образования способы самореализации, самосовершенствования, а может быть, работает «за идею», в полной мере реализуя духовно-просветительскую функцию.

Исходя из отмеченных выше особенностей педагогического состава, а также многоплановости кадров образовательных учреждений (куда входит академический, научно-исследовательский, административный, учебно-вспомогательный, хозяйственный и медицинский персонал и т. д.), эффективное управление кадрами является довольно сложной задачей. Только этот вид организационного ресурса развивает себя исходя из различных и многочисленных особенностей внутренних и внешних факторов и способен модифицировать свои характеристики, модели поведения и динамично развиваться, что, в свою очередь, означает сложность управления им и низкую степень предсказуемости.

Технологии являются еще одной внутренней переменной среды образовательного учреждения, под которой в современных управленческих концепциях понимается характеристика деятельности исполнителя, а также способ ее организации и воспроизводства.

Поскольку учреждения образования являются организациями непроизводственными, в понятие технологий необходимо включить методы обучения, содержание обучения, профессионально-образовательные программы, а также учебные планы, реализуемые в них.

Содержание обучения регулируется государственными образовательными стандартами и профессиональными образовательными программами. Профессионально-образовательные программы при этом устанавливают содержание национально-регионального компонента, компонента дисциплин специализаций (когда речь идет о средних специальных, высших и поствысших учебных заведениях), тогда как качество образования в большей степени определяется учебным планом, его междисциплинарными связями. Указанное, в свою очередь, определяет необходимость такого выстраивания учебной деятельности, при которой в процессе прохождения образовательных курсов обучаемый мог бы постепенно

наращивать как свои теоретические, так и практические знания, умения и навыки, необходимые ему в дальнейшей профессиональной деятельности.

Учебные планы специальностей, которые, как было отмечено выше, некоторые учреждения имеют право разрабатывать самостоятельно, оказывают огромное влияние на конкурентные преимущества данных организаций, именно поэтому их разработка подвержена жесткому контролю со стороны руководителей учреждения, серьезной экспертизе учебно-методического совета. Кроме того, учебный план должен не только полностью соответствовать стандартам профессионального образования, но и опираться на логику формирования и развития определенных компетенций обучающихся. В соответствии с этим реализация учебного плана базируется на разработке конкретных моделей подготовки ученика или воспитанника, в которые включаются содержание учебных занятий, техники и технологии обучения, формы текущего, промежуточного и итогового контроля их знаний.

Методы обучения в современных образовательных учреждениях классифицируются на конкретные и общие. К конкретным относятся урок, выполнение курсовых работ, консультации, факультативные занятия, формы контроля и т. п.

Коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные рамки занятий, жесткая регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом, называется уроком.

Факультативные занятия как форма обучения были введены в конце 60-х—начале 70-х годов в попытке реформировать школьное образование. Эти занятия призваны дать более глубокое изучение предмета всем желающим, хотя на практике они очень часто используются для работы с отстающими учащимися.

Кроме того, по форме обучения занятия классифицируются на неимитационные (классические), в которые входят проблемная лекция, эвристическая беседа, дискуссия, пресс-конференция и другие, и имитационные методы, среди которых выделяют деловую игру, ситуации инсценирования различной деятельности, коллективную мыслительную деятельность. Все перечисленные методы обучения на сегодняшний день органично вплетены в сеть информационных технологий, на базе которых выстраивается учебная деятельность во всех образовательных учреждениях страны.

Думается, что на сегодняшний день именно обилие имита-

ционных методов обучения в контексте всеобщей информатизации, наличие возможностей для разработки новых учебных курсов с применением компьютерных технологий, интерактивного обучения является показателем не только эффективности образовательной деятельности учебных заведений, но и результативности профессиональной деятельности самих педагогов.

Следующим компонентом внутренней среды образовательных учреждений является их структура. В большинстве случаев она представляет собой линейно-функциональную структуру с элементами партисипативной организации, функции.

Дошкольное учреждение возглавляет заведующая, во главе школы находится директор, в подчинении которого находятся его заместители, а высшие учебные заведения возглавляет ректор, в подчинении которого находятся проректоры, контролирующие деятельность высшего учебного заведения по различным направлениям (учебной работе, инновациям и науке, международным связям и т. п.), а также решающие тактические и оперативные задачи учебного заведения.

Вузы, как правило, включают в себя несколько структурных подразделений, в числе которых филиалы институтов, факультеты, выпускающие и не выпускающие кафедры, научно-исследовательские лаборатории, библиотеки, комплексы бытового назначения и т. д. Причем ведущими подразделениями в сфере учебной деятельности являются факультет и кафедра.

Важным структурным звеном высшего учебного заведения являются службы качества, разрабатывающие механизмы выявления и корректировки несоответствий в высшем учебном заведении. Отметим, что они по оценкам специалистов требуют некоторых трансформаций. В частности, создания эффективной системы маркетинга образовательных услуг, рекламы вуза, укрепления его кадрового потенциала.

Во внутреннюю среду учебных заведений кроме указанных компонентов входят цели и задачи учреждения. Их целью в самом общем виде является осуществление образовательной деятельности по программам дошкольного, общего среднего, среднего специального, высшего или поствысшего образования.

Основными задачами являются: удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения образования; развитие наук и искусств посредством научных исследований

и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе; переподготовка и повышение квалификации работников; формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; сохранение и приумножение нравственных, культурных ценностей общества; распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровней.

В этом контексте необходимо отметить, что цели и задачи учебного заведения прямым образом связаны со всеми компонентами внутренней среды. В частности, для того чтобы реализовывать поставленные цели, педагоги должны правильно организовывать учебный процесс, опираясь, с одной стороны, на государственный стандарт, с другой – на выстраивание занятий с опорой на активное обучение, которое педагог вправе конструировать по собственному усмотрению, направляя обучающегося к творческому поиску, самостоятельному анализу получаемой информации. При этом необходимо, чтобы сам сотрудник учреждения был мотивирован к нестандартному решению педагогических задач.

Все вышеизложенное предопределяет необходимость результативного взаимодействия современных учебных заведений с внешней средой на основе постоянной обратной связи, выстроенной посредством маркетинговых и социологических исследований, изучения экономической деятельности, активного внедрения элементов корпоративной культуры, а также проведения активной имиджевой политики.

Недооценка условий внешней и внутренней среды, в которой сегодня функционируют российские учреждения образования, может привести к утрате конкурентоспособности, а в дальнейшем к ликвидации учебного заведения. В этой связи становится ясно, что в условиях невозможности внесения существенных изменений в турбулентную внешнюю среду и запрограммированности многих проблем в самой системе образования, учреждениям необходим усовершенствованный механизм управления, который бы соответствовал современным социально-экономическим реалиям. Кроме того, важно помнить, что для результативной деятельности образовательные организации должны не просто реагировать на произошедшие во внешней среде изменения, но и прогнозировать их на основе учета экономических, социальных, политических и культурных тенденций.

3. С переходом на рыночную экономику в России начал формироваться рынок образовательных услуг, направленный на удовлетворение нужд и потребностей людей в данной сфере. Особое значение придается сектору услуг по предоставлению возможности получения высшего образования. Основными субъектами маркетинга образовательных услуг являются образовательные учреждения, которые формируют предложения по подготовке специалистов на различных уровнях, – академии, университеты, институты и колледжи. Особая роль на рынке образовательных услуг принадлежит государству, которое определяет политику образования в стране, предоставляет налоговые льготы государственным вузам, определяет перечень востребованных профессий, организует подготовку квалифицированных кадров и правовую защиту образовательных учреждений. В этих условиях вуз с наименьшими затратами может сосредоточиться на внутренней деятельности, содержании учебных программ, обеспечивая качественную и быструю подготовку специалистов, удовлетворяя потребности рынка труда. Ежегодно тысячи выпускников школ устремляются в вузы за получением профессиональных образовательных услуг, а именно за тем, что под этим термином они подразумевают – потребность в получении работы, потребность в творчестве и самореализации, потребность в общении. Эти базовые потребности оформляются в виде запросов к специальности, характеристике учебного заведения, цене и качеству. В конечном итоге происходит распределение абитуриентов по вузам – своеобразный процесс самоорганизации. Такая самоорганизация построена главным образом на основе субъективных потребностей потребителей. Это первый уровень сферы образования как экономической маркетинговой системы взаимоотношений учреждений образования – производителей услуг и студентов-потребителей.

Как отмечает Н. А. Завалько, рынок образования выступает как единый интегральный производитель особого продукта – «выпускников» – на рынке труда. Здесь проявляется второй уровень системы образования – уровень взаимоотношения рынка образования и рынка труда. Поэтому изучение и прогнозирование потребностей рынка труда возможно только вне системы взаимоотношений рынков образования и труда, на уровне макроотношений. Это уровень отношений между рынком образования и труда и обществом в целом. Одним из важных вопросов образовательных учреждений в условиях рыночной экономики является их конкурентоспособность.

Оценка конкурентоспособности образовательного продукта (услуги) должна представлять комплексное исследование рынка методами современного маркетинга, что позволит не просто определить некоторый абстрактный «базовый образец», но и правильно оценить место анализируемого объекта на данном рынке в сопоставлении с аналогичными оценками реальных и возможных субъектов рынка.

С. Н. Нечаева определяет конкурентоспособность образовательного товара (услуги) совокупностью только тех свойств, которые представляют интерес для покупателя. Необходимым элементом определения уровня качества продукта образовательного учреждения является сравнение с некоторым базовым образцом. Процедура выбора такого образца может оказаться достаточно сложной. Для оценки конкурентоспособности необходимо определить параметры анализируемого изделия, товара-конкурента и уровень, заданный запросами и предпочтениями потребителей, а затем сравнить полученные показатели.

Понятие «конкурент» в образовательной сфере используется на нескольких уровнях. Прежде всего, это могут быть другие образовательные учреждения, оказывающие такие же образовательные услуги. Круг конкурентов может быть расширен, если в него включаются другие фирмы (не обязательно образовательные учреждения), оказывающие такие же услуги или услуги подобного класса, но по другим ценам и при других условиях их оказания. Как отмечает глава Всероссийского общества защиты прав потребителей в сфере образования А. С. Сидоренко, ни в одной другой сфере, заказывая услугу, потребитель не обязан сам отчитываться за качество ее исполнения. В образовании же это именно так. Вопреки аксиоме товарного рынка, где «потребитель всегда прав», на рынке образовательных услуг «всегда прав» преподаватель, то есть исполнитель. Здесь и возникают коллизии. Субъективный подход к методике обучения и к оценке знаний подчас приводит к печальным для заказчика итогам, а возмущающемуся всегда могут сказать: «Не нравится – уходи!».

Другой особенностью образовательной услуги, указывает А. С. Сидоренко, является то, что ее потребитель, получая услугу впервые, не в состоянии оценить ее качество. Дело в том, что понимать, что его учили не тому и не так, потребитель образовательных услуг начинает не сразу, а лишь спустя определенное время. Притом, как правило, когда доходит до реализации полученных знаний, то есть после окончания

учебного заведения. Кроме того, критерием качества образования является оценка. Но оценивают-то как минимум два субъекта – образовательное учреждение в лице преподавателей и работодатель. Их оценки, как правило, не совпадают: у каждого свои подходы и требования. Так потребитель образовательных услуг становится еще и заложником ситуации, сложившейся на рынке труда. Еще одна особенность образовательных услуг: потребитель готов любой ценой получить не образование, а диплом. Именно этой особенностью широко пользуются недобросовестные исполнители образовательных услуг, а в итоге качество образования стремительно падает. Выходит, что специфика взаимоотношений потребителя и исполнителя образовательных услуг влияет на весь образовательный процесс и качество образования. Причем подчас отнюдь не лучшим образом.

Есть и еще один нюанс. Руководство вузов крайне не заинтересовано, чтобы потребители образовательных услуг знали свои права. А потому делают все, чтобы обойти ст. 3 Закона «О защите прав потребителей», регламентирующую право потребителя на просвещение в области защиты своих прав. Отсюда, по мнению эксперта, возникают массовые нарушения прав студентов – набор на несуществующие в лицензии специальности с обещанием дипломов государственного образца. Для образовательного учреждения потребителями его услуг выступают те, кому нужен тот или иной уровень подготовленности человека к какой-то деятельности.

Ю. А. Лях отмечает, что современная городская школа уже сейчас находится в состоянии конкуренции за ученика с другими общеобразовательными учреждениями, так как родители стараются выбирать для своих детей те школы, которые способны обеспечить хорошие условия обучения и предоставить разнообразные и качественные образовательные услуги. Именно поэтому так популярны сейчас различные гимназии и лицеи, которые реализуют программы углубленного и профильного обучения, позволяющие большому количеству учеников этих учебных заведений продолжать образование в вузе. С введением механизма нормативного подушевого финансирования ситуация конкуренции только усилится.

На основе проведенных исследований И. В. Иванов, Р. У. Стативко утверждают, что в России сформировался достаточно развитый рынок образовательных услуг, обладающий признаками внутриотраслевой и отчасти межотраслевой конкуренции. Для принятия решений менеджменту вуза

необходимо иметь информационные механизмы поддержки, включающие совокупные факторы, отражающие характеристики внутриотраслевой и межотраслевой конкуренции. Для информационной системы такого вида предлагается следующая нечеткая модель.

Несмотря на сходство рынка образовательных услуг с товарным рынком, которое выражается наличием таких категорий, как спрос и предложение, конкуренция, монополия в отдельных секторах и так далее, рынок образовательных услуг имеет, естественно, свою специфику. Особенностью образовательных услуг является то, что потребитель активно участвует в процессе предоставления услуги. Учебные заведения выходят на рынок, с одной стороны, как производители образовательных услуг, ноу-хау, товарно-материальных ценностей, а с другой стороны, как потребители рабочей силы в лице управленческого персонала и педагогических кадров. С другой стороны, обучающиеся, являясь субъектами рынка – потребителями образовательных услуг, выступают также в роли объекта – продукта образовательного процесса. Учебные заведения как субъекты рынка вступают в рыночные отношения с другими субъектами на предмет купли-продажи образовательных услуг. Товаром на этом рынке является образовательная услуга учебного заведения или профессиональной школы, овеществленная в учебных программах, обеспеченная личными и материально-вещественными факторами квалифицированной рабочей силы. Кроме того, рынок образовательных услуг формируется на основе свободы выбора потребителем профиля и типа учебного заведения и права всех граждан на получение профессионального образования на конкурсной основе, а также переобучения и повышения квалификации по инициативе работодателей, служб занятости и собственной инициативе.

Ученые подчеркивают, что цена на образовательную услугу определяется на основе соотношения спроса и предложения и может отклоняться в ту или иную сторону от произведенных затрат на обучение. Ценовой фактор в конкуренции на рынке образовательных услуг имеет большое значение. При наличии сходного качества образовательных услуг преимущество получает то образовательное учреждение, у которого цена образовательных услуг ниже.

Образование является социально значимой сферой, и поэтому государство установило серьезные административные регуляторы процессов предоставления образовательных ус-

луг. Таким образом, в экономические отношения по поводу купли-продажи образовательных услуг вовлечены продавцы (образовательные учреждения), потребители (обучающиеся и абитуриенты) и административные органы.

Конкуренция на рынке образовательных услуг в сфере профессионального образования возникает, поскольку сходные услуги предлагают различные субъекты – образовательные учреждения и потребляют различные субъекты – работодатели. Сложившиеся на рынке спрос и предложение формируют конкурентную рыночную образовательную среду.

Образовательное учреждение, выходя на рынок со своими предложениями, оценивает, обычно субъективно, уровень конкурентности среды, в которой ему предстоит функционировать, а также делает переоценку этой ситуации в дальнейшем.

ТЕМА 5.

Образование и гендерное неравенство

Цель занятия: сформировать у студентов четкое представление о сущности гендерных различий в процессе обучения, описать особенности гендерного образования, выделить роль гендерных исследований в данном контексте.

Основные понятия: гендер, маскулинность, феминность, гендерная социализация, неравенство в образовании, традиционная педагогика, феминизм, гендерные различия, индекс гендерного неравенства, гендерные стереотипы, гендерное образование.

План:

1. Традиционный подход к образованию и обучению.
2. Влияние феминизма на организацию образовательного процесса.
3. Реализация гендерного подхода в отечественном образовании.

1. В процессе педагогической деятельности происходит не только передача необходимых знаний, но и социализация ребенка: усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, принятых в обществе, создаются условия для эффективного развития и самореализации личности ребенка как залог максимальной самореализации личности взрослого в будущем. Являясь институтом вторичной социализации,

учреждения образования должны предъявлять к детям вне зависимости от гендерной принадлежности идентичные требования относительно их знаний, умений, навыков и поведения. Однако в мировой и российской практике наблюдаются различия между внедряемыми паттернами поведения для мальчиков и девочек.

В раскрытии механизмов формирования человека в соответствии с целями общества, как отмечают Л. Д. Ерохина, С. В. Коваленко, Н. Г. Митина и другие исследователи, существуют два основных подхода к педагогике: *традиционный* и *постмодернистский*.

Традиционный подход заключается в том, что система образования (детский сад, школа, университет) должна помочь адаптации человека к существующим социальным отношениям. Традиционная педагогика исходит из предпосылки, что у каждого ребенка есть врожденные способности, таланты, призвание. Поэтому люди с гуманитарным складом ума должны учиться в гуманитарных классах, а технари – в технических.

На основе многочисленных психолого-педагогических исследований, проведенных в русле традиционного подхода, подтверждается, что в образовательном процессе существуют определенные гендерные различия – на когнитивном уровне у юношей доминирует качественный подход к изучению учебного материала; они склонны к абстрактному мышлению, к творчеству и самостоятельности. У девушек доминирует количественный подход к изучению учебного материала. Им свойственны стройность, четкость анализа и конкретность мышления. Неравенство полов проявляется себя в школьном образовании. По успеваемости девочки значительно опережают мальчиков в начальной школе и на ранних этапах среднего образования. Существует тенденция усиления половых различий в мировоззрении и поведении. Правила, предписывающие девочкам ношение платья или юбки как элемента школьной формы, – один из наиболее очевидных способов, которым проявляется различие полов.

В рамках такого подхода, подчеркивают указанные авторы, школы рассматриваются как средство рационального распределения индивидов в обществе, которое не подвергается критике и считается в своей основе справедливым. Педагог предлагает обучающимся набор объективной, с его точки зрения, рационально обоснованной информации, которая, как правило, отражает одну доминирующую версию.

Согласно традиционному подходу, педагоги на каждом

уровне обучения активно продолжают начатую родителями традицию формирования разного типа поведения у мальчиков и девочек, исходя из утвердившихся гендерных стереотипов. Как указывает Е. Э. Шишлова, в основе гендерных стереотипов лежат патриархальные ценности, созданные традиционным обществом, установившим дихотомию и иерархию женского и мужского. Философские теории пола, возникшие в периоды Античности, Средневековья и Нового времени, отождествили женское с телесным (низшим), а мужское – с разумным (высшим), обосновав эти различия как биологически детерминированные. Признание женщины как существа неразумного привело к исключению ее из научной и социальной жизни, лишило ее гражданских прав, в том числе на образование в течение многих веков, нарушило гармонию в отношениях между полами, что в дальнейшем подверглось критике в гендерных исследованиях.

Отечественный психолог А. А. Клецина анализирует три группы гендерных стереотипов, существующих в современном обществе и воспроизводящихся его институтами. К первой группе ученый относит стереотипы, связанные с интерпретацией мужских и женских психологических свойств личности как противоположных. Мужские черты – это доминантность, независимость, компетентность, самоуверенность, агрессивность, логичность. Женские черты – покорность, зависимость, эмоциональность, конформизм. Данные черты интерпретируются как необходимые для выполнения традиционных социальных ролей, составляющих следующую группу гендерных стереотипов. Основными социальными ролями для женщин признаются семейные роли (матери, хозяйки, помощницы мужа), для мужчин – профессиональные. Если женщинам предписывается быть ориентированными на межличностные взаимоотношения, то мужчинам – на достижения в профессиональной сфере, с чем связана третья группа стереотипов.

Профессиональная деятельность женщин связывается с экспрессивной сферой, где ведущими считаются обслуживающий и исполнительский труд. Профессиональная деятельность мужчин ассоциируется с инструментальной сферой, где преобладающими являются управленческий, созидательный труд. Данные стереотипы приводят к профессиональной асимметрии, имеющей место как в профессиональном образовании, так и в профессиональной деятельности. Женщины ориентированы на гуманитарное образование и преимущественно заняты в непроизводительной и малооплачиваемой

сфере. Мужчины – на техническое и естественно-научное образование, на более престижные и высокооплачиваемые виды профессиональной деятельности, на занятие руководящих и лидерских позиций в обществе.

Вслед за этим Е. Э. Шишлова выделяет ряд свойств гендерных стереотипов: эмоционально-оценочный характер, устойчивость и стабильность, высокую степень обобщенности и единства, нормативность. Эмоционально-оценочное свойство выражается в более позитивной оценке маскулинности, характеризующейся разнообразными содержательными чертами, в отличие от феминности. Относительно процесса межличностного взаимодействия оценки смещаются в пользу женственности как толерантности, дружелюбия и тактичности. Устойчивость и стабильность стереотипов выражается в сохраняющейся востребованности философских идей традиционного общества о противоположных особенностях и неравной значимости маскулинного и феминного. Гендерные стереотипы отличаются высокой степенью единства, они разделяются большей частью индивидов социальной общности. Поскольку гендерные стереотипы о традиционных ролях мужчин и женщин принимаются большинством людей, реальные женщины и мужчины не могут с этим не считаться. Гендерные стереотипы в таком случае приобретают свойство нормативности.

Названные свойства гендерных стереотипов можно объяснить следующими причинами. Во-первых, они отражают различия между полами, которые реально существуют. Во-вторых, они обусловлены историческим разделением труда между полами, доминированием в традиционном обществе физического труда. В-третьих, причиной гендерной стереотипизации выступает необходимое для идентификации личности противопоставление «мы – они», при котором другие выполняют роль фона, на котором конструируется собственный идеальный образ. Полярность гендерных стереотипов, подчеркивает Е. Э. Шишлова, связывается с тем, что в отличие от других типов социальных стереотипов они отражают лишь взаимодействие двух групп – женщин и мужчин. Противопоставление феминности и маскулинности служит поддержанию групповой идентичности, сплоченности каждой из социальных групп.

Механизмом воспроизводства гендерных стереотипов служит скрытое содержание образования, уклад образовательной организации, характер коммуникаций преподавателей и обучаемых. При официально декларируемом равенстве прав

на получение образования существует неравенство возможностей, выражающееся в детерминированности профессионального выбора биологическим признаком пола, в дифференциации профессий на мужские и женские, в интерпретации управленческих и лидерских качеств как мужских. Характер взаимодействия преподавателей со студентами, его форма и содержание, особенности педагогических оценок составляют важную сторону скрытого содержания образования. Существующие стереотипы общественного сознания проявляются в деятельности педагогов чаще неосознанным, неявным путем, но оказывают серьезное влияние на процессы социализации и идентификации девушек и юношей.

Так, от юношей ожидаются более высокие результаты, их выше оценивают за ту же работу, чаще поощряют и хвалят и в целом уделяют больше внимания, чем девушкам. Более того, юношей чаще поощряют за успешную интеллектуальную деятельность, в то время как девушек – за прилежание и послушание, осуждают же юношей за нарушение дисциплины, а девушек – за ошибки, допущенные в ответах. Таким образом, качество и количество внимания, уделяемого педагогом в скрытой форме, свидетельствует о приоритетном отношении к юношам по сравнению с девушками. По-разному объясняются преподавателями и неуспехи студентов разного пола: неуспех девушек объясняется недостаточными способностями, а неуспех юношей – недостатком усилий, трудолюбия. Этим поощряют юношей к дополнительным усилиям, к активной, успешной деятельности, в то время как девушек настраивают на смирение и пассивное принятие того, что есть, в результате ими усваиваются модели поведения, не соотносящиеся с лидерством и руководством.

Кроме того, указывает Шишлова, в условиях системы образования имеет место лингвистическая гендерная асимметрия, которая выражается в отсутствии аналогов женского рода для номинации специальностей и профессий, а также в особенностях фразеологической системы русского языка, пронизанной мужским мировоззрением. Например, обращение «студенты» («господа студенты», «дорогие студенты» и т. д.) звучит значительно чаще, чем «студентки». Преподаватели, не анализируя влияния своих высказываний на гендерную социализацию студентов, используют номинации типа «противоположный пол», «сильный пол», «слабый пол», тем самым навязывая идею о существовании биполярных противоположностей и иерархических отношений между полами.

Описанный подход к процессу обучения господствовал в разных странах вплоть до середины XX века и считался единственно правильным. Однако при разграничении понятий «биологический пол» и «пол социальный» второе стали рассматривать в качестве некоего конструкта, формируемого и/или навязываемого обществом. Главную роль в этом процессе стали играть многочисленные гендерные исследования, проводимые феминистами. Согласно полученным данным, выяснилось, что постоянное воспроизводство гендерных стереотипов в различных сферах жизни общества и их усиленное продвижение мужчинами является действенным рычагом контроля поведения обоих полов, в результате чего мужчины всегда занимают главенствующее положение в социальной иерархии, а женщина – подчиненное, второстепенное.

С этого времени в западных учебных заведениях под влиянием движения феминисток происходит постепенный пересмотр и корректировка методик воспитания и обучения детей в сторону гендерно нейтрального.

2. В 70–80-е годы XX века в западных странах значительно возросло количество академических структур, стремившихся воплотить идеи феминизма и гендерного равенства в систему образования. Изначально вопрос ставился о том, что воспитание не может и не должно быть идентичным для всех людей по причине биологического неравенства (в том числе особенностей людей с особенностями здоровья).

Однако феминисты, как указывает В. А. Суковатая, делали акцент на трех положениях «альтернативной» («гендерно-толерантной») педагогики.

Во-первых, женщины в науке и в системе образования не являются гомогенной группой, которая однозначно укладывается в категорию «жертв». Женщины в странах с развитой демократией включены в сложную систему социальных – расовых, религиозных и иных взаимосвязей и отстаивают свои интересы в различных общественных и политических организациях, используют разные культурные лозунги, опираются на разные образы культурного идеала. Поэтому не только «альтернативная» педагогика не является единой системой, но и педагогика «для женщин» распадается на множественность академических исследований, дисциплин и обучающих экспериментов.

Во-вторых, многие феминистские авторы настаивали на наличии «позитивной дискриминации» женщин в науке и образовании, расширяющей их возможности в получении каче-

ственного и удовлетворительного образования. Эта позитивная дискриминация должна компенсировать те ограничения и ущемления женщин, которым они подвергались в сфере образования в течение многих лет. Однако «аффирмативные акции» по отношению к женщинам вовсе не означают «ограничения» на доступ к науке или образованию для мужчин. Основная идея представителей этого направления состоит в том, что «гендерно-толерантная» педагогика должна стремиться учитывать потребности всех социальных групп в получении образования и реализации творческого потенциала, не только «различных женщин», но и «различия» мужчин и женщин.

Третий акцент был сделан на семиотическом содержании категории «женского» в системе образования, на том, что не только женщины соотносимы с образом «жертв». Иммигранты, иностранцы, говорящие с акцентом, дети от смешанных браков, люди с физическими или внешними особенностями, сексуальные меньшинства, разведенные или малоимущие также страдают от узаконенного стандарта «большинства». Смысл «альтернативной педагогики» будет состоять именно в разработке педагогических моделей для культурно-социальных «меньшинств» вне зависимости от их количественной представленности, а также в установлении такой системы финансирования в науке, которая бы позволяла участвовать в изысканиях представителям любых расово-социальных групп, в создании ситуации, в которой расово-религиозно-сексуальные «привилегии» одной группы и гендерные предубеждения не позволяли бы дискриминировать научные успехи, достигнутые представителями других социокультурных групп.

Так как формы феминистской педагогики производятся от стирания социокультурной субординации мужчины и женщины, то телесное, физическое изменение конфигураций пространства в аудитории знаменовало собой изменение статусных, ценностных иерархий традиционной картины мира в рамках «альтернативного» преподавания.

В дальнейшем, отмечает В. А. Суковатая, разные направления феминизма предлагали свои методики и концепции «альтернативного» образования. Для одних преподавателей «феминистская педагогика» означала что-то близкое к психотерапии, практикам «взаимного делительства» и саморазвития. Для других она предполагала «женско-центрированное» обучение и исследование; для третьих – комбинацию традиционных методов, цель которых – передача культурных знаний и подготовка индивидов к взрослым ролям в обществе с

учетом субъективности пола, класса, происхождения.

Наиболее активно в трансформации образовательных практик и содержания курсов проявили себя представители радикального феминизма. Они утверждали, что эксплуатация женщин является одной из форм человеческого притеснения и что учителя должны быть внимательны к иерархиям между полами в учебной группе. Существует опасность принижения женских достижений в науке и образовании, дискриминация проявляется в ограничениях доступа женщин к важной информации, в иронии и насмешках как педагогов, так и учеников по отношению к компетентным и успешным женщинам как проявление «патриархальной агрессии». Именно радикальные феминисты поддерживали идеи о раздельном обучении юношей и девушек и об использовании нетрадиционных – восточных, мистических, психотерапевтических – практик в обучении.

Представители либерального феминизма, указывает исследователь, концентрируют внимание на равных возможностях доступа к образованию и профессиональной карьере. Либеральный феминизм настаивает на пересмотре содержания учебных курсов и изъятии наиболее одиозных гендерных предубеждений из школьных и университетских учебников.

Наибольшие перспективы развития в современном западном обществе получили педагогики, чьи идеи восходят к так называемому мультикультурному феминизму. Они указывают на необходимость различия в стратегиях преподавания по полу, социальному классу, имущественному статусу, нации, религии, сексуальной ориентации. Прежде всего они подчеркивают необходимость «различения», а не «универсализации» в системе преподавания, сохранения, однако, не субординирования существующих различий. Мультикультурное образование помогает выявлению скрытых потенциалов, заложенных в каждой личности.

Отдельным направлением американской мультикультуралистской педагогики выступает педагогика, поддерживающая «оптимальный образовательный климат» для студентов с альтернативной сексуальной идентичностью – геев, лесбиянок и бисексуалов. Исследования, направленные на выработку приемлемой образовательной модели, учитывающей существование гомосексуальных студентов в аудитории, представляют значительную часть педагогики мультикультурализма.

Однако В. А. Суковатая указывает, что серьезной проблемой внедрения феминистской педагогики в широкую практику является то, что сами педагоги, пытающиеся работать в русле

новых методик, получили формальное образование в иерархической системе. Поэтому в определенных случаях они могут использовать авторитарные модели поведения в аудитории, даже не осознавая этого. Авторитарность в утверждении «феминистских» взглядов или соответствующая трансформация методов обучения может вызывать неприятие в студенческой аудитории. Учащиеся могут отказываться обсуждать открыто темы гомосексуальности и гомофобии, мотивируя это отсутствием интереса к данным вопросам, а на самом деле опасаясь быть ассоциированными с сексуальными меньшинствами. Или, находясь в смешанной аудитории, девушки могут избегать обсуждения проблем женского сексуального и эмоционального опыта, женской ранимости и идеалов, опасаясь насмешек сверстников либо отвержения в качестве потенциальных «подруг».

В целом феминистский подход к процессам воспитания и обучения способствовал выявлению широкого круга гендерных проблем, присутствующих в системе образования, однако, по мнению экспертов, данное течение является весьма односторонним. Л. Д. Ерохина, Н. Г. Коваленко, Н. А. Царева и другие исследователи указывают, что обстановка в современной школе является «недружественной» как к мальчикам, так и к девочкам, только по-разному. По мнению российских педагогов Г. Бреслава и Б. Хасана, естественное отставание мальчиков в физическом развитии приводит к тому, что с четвертого-пятого класса в школе начинают доминировать девочки. Они опережают мальчиков как в учебе, так и в общественной жизни школы, занимая все руководящие посты. Кроме того, педагоги склонны поощрять у учеников обоих полов скорее женские, чем мужские, качества, требуя от учеников, чтобы они сидели тихо и внимательно слушали учителя. Именно такое поведение общество оценивает как типично «женское».

Таким образом, мальчик, чтобы быть «хорошим учеником», должен вести себя «как девчонка», что оказывает негативное воздействие на его личность. Более того, мальчики, которые ведут себя так, как ожидает учитель, и вообще уделяют слишком много внимания школьным требованиям, оцениваются своими сверстниками очень низко. К тому же, как показывают Бреслав и Хасан, несмотря на главенствующее положение девочек в классе, учителя требуют от мальчиков «рыцарственного» отношения к ним как к слабому полу. Несправедливость этого требования толкает мальчиков на специфические девиантные формы поведения защитного, самоутверждающего

типа. Все это говорит о том, что обстановка в учреждениях образования может быть одинаково «недружественна» как к мальчикам, так и к девочкам.

Гендерная асимметрия (и неравенство возможностей лиц разного пола) возникает, по мнению Л. Д. Ерохиной и других, при переходе детей из основной школы в полную среднюю. В десятых классах оказывается неизменно больше девочек, которые лучше учатся, более прилежны, дисциплинированы, послушны. Дорога отсеявшихся мальчиков – большей частью в систему профессионально-технического образования и далее – в рабочий класс.

Существует много данных о том, что девочки и девушки по сравнению со сверстниками мужского пола имеют более высокую успеваемость. Это касается всех учебных заведений. Девушки более прилежны и добросовестны, усидчивы, чаще стремятся оправдать надежды родителей и учителей, меньше сопротивляются давлению родителей и учителей, принуждающих к учебе нерадивых.

Процесс взросления подростков мужского и женского пола идет разными темпами, девочки не только в физическом, но и в умственном плане развиваются быстрее, следовательно, имеют больше психофизиологических предпосылок лучше осваивать программу обучения в основной и полной средней школе. Относительное отставание мальчиков в темпах умственного развития приводит к следующему социальному эффекту: к промежуточному финишу – окончанию девятого класса, когда идет узаконенная массовая социальная селекция, среди аутсайдеров оказывается сравнительно больше учащихся мужского пола, которым дают понять, что им лучше продолжить учиться в учреждениях начального профессионального образования, поскольку в полной средней школе учиться еще труднее.

3. В Российской Федерации равенство женщин и мужчин в образовании закреплено в Конституции. Уже около 100 лет в нашей стране существует формальное равенство всех граждан, независимо от пола, в доступе к любому уровню образования, однако гендерный подход к воспитанию и образованию имеет давние исторические корни.

В XIX столетии в России в связи с активизацией в обществе борьбы за права женщин вопросы женского образования и воспитания становятся особенно актуальными. Начало было положено известными общественными деятелями – В. Г. Белинским, Н. Г. Чернышевским, А. И. Герценом. В дальнейшем их

взгляды были развиты М. И. Михайловым, который по-новому взглянул на жизненное предназначение женщин, считая вредным ограничивать его исключительно семейной жизнью.

В начале XX столетия в обществе наблюдалось повышенное внимание к вопросам воспитания и обучения детей разного пола. На страницах периодической печати, в педагогической литературе, на съездах по общественному и семейному воспитанию обсуждается проблема психических особенностей мужчин и женщин. Широкую дискуссию вызвал вопрос о совместном обучении мальчиков и девочек в школе. Мнения общественности и педагогов по этому вопросу разделились. Сторонники совместного обучения детей разного пола считали, что это позволит на деле решить проблему равенства мужчин и женщин.

Существовала и другая точка зрения на совместное обучение мальчиков и девочек. Так, известный психолог М. М. Рубинштейн рассматривал вопрос воспитания представителей разного пола как проблему «философии культуры», подчеркивая равную ценность, но не тождественность мужской и женской психики. Негативные последствия совместного обучения в школе детей разного пола М. М. Рубинштейн видел в возможном «нивелировании» женской и мужской психики и создании «равенства духа», в то время как идеалом педагогики должно быть развитие индивидуального духа.

Введение в России в 20-е годы прошлого века совместной формы обучения мальчиков и девочек было необходимым и прогрессивным явлением, поскольку определялось требованиями времени, глобальными преобразованиями в социальной и экономической областях жизни и обеспечивало равные права мужчин и женщин в образовании.

Однако понимание обеспечения равных прав как абсолютно одинакового подхода в воспитании представителей обоих полов привело и к определенным негативным последствиям. Прежде всего, это проявилось в прекращении почти на полвека исследований в области психологии пола, изучения различных аспектов проблемы воспитания и обучения детей разного пола.

В течение длительного времени в психологических и педагогических исследованиях, образовательных программах присутствуют в основном «дети» и «учащиеся», но не мальчики и девочки. Все, что связано с характеристикой пола, – представления, интересы, особенности поведения представителей разного пола – практически не находит отражения в научной и методической литературе.

Важно отметить, что, несмотря на фактическое замалчивание проблемы воспитания детей разного пола официальной педагогикой, отдельные аспекты данной проблемы нашли отражение в педагогической теории и практике. Наиболее полно проблема воспитания с учетом пола детей представлена в педагогическом наследии выдающихся отечественных педагогов А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, которые рассматривали задачу воспитания у подрастающего поколения качеств мужественности и женственности как одну из наиболее важных задач нравственного формирования личности.

А. С. Макаренко подходил к проблеме полового воспитания с точки зрения единства формирования всей личности ребенка, не отделяя половое воспитание от общего нравственного воспитания. В своей педагогической деятельности он учитывал психические особенности мальчиков и девочек.

Для В. А. Сухомлинского учет психологических особенностей мальчиков и девочек был одним из основных принципов педагогической деятельности. Он называл важнейшим условием формирования гражданской, моральной, этической зрелости воспитанников осознание ими того, что и физически, и морально они являются настоящими мужчинами и настоящими женщинами.

Воспитание качеств мужественности и женственности, по мнению В. А. Сухомлинского, следует начинать уже в детстве. В мальчиках необходимо утверждать «долг мужчины, ответственность мужчины, достоинство мужчины», воспитывать понимание того, что они – завтрашние мужья и отцы, будущие воины, защитники родины.

Признавая особое значение семьи в жизни женщин, В. А. Сухомлинский считал необходимым привлекать их к активной общественной жизни. Важными качествами, необходимыми женщинам, он называл твердость, решительность, женское достоинство в отношении с мужчинами.

Воспитание юношей и девушек В. А. Сухомлинский рассматривал не как параллельные, а как взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы. По его мнению, деятельность коллектива нужно организовать так, чтобы не было специальных мужских и женских видов деятельности, а отличались лишь место и роль девочек и мальчиков в осуществлении деятельности.

Педагог-экспериментатор Ш. А. Амонашвили значимой задачей воспитания младших школьников называл формирование дружеских взаимоотношений мальчиков и девочек, культуры их общения. Для воспитания дружбы между мальчиками

и девочками он советовал применять игровые формы и методы, воздействующие, прежде всего, на эмоциональную сферу детей. Так, в своей педагогической практике Ш. А. Амонашвили с целью формирования опыта взаимодействия мальчиков и девочек, культуры межполового общения использовал игровую методику «Секретные совещания». В классе были созданы тайные общества «настоящих мужчин» и «настоящих женщин». На секретных совещаниях тайных обществ обсуждались правила взаимоотношений с представителями противоположного пола, праздничные сюрпризы для девочек и мальчиков и др. [5].

Возобновление исследований в области психологии пола в отечественной науке связано с именем психолога Б. А. Ананьева, который обосновал необходимость изучения половых характеристик как первичных свойств личности.

В дальнейшем вопросы становления психологического пола, половых различий на разных возрастных этапах изучались в исследованиях В. В. Абраменковой, И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, Н. В. Плисенко, Т. И. Юферовой, И. С. Кона, В. Е. Кагана, Д. В. Колесова, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной и др.

В последние десятилетия наблюдается значительный рост интереса к проблеме дифференцированного подхода в воспитании детей разного пола в педагогической теории и практике. Можно выделить ряд факторов, способствовавших актуализации проблемы полодифференцированного воспитания в этот период.

Наиболее значимым фактором можно назвать негативные последствия «бесполого воспитания», проявляющиеся в неспособности подрастающего поколения успешно выполнять социальные общественные и семейные роли.

В условиях изменения традиционных мужских и женских ролей, кризиса семьи и семейных ценностей усилилась необходимость поиска путей эффективной подготовки подрастающего поколения к выполнению мужских и женских социальных ролей в системе общественного воспитания.

На возрастание внимания к проблеме воспитания с учетом особенностей пола повлияла гуманизация и демократизация отечественной системы образования. Гуманистический, личностно ориентированный подход к детям потребовал учета в образовательном процессе не только возрастных, но и половых характеристик личности, индивидуальных особенностей детей.

Разработка вопросов воспитания с учетом особенностей пола невозможна без психологического обоснования задач, содержания, методов полодифференцированного воспитания. Зарубежные и отечественные исследования в области психологии пола составили теоретическую базу разработки дифференцированного подхода в воспитании и обучении детей.

Все это определило появление в конце XX–начале XXI века специальных педагогических исследований, в которых изучались различные аспекты проблемы полоролевого (полового) воспитания на разных возрастных этапах. Теоретическое обоснование этой проблемы дано в работах Д. В. Колесова, А. В. Мудрика, Л. И. Столярчук, Т. А. Репиной. Содержательные и технологические аспекты проблемы полоролевого воспитания на разных возрастных этапах отражены в исследованиях Н. А. Андроповой, Л. В. Коломийченко, Е. А. Кудрявцевой, Н. Е. Татаринцевой, М. А. Радзивиловой, Ю. С. Григорьевой и т. д.

Последнее десятилетие характеризуется рядом существенных изменений в разработке проблемы дифференцированного подхода в воспитании и обучении мальчиков и девочек. В отличие от предшествующего периода исследования по этой проблеме носят не единичный характер, а формируются в отдельное гендерное направление. Разрабатываются и активно внедряются в педагогическую практику гендерно-ориентированные программы, технологии воспитания и обучения на разных ступенях образования. В педагогической практике апробируются формы и методы гендерного воспитания, в частности, в ряде городов и областей проходит эксперимент по организации раздельного обучения детей разного пола в образовательных учреждениях (Москва, Петербург, Белгород, Томск и др.).

Трудности в разработке проблемы гендерного подхода в воспитании и обучении в настоящее время обусловлены рядом факторов: отсутствием гендерной проблематики в государственных образовательных стандартах; недостаточной разработанностью категориального аппарата гендерной педагогики; противоречивостью экспериментальных данных относительно психических различий представителей разного пола, степени их проявления.

По замечанию Л. Д. Ерохиной, С. В. Коваленко, Н. В. Соколюк, И. А. Сазоновой и других исследователей, в настоящее время нельзя сказать, что в нашей стране не уделяется внимание гендерным аспектам в образовании, однако и не носит системного характера. Примечательно, что роль гендерного

образования на современном этапе развития России определяется задачами формирования демократического и правового государства. Сегодня государственная стратегия развития России как члена мирового сообщества имеет целью преодоление отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития, сохранение ее места в ряду ведущих стран мира как страны, обладающей не только развитой экономикой, но и высоким уровнем демократической культуры и образования. Поэтому гендерное образование рассматривается как неотъемлемый фактор формирования личности демократического типа.

ТЕМА 6.

Социальное неравенство в образовании

Цель занятия: охарактеризовать систему образования в контексте социальной дифференциации, рассмотреть теоретико-методологические подходы к изучению неравенства в образовании, причины, механизмы, формы проявления и последствия социального расслоения в образовании.

Основные понятия: социальная дифференциация и интеграция, социальное расслоение, социальный и культурный капитал, социальное неравенство, элитное и элитарное образование, образовательные возможности, гендер, конфликт.

План:

1. Конфликтологический подход.
2. Структуралистский подход.
3. Функциональная парадигма.
4. Гуманистический подход («Новая социология образования»).

1. Теории социального неравенства в истории образования разных стран были достаточно популярны вплоть до второй половины XX века. Ученые акцентировали свое внимание на разных аспектах указанной проблемы. В частности, множество научных изысканий были сфокусированы на генетических характеристиках представителей разных культурных групп (в основном как противопоставление афроамериканцам). Другая группа исследований иллюстрирует взаимосвязь среды проживания, культурных ценностей семьи и успешности процесса воспитания и обучения детей. Другие ученые посвящали

свои работы вопросам языковых кодов – лингвистической компетентности обучаемых как важнейшему фактору, определяющему социальное расслоение в образовании. Данными аспектами не исчерпывается вся проблематика социального неравенства в системе образования, в связи с возрастающей актуальностью они повсеместно разрабатываются социологами и сегодня. Проблемы социальной дифференциации в системе образования все чаще обсуждаются на симпозиумах, круглых столах и международных конференциях.

В рамках данной темы будут кратко описаны основные теоретические подходы, первым из которых является конфликтологический взгляд на проблему социального расслоения, основывающийся во многом на методологии Карла Маркса. В соответствии с его теорией система образования, как и любой другой элемент общества, пронизана антагонистическими противоречиями – капитализм не позволяет разным слоям общества получить одинаковый доступ к образованию, чем закрепляет классовое неравенство. Соответственно, система образования становится способом дифференциации населения, позволяя одним подниматься вверх по социальной лестнице, а другим не давая возможности для развития, самореализации, тем самым вызывая отчуждение от результатов собственного труда и далее – забастовки, бунты, революции. Согласно концепции К. Маркса, образование закрепляет классовое неравенство через ограниченный доступ к элитарным образовательным учреждениям, что позволяет буржуазии беспрерывно воспроизводить существующий порядок социальной системы и без применения насилия охранять свои интересы. Указанная точка зрения находит отражение и в работах современных исследователей.

Макс Вебер в своих трудах указывал, что основными критериями расслоения общества выступают доход, власть и престиж. При этом первый из критериев дает представление об объективном – экономическом положении страт общества; второй – об отношениях в экономической и политической жизни (господства и подчинения); третий – о субъективной оценке и самооценке данным слоем его положения среди других слоев. На основе данных критериев выделяются статусные группы – группы людей, в разной мере пользующихся почетом и уважением и имеющих разный социальный престиж. Под последним понимается сравнительная оценка обществом или слоем социальной значимости различных объектов и явлений на основе их соотношения с принятой обществом или группой

систем норм и ценностей. При этом, по М. Веберу, учреждения образования позволяют обучающимся получить особый культурный статус и, как следствие, повысить возможность горизонтальной и вертикальной мобильности, достигнуть успеха в разных сферах общества, чтобы иметь впоследствии возможность для осуществления контроля над деятельностью социальных групп.

Таким образом, теория М. Вебера описывает роль образовательных учреждений в формировании неравенства в социуме, дает неодинаковый доступ к экономическим ресурсам, социальным благам, власти, поскольку в равной мере такой доступ для всех невозможен.

В работах Эдмунда Гобло основным критерием выделения классов выступает характер труда индивидов – физический или умственный. Ученый подчеркивал, что классовая принадлежность диктует запрет на определенные виды деятельности. Так, по его наблюдениям чувство самоуважения запрещает буржуа лично заниматься непривлекательной или чрезмерно тяжелой физической работой, а также обслуживать других за деньги. Практический ум, расчетливость, любовь к порядку, экономность, педантизм в делах – вот добродетели, которые культивируются буржуа. Естественно, что принадлежность к людям интеллектуальных профессий определяется уровнем образования человека, следовательно, именно оно во многом определяет уровень дохода, социальное окружение человека и его социальные связи, позволяет контролировать систему образования и оказывать влияние на значительные группы населения.

2. Иной подход к объяснению социального неравенства в системе образования описывали представители структурализма. Одним из ярчайших представителей этого направления был Луи Альтюссер. Исследователи В. В. Фурсова и Д. Х. Ханнанова отмечают, что он наделяет образование «репродуктивной» функцией, укрепляющей капиталистические отношения производства, отношения эксплуатации. Вместе со знаниями ученик приобретает будущие профессиональные роли, которые ему предназначены судьбой или его положением в обществе. В школе формируется уважение к социально-техническому разделению труда и ролям, устанавливаемым господствующим классом. Другими словами, Альтюссер считает, что воспроизводство рабочей силы является также воспроизводством ролей в установленном порядке. По его мнению, система «школа–семья» при капитализме заменяет

систему «церковь—семья» в эпоху феодализма. Так как дети в годы формирования их личности обязаны посещать школу, роль образования заключается не только в формировании навыков, необходимых для будущей трудовой деятельности, но и в формировании социальных ролей, а также внедрении установок капиталистического общества. Причем педагоги, по Альтюссеру, будучи включенными в эту систему, обязаны выполнять в том числе и идеологические функции.

Таким образом, через определенный промежуток времени, находясь под постоянным влиянием идеологического аппарата (как прямо, так и косвенно через изучение дисциплин — истории, права и т. д.), ребенок становится готовым воспроизвести либо роль эксплуататоров (профессионалов), либо эксплуатируемых (основной массы населения), призванных быть объектами манипуляции со стороны идеологических и политических структур.

В. В. Фурсова и Д. Х. Ханнанова указывают, что подобную точку зрения разделяет Ральф Милибанд. Согласно его теории, образовательные организации стараются внушить ученикам покорное одобрение существующего социального порядка. Это делается по трем основным направлениям: школы формируют установку на классово-определенные роли; образование транслирует ценности среднего класса, что для детей рабочих представляется чуждой культурой; образование внушает ученикам фундаментальные ценности, выражающие интересы господствующего класса, формируя конформистскую модель поведения.

Данную традицию, но с существенными коррективами продолжает М. Аппл, развивающий теорию классового воспроизводства. Школы, по его мнению, не просто воспроизводят социальные отношения. Учащиеся овладевают культурными ценностями и нормами, противоречащими культуре правящего класса. Это не только позволяет им видеть действительное неравенство, но и предоставляет средства, с помощью которых можно изменить систему контроля. В школах рабочего класса может существовать как формальная, так и скрытая учебная программа. Такие учебные заведения могут являться источниками сопротивления, конфликта и бунта, где учащиеся и учителя создают оппозиционное направление. М. Аппл приводит следующий пример: огромное количество учащихся в школах позволяют себе курить, выходить из класса, смеяться над рутинностью, неформально контролировать темп классной жизни. В некоторых школах учащиеся сопротивляются

и официальной, и скрытой учебным программам, игнорируя преподавателей. Также игнорируется скрытое обучение пунктуальности, опрятности, согласию и другим ценностям.

В отличие от теории простого воспроизводства, подчеркивают исследователи, теория Аппла утверждает, что экономика не детерминирует пассивность школ. Наоборот, учащиеся обладают своими культурными ценностями, и образовательная система может стать агентом трансформации общества.

Аналогичные взгляды высказывает Генри Джирукс, подчеркивая, что школы часто рассматриваются как фабрики или тюрьмы, где учителя и учащиеся находятся в положении заложников капиталистической системы. Тем самым игнорируется роль личности в общественных процессах. На самом же деле культура таких субъектов конструируется социальной ситуацией, а не обществом в целом. Поэтому поведение учащихся может быть объяснено не только внешним воздействием социальных институтов, но и их собственными действиями, опосредованными культурой.

Концепцию, основанную на изучении образа жизни различных классов общества, разрабатывают Бэзил Бернстайн (концепция которого была освещена ранее в теме № 1), Барбара Тизард и Мартин Хьюз. Два последних автора, также изучавшие речь представителей низших классов, отрицали вывод Б. Бернстайна о том, что их речевое поведение можно в каком-либо смысле определять как «ограниченный» код. Язык низших слоев общества, утверждают эти исследователи, не менее сложный и абстрактный, чем язык среднего класса, хотя он и имеет некоторые грамматические отклонения.

В целом же изучение языкового развития детей (Литл, Уильямс, Макфарлен, Флеминг, Голдфарб, Дауэ и др.) показывает, что ребенок из бедной семьи часто отстает в лингвистическом развитии и в возможностях абстрагирования от других детей. Исследование детей, оставшихся без попечения родителей, и детей из многодетных семей, проведенное Робертом Нисбетом, подтверждает, что у сирот уровень интеллекта ниже, чем у детей, живущих в большой семье. Ограничение возможностей словесного развития приводит к депрессивному влиянию на общие умственные способности ребенка, а ограниченные контакты с взрослыми ведут к низкому перениманию форм речи.

В рамках структурного подхода следует выделить теорию человеческого капитала Т. Шульца, Г. Беккера и Дж. Коулмана, которая сводится к нескольким моментам:

1. «Человеческий капитал» – это дополнительный источник дохода, который создается с помощью знаний, навыков, способностей человека.

2. Образование является одной из форм капитала, важнейшим фактором, обеспечивающим социальный статус.

3. Капитал образования – это человеческий капитал вследствие того, что он неотделим от человека.

4. Образование как капитал является источником будущих удовлетворений и (или) заработков.

5. Для улучшения качественных характеристик рабочей силы необходимы дополнительные вложения средств (инвестиции) в образование.

6. Инвестирование образования является одним из вложений средств в факторы производства, создающие прибавочный продукт.

Общие знания (общий человеческий капитал) индивидуума формируются в результате реализации воспитательной функции семьи, услуг воспитания и образования учреждений среднего и высшего образования. Доход, полученный от общих знаний, присваивается непосредственно обладателем знаний или членами его семьи – теми, кто одновременно выступает инвесторами общего человеческого капитала.

Специальные знания (специальный человеческий капитал) формируются и накапливаются в процессе трудовой деятельности на конкретном производственном месте. Его часто отождествляют с опытом, навыками специалиста в рамках его работы в данной организации. Инвесторами специальных знаний одновременно являются как сам их обладатель, так и хозяйствующий субъект, в котором работает данный специалист.

Другие виды знаний (прочий человеческий капитал) формируются в результате получения умений индивидуума работать с информационными продуктами и услугами в направлении поиска более перспективного для данного специалиста места трудовой деятельности.

Дж. Коулман и его коллеги опубликовали ряд сравнительных исследований, касающихся географического положения, формы собственности школ, условий финансирования, технической оснащенности и иных параметров, что в конечном счете оказалось действенным механизмом социальной селекции.

3. В рамках функциональной парадигмы изучение проблемы социального неравенства в образовании представлено работами Эмиля Дюркгейма, Толкота Парсонса, Роберта Мертона, К. Манхейма, П. Сорокина и других.

Позицию Э. Дюркгейма определяет отношение к образованию как к механизму передачи моральных ценностей, с помощью которых поддерживается общественный порядок. Образование, отмечает Дюркгейм, есть влияние, оказываемое взрослыми поколениями на тех, кто еще не готов к социальной жизни. Целью его является воспитание и развитие в ребенке определенного набора физических, интеллектуальных и моральных качеств, которые требует от него как политическая система в целом, так и конкретная среда, для которой он специально предназначен. Иными словами, система образования представляется ему как инструмент социализации ребенка, своего рода посредник между моралью семьи и моралью общества. Агентом социализации в данном случае становится классная комната, которую Дюркгейм рассматривает как модель общества. Следовательно, полагает Дюркгейм, образовательную систему нельзя отделять от общества, поскольку они являются отражением друг друга. В любое время и в любом месте образование тесно связано с другими институтами и современными ценностями и убеждениями.

Так же, как Дюркгейм, структурные функционалисты (Т. Парсонс, К. Дэвис, У. Мур и др.) видели основную функцию школы в передаче знаний и поведения, необходимых для сохранения общественного порядка. Однако содержательная трактовка этой функции в их интерпретации несколько изменилась. По мнению представителей данной научной школы, роль образовательных институтов состоит в обеспечении индивидов такими навыками и квалификационными дипломами, которые позволили бы им выполнять определенные роли в общественном разделении труда.

Основными функциями школы в такой интерпретации, как отмечает Т. Г. Чекменева, становятся развитие, классификация и отбор индивидов по иерархическим позициям на основании их способностей. Распределение и отбор учащихся, по мнению функционалистов, происходит на рациональной основе. Критериями отбора выступают скорее индивидуальные особенности, нежели групповые различия, как, например, раса или пол, и между интеллектом и успехами в образовании существует приблизительное соответствие. Образование как инструмент селекции действует на меритократических принципах (от *лат.* «заслуга, достоинство»), способствуя продвижению по социальной лестнице наиболее одаренных индивидов.

По мнению функционалистов, именно рост уровня образо-

вания (то есть увеличение предложения более образованной рабочей силы), независимо от изменений в профессиональной структуре, привел к увеличению социальной мобильности.

В рамках функционализма на первый план выходит позиция учителя. Согласно воззрениям К. Манхейма, каждый учитель должен давать учащемуся знания о том обществе, в котором он живет. Поэтому идеальная модель обучения – это объяснение истории жизни данного индивида и анализ воздействующих на него социальных факторов. Такое обучение, отмечают В. В. Фурсова и Д. Х. Ханнанова, является интегральным. Во-первых, в силу интеграции школы с деятельностью других общественных институтов; во-вторых, в силу соответствия целостности личности.

По К. Манхейму, образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа, поскольку в ходе обучения вырабатываются различные модели поведения, необходимые в дальнейшей жизни. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. В наше время, лишь взаимодействуя с ними, можно контролировать социальные явления, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества.

Функционалистский подход был углублен П. Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутрипрофессиональную, а также условия, которые являются определяющими для нее в любом обществе: во-первых, важность обладания профессией для выживания и функционирования группы в целом; во-вторых, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Социально значимыми профессиями всегда являются те, которые связаны с функциями организации и контроля группы. Успешное выполнение этих функций требует более высокого уровня интеллекта, чем для любой физической работы рутинного характера. Подтверждение этого тезиса состоит в том, что внизу социальной лестницы всегда находились люди,

занимающиеся неквалифицированным физическим трудом, низкооплачиваемые работники, в то время как наверху социальной лестницы – люди с высоким уровнем интеллекта и образования.

Как указывает Л. А. Абалтусова, согласно Т. Парсонсу, образование воспроизводит социальное неравенство вместо того, чтобы производить социальное равенство. В своей работе «Система современных социальных обществ» Т. Парсонс пишет о новой фазе образовательной революции, которая в определенном смысле синтезирует мотивы промышленной и демократической революций. Главное в этой фазе – равенство возможностей и гражданское равенство. Теперь уже не подразумевается, что «существует врожденная способность» индивида достигать справедливого положения непосредственно через рыночную конкуренцию. Вместо этого признается, что стратификация по способностям должна быть опосредована целым комплексом различных стадий, которые проходит индивид в процессе своей социализации. Все в большей мере создаются условия для того, чтобы имеющиеся худшие начальные позиции могли преуспеть с помощью отбора, регулируемого в невиданных доньше масштабах универсалистскими нормами.

Высокая степень доступности такого канала восходящей мобильности, как высшее профессиональное образование, что характерно для современного российского общества, ведет не только к социальной интеграции, но и к социальному конфликту, особенно при условии рассогласованности привычных связей между статусными характеристиками уровня образования и уровня дохода. Об этом говорится в работе У. Бека, который выводит разрыв между поколениями, фиксируемый в послевоенной Германии, из такого процесса, как массовое использование высшего образования, осуществляемое независимо от того, обещает ли оно профессиональную отдачу или нет. Поколение родителей сильно отличалось в 1960-е годы от поколения их детей, получивших более высокое образование. Тем самым был сделан шаг в освобождении от классово-культурных связей и от зависимости, обусловленной средой происхождения. С удлинением сроков учебы традиционные ориентации, образ мыслей и стиль жизни ставятся под сомнение или вытесняются универсализацией условий обучения, содержания знаний и языковых форм.

С точки зрения У. Бека, промежуточные структуры между индивидом и национальным сообществом способны более

успешно влиять на проблему социального неравенства. Эти структуры не исключают неравенства как такового, они даже легитимизируют какие-то его формы, но при этом тяготеют к минимизации заданности такого неравенства или произвола в том, как они создаются. Люди обучаются и отбираются в соответствии с социализированной способностью к выполнению ответственных ролей, требующих высокого уровня компетентности и влекущих за собой высокий уровень вознаграждений, включая доход, политическое влияние и в несколько меньшей мере власть. Таким образом, образовательные учреждения, а также правила, нормы, реформы в системе образования, создаваемые и функционирующие ради смягчения неравенства, зачастую одновременно легитимизируют его. Ведь именно так действует и система мер позитивной дискриминации – представляя возможности расширенного доступа к образованию для представителей социально уязвимых групп населения.

В целом представители функционализма сосредотачивают внимание на анализе функций образования, на его роли в обществе. Данное направление имеет достаточно сторонников и противников, традиции, заложенные классиками функционального подхода, используются теоретиками и практиками социологии образования по сей день.

4. Гуманистический подход, как отмечают В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова, представлен в настоящее время незначительным количеством работ. В нем присутствует несколько ответвлений.

Радикально-гуманистическая парадигма основана на принципах номинализма, волюнтаризма, радикального изменения. Ее представители рассматривают институт образования как систему угнетения учащихся. Они предлагают радикальное реформирование системы образования или даже уничтожение ее посредством переустройства общества на основаниях социалистической ориентации, опираясь на методологию марксистского структурализма и феноменологическую социологию.

Идеи сторонников радикального гуманизма в социологии образования несут на себе явный отпечаток конфликтного подхода и революционизма. В конечном счете его теоретико-методологические основания восходят к марксизму, радикально-социалистическим представлениям о мироустройстве и порядке и направленности его преобразования. Известным представителем данной парадигмы является П. Фрейре. Он характеризует современное общество как общество угнетения, причем образование играет в этом процессе одну из главных ролей.

Существование, которое ведут угнетенные слои общества, не является полноценным человеческим существованием. Положение угнетенного человека является искажением его предназначения, временным явлением. Однако большинство людей способно возвышаться над таким рабским состоянием, согласно Фрейре. Ученый предлагает «банковскую концепцию образования», которая представляется как процесс депозитирования. Учащиеся при этом являются депозиторами, учителя – владельцами депозитов, а образование – процессом депозитирования. Продолжая анализ взаимоотношений между учителями и учащимися, Фрейре характеризует его как действие «культурного подавления». Преподаватели в этом процессе являются сознательными и несознательными агентами процесса угнетения.

Фрейре отмечает, что педагогика, которая служит эгоистическим интересам угнетателей, делает угнетаемых объектом их гуманитаризма, а на самом деле поддерживает и укрепляет подавление. По этой причине педагогика, разоблачающая угнетение, является гуманистической освободительной педагогикой. Она имеет в своем развитии два основных этапа. На первом этапе происходит изменение взглядов на мир угнетенных. На втором через ликвидацию мифов, создаваемых и поддерживаемых старым порядком, происходит формирование многочисленного спектра новых структур в результате революционного изменения.

Другим представителем данной парадигмы является И. Иллич. Он доказывает, что для улучшения образовательной практики необходимо наличие не только «хороших» педагогов, но и соответствующее содержание учебных предметов. Иллич отмечает, что всякое образование является всеобщим. Делая различие между образованием и школированием, которое осуществляется с помощью особых политических институтов и является «общественно предписанным», Иллич делает вывод, что школа оказывает антиобразовательный эффект на общество. Образование в школе является более дорогим, более сложным, постоянно сталкивающимся с невыполнимыми задачами, именно в силу того, что школа рассматривается как особый институт, специализирующийся на образовании. Ученый считает, что универсальное образование с помощью школ не является экономически выгодным, так как школа является средством социальной селекции граждан в обществе. Он полагает, что латентные функции современных школьных систем заключаются в эксплуатации и оболванивании. Школа

является современным институтом, который видит в качестве своей первоочередной задачи навязывание человеку своего видения окружающей действительности. Агентом этого процесса является школьный учитель, который идентифицирует себя с ролями судьи, идеолога и доктора. Политический интерес общества заключается при этом в поддержании данного статуса школы. Иллич рассматривает образовательную систему как агентство, функцией которого является навязывание реальности.

Он рассматривает школы как институты, зависящие от политики и экономической структуры общества. Правые силы создали, по его мнению, впечатляющий современный институт манипулирования сознанием людей – школу и используют его в своих собственных интересах. При этом становится понятным, что человеческое сознание контролируется манипулятивными институтами господствующего класса в современном обществе. Согласно Илличу, школа создает социальные мифы, а ученые модернистского толка обучают людей только догмам, защищающим интересы правящего класса. Подобных взглядов придерживаются представители «новой социологии образования». Среди представителей этого направления можно выделить М. Юнга, Д. Исланда, Н. Кедди и др.

Представители этого направления, прежде всего, обращают внимание на учебный план, на знания, передаваемые школой. Они считают, что школьная концепция «чему надо учить» социально сконструирована. Любые формы знания, по мнению Юнга, не более чем социально-исторические конструкторы конкретного времени. Необходимо исследовать как формы знания, которые передают школьные учебные планы и которые связаны с интересами определенных классов и профессиональных групп, так и насколько учебный план является продуктом давления этих различных классовых интересов. Надо также учитывать содержание образования в классе. Учебный план, как правило, сделан с уклоном для детей из среднего класса, и этот факт помогает объяснить «провалы» детей из рабочего класса.

Юнг считает, что современные концепции рациональности и научности суть догмы, так же, как и концепции «способностей» и «интеллекта». В результате этого образовательные достижения и неудачи – это результат учительских определений или критериев способностей и интеллекта: если эти критерии будут модифицированы, то возникнут другие паттерны достижений и неудач. Более того, они бы не работали против

детей из рабочего класса, если бы были основаны на идее «культурного разнообразия», а не «культурных недостатков». Например, обычный ребенок из рабочего класса думает по-другому, но не хуже, чем его одноклассник из среднего класса.

Н. Кедди последовательно развивает этот взгляд. Она утверждает, что многие из предлагаемых средств приводят к образовательным неудачам детей из рабочего класса, как, например, недифференцированный учебный план, и становятся неэффективными, если существуют иерархические категории способностей. Учителя в соответствии с этим классифицируют детей как слабых и умных, прежде всего исходя из их социального происхождения. В связи с этим появляется проблема «навешивания ярлыков», когда учителя «расставляют» учащихся в соответствии с собственными представлениями об их талантах и способностях.

«Новая социология образования», по мнению В. В. Фурсовой и Х. Д. Ханнановой, настаивает на изменении сознания учителей. Они считают, что новая система может революционно изменить общество, основанное на неравенстве и угнетении. Идеалом для них оказывается социалистическое общество, в котором, как предполагается, народ будет участвовать в политической и образовательной дискуссиях, а, следовательно, контролировать образовательную политику.

Идеалом образовательной системы является равенство возможностей. Кроме социальных, в обществе также существуют национальные и гендерные различия, поэтому необходим поиск путей, устраняющих эти различия в единой борьбе за демократию. Чтобы изменить систему образования, надо обратиться к реальным учительским практикам и попытаться их модернизировать. Они считают необходимым отделение образования от «школирования», так как последнее вызывает сопротивление у детей. Но первоначально следует изменить сознание учителей.

ТЕМА 7.

Методология изучения проблем образования в современной социологической науке

Цель занятия: раскрыть особенности применения качественных и количественных методов социологических исследований к проблематике системы современного образования.

Основные понятия: образовательные услуги, качество

образования, социальная регуляция, образовательная среда, мониторинг качества деятельности образовательных учреждений.

План:

1. Качественные методы социологического исследования.
2. Количественные методы социологических исследований.

1. Коренные изменения общественной жизни ставят перед образованием новые задачи. В связи с этим обостряется потребность получения оперативной и достоверной информации о социальных процессах в данной сфере. Важнейшим каналом получения такой информации служат социологические исследования, целью которых является оценка состояния и важнейших тенденций развития образования, диагностика его социальных проблем, поиск эффективных путей их решения, обеспечение органов управления данными, необходимыми для принятия обоснованных управленческих решений.

При изучении различных вопросов в сфере образования, как в зарубежной, так и в отечественной социологической традиции в качестве основных качественных методов исследований выделяют следующие.

Метод кейс-стади – это детальное исследование частного случая, явления или процесса, относящегося к определенному классу феноменов. Специалисты, строящие свои исследования с применением этого метода, описывают его как качественное эмпирическое исследование, которое изучает явления в реальном жизненном контексте, когда границы между явлением и контекстом размыты.

Метод кейс-стади применяется исследователями в таких ситуациях, где невозможно использование количественных методов. При этом в нем чаще всего находят отражение такие частные методики, как наблюдение, глубинное интервью, фокус-группа, проективные техники, призванные наиболее полно охарактеризовать изучаемый объект.

Стандартная программа проведения исследования на основе кейс-стади обычно содержит в себе следующие этапы:

- 1) формулирование основных компонентов исследования, куда включаются объект изучения, его предмет, цель и задачи;
- 2) определение единицы анализа как будущего объекта изучения;
- 3) формулирование исходных гипотез, которые выступают в качестве определения предмета исследования;

4) обоснование метода сбора данных и процедуры исследования.

Каждый из этапов исследования может занимать по времени от месяца до полугода, что обычно зависит от специфических целей – например, в том случае если в рамках исследования необходимо углубиться в изучение субкультуры обучающихся или выяснить специфические повседневные практики трудовой деятельности педагогов.

Применительно к исследованию системы образования метод кейс-стади может помочь исследователю обнаружить зависимость между воздействием на обучающихся и их поступками, каждое из которых можно подвергнуть наблюдению и последующему анализу как уникальное событие или частный случай.

Целью подобного исследования будет являться подробное, глубокое описание одной или нескольких ситуаций для того, чтобы правильнее понять причины тех или иных поступков индивида в процессе обучения или труда (если речь идет о педагогическом коллективе) и разработать эффективные методы коррекции и закрепления желаемого поведения.

Отличительной чертой метода кейс-стади является то, что он обычно не включает в себя процедуры построения вероятностной выборки (за редким исключением), поэтому возможность распространения выводов одного исследования на другие организации становится проблематичной в силу уникальности объекта. Однако успешный перенос данных с одного учебного заведения на другое возможен при изучении типичных случаев.

Для метода кейс-стади характерным является ограниченное применение частных количественных методов, поскольку здесь имеет место длительное, постоянное общение с обучающимися и/или педагогами, наблюдение за их реакциями, действиями и внутренней средой учреждения в целом, обеспечивая высокий уровень информативности.

Тем не менее рассматриваемый метод не лишен недостатков, среди которых необходимо выделить уже отмеченную нами неосуществимость распространения выводов исследований на объекты, подобные исследуемому, а также на изучаемый объект, но в иной ситуации. Кроме того, огромный массив информации, получаемый в ходе исследования, не всегда находит применение в анализе ситуации. Отсутствие статистической информации приводит к невозможности строгой проверки результатов исследования даже при изучении большого

числа объектов, а привнесение субъективного элемента (зависимости результатов от профессионализма исследователя его личного отношения к предмету, опыта и т. п.) приводит к отсутствию в итогах исследования строгой научности.

Метод эксперимента в социологии – это такой тип исследования, в ходе которого в исследуемый процесс умышленно вносятся изменения, последствия которых отслеживаются и измеряются. Эксперимент позволяет контролировать все факторы, которые могут воздействовать на изучаемый феномен. Отметим, что в социологической науке полного контроля над изучаемым явлением достигнуть удастся крайне редко, поэтому для обеспечения некоторой оценки причины и следствия могут использоваться различные методы, среди которых метод контрольной группы, а также причинное моделирование данных. В соответствии с этим метод социологического экспериментирования является трудоемким и эффективным способом познания окружающей действительности, поскольку в его рамки включаются результаты непосредственного наблюдения, измерения и сопоставления с возможностью активного воздействия на изучаемый объект. При проведении эксперимента социолог обычно не ограничивается простой фиксацией характеристик изучаемой ситуации, а преднамеренно вмешивается в процесс ее протекания.

В рамках социологического эксперимента в соответствии с целью и задачами исследования экспериментатор может оказывать влияние как на саму ситуацию, так и на обстоятельства, в которых она происходит, делая попытку изучить влияние одной или нескольких переменных на другие феномены или выясняя их взаимовлияние. В процессе проведения эксперимента объект исследования конкретизируется в контрольной и экспериментальной группе. В первую группу исследователь не вносит никаких изменений, никоим образом не воздействует на нее, а во вторую вводит независимую переменную, под влиянием которой должны произойти изменения изучаемой ситуации. В дальнейшем экспериментатор проводит соизмерение полученных данных у контрольной и экспериментальной групп, что позволяет ему в полной мере оценить результат влияния независимой переменной (экспериментального фактора) и обеспечивает чистоту эксперимента, поскольку дает возможность выявления результативности факторов, случайных для данного исследования.

Процедура исследования должна быть построена таким образом, чтобы по его итогам стало возможным выявить при-

чины модификации изучаемого аспекта человеческого поведения. Применительно к исследованию проблем образования по итогам эксперимента может (и должна) быть выявлена причинно-следственная связь между общим, уникальным и единственным в учебной или педагогической деятельности индивидов.

Эксперимент в социологических науках классифицируют по различным основаниям, но наиболее распространенным является деление по характеру экспериментальной ситуации – на лабораторный и полевой.

Под лабораторным экспериментом понимают такую разновидность экспериментального метода, в ходе которого исследователь имеет возможность определять и изменять его условия. Он позволяет при необходимости смоделировать поведение человека в специально созданных, искусственных условиях. Однако это порождает ряд трудностей: неестественность ситуации в лаборатории, присутствие посторонних лиц – экспериментаторов, наличие разного рода аппаратуры и осознание испытуемыми ситуации эксперимента. Примерами такого исследования могут служить эксперименты Аша (1951), и Джонсона (1961) по выявлению конформизма в ученической среде и подверженности старших школьников процессам манипуляции.

Полевой эксперимент (полевое исследование) – стремление к соучаствующему пониманию посредством долгосрочного погружения в первоначально незнакомую обстановку, которое осуществляется в поле, а не в лабораторных условиях и направлено на изучение ситуаций реальной жизни посредством наблюдения и неструктурированного или неофициального интервьюирования.

Целью такого вида эксперимента в образовании обычно является проверка степени результативности разнообразных программ и приемов воздействия на человека или группу. На сегодняшний день с помощью полевого эксперимента исследователи, применительно к проблемам образовательной среды, имеют широкие возможности для конструирования и изучения эффективности различных социальных и образовательных программ.

Осмысленный экспериментальный метод в целом, отметим, что он позволяет исследователю получать надежные, проверяемые, а подчас и уникальные данные, которые успешно находят применение в практической деятельности, однако необходимо помнить и о существенных ограничениях. В частности,

эксперимент часто не дает новой информации об объекте, а способен лишь проверить выдвинутую гипотезу, кроме того, результаты эксперимента не пригодны для распространения на большие социальные общности. Наконец, применение эксперимента ставит перед исследователем множество проблем морально-этического и правового плана.

2. Среди количественных методов социологического исследования выделяют метаанализ, опросные методы и контент-анализ.

Метаанализ позволяет интегрировать результаты теоретических и эмпирических мировых исследований в области социологии образования и других научных областях.

Разработка метода классического метаанализа началась с работы Дж. Гласса, под которым ученый понимал статистический анализ большой совокупности результатов анализа данных из отдельных исследований в целях объединения этих данных. Он ассоциируется со строгой альтернативой бессистемным, описательным научным обзорам, которые служат типичным примером попыток осмыслить стремительно увеличивающееся количество научных публикаций.

На сегодняшний день данная исследовательская техника получила наибольшее распространение в ряде работ по психологии, социологии, биологии и медицине, то есть в тех отраслях, где необходим математический анализ большой совокупности разнообразных исследований по сходной тематике. В социологии образования ярким примером применения контент-анализа может служить работа А. Л. Лукьяновой «Отдача от образования: что показывает метаанализ», обобщившая результаты многолетних исследований по указанной проблематике.

Метод метаанализа позволяет объединять результаты исследований с различным размером выборочной совокупности, но со сходным уровнем измерения, используя понятие эффективности или эффективного коэффициента – он позволяет провести усреднение результатов в случаях, когда иные статистические критерии не могут быть применены.

Поскольку метаанализ является техникой обобщения и интеграции данных множества исследований, он призван дать ответы на такие вопросы теории и практики научного знания, которые связаны с установлением мер центральной тенденции распределения результатов, полученных во множестве исследований, вариативности этих результатов, а также возможности объяснения и предсказания вариативности. В

этом случае метаанализ направлен на выявление «среднего» результата исследований.

В общем виде процедура проведения метаанализа включает в себя ряд последовательных этапов. На первом этапе производится выбор цели метаанализа, выдвигается гипотеза, которая позволяет увеличить надежность данной процедуры и ясно определить ту социальную группу, к которой могут быть применены в дальнейшем выводы по исследованию. Кроме того, четкая постановка цели исследования позволяет выработать определенную стратегию сбора данных для анализа и критериев включения материалов исследований в метаанализ. Следующим этапом является тщательный поиск и отбор данных, которые необходимо подвергнуть анализу. Далее происходит оценка теоретических и эмпирических исследований методологического качества каждого отдельно взятого документа. Чтобы качество метаанализа было достаточно высоким, в массив данных должны попадать документы только с низким уровнем методологических недостатков. На следующем этапе происходит этап выбора данных из оригинальных исследований, их сопоставление и статистическая обработка, на основе чего в дальнейшем происходит заключительная процедура – описание выводов и рекомендаций для дальнейших научных исследований с описанием возможных ограничений.

Таким образом, метод метаанализа является основополагающим объективным способом обобщения результатов исследований и приращения теоретико-практического опыта в разных отраслях научного мира, в том числе и в сфере образования, именно на базе метаанализа возможно последовательное комплексное обобщение и накопление знаний, а также обнаружение закономерностей, тенденций развития, невидимых при единичном описании явлений.

Социологический опрос – это метод получения первичной социологической информации, основанный на непосредственной или опосредованной связи между исследователем и респондентом с целью получения от последнего необходимых данных в форме ответов на поставленные вопросы. Благодаря опросу можно получить информацию как о социальных фактах, событиях, так и о мнениях и оценках людей. Другими словами, это информация об объективных явлениях и процессах, с одной стороны, и о субъективном состоянии людей – с другой.

Опрос – это форма социально-психологического общения

между социологом и респондентом, благодаря которому появляется возможность в короткие сроки получить значительную информацию от многих людей по широкому кругу интересующих исследователя вопросов. Таково существенное достоинство метода опроса. Причем им можно пользоваться в отношении практически любых групп населения.

Результаты опроса зависят от ряда обстоятельств: психологического состояния респондента в момент опроса; ситуации опроса (условия, которые должны быть благоприятны для общения); содержания анкеты или устного опроса.

Существует множество видов опросов, среди которых основными принято считать письменный (анкетирование) и устный (интервьюирование).

Анкетирование – письменная форма опроса, осуществляемая, как правило, заочно, без прямого и непосредственного контакта интервьюера и респондента. Заполнение анкет происходит либо в присутствии анкетера, либо без него.

По форме проведения оно может быть групповым и индивидуальным. Групповой анкетный опрос широко применяется по месту учебы, там, где за короткое время нужно опросить значительное число людей. Обычно один анкетер работает с группой в 15–20 человек. Это обеспечивает полную (или почти полную) возвращаемость анкет.

Индивидуальный опрос предполагает заполнение анкеты респондентом «один на один» с вопросником. У человека есть возможность спокойно поразмыслить над вопросами, не ощущая «близости» товарищей и анкетера (случай, когда анкеты раздаются заранее и респондент заполняет их дома и через некоторое время возвращает обратно).

Письменный опрос проводится с помощью анкет. Анкета – это система вопросов, объединенная единым замыслом и направленная на выявление количественно-качественных характеристик объекта и предмета анализа. В нее входит упорядоченный список вопросов, на который опрашиваемый самостоятельно отвечает в соответствии с указанными правилами.

Разновидность опроса, которая представляет собой целенаправленную беседу между исследователем (интервьюером) и респондентом (интервьюируемым) с целью получения необходимой информации, называется интервью.

По стратегии и технике проведения интервьюирование подразделяется на свободное, стандартизированное и полустандартизированное.

Свободное (нестандартизированное) интервью – это дли-

тельная, иногда до двух-трех часов беседа интервьюера с экспертами в области образования, известными деятелями науки, культуры, политики и другими, которая проводится по общей программе исследования без строгой детализации вопросов.

Особенно полезны такие интервью на стадии научного поиска, уточнения проблемы исследования, формулирования гипотез, а также на заключительной стадии, при разработке практических рекомендаций.

Свободное интервью затруднительно как для интервьюера, который тратит много времени и усилий на фиксирование полученных ответов, так и для интервьюируемого, которому приходится тратить много времени на обдумывание вопросов и формулирование ответов. Сложными являются и последующая обработка и кодирование полученных материалов вследствие большой их индивидуализации. Поэтому в социологических исследованиях он проводится значительно реже других.

Стандартизированное (формализованное) интервью особенно часто применяется и достигает намеченного эффекта, когда проводится опрос значительной совокупности людей, достигающей нескольких сотен или тысяч, а содержательная структура исследования четко определена и адаптирована к уровню обыденного массового сознания опрашиваемых в форме определенных блоков закрытых вопросов, сопровождаемых определенными подсказками ответов.

Эта разновидность интервью сводит к минимуму возможные индивидуальные отклонения от предварительно разработанного стандартного плана беседы как со стороны интервьюера, так и со стороны респондента.

Ярким примером применения такого вида опроса в социологии образования могут служить исследования Д. Коулмана относительно проявлений неравенства в американской образовательной системе Э. Грина, иллюстрирующие образовательные достижения в централизованных и децентрализованных системах образования, и многие другие.

Полустандартизированное интервью – способ получения информации, в котором сочетаются особенности как формализованного, так и неформализованного интервью при интервьюировании специалистов – экспертов по изучаемой проблеме.

Индивидуальное интервью – это такой способ сбора эмпирической социологической информации, который осуществляется интервьюером в его индивидуальной беседе «с глазу на глаз» с опрашиваемым лицом.

Групповое интервью – такой способ получения информа-

ции, когда интервьюер общается с целой группой опрашиваемых, но выслушивает их ответы на поставленные вопросы от каждого поочередно, индивидуально.

Панельные интервью представляют собой процесс неоднократного, повторного интервьюирования одних и тех же опрашиваемых по одним и тем же вопросам через определенные промежутки времени – через полгода, год, три года и т. д. Целью такого способа интервьюирования является проверка изменений мнений, позиций, оценочных суждений, ценностных ориентаций обследуемых лиц по исследуемой проблеме.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что опросный метод чаще других применяется при изучении систем образования, так как с его помощью можно охватить гораздо большее число респондентов, что позволяет исследователю говорить о достоверности информации. Однако в то же время необходимо помнить, что опрос не всегда позволяет давать точную картину о происходящих явлениях, в частности, он не всегда применим для изучения новых общественных феноменов, скрытых субъективных смыслов или механизмов функционирования социальной практики.

Социолог может получить значительный объем информации об обучаемых, педагогическом коллективе, образовательной организации, системе образования города, региона или даже страны в результате изучения информационных источников. Это может быть весь спектр документов, регламентирующих деятельность системы образования (приказы, распоряжения, протоколы, должностные инструкции и т. д.); материалы методических пособий, рабочих программ, оценочных средств, регламентирующих ход образовательного процесса. Проблемы в системе образования возможно выявлять анализируя продукты деятельности обучающихся – дневниковые записи, рабочие тетради, объяснительные записки, фотоматериалы, аудио- и видеозаписи или даже публикации в СМИ относительно деятельности образовательных учреждений.

Перечислить весь перечень документов, которые могут содержать в себе полезные социологу сведения о системе образования, не представляется возможным. Для объективного изучения указанных материалов применяется метод контент-анализа, который состоит в изучении текстовой и графической информации и переводе ее в количественные показатели и статистической обработке. Этот метод отличается строгостью, систематизированностью, формализованностью.

Контент-анализ определяется (по В. А. Ядову, В. И. Доб-

ренкову, А. И. Кравченко, Г. В. Осипову и др.) как техника выведения заключения, производимого благодаря объективному и систематическому выявлению соответствующих задачам исследования характеристик текста. При этом подразумевается, что применение такой техники включает некоторые стандартные процедуры, часто предполагающие измерение. Полученные данные должны обладать заданным в исследовании уровнем обобщенности.

Метод применяется, когда требуется высокая степень точности или объективности анализа; при наличии обширного по объему и несистематизированного материала, когда непосредственное использование последнего затруднено; когда категории, важные для целей исследования, характеризуются определенной частотой появления в изучаемых документах, например при работе с ответами на открытые вопросы анкет или глубинных интервью; когда большое значение для исследуемой проблемы имеют язык изучаемого источника информации, его специфические характеристики.

Контент-анализ позволяет обнаружить в документе то, что ускользает от поверхностного взгляда при его традиционном изучении. Он позволяет вписать содержание документа в социальный контекст, осмыслить его одновременно и как проявление, и как оценку социальной жизни.

Объектом контент-анализа в социологии образования могут быть экземпляры книг, материалы интернет-обсуждений (форумов), номера газет, видеозаписи занятий, публичные выступления, теле- и радиопередачи, общественные и личные документы, интервью, ответы на открытые вопросы анкет и другие источники.

Принято считать, что контент-анализ состоит из трех основных этапов:

- 1) выделяются единицы анализа;
- 2) проводится подсчет частотных распределений;
- 3) осуществляется интерпретация результатов.

Единицы анализа – наименьшие компоненты текстов, в которых выясняют то, как часто встречаются (встречаемость) и чем характеризуются переменные (свойства, категории). Указанные ученые указывают на ключевую особенность контент-анализа: поскольку тексты не содержат «естественных единиц», их необходимо определить на синтаксическом или семантическом уровнях для каждого конкретного исследования. Например, синтаксическими единицами могут быть знак (слово), предложение, целый текст, место или время; семан-

тические единицы – например, личность, утверждение и единица значения.

Выбор единиц анализа зависит от исследовательской программы, объекта, предмета, цели, задач и гипотез исследования. Переход от задачи к единицам анализа аналогичен процедуре теоретической и эмпирической интерпретации понятий и поиска индикаторов.

При разработке категорий анализа важно учитывать, что от их выбора будет в значительной степени зависеть характер полученных результатов. Категории должны быть исчерпывающими, то есть охватывать все части содержания, определяемые задачами исследования, отвечать требованию взаимоисключаемости (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям).

Например, проводя исследование удовлетворенности качеством обучения студентов вуза, можно проанализировать материалы интервью или эссе по сходной тематике, выделяя категории «институт», «общезнание», «условия проживания», «внеучебная деятельность» и другие и подсчитывая совместное употребление позитивных, нейтральных или негативных оценок этих сфер: «великолепно», «нормально», «не вызывает интереса», «хуже всех» и т. д. Исходя из предложенного примера, можно заметить, что выделение категорий анализа – процесс непростой. На этом этапе необходимо наиболее полно охватить все возможные вербальные описания отношения к изучаемым категориям для того, чтобы интерпретация результатов была глубокой и объективной.

При оценке надежности категорий следует помнить, что их тонкая градация, когда последние становятся мелкими и дробными, ведет к тому, что кодировщики расходятся в оценке принадлежности того или иного элемента содержания к данной категории. Однако чрезвычайное укрупнение категорий может привести к уменьшению степени дифференциации исследуемого явления, в результате чего исследователь не заметит тех различий, которые могут оказаться существенными для целей исследования.

При проведении формализованного анализа содержания текста нужно четко указать признаки, по которым определенные единицы относятся к определенным категориям. Единицей анализа – смысловой или качественной – является та часть содержания, которая выделяется как элемент, подводимый под ту или иную категорию. Выделение единиц анализа представляет собой важную методическую задачу, решение

которой зависит от исходных теоретических посылок исследователя, от его мировоззренческих принципов.

Смысловой единицей контент-анализа должна быть социальная идея, социально значимая тема. В тексте она может быть выражена по-разному: одним словом, некоторым устойчивым сочетанием слов или не иметь явного терминологического выражения, а преподноситься описательно. Выбрав смысловую единицу и ее показатели, социолог должен определить также и единицу счета, которая станет основанием для количественного анализа материала. Она может совпадать или не совпадать с единицей анализа или ее показателем. Единицы счета обладают различной степенью точности измерения, различно также время, уходящее на кодировку материала, попадающего в выборку. Обычно чем выше требования к точности, тем выше затраты времени на кодировку. В то же время большая точность приводит к получению более дифференцированных результатов, что позволяет получить большую информацию об исследуемом объекте.

В качестве примеров применения контент-анализа в социологии образования можно привести исследования Е. Г. Королевой, Г. И. Саганенко, описывающие образ успешной личности по материалам анализа газетных публикаций; М. В. Виноградовой, применявшей указанный метод при изучении ценностных ориентаций старшеклассников; О. И. Матасовой, анализирующей студенческие публикации в социальных сетях с целью выяснения удовлетворенности студентов образовательными услугами вуза, и другие.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что на сегодняшний день социологи все чаще используют в своей работе комбинацию качественных и количественных методов изучения социальной действительности (в том числе и в сфере образования), когда один метод гармонично дополняет другой. Такой подход позволяет получить гораздо более полную информацию об изучаемом объекте и осуществить взаимопроверку получаемых данных, не затрачивая при этом значительных финансовых и временных ресурсов на повторное исследование.

ТЕМА 8.

Социальное прогнозирование в сфере образования

Цель занятия: сформировать у студентов представление

о современных методах прогнозирования процессов и явлений в социальной сфере (в том числе в сфере образования), сформировать практические навыки их использования в будущей профессиональной деятельности.

Основные понятия: прогноз, развитие, планирование, форсайт, экстраполяция, цикличность, генетическое прогнозирование.

План:

1. Понятие и типология социального прогнозирования.
2. Методология прогнозирования динамики системы образования.

1. Прогностическая деятельность в сфере образования является важнейшей составляющей формирования образовательных стратегий и проектирования образовательных процессов. Она тесно связана с планированием результатов деятельности образовательных учреждений в зависимости от различных факторов. Именно социальное прогнозирование в сфере образования позволяет исследователям обнаружить ключевые тенденции и закономерности развития изучаемой сферы, своевременно предвидеть ключевые проблемы развития социальных феноменов и предлагать меры по их устранению или смягчению.

В самом общем смысле прогноз – это предсказание будущего с помощью научно обоснованных методов или результат такого предсказания. Это некая модель будущих событий, явлений, процессов, результатов деятельности, построенная с соблюдением принципов научности.

Целью социального прогнозирования (в том числе и в области образования) является определение основных тенденций развития изучаемого явления и применение на этой основе мер, позволяющих избежать потерь и негативных последствий.

В области образования эта задача решается с помощью мониторинговых исследований образовательной среды, процессов и условий обучения и воспитания, итогов педагогической деятельности отдельных образовательных учреждений и всей системы в целом. Для эффективного функционирования системы образования прогнозы его развития должны предшествовать планам, содержать оценку хода и последствий выполнения установленных программ и процедур.

Между планированием и прогнозированием явлений необходимо выделить одно весьма существенное различие. Веро-

ятностное описание возможного или желательного состояния объекта или процесса будет являться прогнозом, а перечень мероприятий по достижению необходимого состояния будет являться планированием. Иными словами, планирование имеет конкретный, а прогноз – вероятностный характер.

Отметим, что планирование и прогнозирование в сфере образования может происходить вне зависимости друг от друга, однако для эффективной работы учреждений крайне важно, чтобы эти процессы были максимально синхронизированы.

В современной прогностической науке разработано достаточно много разновидностей прогнозов, обозначим основные из них. Исходя из поставленных целей, прогнозы делятся на следующие виды.

Поисковый прогноз (иногда называемый исследовательским) – это определение возможных состояний объекта прогнозирования в будущем, без вмешательства человека. Он строится с учетом вероятностного компонента – исследователи, используя определенные техники и методики, выясняют степень вероятности прогнозируемого события, явления или процесса.

Нормативный прогноз – это прогноз, содержанием которого является определение путей и сроков достижения возможных состояний изучаемого объекта на основании заранее заданных норм, стимулов, целей. Такой прогноз, будучи противопоставленным поисковому, определяет конкретные пути достижения желаемого состояния объекта прогнозирования через воздействие на него. При построении нормативного прогноза происходит планирование и распределение широкого спектра мероприятий, которые должны способствовать достижению объектом прогнозирования желаемого состояния.

Целевой прогноз можно определить как прогнозирование от будущего к настоящему, то есть прогнозирование «наоборот». При таком виде прогнозирования происходит построение на определенной шкале возможностей сугубо оценочной функции, то есть выясняется, что является нежелательным для объекта, что оптимально, а что наиболее желательно. Данный вид прогнозов направлен на процесс оптимизации целеполагания.

План-прогноз определяется в научной литературе как процесс выработки оптимальных требований, нормативов, стандартов, решений, которые должны быть применены в процессе функционирования объекта прогнозирования с тем, чтобы свести к минимуму неоптимальные, ошибочные решения,

способные привести к нежелательным последствиям объект прогнозирования. Этот вид прогнозов определяет в конечном счете, в каком направлении нужно развивать организацию, чтобы быстрее и эффективнее достигнуть поставленных целей.

Программный прогноз понимается как предвидение возможных путей, мер и условий достижения предполагаемого желательного состояния объекта социального прогнозирования. Этот вид прогнозов более четок и конкретен по сравнению с вышеуказанными, поскольку он способен проиллюстрировать, что конкретно необходимо предпринять менеджерам, чтобы достичь желаемого состояния явления. Иными словами, применение программного прогнозирования позволяет завершить отбор возможностей развития объекта прогнозирования, начатый при плановом прогнозировании.

Проектное прогнозирование (дизайн-прогноз) – это соединение проекта и прогноза в единое целое. От прогноза оно берет нацеленность в будущее и научную обоснованность ожидаемого результата, а от проектирования – процесс введения инноваций, творческого созидания нового, возможность вариантного моделирования объекта, формулирование того, что нужно человеку. Проектное прогнозирование в сфере образования – это метод проектирования, используемый для перспективной разработки новых образовательных услуг или образовательной среды будущего на всех ее уровнях.

В зависимости от временного интервала, для которого разрабатывается прогноз, он может быть представлен следующей типологией:

- оперативный (текущий) прогноз – это прогноз, рассчитанный на весьма короткую перспективу, на протяжении которой не предвидится никаких существенных изменений объекта прогнозирования. В сфере образования такое прогнозирование может быть основой для планирования учебной нагрузки, разработки перечня дисциплин;
- краткосрочный прогноз определяется научной ответственностью как вид прогноза, который разрабатывается на срок не более полугодия и предполагает наличие некоторых количественных изменений объекта прогнозирования, обычно он используется для планирования закупок, движения персонала, распределения видов и объема работ на краткосрочную перспективу;
- среднесрочный прогноз охватывает промежуток от полугодия до трех лет, применительно к сфере образования ис-

пользуется при планировании и распределении бюджетных средств, определении спектра реализуемых образовательных услуг, планировании изменений в структуре образовательных учреждений и т. д.;

- долгосрочный прогноз – охватывает временной интервал от пяти до пятнадцати лет, используется в сфере образования при планировании новых образовательных услуг, открытии и ликвидации учреждений, отслеживании динамики социально-экономических и демографических показателей, в научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработках и т. д.

Следует отметить, что чем более длительный временной промежуток охватывает собой социальный прогноз, тем менее детализированным и точным он становится и тем сильнее проявляется его ориентация на качественные показатели.

Результаты социального прогнозирования и его подвиды – прогнозирования в сфере образования – значимый информационный источник для разработки стратегий функционирования и развития систем образования во всем мире. В связи с этим такие прогностические задачи, как исследование тенденций, перспектив развития социальной сферы и ее элемента – системы образования и науки, должны решаться непрерывно, систематически вследствие постоянных изменений указанных объектов прогностического исследования в турбулентной внешней среде.

2. В первом десятилетии XXI века в виду усилившихся процессов глобализации значительно возросла актуальность всего комплекса вопросов, связанных с прогнозированием сферы образования как в России, так и за рубежом. Особое внимание исследователей привлекают количественные показатели: прогнозирование динамики численности учебных заведений различных уровней и типов, социально-демографические прогнозы, способные заранее предсказать количественные колебания численности педагогического состава и состава обучающихся, вопросы определения перспективных потребностей мирового, государственных и региональных рынков труда в квалифицированных кадрах и специалистах различных профилей подготовки и т. д.

В основе социального прогнозирования находится несколько источников информации о состоянии объекта в будущем. Во-первых, к ним относят оценку перспектив развития, будущего состояния прогнозируемого явления на основе опыта, обычно с помощью проведения аналогии между объектом

прогнозирования и подобными явлениями или процессами, уже имеющими место в действительности. Во-вторых, источником информации для прогнозирования может служить условное продолжение имеющихся тенденций изучаемого явления в будущее, оно является целесообразным тогда, когда объект прогнозирования и все факторы прямого и косвенного воздействия на него подробно изучены. В-третьих, источником информации может выступать модель будущего состояния объекта прогнозирования, созданная в соответствии с учетом изменений всего спектра условий, в которых находится объект прогнозирования, при условии максимально полного учета возможностей влияния указанных обстоятельств.

В свете вышеизложенного описание будущих состояний прогнозируемого объекта или возможных траекторий развития этого объекта в будущем может быть получено с помощью применения различной методологии прогнозирования.

А. В. Тодосийчук, обобщая накопленный опыт в рассматриваемой сфере, выделяет три основных направления методологии прогнозирования динамики системы образования.

1. Линейно-экстраполяционная методология основывается на выяснении за достаточно длительный период тенденций развития и продления их на будущее с той или иной корректировкой на основе экспертных оценок. Эта методология отличается многообразием – насчитывает не менее пяти различных вариантов.

На основе использования указанной методологии экстраполируются количественные параметры больших систем, количественные характеристики социального, экономического, производственного потенциала, данные о результативности научно-технического прогресса, характеристики соотношения отдельных подсистем, блоков, элементов в системе показателей сложных систем и т. д.

Однако степень доверия к прогнозам, построенным на этой методологии, в значительной мере зависит от аргументированности выбора пределов экстраполяции и стабильности соответствия показателей по отношению к сущности рассматриваемого явления. Н. М. Громова и Н. И. Громова обращают внимание на то, что сложные объекты, как правило, не могут быть охарактеризованы одним параметром. В связи с этим можно сделать некоторое представление о последовательности действий при статистическом анализе тенденций и экстраполировании, которое состоит в следующем:

– во-первых, должно быть четкое определение задачи,

выдвижение гипотез о возможном развитии прогнозируемого объекта, обсуждение факторов, стимулирующих и препятствующих развитию данного объекта, определение необходимой экстраполяции и ее допустимой дальности;

– во-вторых, выбор системы параметров, унификация различных единиц измерения, относящихся к каждому параметру в отдельности;

– в-третьих, сбор и систематизация данных. Перед сведением их в соответствующие таблицы еще раз проверяется однородность данных и их сопоставимость: одни данные относятся к серийным изделиям, а другие могут характеризовать лишь конструируемые объекты;

– в-четвертых, когда вышеперечисленные требования выполнены, задача состоит в том, чтобы в ходе статистического анализа и непосредственной экстраполяции данных выявить тенденции или симптомы изменения изучаемых величин.

В прогнозах, построенных на линейно-экстраполяционной методологии, особо важным является не столько предсказание конкретных значений изучаемого объекта или параметра в таком-то году, сколько своевременное фиксирование объективно намечающихся сдвигов, лежащих в основе назревающих тенденций.

Иными словами, ошибки при применении линейно-экстраполяционной методологии вызваны рядом причин, которые связаны с тем, что практически все социальные процессы развиваются скачкообразно. Это ограничивает возможности их точного моделирования. Так, до определенного момента интерес к обучению при применении новых методик может резко возрасти, а затем при наступлении периода насыщения некоторое время сохранит тенденцию к росту, но далее произойдет стабилизация либо снижение данного показателя. Если не учесть подобные особенности протекания социальных процессов, то применение линейно-экстраполяционной методологии может привести к ошибкам в прогнозах.

2. Методология, основанная на циклично-генетических закономерностях развития. Цикличность является всеобщей формой движения в природе и обществе. Нередко называют и другие формы движения – равномерно-прямолинейное, ритмичное, хаотичное и т. д. Но если присмотреться внимательнее, то обнаружится, что это лишь частные случаи, элементы определенных фаз, циклов разной длительности. Траектория циклического движения характеризуется последовательной сменой фаз, которые, частично совмещаясь, формируют вол-

нообразную динамику процессов. Каждый цикл неповторим, но все они имеют некоторые общие черты и формы движения, что позволяет выделить главные контуры циклической динамики, периодическую смену эволюционных, кризисных и революционных ее форм.

Методология прогнозирования, основанная на циклично-генетических закономерностях развития, позволяет учитывать ритм циклической динамики в экономике, генетические ограничения, пределы изменения наследственного генотипа при смене циклов, направления изменчивости систем для адаптации к переменам в окружающей среде. Поэтому представляется, что в качестве методологической базы для долгосрочного прогнозирования развития сферы образования следует избрать третий вариант методологии. Однако указанный выбор не исключает разработку прогнозов и модельных расчетов по первым двум вариантам методологии и сопоставлению полученных результатов.

Процесс разработки прогнозов развития системы образования должен включать в себя следующие этапы: аналитический, исследовательский, программный и организационный.

Аналитический этап позволяет выявить состояние и тенденции развития объекта прогнозирования и сопоставить их с состоянием и тенденциями развития аналогичных объектов за рубежом.

На этом этапе разработки прогноза определяются результаты будущего развития науки и образования, необходимые и желательные для достижения определенного уровня удовлетворения потребностей личности и конкретных потребителей образовательных услуг (работодателей).

Результат исследовательского этапа – определение целей будущего научно-инновационного развития системы образования в виде научно-технической проблемы, подлежащей решению в течение прогнозируемого периода.

На программном этапе определяются возможные пути достижения целей будущего развития системы образования, выявляются варианты достижения необходимых и желательных результатов, время и вероятность реализации этих вариантов.

Организационный этап включает определение возможных вариантов распределения ресурсов и комплексов организационно-технических мероприятий, необходимых для достижения целей будущего развития системы образования, а также наиболее рациональных путей достижения этих целей. Этот этап завершает единый цикл прогнозного исследова-

ния, цель которого – предоставить информацию, способствующую повышению научной обоснованности управления образованием.

Отметим, что при разработке прогнозов развития системы образования должна быть собрана вся необходимая информация, причем информационный материал должен многократно пополняться и переоцениваться. Для построения прогностической модели следует использовать в совокупности статистические данные и экспертные (интуитивные) оценки. Поскольку для прогнозирования большинства показателей науки и образования неприменимы методы простой экстраполяции, входящие в модель, переменные в своем большинстве представляют собой обоснованные интуитивные оценки и допущения. Причем степень неопределенности сведений, получаемых из такого рода оценок и допущений, возрастает по мере увеличения горизонта прогнозирования, сложности и масштабы решаемых научно-технических проблем. Вероятность того, что предсказанные события действительно наступят, зависит от качества экспертов, научной обоснованности ими оценок и допущений.

Для повышения качества и надежности прогнозов необходимо на федеральном и региональном уровнях организовать повышение квалификации социологов, разработчиков прогнозов и государственных служащих, занимающихся их заказом и использованием, разрабатывать и издавать научную и учебно-методическую литературу, наиболее полно освещающую различные аспекты долгосрочного прогнозирования в разных сферах общества.

ТЕМА 9.

Трансформация современного образования: особенности тенденций развития

Цель занятия: проиллюстрировать тенденции развития, происходящие в образовательном пространстве на мировом, государственном, региональном уровнях. Выделить и описать проблемы развития российского образования в XXI веке.

Основные понятия: трансформация, модернизация, развитие, реформирование, изменение, динамика образовательной системы, регионализация образования, стандартизация образования, индивидуализация образования, информатизация.

План:

1. Современная модель образования в России.
2. Реформирование российской системы образования на современном этапе: социологический анализ (по материалам конкретного социологического исследования).

1. В последние несколько лет в выступлениях и публикациях российских социологов, психологов и педагогов, а также ученых, писателей, политиков и других представителей интеллигенции особую актуальность обнаруживает проблема образования.

При этом особое внимание в любых дискуссиях на тему образования уделяется как довольно жесткой критической оценке классических образовательных парадигм, концепций, моделей, институтов, так и поиску их новых образов, более адекватных современной культурной ситуации.

Традиционная модель образования представляет собой простую трансляцию культуры, господствующей в данном обществе и государстве в определенное время. Основным смыслом такого образования, отмечает Е. О. Маялкина, обычно является обучение, понимаемое как простое усвоение учащимися некоторой суммы знаний, накопленных человечеством в различных областях. В таком образовании человек не только не является субъектом образовательного процесса, но и вообще отсутствует как личность, он здесь всего лишь объект обучения. Иначе говоря, такое образование не является образованием в собственном смысле этого слова, понимаемом как процесс становления человека. Современная культурная ситуация требует существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, которые сегодня оказываются уже несостоятельными в смысле обеспечения развития любого цивилизованного общества.

Ведя речь о современном образовании, отмечает О. Н. Хижнякова, мы фактически говорим о комплексе институциональных изменений и новых качественных характеристик образования как некой системы, которая существенным образом отличается своими функциональными, организационными и социокультурными компонентами от аналогичного социального института образования в прошлом. Главной чертой современного образования является инновационная ориентация. Углубление значения и роли инновационной деятельности в развитии социума вполне закономерно ведет к ускорению

темпов разработки и внедрения инноваций. В 1996 году в докладе ЮНЕСКО «Образование – сокровитное сокровище» был определен новый вектор развития образования. В качестве исходной посылки в докладе выдвинут принцип непрерывного образования: «образование на протяжении всей жизни». Данный подход определяет новые качественные образовательные результаты и переход от знаниевой к компетентностной парадигме образования. Эти интенсивные преобразования включают интеграционные процессы, которые получили дальнейшее развитие в XXI веке. Лиссабонский саммит Европейского совета в марте 2000 года принял документ, получивший название «Меморандум образования длиною в жизнь». В меморандуме подчеркивалось, что непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости. В 2001 году началась реализация масштабной рабочей программы «Образование и подготовка 2010», продолжением которой стала принятая летом 2009 года «Стратегия сотрудничества стран Европейского Союза в области образования и профессиональной подготовки до 2020 года».

К достижениям, определяющим поступательное движение мировой системы образования, можно отнести: увеличение периода длительности среднего образования (в большинстве стран – 12 лет; в Германии и Великобритании – 13 лет); обновление содержания существующих и введение новых предметов в рамках получения среднего и высшего образования, а также внедрение системы зачетных единиц (Германия, Бельгия, Италия, Канада, Япония и др.); многоуровневую структуру высшего образования (бакалавриат, магистратура и докторантура); увеличившееся влияние попечительских советов, в число которых входят родители учащихся, а также представители профессиональных организаций; результаты итоговых экзаменов в школах становятся главным основанием для поступления в вузы Японии, США, Франции, Канады, Германии, Венгрии и других государств. Ключевым условием европейского непрерывного образования Европейский союз считает именно пожизненное обучение. В настоящее время именно система непрерывного образования, с точки зрения Европейского союза, лежит в основе Болонского процесса, охватывающего уже 46 стран, в том числе и Россию, и предусматривающего создание единого европейского образовательного пространства.

Однако, подчеркивает О. Н. Хижнякова, реформирование

системы образования в России протекало неравномерно. Здесь выделяется несколько этапов, каждый из которых отличался от других своей основной задачей, условиями проведения и, конечно, результатами.

Первый этап – развитие альтернативного образования (конец 80-х годов – 1992 год). На этом этапе стояли две основные задачи: сменить господствующие концептуальные подходы к образованию; разработать концепции развития личности человека и апробировать инновационные подходы. 80-е годы были периодом активной разработки новых подходов и спонтанного внедрения их в педагогическую практику отдельными новаторами. Осуществлялась интенсивная разработка самых разнообразных путей совершенствования методик обучения и воспитания. Этот период явился временем настоящего всплеска педагогических разработок и идей.

Второй этап – становление вариативного образования (1992–1996 годы). В начале 90-х годов в сфере образования стали проявляться положительные тенденции: гуманизация и гуманитаризация образования, увеличение видов образовательных учреждений, реформа в содержании педагогического образования. Основные приоритеты реформы были закреплены Законом Российской Федерации «Об образовании». Прежде всего, это демократизация образования, то есть ликвидация монополии государства на образование, децентрализация управления, автономизация образовательных учреждений, государственно-общественный характер управления.

Третий этап – формирование механизмов обеспечения качества образования (начинается с 1996 года). Школа входит в новый, третий, этап образовательной реформы – этап развития и системных инновационных изменений.

В начале 2000 года государство установило приоритет образования в государственной политике, а основные принципы образовательной политики России определены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года.

В «Стратегии-2030» в качестве приоритетных направлений выделяются формирование современной информационной и телекоммуникационной инфраструктуры образовательных учреждений; обеспечение высокого уровня ее доступности, предоставление на ее основе качественных услуг.

Основой развития инновационной сферы в области образования становится система научных центров и академгородков, наукоградов вузовских и отраслевых научных и научно-

исследовательских институтов, сеть научно-внедренческих центров. Образование становится все более массовым, но за счет новых технологий все более индивидуальным. Человек может осваивать новый материал в том темпе и таким образом, как это наиболее комфортно и эффективно для него. Активно внедряются игровые формы: уже доказано, что в таком режиме человек эффективнее осваивает предмет. Образование все больше ориентируется на практические занятия, поощряются реальные проекты и стартапы.

Активно формирующееся информационное общество разработало электронное обучение в качестве важного элемента современной структуры образования, которая сама выступает как часть информационного общества, как его системообразующий фактор. Насущной необходимостью становится изменение образовательного взаимодействия с его субъектной стороны. Компьютерная грамотность становится основанием взаимодействия субъектов образовательного пространства. Современная модель образования является одним из вариантов сочетания традиционных отечественных педагогических концепций и информационных технологий.

Кроме того, в 2003 году Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу. Ускорить начавшиеся процессы модернизации российского образования призван провозглашенный Президентом Российской Федерации В. В. Путиным приоритетный национальный проект «Образование», согласно которому начата реализация федеральных целевых программ развития образования.

Основные направления модернизации системы российского образования нашли отражение в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: переход на новые образовательные стандарты; развитие системы поддержки талантливых детей; совершенствование учительского корпуса; изменение школьной инфраструктуры; сохранение и укрепление здоровья школьников; расширение самостоятельности школ.

Для того чтобы реформа на этом этапе стала необратимой, необходимо, чтобы такие важнейшие тенденции развития, как инновационное движение, реформирование экономики образования и системы управления, регионализация и муниципализация, набрали силу и окрепли.

Сегодня образовательные реформы в России продолжают набирать обороты. Наряду с введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образова-

ния поставлена задача постоянного обновления содержания образования, реализации стратегии воспитания, поддержки и развития творческих способностей обучающихся, инклюзивного образования, строительства новых образовательных учреждений с развитой современной инфраструктурой.

2. Реформа в области российского образования – давно необходимая вещь. Развитие здесь остановилось почти на рубеже перестройки, а основными действующими лицами по-прежнему остаются мало изменившиеся государственные школы и вузы (правда, теперь с коммерческими отделениями) и все те же репетиторы. На сегодняшний день реформирование высшего европейского образования во многом осуществляется в рамках берущего свое начало в 1999 году Болонского процесса, к которому в 2003 году присоединилась и Россия [1].

Анализ реформирования средней и высшей школы является на сегодняшний день актуальным как для педагогических наук, так и для социологии. В частности, представляет интерес изучение состояния, закономерностей и тенденций развития системы образования в различных странах и регионах мира, соотношение их тенденций, национальной и региональной специфики, выявление форм и способов взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта.

Поскольку отношение к данной реформе является неоднозначным, кратко перечислим основные доводы сторонников и противников реформы. Сторонники вхождения России в Болонский процесс и реформирования российской высшей школы высказывают следующие доводы:

- реформа приведет к тому, что российские студенты смогут обучаться за границей, преподаватели станут стажироваться в зарубежных вузах, а российские вузы принимать европейских педагогов, что положительно скажется как на качестве образования в РФ, так и на укреплении культурных связей между Европой и Россией;

- выпускники российских вузов смогут трудоустроиваться в странах Европы;

- подготовка специалистов станет более эффективной и менее дорогой (за счет исключения из учебных программ вводных и общих предметов можно будет сократить подготовку на год, сделав при этом больший упор на обучение навыкам будущей профессии, что соответствует вызовам современного рынка труда);

- появление курсов по выбору увеличивает свободу студента, дает ему возможность получать разностороннее образование, предоставляет возможность варьировать профессиональную подготовку, менять специальность;

- академические кредиты (система баллов) сделают оценку знаний и умений более прозрачной, объективной, а их накопительный характер даст возможность не пересдавать предметы после перерыва в учебе, а продолжать образование, суммируя новые кредиты к уже имеющимся.

Таким образом, мы видим, что в целом эта реформа направлена на повышение эффективности высшего образования России, приближение его к европейским стандартам и соответствие новым условиям жизни, однако противники реформы выдвигают следующие доводы:

- сближение нашего образования с евростандартами будет способствовать «утечке мозгов» из России в Европу, что негативно скажется на отечественной экономике, науке и культуре;

- сокращение срока учебы до четырех лет и упразднение общих и вводных дисциплин снизит уровень подготовленности выпускников, в результате чего большинство из них будут не востребованы на отечественном рынке труда;

- конкурсный отбор при поступлении в магистратуру и тем более введение платы за нее лишит большое число студентов возможности получить полноценное образование;

- система кредитов приведет к тому, что студенты будут стремиться набрать баллы легкими способами (например, не работая в лаборатории, а самостоятельной работой, которую труднее проконтролировать), в итоге диплом бакалавра получат студенты, не обладающие должной квалификацией;

- в результате реформы российское высшее образование потеряет свое национальное лицо, произойдет разрыв с отечественной университетской традицией.

Подписав Болонскую декларацию в 2003 году, Россия приняла на себя обязательства по внедрению ее основных принципов и инструментов к 2010 году, а в соответствии с Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы, утвержденным Приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 года, ряд инструментов введен уже в 2008 году.

В этой связи необходимым становится изучение процесса трансформации российской высшей школы в регионах страны, а также уровня осведомленности студентов конкретных

вузов по вопросам Болонской системы. В проводимом нами исследовании приняли участие студенты Сахалинского государственного университета. Целью исследования являлось изучение степени осведомленности студентов по вопросам Болонской системы. Объектом выступила реформа высшего образования РФ. Предметом – уровень информированности студентов об основных болонских принципах и инструментах.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень осведомленности студентов по основным принципам Болонской конвенции.
2. Выявить степень участия студентов в Болонском процессе.
3. Выявить отношение студентов к вводимой в высшую школу болонской системе.

Проведенное нами исследование показало, что значительная часть опрошенных студентов слабо знакома с основными элементами реформы образования.

Некоторые показатели осведомленности студентов о возможностях Болонской системы

Перечень выявленных проблем	Доля, %
Не знают о возможности участия в исследованиях университета по оценке качества программ	98
Считают, что влияние студенческих организаций на управление вузом незначительно	95
Не знают, какими документами обеспечивается участие студентов в управлении вузом	95
Не знакомы с существующими программами по межвузовскому обмену студентами	92
Не знакомы с системой двухступенчатого образования (4+2)	76
Плохо осведомлены о балльно-рейтинговой системе	34
Не знают, что в вузе есть студенческий совет	2

Однако степень осведомленности студентов варьирует в зависимости от того, насколько распространены данные элементы в их группах. В частности, в СахГУ более всего распространена балльно-рейтинговая система, при этом большая часть студентов (72 %) часто не понимают, каким образом

идет подсчет баллов и какую функцию несет расчет рейтинга.

Следующей важной проблемой, с которой сталкивается внедрение болонских принципов, является низкий уровень знакомства с основными документами, обеспечивающими участие студентов в управлении вузом. В процессе исследования выявлено, что о них знают лишь 5 % опрошенных студентов. Подобная проблема выявляется и в вопросах информированности студентов по межвузовскому обмену.

В вузы каких стран, по мнению опрошенных, чаще всего направляются студенты их вуза по обмену (в %)

Вариант ответа	Часто	Редко	Затруднились ответить
Россия	8	12	80
Страны бывшего СССР	3	10	87
Страны ЕС	10	14	76
США	8	11	81
Другие страны	6	10	84

Внимание здесь следует обратить на количество студентов, затруднившихся с ответом. Исходя из приведенных выше данных, можно сделать вывод, что большинство студентов не имеют четкого представления о кредитных программах, мобильности и заграничном обучении.

Если же говорить о степени включенности студентов СахГУ в Болонский процесс, здесь необходимо отметить, что, к сожалению, участие студентов в управлении вузом ограничено и, как правило, не системно. Даже в тех случаях, когда студенты допускаются к участию в официальных мероприятиях руководства вуза, например, заседаниях Ученого совета, они испытывают сложности с представлением своей позиции и решением вопросов, об этом заявили 63 % опрошенных.

Кроме того, следует обратить внимание на некоторые показатели участия студентов в Болонском процессе.

Показатели участия студентов в Болонском процессе

Вариант ответа	Доля, %
Обучение по балльно-рейтинговой системе	72

Продолжение таблицы

Вариант ответа	Доля, %
Участвовали в летних школах, ознакомительных поездках	13
Участвуют в работе Студенческого совета	10
Участвовали в программе обмена	0
Участвуют в обследованиях университета по оценке качества программ	0
Участвуют в консультациях в ходе обследований оценки качества программ	0
Студенческие организации влияют на выбор преподавателей	3

Исследуя данный вопрос, мы также постарались обратить внимание на субъективный аспект проблемы – выявить личное отношение студентов к реформе, которое, к сожалению, не говорит в пользу новой системы.

Отношение студентов к системе 4+2

Какую форму подготовки вы выбрали бы, если бы делать выбор пришлось сегодня:	Доля, %
Специалитет	73
Магистратура	24
Затруднились ответить	3
Кто, по вашему мнению, получает более качественное образование:	Доля, %
Специалисты	51
Магистры	46
Затруднились ответить	3
Какой диплом, по вашему мнению, является более привлекательным для сегодняшних работодателей:	Доля, %
Магистра	41
Специалиста	38
Затруднились ответить	21

Как видно из приведенных выше данных, большинство опрошенных склоняется к тому, что в настоящий момент они предпочли бы получить диплом специалиста. Однако позиции магистров и специалистов на шкале престижа меняются на противоположные по сравнению с абстрактной перспективой. По нашему мнению, причина такого расхождения в оценке качества образования и реальных планов студентов, видимо, состоит в том, что они не верят во взаимосвязь уровня диплома и успешности дальнейшей карьеры. Кроме того, для многих студентов существенную роль играет материальный фактор, а ведь обучение в магистратуре – это дополнительные и довольно значительные материальные затраты. Тем не менее достаточно положительную оценку среди студентов получила балльно-рейтинговая система.

Отношение студентов к балльно-рейтинговой системе (БРС) (в %)

Отношение к БРС	Младшие курсы	Старшие курсы
Скорее положительное	63	58,5
Скорее отрицательное	26	20,5
Затрудняюсь ответить	11	21

Оценки этой системы в обеих группах в целом совпадают. В то же время более трети респондентов, которые в школе не были знакомы с системой, указали, что затрудняются с ответом на данный вопрос.

Кроме того, с распространением балльно-рейтинговой системы в рамках реформирования российской высшей школы тесно связаны перспективы межвузовских, в том числе и международных, связей. В ходе проводимого нами исследования было выяснено, что у студентов весьма ярко проявляется стремление к обучению в других вузах, в частности: 36 % студентов предпочли бы в течение года обучаться в одном из европейских университетов, 38 % – в одном из вузов России, 17 % – изъявили желание стажироваться в одном из вузов других стран, и лишь 9 % студентов предпочли бы обучаться только в своем вузе.

При этом необходимо отметить, что столь позитивное отношение к межвузовской и особенно международной мобильности сочетается с весьма приблизительными представлениями о ее условиях.

Наряду с этим, исходя из результатов конкретного социологического исследования, можно сделать вывод, что студенты слабо представляют себе, насколько востребованы в настоящее время те или иные виды диплома – специалист, бакалавр, магистр. Между тем незнание мешает сделать осознанный выбор в пользу той или иной образовательной траектории. Судя по всему, «потребители» – представители бизнеса и органов государственного управления – не участвуют в процессе формирования у студентов понимания того, для каких нужд полезны те или иные из них. Соответственно, только участие заказчиков образования в коммуникации со студентами может дать последним понимание правильности выбора (а, кроме того, помочь самим разобраться в новых стандартах высшего образования). При этом распространению популярности магистратуры существенно препятствует неопределенность в вопросе платности/бесплатности обучения. Для многих респондентов именно этот вопрос становится важнейшим при определении своего выбора. То же относится к вопросам межвузовской мобильности – скромный уровень материального благосостояния и отсутствие нормальной и дешевой инфраструктуры (общежития и проч.) блокирует мобильность между российскими вузами.

Что же касается международных обменов, то дополнительным сдерживающим фактором становится крайне низкая осведомленность о возможностях последующей интеграции в образовательный процесс в собственном вузе.

Обобщая все вышесказанное, подчеркнем, что успешными могут быть только те реформы, которые отражают потребности конкретной социальной системы. Между тем уровень осведомленности студентов, не говоря уже о включенности в Болонский процесс, крайне низкий. Это лишь отчасти можно объяснить слабой «пропагандой» – очевидно, что те процессы и явления, которые хорошо ложатся на интересы соответствующей группы, быстро получают распространение даже без пропаганды.

РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИКУМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

ЗАНЯТИЕ № 1. Социология образования в системе наук

Цель занятия: закрепить и расширить представление о социологии образования как особой отрасли социологического знания, ее генезисе и тенденциях развития, основных категориях и основополагающих характеристиках.

Закрепление понятий: социология образования, образовательная социология, институционализация, структура, кризис образования, образовательные процессы, фундаментальные и прикладные исследования.

Методические указания

Знание любой дисциплины невозможно без владения ее «языком» – понятийным аппаратом. В ходе лекций и семинаров старайтесь фиксировать важные, на ваш взгляд, и неизвестные ранее термины (понятия), повторяя их перед следующим занятием. В процессе подготовки к практическому или лекционному занятию старайтесь дать объяснение, максимально подробно объяснить содержание каждого из них. Готовясь к семинарам, занятиям, старайтесь максимально использовать иллюстративный материал – рисуйте схемы, таблицы, диаграммы, логические цепочки, отображая связи изучаемых категорий. Если у вас вызывают значительные затруднения какие-либо термины или их сочетания, обратитесь к словарям и справочникам, а при отсутствии там информации не используйте данную категорию в ответе или научной работе. В случае, когда вам представляется, что без данного определения ответ будет неполным, уточните у преподавателя его содержание или правильность собственной интерпретации изучаемого термина.

Определяя объект социологии образования, обозначьте разные подходы к его анализу. Выделите общее и особенное в формировании дисциплины в российской и зарубежной практике. Обратите внимание на место и роль социологии образования как прикладной сферы социологического знания в теории образования.

Проанализируйте характер соотношения и разделения предметов исследования в социологии культуры, социологии науки, социологии личности, социологии знания, социологии воспитания и философии образования. Определите специфику социологического подхода в осмыслении проблем образования от их анализа в педагогике, психологии, философии, культурологии и иных науках. Рассмотрите проблематику социологии образования, значение социологического уровня анализа проблем образования для подготовки социологов и работников управления образованием. Уделите повышенное внимание выявлению и анализу роли и значению социологического исследования проблем образования для становления теории и оптимизации практики реформирования образования в мире.

Обоснуйте мысль, что структура социологии образования определяется ее предметом, местом этой науки среди других направлений научного знания. Выясните соотношение понятий «фундаментальная» и «прикладная» социология образования и определите, выступают ли эти направления как самостоятельные или же они дополняют друг друга. В ходе изучения темы обращайте внимание на особенности становления социологии образования в России и за рубежом, выделяйте проблемы и перспективы развития изучаемой отрасли социологии в современном мире.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Предмет и объект изучения социологии образования. Место социологии образования среди обществоведческих дисциплин.
2. Структура социологии образования.
3. Теоретические и методические истоки социологии образования.
4. Основные направления развития социологии образования за рубежом.
5. Современное состояние, проблемы и перспективы развития социологии образования.

Работа с информацией (данными)

1. Постройте графическую схему, а также составьте таблицу, отражающую особенности объекта социологии образования, ее структуру и функции.
2. Подготовьте мультимедийные презентации о классиках социологии образования и современных исследователях,

внесших весомый вклад в развитие изучаемой отрасли гуманитарного знания.

3. Найдите и проанализируйте данные (качественные, количественные) относительно развития современной социологии образования в России и за рубежом. Представьте информацию в виде сравнительных таблиц.

Контрольные вопросы:

1. Определите, какое место среди гуманитарных наук отводится социологии образования?
2. С какими научными дисциплинами в наибольшей степени связана социология образования?
3. Как вы считаете, каким образом интересы различных групп населения, а также властных структур влияют на развитие системы образования?
4. Что, на ваш взгляд, послужило основной причиной для формирования социологии образования за рубежом?
5. Что затруднило развитие социологии образования в разных странах?

Рекомендуемая литература

1. Осипов, А. М. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. М. Осипов [и др.]. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.
2. Зборовский, Г. Е., Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Гердарики, 2005. – 383 с.
3. Новиков, М. В. Вопросы отечественной и зарубежной истории, политологии, социологии образования / М. В. Новиков. – Ярославль : ЯГПУ, 2018. – 165 с.
4. Зборовский, Г. Е. Задачи социологии образования с точки зрения современных научных подходов / Г. Е. Зборовский // Социология в Российской провинции: тенденции, перспективы развития. – 2002. – С. 215–224.
5. Шаронова, С. А. Из истории развития социологии образования за рубежом / С. А. Шаронова // Социологические исследования. – 2005. – № 3. – С. 119–126.

ЗАНЯТИЕ № 2.

История развития социологии образования в России

Цель занятия: закрепить и углубить знания о возникновении, развитии и содержании основных теоретических концеп-

ций и течений, получивших распространение в рамках отечественной социологии образования.

Закрепление понятий: динамика социальных институтов, социальные процессы, функциональная парадигма, структуралистская парадигма, гуманистическая парадигма, региональные научные школы, категории социологии образования: образование, воспитание, личность, профессия.

Методические указания

При изучении теоретических направлений и школ, получивших развитие в рамках отечественной социологии образования, необходимо определить хронологические рамки, особенности и причины возникновения российской социологии образования. Следует уделить повышенное внимание пониманию сути многообразных течений и отраслей данной отрасли социологического знания, выделить их характерные особенности и черты, а также понять и проанализировать проблемы их взаимодействия.

В ходе анализа основных концепций выделить в качестве основополагающих функциональную парадигму, структуралистскую парадигму, гуманистическую парадигму. Необходимо подробно проанализировать основные векторы исследований в области отечественной социологии образования.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Предпосылки возникновения и развития отечественной социологии образования.
2. Развитие социологии образования в период СССР.
3. Развитие социологии образования в России.
4. Основные векторы исследований в области социологии образования: основные векторы XXI века.
5. Проблемы развития отрасли в России конца XX – начала XXI века.

Тестовые задания

Выберите верный ответ и отметьте его любым символом.

1. Социология образования в России как отрасль социологического знания появляется:

- а) в 20–30-х годах XX века;
- б) в 40–50-х годах XX века;
- в) в 60–70-х годах XX века;
- г) в 80–90-х годах XX века.

2. Кто был одним из основоположников социологии образования в России:

- а) М. М. Ковалевский;
- б) Е. В. Де Роберти;
- в) В. Э. Шляпентох;
- г) Н. Я. Данилевский.

3. На базе какой научной школы было выполнено лонгитюдное исследование жизненного пути выпускников разных типов учебных заведений «Пути поколений»:

- а) Уральская социологическая школа;
- б) Новосибирская социологическая школа;
- в) Ленинградская социологическая школа;
- г) Московская социологическая школа.

4. Социология образования – это...

- а) отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт, его функции в обществе и взаимосвязь с другими общественными институтами;
- б) отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт;
- в) наука, изучающая образование как социальный институт, его функции в обществе;
- г) наука, изучающая взаимосвязь с другими общественными институтами.

5. Кто является основоположником одной из основных социологических концепций – теории социальной мобильности:

- а) П. Сорокин;
- б) К. Маркс;
- в) В. Щепалов;
- г) Т. Заславская.

Работа с информацией (данными)

1. Познакомьтесь с содержанием социологических подходов к исследованию систем образования и заполните таблицу:

Название подхода	Временные границы	Представители	Основные идеи

2. Найдите в базе социологических данных ВЦИОМ⁵ информацию относительно современной оценки системы образования в России (за 2018–2020 годы), определите, какой из подходов был использован исследователями, сравните обнаруженные данные с более ранними научными изысканиями по аналогичной тематике. Результаты представьте в виде мультимедийной презентации.

3. На основе информации из открытых источников (интернет-сайтов, электронных библиотек, публичных отчетов о результатах деятельности и т. д.) проведите анализ деятельности ведущих исследовательских центров России по проблемам, касающимся сферы образования. Полученные данные представьте в виде сравнительной таблицы.

Рекомендуемая литература

1. Пучков, А. А. Социология образования в России: дореволюционная историография / А. А. Пучков // Власть. – 2012. – № 7. – С. 155–158.

2. Новикова, С. С. Социология: история, основы, институционализация в России / С. С. Новикова. – М. : НПО МОДЭК, 2000. – 464 с.

3. Тюрина, Ю. А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России / Ю. А. Тюрина // Социология и социальная антропология. – 2006. – № 4. – С. 117–129.

4. Осипов, А. М. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 36–42.

5. Современная социология образования в России: некоторые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 95–103.

ЗАНЯТИЕ № 3. Современная система образования РФ и его структура

Цель занятия: расширить представления студентов относительно основополагающих характеристик и видов образовательных учреждений в России и за рубежом, выявить осо-

бенности составляющих ее элементов и оценить на практике эффективность образовательных систем.

Закрепление понятий: развитие, прогресс, модернизация, дифференциация, квалификация, компетентность, конкурентоспособность, эффективность, структура образования.

Методические указания

При изучении данной темы студенту необходимо провести самостоятельный структурный анализ системы образования, выделить его основные элементы и характеристики. Следует провести четкую грань между сферой образования и системой образования. Необходимо уделить повышенное внимание рассмотрению структуры учебного процесса: учебная дисциплина, метод, технология. Инфраструктура и учебные технологии в системе современного образования в России. Следует подвергнуть обстоятельному анализу принципы построения современной системы образования, уяснить преемственный характер форм и институтов обучения.

Необходимо обратить внимание на различные подходы к рассмотрению структуры образования: вертикальное и горизонтальное строение образования. Особо следует выделить и проанализировать концепцию непрерывного образования и самообразования.

При анализе современной структуры образования следует обращать внимание на различия и преемственность основных ступеней образования: дошкольное, начальная и общеобразовательная школа, профессиональная школа (средняя, высшая), типология современных российских школ, университетского образования в постиндустриальном обществе, постобразования, формы внешкольного образования. При этом студенту необходимо выяснить, какую роль образование играет в развитии личности и общества.

Отдельному анализу следует подвергнуть дистанционные формы образования, а также особенности национальной системы образования России по сравнению с другими странами.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Социальная эволюция и эволюция образования.
2. Дошкольное и школьное образование, их дифференциация.
3. Особенности профессионально-технического и среднего специального образования.

⁵ <https://bd.wciom.ru/>

4. Специфика высшего и послевузовского образования.
5. Система повышения квалификации. Эффективность различных форм переподготовки.
6. Положение выпускников учебных заведений различных типов на рынке труда.

Решение ситуационных задач (кейсов)

Ниже приведены фрагменты заявок на конкурс проектов образовательного комплекса «Школа Сколково». В этих фрагментах излагаются взгляды на содержание современного школьного образования:

- сравните существующую и предлагаемую в заявках структуру содержания школьного образования;
- есть ли между существующей и предлагаемой структурой содержания школьного образования принципиальные различия? Чем они обусловлены?

Фрагмент 1. Базовые принципы организации инновационной образовательной среды.

Организация деятельности и ее рефлексии – базовые процессы в инновационной образовательной среде, тьютор учебной и социальной деятельности, ребенок и родитель – субъекты образовательной среды. Дети учатся не столько тому предмету, которому учит педагог, а тому, какие разворачиваемые здесь и сейчас образцы мышления, общения, действия демонстрируются учителем и другими детьми. Содержание обучения не в предмете, а в форме предметной деятельности, осуществляемой в ситуации, и в том, как эта форма будет отрефлексирована. Тьютор организует (в начальной школе) коллективный процесс мышления и деятельности, тот стиль размышления и общения, который и должен быть присвоен ребенком. В старшей школе тьютор организует индивидуализацию обучения. Дидактическими единицами образовательной среды являются: разновозрастный урок, детско-взрослый проектировочный семинар, предметные погружения, учебный интенсив, тьюторский час, проектный час. Базовым инструментом успешного развития образовательной среды является нелинейное расписание.

Фрагмент 2. Образовательные программы сети школ «Сколково» разрабатываются самостоятельно педагогическими коллективами и направлены на развитие у школьников критического мышления, изобретательства, способности решать нестандартные задачи, действовать самостоятельно, работать в команде и постоянно развиваться, управляя

собственным будущим. Несмотря на то, что инновационный центр «Сколково» ориентирован на ряд специальных научно-практических направлений – энергетика, телекоммуникации, информационные, биомедицинские и ядерные технологии – образовательные программы школ не имеют фиксированной специализации. Каждая школа сама решает, какой акцент в каких областях знаний и на какой период следует сделать.

Индивидуальная образовательная программа школьника «Сколково» состоит из обязательных курсов и курсов по выбору, образовательных проектов, стажировок и социальных практик. Чем старше ученик, тем больше доля вариативности, самостоятельности и ответственности. При анонсировании курсов по выбору преподаватель объявляет формат и язык курса. Культуру самоопределения формируют педагоги-тьюторы. Индивидуализация обеспечена также широким диапазоном программ всей сети, доступных через стажировки, курсы «визит=преподавателей» и дистанционно через Интернет. Все ученики сети школ «Сколково» имеют сетевой интернет-доступ к курсам, кейсам, консультациям преподавателей, семинарам и проектам любой сетевой школы «Сколково». Это открытое образовательное пространство, где каждый конфигурирует свою индивидуальную образовательную программу.

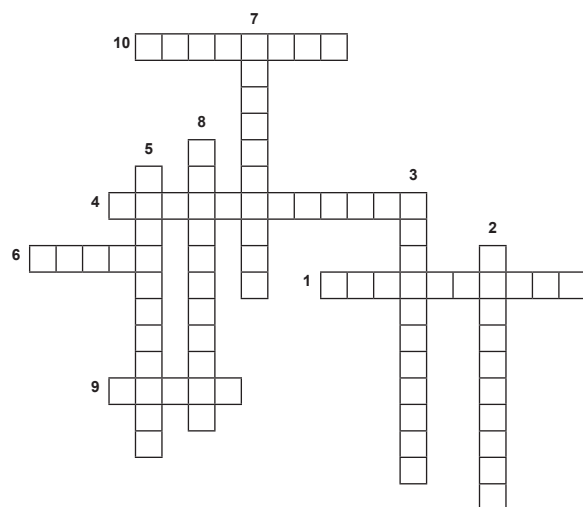
Структура базовой образовательной программы, помимо набора учебных предметов, обязательно включает формирование навыков самоорганизации и саморазвития, культуры проектно-исследовательской и общественно полезной деятельности, а также основ здорового образа жизни. Обязательным требованием к выпускнику является умение взаимодействовать с представителями разных культур в глобальном мире. В сети «Сколково» разработаны собственные стандарты оценивания учебной, творческой, исследовательской и общественной деятельности, направленные на развитие учащегося и поиск нестандартных решений. Каждая образовательная ступень имеет свои особенности в организации образовательного и воспитательного процесса – как с точки зрения ведущей деятельности, так и организации пространства и программы занятий.

Фрагмент 3. Стержневой идеей проекта и механизмом реализации заявленных выше принципов в работе подобного социокультурного комплекса является введение в образовательное пространство культуры индивидуальной образовательной программы каждого учащегося, поддерживаемой тьюторской позицией. Содержание этой позиции разрабатывалось нашей группой в ходе двадцатилетней практики и на сегодняшний

день привело к внесению профессии тьютора в официальный классификатор педагогических профессий и оформлению стандарта его деятельности⁶. Вот каковы общие задачи его работы: создание условий для индивидуализации образования каждого тьюторанта, забота о построении и реализации его индивидуальной образовательной программы, сопровождение по пространствам обучения, воспитания и подготовки. Как самостоятельный специалист по работе с участниками образовательного процесса тьютор выполняет, в первую очередь, функцию координации и кооперации ресурсов и усилий образовательной системы вокруг образовательной траектории каждого тьюторанта. Реализуя эти задачи в рамках педагогической технологии, тьюторское сопровождение учитывает специфику возраста и потому в каждой из ступеней комплекса «работает» на свои результаты, ожидает разный тип образовательных достижений. Указывая на опыт работы МТА, мы полагаем, что, обеспечивая тьюторское сопровождение, мы вправе ожидать «качественного приращения» содержания образования к стандарту образования.

Работа со словарем (терминами)

Разгадайте предложенный кроссворд.



1. Конечная ступень получения высшего последипломного образования для выпускников медицинских вузов после интернатуры, научно-исследовательских институтов и т. д.

2. Деятельность по приобретению опыта работы или повышение квалификации по специальности, а также работа по специальности в течение определенного испытательного срока.

3. Форма повышения квалификации лиц с целью подготовки их к соисканию ученой степени кандидата наук; специализированное подразделение вуза или научно-исследовательского учреждения по подготовке преподавательских и научных кадров высокой квалификации – кандидатов наук.

4. Ступень высшего профессионального образования, следующая после бакалавриата, позволяющая углубить специализацию по определенному профессиональному направлению.

5. Уровень базового высшего образования, которое длится четыре года.

6. Учебное заведение для получения общего образования.

7. Одна из основных форм подготовки научных и научно-педагогических кадров в вузах и научно-исследовательских учреждениях Вооруженных сил и МВД. Аналогична аспирантуре в гражданских вузах.

8. Высшее учебное заведение, где готовятся специалисты по фундаментальным и многим прикладным наукам. Как правило, осуществляет и научно-исследовательскую работу.

9. Один из типов средних учебных заведений, профессионально ориентированная школа с углубленным изучением каких-либо предметов, с ориентацией на будущую профессию.

10. Специфический вид средней общеобразовательной школы, предназначенный для подготовки высокоспособных к умственной деятельности детей к поступлению в вуз и занятиям интеллектуальной деятельностью.

Работа с информацией (данными)

1. Используя единый архив экономических и социологических данных⁷, а также банк социологических данных Института социологии РАН⁸, найдите информацию, отражающую одну из предложенных тем:

⁶ <http://www.thetutor.ru/about/lab>

⁷ <http://sophist.hse.ru/>

⁸ <https://www.isras.ru/Databank.html>

- проблемы модернизации современного российского образования;
- современное реформирование российской системы образования;
- проблемы качества подготовки специалистов высшей квалификации;
- проблема дифференцированного обучения;
- образовательные реформы как выражение политики государства.

2. Подготовьте сообщение с мультимедийной презентацией на тему, указанную выше, длительностью пять-семь минут для представления ее студенческой аудитории.

Рекомендуемая литература

1. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.
2. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Гердарики, 2005. – 383 с.
3. Галкин, В. Модернизация российского образования. Вызовы нового десятилетия / В. Галкин, А. Волков, Д. Зуев [и др.]. – М. : Дело, 2015. – 104 с.
4. Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования. Синергетический подход / Е. А. Солодова. – М. : Либроком, 2013. – 344 с.
5. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – М. : Национальное образование, 2015. – 416 с.
6. Беляков, С. Экспорт образовательных услуг. Анализ управленческих решений / С. Беляков, Т. Клячко, Е. Полушкина [и др.]. – М. : Дело, 2015. – 124 с.

ЗАНЯТИЕ № 4. Образовательное учреждение как социальная организация

Цель занятия: проиллюстрировать на практике особенности института образования и его структурных элементов. Показать специфику социологического анализа образовательных учреждений на базе выделения компонентов внешней и внутренней среды.

Закрепление понятий: социальный институт, функции и

дисфункции социального института, типология образовательных учреждений, внешняя и внутренняя среда образовательных учреждений, ценовая и неценовая конкуренция на рынке образовательных услуг.

Методические рекомендации

При изучении данной темы необходимо акцентировать внимание на основных элементах внутренней и внешней среды образовательных учреждений. Четко выделять роль образования как системы в трансляции, воспроизводстве и порождении элементов культуры. Важно проследить взаимосвязь системы образования с другими подсистемами общества (производством, социальной структурой, идеологией, моралью, политикой и т. д.) и выявить влияние образования на развитие социальных отношений, эффективность социальной деятельности, изменение структуры общества. Следует обратить внимание на влияние научно-технического прогресса на систему образования, рассмотреть образование с точки зрения взаимодействия образовательных центров с их социокультурной средой.

Выделить и проанализировать социальные проблемы системы образования как социальной организации и социального института. Следует рассмотреть образовательное учреждение как корпорацию, выделить основные социально-образовательные ценности, практики взаимодействия, возможности и ограничения функционирования системы образования в современной России.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Характеристика внешней и внутренней среды образовательных учреждений.
2. Преподаватели как социальная общность.
3. Учителя и ученики: практики взаимодействия.
4. Потребители услуг системы образования.
5. Конкуренция на рынке образовательных услуг.

Разноуровневые задачи и задания

1. Организуйте и проведите групповую дискуссию на тему «Что препятствует участию студентов в управлении университетом?» Соберите «методическую копилку»: приемы, методы, организационные формы подготовки студентов к вовлечению их в подобную деятельность.

2. В виде схемы представьте элементы внутренней и внешней среды образовательных учреждений различного уровня, определите, какие факторы влияют на них в большей степени, а какие – в меньшей. Аргументируйте свою позицию.

Темы для подготовки эссе

1. Учреждение образования как социальная организация.
2. Характеристика микро- и макроуровней системы образования.
3. Руководители и организаторы образования.
4. Преподаватели как социальная общность.
5. Педагоги и обучающиеся: специфика взаимодействия.
6. Потребители услуг системы образования.
7. Феномен конкуренции и его влияние на процесс образования в РФ.
8. Система образования и религия: особенности взаимодействия.
9. Личные образовательные предпочтения родителей как фактор выбора профессии.
10. Элементы рыночных отношений в школе и вузе: сравнительная характеристика.

Работа с текстом

Ознакомьтесь с предложенным текстом и ответьте письменно на предложенные вопросы.

Одна из главных предпосылок неудачи реформ – узость социальной базы их проведения, в том числе отторжение значительной части юношества от их реализации. Реформы могут быть успешными лишь при активном участии в них молодых. При этом важно верно оценивать молодежь. «Задача исследователей состоит в том, – писал К. Маннгейм, – чтобы рассказывать, что общество может дать и что может ожидать общество от молодежи (скрытого ресурса)». Эта задача актуализируется в ситуации, когда вновь и вновь возникает вопрос: «Куда и за кем пойдет молодежь?» От социологов требуется постоянное изучение социокультурных установок и ценностных ориентаций молодежи, ее социального самочувствия, ее отношения к реформе.

В 1995 году в Екатеринбурге проводилось социологическое исследование «Студент-95». Обсуждению молодежной проблематики были специально посвящены X Уральские социологические чтения (1996). Однако ряд тревожных и противоречивых тенденций в развитии культуры и политического

сознания студенческой молодежи, выявленных социологами, остался без внимания властных структур. Безразличие власти к молодежи проявилось в событиях апреля 1998 года в Екатеринбурге. Примечательно, что две откровенные встречи губернатора Свердловской области Э. Э. Росселя со студентами смогли существенно и сравнительно быстро разрядить ситуацию. С тех пор социологические исследования в студенческой среде стали мониторинговыми, проводимыми по единым (модульным) методикам, позволяющим сравнивать и выявлять динамику и тенденции тех или иных процессов. Таковым стало исследование «Студент-99». Но социологический мониторинг ограничен и по кругу рассматриваемых проблем, и по глубине их анализа. Смягчить влияние этого недостатка удалось благодаря использованию материалов исследований студенчества, проведенных нашими коллегами. Мы также рассматривали полученные нами данные в сравнении с результатами общенациональных исследований. Методологическим ориентиром исследования стала идея Л. Н. Когана: «Сегодня дифференцирующие факторы среди молодежи проявляются более весомо и зримо, чем интегрирующие». Как же за прошедшие четыре года изменились статусные характеристики студенчества Урала? Сохраняется «стихийная стабильность» феминизации высшего образования: лишь один из шести студентов-юношей обучается по социально-экономическим и естественнонаучным специальностям, один из девяти – по гуманитарным (по техническим – три из пяти). Для части абитуриентов и студентов (особенно девушек) вуз – скорее форма продолжения обучения, чем возможность получить необходимую профессию и квалификацию для будущей работы. Возросло неравенство в получении высшего образования в зависимости от места жительства. Сокращается доля студентов – жителей села. Их шансы поступить в вуз в сравнении с шансами выпускников – жителей Екатеринбурга в 10–12 раз ниже. Сказываются реальный разрыв в качестве довузовской подготовки и формирующийся на этой основе своеобразный «комплекс провинциальности». Более доступны для абитуриентов, жителей других городов и районов области, технические и гуманитарные специальности, наименее доступны социально-экономические. Острее эти проблемы ощущаются абитуриентами-девушками.

Усиливающийся разрыв в шансах на получение высшего образования для молодежи из разных типов поселения в перспективе угрожает воспроизводству кадров молодых специа-

листов. Правда, студенты из малых и средних городов после окончания вуза в последние годы чаще стали возвращаться в родные места. Но кризисное состояние многих градообразующих предприятий этих городов (связь поселений и заводов – традиционная специфика Урала), хроническое бюджетное недофинансирование муниципальных образований мешают местным органам обеспечить обучение «своих» студентов в вузах и гарантировать выпускникам трудоустройство в родном городе.

Просматривается и более опасная перспектива: катастрофическая нехватка в городах и районах области высококвалифицированных кадров по многим специальностям. Важный аспект социального неравенства в студенческой среде – различия в качестве довузовской образовательной подготовки. Во многом они обусловлены социально-территориальными причинами. За последние годы несколько сократился приток в вузы выпускников общеобразовательных школ (исключение – педвузы) и возрос – выпускников специализированных классов, гимназий. Среднее соотношение этих двух потоков – 1 : 2. Но оно различно в зависимости от профиля обучения, возрастая от гуманитарных специальностей (1 : 1,1) к социально-экономическим и естественнонаучным (1 : 1,6–1,7) и особенно к техническим (1 : 4). Выбор будущей специальности и вуза, да и возможности реализовать его сегодня, как правило, предопределены выбором типа среднего образовательного учреждения. Социальное расслоение начинается задолго до вуза.

За четыре года не произошло значительных изменений в решении проблемы организации обучения студентов, которые уже освоили – в техникумах, колледжах, СПТУ – элементарные знания и навыки по профессии. Медленно реализуется непрерывность обучения по системе «колледж–вуз». Выпускники учатся как бы «с нуля». Неиспользование их стартового потенциала – это годы жизни, потраченные на учебу не лучшим образом. Наибольшие изменения в социальном статусе студенчества связаны с семейным положением. Сократилось число студентов, состоящих в браке (с 11 до 6 %; у мужчин – с 6 до 4 %, у женщин – с 15 до 8 %) и имеющих детей (с 4 до 3 %). На эти перемены существенно повлияли изменения в половой морали молодежи и студенчества. Существенно изменилось отношение студентов к добрачным, брачным и внебрачным сексуальным контактам. У двух третей первокурсников (среди юношей – у 85 %) существует установка – не вступать в брак во время учебы, лучше сначала получить образование,

стать материально независимым; к четвертому курсу она сохраняется у половины студентов (у юношей – 60 %). Поспешность с регистрацией брака, по мнению некоторых студентов, не ведет к созданию устойчивых семей и лишь увеличивает число разводов. Кстати, включив в анкету 1999 года дополнительный параметр семейного положения «разведен(а)», мы получили тревожное соотношение зарегистрированных и разведенных – 4 : 1 (у студентов-мужчин даже 3 : 1).

Сказывается снижение возрастного рубежа начала интимной жизни (к моменту поступления в вуз не имеют интимного опыта лишь 10–20 % студентов). Давно пробивавшаяся тенденция, когда вступление в брак, удовлетворение сексуальной потребности и рождение детей «не составляют последовательных звеньев социальной линии в жизни человека», сегодня утвердилась. По данным социологов, изучавших брачно-семейные установки студентов-«технарей» второго и четвертого курсов, лишь 10 % состояли в браке, но одновременно 16 % имели человека, с которым собирались создать семью, 15 % состояли в интимных отношениях, которые не предполагали в ближайшее время оформлять юридически. 43 % мужчин и 36 % женщин считают возможным жить в незарегистрированном браке. Сегодня речь вернее будет вести не о недопустимости ранних интимных отношений, а о том, какой – социально допустимый или асоциальный – характер они приобретут. Соответственно, и воспитание следует ориентировать на формирование культуры интимных отношений, взаимного уважения партнеров друг к другу, преодоление «двойных стандартов» в половой морали (особенно среди юношей).

Обратимся к характеристикам студентов, складывающимся в период обучения в вузе. Одна из важнейших – «бюджет студента», его расходы и доходы. Материальное положение своей семьи оценивают как очень хорошее – 1 % опрошенных, хорошее – 11 %, среднее – 62 %, плохое – 23 %, очень плохое – 3 %. Усредненную оценку дали трое из каждых пяти респондентов. Оценки отражают влияние различных факторов:

– обучение (даже «бесплатное», «бюджетное») в институте ныне требует от семьи немалых затрат. Вопрос: «Сможем ли мы материально помочь ребенку учиться в вузе?» многими семьями решается уже на подступах к вузу (нередко – отрицательно). Это влияет на статус студенчества – уровень обеспеченности семей родителей студентов объективно несколько выше, чем в среднем;

– сказывается меняющееся отношение молодежи к богатству и бедности – набирает силу ощущение: «бедным в наше время быть неудобно». Молодые зачастую склонны несколько приукрасить свое материальное положение;

– но у молодежи сохраняется острое ощущение социальной несправедливости и неприятие резкого социального расслоения общества (хотя сказывается и тенденция к обособлению элитных групп молодежи из высокообеспеченных семей, демонстрирующих свой достаток, богатство и бравирующих ими). Определенная часть респондентов приуменьшает свои материальные проблемы.

Аналогичные тенденции проявились в сравнении респондентами материального положения своего и однокурсников. Многие студенты (каждый четвертый-пятый) при сравнении испытали трудности. Любые сравнения условны и непросты, но в современной студенческой среде, где критерии таких сравнений обычно не очень четко выражены, задача усложняется. Мониторинг подтвердил вывод исследования 1995 года: в последние годы самооценка статуса в сравнении с оценкой статуса сверстников-однокурсников не меняется. Преобладающим остается мнение: «живем, как все – не хуже и не лучше», порой с оттенком: «страдаем все одинаково». Распространенность такого подхода крайне важно учитывать: многие из студентов (даже нуждающиеся в помощи) не считают для себя возможным обращаться за ней. В ситуации, когда размеры помощи ограничены, такой настрой может оставить без поддержки определенную часть наиболее в ней нуждающихся. Существующий порядок «обращения за помощью» нуждается в коррекции.

Основной источник дохода для большинства студентов – по-прежнему помощь со стороны родителей и близких. Как и в 1995 году, такой поддержки вообще не имеют лишь 6 %. Значительные размеры материальных затрат родителей на обучение детей в вузе сегодня превратились в одну из реалий. Речь все больше идет не о «помощи родителей», а о массовом распространении платности высшего образования – официальной (внебюджетное обучение) или неофициальной.

Второй по значимости источник дохода – стипендия. В качестве основного средства жизни ее могут назвать лишь немногие. Усиливается тревожная тенденция – снижение ее значимости в обеспечении студентов. Как показал опрос студентов-«технарей», в 1995 году она покрывала лишь 5–7 % расходов студента. За четыре года ситуация изменилась не в

лучшую сторону. Проблема даже не в мизерности стипендии. Серьезнее по своим негативным социальным последствиям другое – общество как бы демонстрирует безразличие к жизни и становлению будущих квалифицированных специалистов. По данным общенационального исследования, вузовской стипендии студентам хватает, чтобы восполнить 30 % расходов на питание, 17 % – на покупку одежды и обуви, 27 % – на приобретение учебников и книг, 23 % – на досуг и развлечения. И это – расходы в рамках минимального прожиточного минимума, «потребительской корзины».

В опросе 1999 года перед студентами был поставлен вопрос об оптимальной системе назначения стипендии. 72 % поддерживали нынешнюю систему, связанную с успехами в учебе. Преобладает мнение: бессмысленно что-то менять в порядке назначения стипендии, если ее размеры останутся прежними. Отсюда и относительная распространенность «уравнительных» настроений (18 %). Гораздо меньше сторонников у «адресного» и «кредитного» способов назначения и выплаты стипендии. Мониторинг выявил растущую значимость дополнительных заработков, которые практикует каждый третий. Но изменился характер дополнительной работы: в 1995 году преобладали временные, случайные заработки, сегодня большая часть работающих студентов совмещает учебу с относительно постоянной работой. Ныне главное для многих – уже в вузовский период иметь возможности для постоянного заработка, с чем связываются перспективы возрождения стройотрядовского движения (сегодня работа в стройотряде обеспечивает доход лишь одному из двадцати студентов), превращение его из сезонного в круглогодичное. Открывается большое поле деятельности для бирж труда и штабов труда в вузах. Смягчить негативные последствия необходимого отвлечения от учебы на заработки можно лишь усиливая связь дополнительной работы с получаемой в вузе подготовкой. За прошедшие четыре года ситуация фактически мало изменилась. Как и в прошлом, работа каждого второго не связана с профилем будущей профессии.

Реже других это отмечают студенты гуманитарных специальностей, чаще других – «технари». Явно пошли на убыль объемы таких доходов, как прибыли от акций и перепродажи товаров, дивиденды. И студенчество – «будущий» средний класс – ощутило на себе влияние финансово-экономического кризиса августа 1998 года. Материальные трудности подталкивают часть студентов заниматься незаконным бизнесом.

Включая вопрос об этих занятиях как источнике пополнения студенческого бюджета, мы не ставили цели кого-то «изобличить» или «осудить». И в 1995 году и спустя четыре года, получены сходные результаты (по признанию студентов, «незаконным бизнесом» занимается 5 % из них), что показательно и отражает, сколь противоречиво правовое сознание студенчества, сколь зыбки в нем границы допустимого.

Доходы – лишь одна сторона бюджета студента. Не менее значима другая ее сторона – расходы. Из ответов следует, что средств студентам хватает на питание (88 % респондентов), транспортные расходы (87 %), приобретение учебных принадлежностей (77 %), оплату жилья (62 %), проведение досуга (45 %), покупку одежды (42 %), проведение каникул (19 %).

Ответы на вопросы анкеты следует рассматривать комплексно. Когда речь идет о «нехватке средств», подразумеваются все источники доходов (помощь родителей, дополнительные заработки, стипендия и т. д.). Но и с учетом данного обстоятельства слишком многие вынуждены отказывать себе в самом необходимом или... нарушать закон (в частности, проезжая в городском транспорте без билетов).

Меньше всего студенты – люди молодые – экономят на еде. Лишь один из девяти респондентов отметил, что ему не хватает средств на питание (среди юношей – каждый седьмой). Но «достаточность» средств не должна порождать иллюзии: за рамками исследования остались качественные вопросы – какое питание, какие расходы на досуг и покупку одежды? Изучение валеологической культуры студентов (УГТУ, 1998 год) позволяет хотя бы частично (применительно к питанию) ответить на эти вопросы. Зафиксирована весьма печальная картина – говорить о рациональном питании большинства студентов нельзя. Лишь один из девяти респондентов обычно принимает пищу в одно и то же время, для трети типичным является нерегулярное питание. Резко снизился удельный вес общепита в питании студентов, каждый третий вообще не прибегает к его услугам, регулярно пользуется ими лишь каждый пятый. Нерациональность питания становится не только валеологической, но и острой социальной проблемой. Только один из шести отметил, что во время учебных занятий практически не испытывает чувства голода, треть испытывает его время от времени. Для каждого четвертого ощущение голода является постоянным.

Особого внимания заслуживают студенты, проживающие в общежитии, и семейные студенты. Резкое сокращение чис-

ла иногородних студентов, растущие материально-бытовые трудности «общежитской» жизни и ограниченные возможности снять жилье – все это привело к существенным переменам в расселении студентов. За последние годы доля студентов, проживающих в общежитии, резко сократилась и ныне в среднем близка к 1/4. Общежитие перестало быть основным центром внеучебной работы со студентами. Но по-прежнему жизнь и быт студентов, проживающих в общежитии, должны оставаться в центре внимания администрации и профкомов вузов. Студенческие семьи (где студентом является хотя бы один из супругов) нуждаются в поддержке – это бесспорный факт. Но важно учитывать и то, что сегодня зарегистрированные студенческие семьи – это «вершина айсберга», и сводить поддержку студенческой семьи лишь к ним неправомерно. Данные мониторинга опровергают расхожее представление о том, как «мыкаются» семейные студенты. Ситуация у них (и в материальном, и в жилищном плане) в сравнении с однокурсниками, еще не создавшими самостоятельной семьи, более благополучная. Сегодня, как правило, студенты решаются юридически оформить свои отношения лишь при наличии серьезной материально-бытовой базы (обычно у родителей). Ее отсутствие надолго (нередко почти до рождения ребенка) оттягивает официальное оформление студенческой семьи.

Социальное самочувствие студентов определяется тем, как решаются те или иные социальные проблемы. В числе последних (соответственно, в 1995 и 1999 годах): трудное материальное положение (63 и 60 % опрошенных), поиск работы (42 и 58 %), наркомания, алкоголизм, культ силы, насилия в молодежной среде (20 и 56 %), состояние экологии, здравоохранения, платность медобслуживания (43 и 51 %), безопасность своя, семьи, близких (41 и 51 %), безразличие властных структур к запросам и интересам молодежи (38 % в 1999 году), невозможность приобрести товары по доступным ценам (31 и 36 %), небольшие возможности для приработка (24 и 31 %), недоступность многих социокультурных благ (18 % в 1995 году), плохие условия для полноценного отдыха (24 и 17 %), растущая отчужденность между молодыми и взрослыми (9 и 11 %), низкое качество получаемой в вузе профподготовки (17 и 10 %).

Первый вывод – обеспокоенность студентов практически в отношении всех социальных проблем возросла. Исключения – неудовлетворенность условиями для полноценного отдыха (перед лицом более жизненно важных проблем она

отходит на второй план) и неудовлетворенность низким качеством получаемой в вузе профподготовки. В анкету 1999 года было внесено два изменения: вопрос о недоступности многих социокультурных благ был опущен (он во многом созвучен с вопросом о невозможности приобрести товары по доступным ценам). Вместо него был включен вопрос о безразличии властных структур к запросам и интересам молодежи – хотелось зафиксировать реакцию студенчества на события 14 апреля 1998 года. И эта реакция проявилась: двое из каждых пяти респондентов подчеркнули такое безразличие.

В целом набор и иерархия социальных проблем во многом традиционны для молодежи и подтвердили вывод исследования «Студент-95»: в молодежном сознании складывается своеобразный синдром «4Б» – бедность, болезни, безработица, беспредел. Если изменения есть, то они означают значительно возросшую обеспокоенность студентов возможной будущей безработицей (по крайней мере, по осваиваемой профессии). Опасения не найти работу вышли на второе место в иерархии проблем. Сказывается кризис традиционной системы распределения выпускников, вызывавшей немало нареканий, но и, как становится понятно сегодня, выполнявшей важные социально-защитные функции. Резко усилилась обеспокоенность распространенностью наркомании, алкоголизма, культа силы, насилия в молодежной среде.

Исследования последних лет зафиксировали четкую переориентацию студентов: от антиинституциональных настроений к осознанию негативных последствий «институционального вакуума». Все чаще подчеркивается заинтересованность в молодежных общественных организациях, которые «могли бы выразить их интересы» (20–25 % респондентов), «защитить эти интересы» (20–25 %), «помогли бы организовать студенческий быт и досуг» (25–30 %). Тем самым, с точки зрения студентов, возрастает значимость социально-защитной функции вуза и студенческого профсоюза.

Социально-экономический кризис российского общества определяет и кризис ценностных ориентаций, ценностного сознания. Особенно противоречиво последний проявляется применительно к молодежи. И важно зафиксировать динамику ценностных ориентаций современной студенческой молодежи, учитывая ее особенности:

- специфику социализации (трудности освоения опыта старшего поколения в переломную, кризисную эпоху);
- растущую социальную дифференциацию студенчества,

выделение различных (по содержанию ценностных ориентаций и способу адаптации к современной жизненной ситуации) групп студентов.

Выявление целевых установок респондентов (терминальные ценности) и их инструментальных ценностей в многочисленных опросах молодежи производилось нами, как правило, с помощью двух анкетных вопросов: «Что такое успех в жизни?» и «Какие средства возможны для достижения жизненного успеха?». В исследовании «Студент-95» индикаторами ценностных ориентаций студентов были избраны их представления об успехе в жизни. В ряду приоритетных жизненных ценностей студенты называли традиционные, связанные с работой и семейной жизнью: содержание работы; заработок; верные друзья; семья; удовлетворенность в интимной жизни.

Наименее значимыми, по мнению студенчества, являлись ориентации на успех, трактуемый как «спокойная жизнь», и на власть, возможность командовать людьми. По итогам исследования 1995 года был сделан важный вывод: представления о кризисе идеалов и ценностей молодых нуждаются в серьезном уточнении. Да, во многом разрушились многие идеологемы, политизированные иллюзии и стереотипы. Но сфера нравственности, ориентация на порядочность и искренность оказалась более устойчивой. И это – при всех издержках – позитивный момент.

Относительная устойчивость представлений об успехе позволила в 1999 году скорректировать методику изучения ценностных ориентаций студентов (с учетом новых целей и задач исследования). Соответственно, характер и структура инструментальных ценностей выявлялись посредством оценок наиболее важных факторов достижения успеха. Таковыми являются: для 33 % респондентов – предприимчивость, для 30 % – связи, знакомства, для 23 % – образование, для 9 % – богатство, для 5 % – власть. Наблюдается явное противоречие в жизненных установках студентов. Близость двух позиций (жизненный комфорт, успех возможны, прежде всего, благодаря собственным усилиям, предприимчивости; но одновременно подчеркивается важность знакомства с нужными людьми, помощи влиятельных лиц) является отражением в сознании студенчества специфики российской экономики, в которой эклектически сочетаются принципы двух разных моделей. Дух предприимчивости, характерный для рыночной экономики, причудливо уживается с бюрократическим «рынком связей», определяющим пути и средства получения, обретения матери-

альных, статусных, профессиональных благ и ценностей. Сопоставление полученных данных с результатами аналогичных исследований последнего десятилетия позволяет зафиксировать и преемственность «старых» ценностей, и параллельную новую, устойчивую и активно реализующуюся тенденцию. В одном из первых исследований экономических ориентаций молодежи в канун рыночных реформ «умение устанавливать связи с нужными людьми» признавалось респондентами приоритетным, оставляя далеко позади себя предприимчивость, инновационность, образованность. Конкурентность данных мотивационных факторов в сознании молодежи в конце 1990-х годов свидетельствует о ее ценностной переориентации. На смену патерналистским и в какой-то мере инфантилистским настроениям («Я могу чего-то добиться в жизни только благодаря помощи извне») приходит осознание необходимости прежде всего личностных усилий («Мой успех зависит от меня, от моей предприимчивости»). Серьезная роль в установках респондентов отводится образованию, которое выступает в качестве основы, фундамента для будущей успешной жизни. Все более определенно в студенческой среде проявляются ориентации на достижение личного успеха. Установка на успех в 1970-е годы была характерна для 10–15 % студентов, в 1990-е годы – для 60–70 %. Истоки этого изменения – в нарастании индивидуалистических настроений и в экстремальности современной жизненной ситуации в России. Противоречиво изменяется ценностное восприятие студентами межпоколенческих отношений. Возрастает их стремление к самостоятельности, автономности, независимости, но растет значение родительской семьи, усиливается зависимость от нее. Четвертая позиция в предпочтениях инструментальных ценностей отводится «богатству». Путь к успеху каждый восьмой ассоциирует с материальными факторами, с материальным благополучием. Интересна оценка рейтинга материальных факторов в структуре ценностных ориентаций студенчества в контексте единства и взаимовлияния материальных и духовных ценностей – как цели и средства жизненного успеха. Результаты многочисленных опросов молодежи стали уже тривиальными. Независимо от пола, возраста, рода занятий, социального положения материальные ценности, операционально фиксируемые с помощью разных эмпирических индикаторов (деньги, высокий заработок, материальный достаток, богатство), в качестве приоритетной жизненной цели занимают ведущую позицию в структуре терминальных ценностей

молодежи, соперничая с коммуникативными (верные друзья, хорошие отношения в семье) и трудовыми (интересная работа, дело по душе) ценностями.

Социологическая интерпретация роли этой «тройки» в ценностном сознании студенчества различна. Приоритетность коммуникативных ценностей можно объяснить возрастной спецификой. Друзья являются для молодых людей ведущей референтной группой. Хорошие отношения в родительской семье и образование своей собственной семьи одновременно выступают как реальные и прожективные проблемы. Преvalирование этих ценностей отражает утверждение в сознании молодежи нормальной, «частной» жизни.

Процесс самоопределения молодежи оборачивается поиском своей референтной группы и собственного дела. Многие студенты соотносят успех в жизни с интересной работой, делом по душе. Потребность молодых в деньгах отражает не только их потребительские запросы (в модной одежде, различных предметах досуговой деятельности). Это – реакция на экономический кризис, инфляцию, снижение уровня жизни, когда на первый план выходит самосохранение и выживание личности. Сказывается и естественное желание молодежи получать высокое материальное вознаграждение за творческий, интересный труд. В реальности это может обернуться ситуацией выбора: обеспеченная жизнь или творческая интересная работа, профессия? Снижение престижа и низкая оплата высококвалифицированного труда смещают выбор не в направлении профессиональных ценностей, что подтверждается тенденцией к ослаблению ориентированности на профессиональное мастерство. Подобный ценностный «расклад» вполне закономерен и неизбежен. Каждый четвертый студент оценивает свое материальное положение как «плохое», половине респондентов денежных средств хватает лишь на питание, 60 % опрошенных в качестве одной из самых важных социальных и личных проблем отмечает материальные трудности.

Молодежь нередко обвиняют в прагматизме, бездуховности и инфантилизме, социальной незрелости. Подобные оценки имеют определенные основания, но несправедливо всю молодежь наделять подобными эпитетами. Тот факт, что материальные средства (богатство, заработок, достаток) как инструментальные ценности занимают лишь четвертое место на ценностной шкале, «пропуская» вперед образованность, предприимчивость, в какой-то мере снимает подобные

обвинения. Показательны ответы респондентов на вопрос: «Что наиболее характерно для большинства ваших сверстников?».

Разброс студенческих оценок очень велик и одновременно противоречив. В первой «пятерке» наиболее распространенных качеств их сверстников: юмор, жизнерадостность (отмечены каждым третьим); энергичность, предприимчивость, деловитость (отмечены каждым четвертым); бездуховность, отсутствие идеалов и стойких убеждений (отмечены каждым пятым); интерес к жизни, готовность воспринять новое (отмечены каждым пятым); грубость, хамство, агрессивность (отмечены каждым шестым).

Юношеский оптимизм, энергичность и деловая предприимчивость сопровождаются, по мнению опрошенных, отсутствием устойчивой мировоззренческой и нравственной позиций. Последнее, скорее, не вина, а беда нынешнего молодого поколения. Ценностный вакуум и морально-нравственный нигилизм, присущие обществу в целом, не могут не отразиться на сознании молодых. Высокий рейтинг «рыночных» качеств (предприимчивость, деловитость, инновационность, умение переносить трудности, отсутствие страха, растерянности, непонимания происходящего) сочетается с низкими оценками нравственно-коммуникативных качеств. На грубость, хамство, агрессивность, зависть, недоброжелательность в общении указывает довольно значительное число опрошиваемых. Не отличается молодежь, по ее же собственным оценкам, особой порядочностью, честностью, добросовестностью. Как видим, студенты весьма реалистичны и критичны в оценках самих себя. Подобные самооценки, их возможная дальнейшая рефлексия уже обладают немалой значимостью и ценностью.

Оценивая в целом социально-психологические качества современных студентов, хочется еще раз подчеркнуть: молодежь разная, молодежь разная всегда. За этой «разностью» — неоднозначность, противоречивость, разнонаправленность реализации жизненных проективных установок, а, значит, необходим дифференцированный подход к воспитанию молодежи. Результаты исследования могут стать своеобразным ориентиром для совершенствования работы по формированию ценностных ориентаций студенчества и уточнению содержания и перспектив воспитательной работы в вузах.

Вопросы для обсуждения в аудитории:

1. Выделите основные линии противоречий современной

системы образования в России, попытайтесь наметить основные пути решения выявленных проблем.

2. В чем, по вашему мнению, состоит специфика социологического анализа системы образования в сравнении с педагогическим или психологическим анализом?

3. Подготовьтесь к выступлению в аудитории. Продумайте аргументы, подкрепляющие ваши выводы.

Рекомендуемая литература

1. Завалько, Н. А. Проблемы маркетинга образования в аспекте продвижения образовательных услуг / Н. А. Завалько // Вестник Омского университета. — 2011. — № 3. — С. 119–123.
2. Нечаева, С. Н. Сущность и содержание конкурентоспособности предприятий / С. Н. Нечаева // Актуальные вопросы экономических наук. — 2009. — № 5–5. — С. 158–162.
3. Лях, Ю. А. Современная школа в условиях конкуренции / Ю. А. Лях // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 2. — С. 8–12.
4. Иванов, И. В. Моделирование конкуренции на рынке образовательных услуг / И. В. Иванов, Р. У. Стативко // Открытое образование. — 2007. — № 6. — С. 55–58.
5. Сидоренко, А. С. Потребители образовательных услуг — самые незащищенные / А. С. Сидоренко // Поволжский образовательный портал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.vedu.ru/news4099/> (дата обращения: 22.02.2020).
6. Современные тенденции развития системы образования / отв. ред. Ж. В. Мурзина. — Чебоксары : Среда, 2018. — 382 с.

ЗАНЯТИЕ № 5.

Образование и гендерное неравенство

Цель занятия: проиллюстрировать на практике сущность гендерных различий в процессе обучения, расширить представления студентов об особенностях гендерного образования, выделить роль гендерных исследований в данном контексте.

Закрепление понятий: гендер, маскулинность, феминность, гендерная социализация, неравенство в образовании, традиционная педагогика, феминизм, гендерные различия, индекс гендерного неравенства, гендерные стереотипы, гендерное образование.

Методические указания

При изучении данной темы рекомендуется обратить внимание на механизмы формирования гендерного неравенства в системе образования. Подробно рассмотреть историю формирования и развития традиционного и феминистского подходов к процессам воспитания и обучения, обратить внимание на процесс формирования гендерных стереотипов в процессе первичной и вторичной социализации, проанализировать процесс навязывания и сопротивления социальным ролям мужчин и женщин, формируемым в процессе воспитания и образования. Подвергнуть анализу международный и отечественный опыт снижения гендерного неравенства в сфере образования.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Понятие гендера и гендерного неравенства.
2. Традиционная педагогика, гендерная педагогика, гендерное образование. Сравнительная характеристика подходов.
3. Государственная политика в сфере образования женщин (с 1900 года).
4. Проблемы школьного образования: создание гендерных стереотипов.
5. Гендерные аспекты государственной политики образования и асимметрия высшего образования.
6. Методы снижения гендерного неравенства в образовании: опыт зарубежных стран.

Разноуровневые задачи и задания

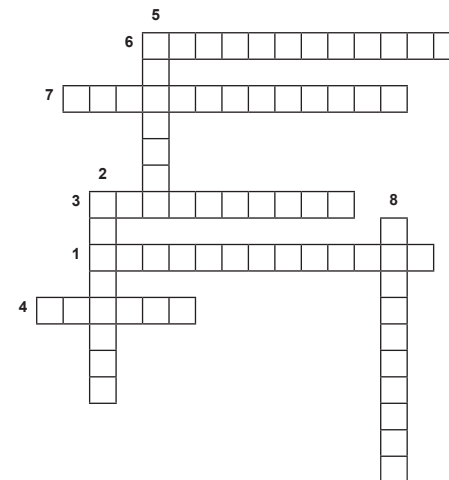
1. Проведите мини-исследование на тему «Гендерное неравенство на рынке труда г. Южно-Сахалинска». Исследовательский проект презентуйте в аудитории с помощью мультимедийной презентации и доклада (длительностью не более 10 минут).
2. Приведите примеры норм и правил в системе российского образования, стимулирующих развитие различных навыков и способностей у мужчин и женщин.
3. Используя единый архив экономических и социологических данных⁹, а также банк социологических данных Института

⁹ <http://sophist.hse.ru/>

социологии РАН¹⁰, найдите информацию, отражающую гендерное неравенство в системе современного российского образования. Информацию представьте в графической форме.

Работа со словарем (терминами)

Разгадайте предложенный кроссворд:



1. Категория, отражающая как психические, так и физиологические особенности, обозначаемые как мужские.
2. Спектр идеологий, политических и социальных движений, направленных на достижение равенства политических, экономических, личных и социальных прав для женщин или преодоление сексизма.
3. Комплекс психологических и характерологических особенностей, традиционно приписываемых женщинам.
4. Социальный пол человека, определяющий поведение человека в социуме и то, как это поведение воспринимается.
5. Набор предрассудков и предвзятое отношение к людям или дискриминация людей по признаку пола или гендера; предубеждение, негативное отношение или антипатия по отношению к людям определенного пола.
6. Процесс интеграции индивида в социальную систему,

¹⁰ <https://www.isras.ru/Databank.html>

вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе.

7. Негативное или предвзятое отношение к человеку или лишение его определенных прав на основании наличия какого-то признака.

8. Устоявшееся отношение к происходящим событиям, выработанное на основе сравнения их с внутренними идеалами.

Контрольные вопросы:

1. Что вы понимаете под традиционными социальными ролями мужчин и женщин, сложившимися исторически в ходе социальной эволюции?

2. В чем проявляется гендерная дискриминация в образовании по признаку пола?

3. Назовите основные механизмы гендерной социализации в системе образования.

4. Приведите образцы сексизма в учебниках, букваре и в языке, который используется на занятиях в учреждениях образования.

Рекомендуемая литература

1. Ерохина, Л. Д. Гендерология и феминология : учеб. пособие / Л. Д. Ерохина [и др.]. – М. : Флинта, 2009. – 384 с.

2. Шишлова, Е. Э. Скрытое содержание профессионального образования: гендерный аспект / Е. Э. Шишлова // Человеческий капитал. – 2016. – № 11. – С. 50–52.

3. Суковатая, В. А. Феминистская педагогика как практика мультикультурализма / В. А. Суковатая // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 147–149.

ЗАНЯТИЕ № 6.

Образование и социальное неравенство в обществе

Цель занятия: расширить представления студентов относительно системы образования в контексте социальной дифференциации, на практике проанализировать теоретико-методологические подходы к изучению неравенства в образовании, а также проиллюстрировать причины, механизмы, формы проявления и последствия социального расслоения в образовании.

Закрепление понятий: социальная дифференциация и интеграция, социальное расслоение, социальный и культурный капитал, социальное неравенство, элитное и элитарное образование, образовательные возможности, гендер, конфликт.

Методические указания

При изучении данной темы студенту необходимо рассматривать образование как механизм и среду социального воспроизводства. Важно понимать и уметь анализировать роль различных факторов в появлении и распространении социального неравенства в системе образования. В частности, необходимо подвергнуть анализу исторический аспект: социальные идеологии и теории о природе социальных различий в образовании, социально-классовая дифференциация через образование. Гендерные, возрастные, национальные, этнические и территориальные и другие различия. Необходимо самостоятельно выявлять и анализировать роль образовательной политики как средства смягчения социального неравенства. Следует обратить повышенное внимание на региональный аспект изучаемой проблемы: рассмотреть региональную систему образования через социологические исследования. Важно обратить внимание на механизмы формирования социального неравенства на разных ступенях системы образования: стереотипы социального сознания школьников, проблеме функционирования сельской и городской школы, социальные и творческие ориентации учительства, инновационные образовательные учреждения и их социальную эффективность.

Темы для подготовки докладов

с последующим обсуждением в аудитории

1. Теоретические концепции неравенства в образовании.
2. Образование и социальная структура общества.
3. Город и село. Мужчины и женщины. Расовые и национальные отношения в образовании.
4. Возраст и образование.
5. Элитарное и элитное образование.
6. Неравенство образовательных возможностей и проблема конфликтов в образовании.

Проведение дебатов

Подготовьтесь к дебатам по предложенным проблемным вопросам и подкрепите свою позицию с помощью материалов

государственной статистики, периодической и научной литературы:

- каков, по вашему мнению, характер социально-классовых отношений в российской системе образования;
- согласны ли вы с мнением о распаде системы элитарного образования ввиду более широкого распространения высшего образования?

Работа с информацией (данными)

1. Познакомьтесь с содержанием социологических подходов к пониманию природы социального неравенства в системе образования и заполните таблицу по предлагаемому образцу:

Название подхода	Временные границы	Представители	Основные идеи

2. Найдите в базе социологических данных ВЦИОМ¹¹ информацию относительно гендерного и социального неравенства в системе образования России и зарубежных стран. Результаты представьте в виде мультимедийной презентации.

Контрольные вопросы:

1. Какова природа социальных различий?
2. Каковы перспективы образования в свете неравного доступа к образованию сельских и городских жителей России?
3. Каковы последствия территориальной и национальной стратификации и асимметрии в системе образования?
4. Какие методы используются в социологии образования для исследования проблем социального неравенства?

Рекомендуемая литература

1. Фурсова, В. В. Социальное неравенство в системе об-

разования: отечественные и зарубежные теории и исследования / В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова. – Казань : изд-во Казанск. гос. ун-та, 2013. – 324 с.

2. Осипов, А. М. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. М. Осипов [и др.]. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.

3. Чекменева, Т. Г. Образование как социальный институт: теоретические подходы / Т. Г. Чекменева // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2010. – № 4. – С. 150–153.

4. Абалтусова, Л. А. Высшее профессиональное образование как фактор преодоления и воспроизводства социального неравенства в России / Л. А. Абалтусова // Известия ТРТУ. – 2006. – № 13. – С. 53–57.

ЗАНЯТИЕ № 7.

Методология изучения проблем образования в современной социологической науке

Цель занятия: научиться применять на практике знания об особенностях качественных и количественных методов социологических исследований для диагностики и анализа системы современного образования.

Закрепление понятий: образовательные услуги, качество образования, социальная регуляция, образовательная среда, мониторинг качества деятельности образовательных учреждений.

Методические указания

При изучении данной темы необходимо обратить внимание на сущность социологических методов исследования, проанализировать понятия: исследовательская проблема, объект, предмет, цели, задачи, гипотезы исследования, операционализация и интерпретация понятий.

Следует подробно рассмотреть соотношение качественных и количественных методов социологических исследований, выделить сферу их применения, сходства, различия, преимущества и недостатки. Кроме того, необходимо обратить внимание на обработку и анализ результатов социологических исследований и возможности комбинации количественных и качественных методик при изучении проблем в сфере образования.

¹¹ <https://bd.wciom.ru/>

**Темы для подготовки докладов
с последующим обсуждением в аудитории**

1. Общая характеристика социологических исследований.
2. Специфика применения качественных методов социологического исследования для анализа проблем системы образования.
3. Специфика применения количественных методов социологических исследований для диагностики проблем образовательной среды.
4. Российский опыт социологического исследования образовательной среды: история и современность.
5. Перспективы развития количественной и качественной методики социологических исследований систем образования.

Решение кейс-задачи

При изучении эффективности научной работы студентов была выдвинута гипотеза о том, что личность научного руководителя, его профессиональные знания и опыт оказывают решающее воздействие на качество студенческих научных работ и на процесс творческого формирования будущих специалистов.

А) Возможно ли использование метода опроса для подтверждения или опровержения данной гипотезы? Обоснуйте свое мнение.

Б) Какие методы социологического исследования могут быть использованы с наибольшей эффективностью в данной ситуации? Обоснуйте их применение.

Работа с текстом

1. Ознакомьтесь с результатами социологического исследования, проведенного А. В. Ключковой¹². Если бы вы оказались на месте респондентов, каким образом вы бы ответили на предложенные вопросы и почему?
2. Выделите категории и единицы анализа во фрагменте предложенного текста. Сопоставьте итоги своей работы

¹² Ключкова, А. В. *Качество образовательного процесса: динамика отношения студентов к обучению на факультете* / А. В. Ключкова // Вестник Московского университета. – 2011. – № 6. – С. 56–73.

с результатами однокурсников¹³. С этого года очень многие российские школы вводят обязательное ношение школьной формы. Дебаты о положительных и отрицательных сторонах единообразия в одежде школьников в нашей стране только начинаются, тогда как в Европе и Америке они идут уже десятки лет. На эту тему написаны тысячи статей и проведены сотни научных исследований.

В 1998 году было проведено научное исследование, которое показало, что ученики школ, в которых ввели форму, учатся чуть лучше тех, в чьих школах разрешено ходить в чем угодно. Эксперты уверены: дело в том, что дети не отвлекаются на обсуждение одежды, форма настраивает их на более серьезное поведение в стенах учебного заведения и сокращает время, которое ребенок тратит на то, чтобы решить, в чем сегодня пойти на занятия. И, конечно же, думают эксперты, тратит это сэкономленное время на то, чтобы поделаться уроки.

Другие эксперты смеются над этими доводами и уверены, что данные про так называемое улучшение успеваемости настолько незначительны, что сопоставимы со статистической погрешностью. К тому же невозможно сравнивать успеваемость в двух государственных школах только на том основании, что в одной введена форма, а в другой – нет. На успеваемость влияют сотни факторов (и в первую очередь квалификация учителей), так что понять, насколько именно ученикам помогает форма, невозможно. А время, сэкономленное на том, что не нужно выбирать, что надеть, ребенок скорее потратит на компьютерные игры, а не на уроки, не говоря уже о том, что на выбор туалета уходит не больше 10–15 минут в день.

Американское министерство образования, которое озабочено проблемой введения школьной формы уже несколько десятилетий, с настойчивой регулярностью заказывает научные исследования по этой теме. И вот одно из них утверждает, что благодаря школьной форме дети начинают лучше себя вести, меньше дерутся и меньше дразнят друг друга (как раньше делали бы это с детьми из бедных семей, которые не могут позволить себе купить ребенку модную одежду). К тому же дети чувствуют общность с теми, кто ходит в ту же школу.

¹³ Осипова, Е. *Школьная форма стала частью эротической культуры* / Е. Осипова // Газета.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gazeta.ru/lifestyle/style/2014/08/a_6193141.shtml

Противники в первую очередь отмечают тот факт, что даже авторы того же исследования признают: в среднем по стране (США) улучшение поведения среди переодетых в одинаковое школьников довольно незначительно, а обеспеченные родители заказывают для своих отпрысков пошив формы из более дорогих тканей. Да и сами дети находят другие способы показать свою исключительность (дорогие рюкзаки, дорогие канцтовары и т. п.), что совершенно обесценивает довод о том, что школьная форма уравнивает. К тому же форма ограничивает так необходимую детям подросткового возраста возможность выделиться из толпы. Но главное, учителя в школах с обязательной формой тратят огромное количество времени на то, чтобы контролировать ношение этой самой формы. Все это выливается в минуты и часы постоянных замечаний, придирок и дискуссий о длине носков, правильных ботинках и степени проглаженности рубашки, которые можно было бы потратить на то, чтобы выучить что-нибудь полезное из алгебры. Так что получается, что с увеличением времени на поддержание дисциплины сокращается время непосредственной учебы. Не говоря уже о том, что бесконечные споры с учителями про форму (если ребенок носить ее не любит) становятся еще одним полем, на котором он пытается сопротивляться системе, борется с ней, что в итоге ухудшает общую дисциплину, а не улучшает ее. А что касается чувства общности с другими учениками, то оно из положительного фактора превращается в отрицательный, как только ребенок выходит из школы: на улице дети из других школ по форме могут определить, в какую школу он ходит, и начать задираться. Главный аргумент, который приводят защитники школьной формы, заключается в том, что купить комплект униформы намного дешевле, чем собирать ребенку целый гардероб на весь школьный год. Заплатил один раз – и можно больше не думать о том, в чем отправить ребенка в школу. Для бедных родителей это большое подспорье. С этим не согласны многие эксперты, которые тоже приводят резонные аргументы.

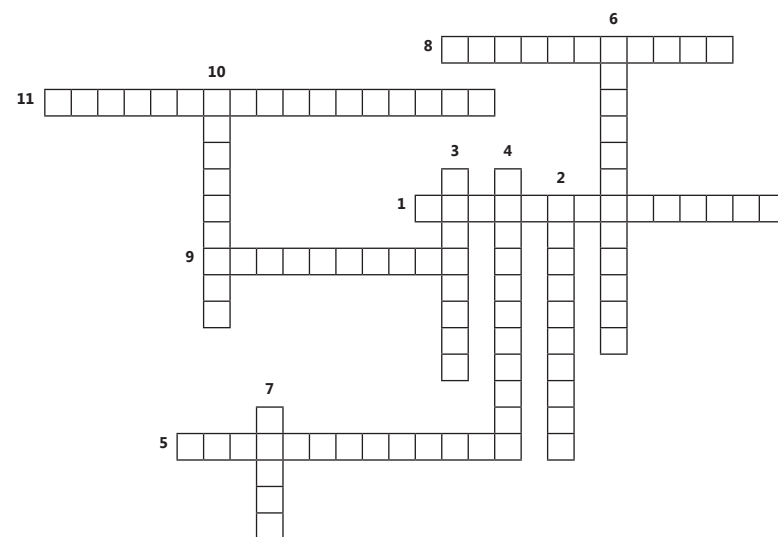
Во-первых, комплект школьной формы не покрывает все потребности вашего ребенка. Вы все равно будете покупать ему и обычную одежду, а значит, школьная форма превращается в источник дополнительных расходов, то есть не сокращает проблемы бедных семей, а, наоборот, увеличивает их.

Во-вторых, рьяные государственники, ратующие за школьную форму, забывают один небольшой факт: дети вообще-то растут. Если форма в сентябре ребенку по размеру, а не висит

на нем мешком, то уже к середине года он из нее вырастет, и ему нужно будет покупать новый комплект. Не говоря уже о том, что даже дети в школьной форме, бывает, бегают, рвут штаны и ставят кляксы на рубашки, и все это все равно нужно менять, и не на что угодно, а только на ту же самую форму установленного образца и стоимости.

Работа со словарем (терминами)

Решите предложенный кроссворд:



1. Психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов.
2. Сведения о чем-либо, независимо от формы их представления.
3. Разновидность разговора, беседы между двумя и более людьми, при которой интервьюер задает вопросы своим собеседникам и получает от них ответы.
4. Система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.
5. Толкование, объяснение, раскрытие смысла чего-либо.
6. Поиск новых знаний или систематическое расследова-

ние с целью установления фактов; научный метод (процесс) изучения чего-либо.

7. Путь исследования, способ достижения цели, совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности.

8. Процедура, выполняемая для поддержки, опровержения или подтверждения гипотезы или теории.

9. Метод научного исследования, заключающийся в активном, систематическом, целенаправленном, планомерном и преднамеренном восприятии объекта, в ходе которого получается знание о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемого объекта.

10. Совокупность действий для определения отношения одной (измеряемой) величины к другой однородной величине, принятой всеми участниками за единицу, хранящуюся в техническом средстве.

11. Требование, коему должны удовлетворять научные понятия.

Рекомендуемая литература

1. Осипов, Г. В. Рабочая книга социолога / Г. В. Осипов. – М. : Едиториал УРСС, 2020. – 480 с.
2. Кравченко, А. И. Методология и методы социологических исследований / А. И. Кравченко. – М. : Юрайт, 2015. – 827 с.
3. Вершловский, С. Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – СПб. : АППО, 2012. – 56 с.
4. Вайсбург, А. В. Современные методы социологических исследований / А. В. Вайсбург. – Тверь : ТвГТУ, 2019. – 204 с.

ЗАНЯТИЕ № 8. Социальное прогнозирование в сфере образования

Цель занятия: сформировать у студентов представление о современных методах прогнозирования процессов и явлений в социальной сфере (в том числе в сфере образования), сформировать практические навыки их использования в будущей профессиональной деятельности.

Закрепление понятий: прогноз, развитие, планирование, форсайт, экстраполяция, цикличность, генетическое прогнозирование.

Методические указания

При изучении данной темы следует рассматривать структуру и процесс образования как выражение политики государства и средство достижения различных политических целей на разных этапах жизненного устройства общества. Необходимо уметь выделять основные виды прогнозирования, видеть их сильные и слабые черты. Особое внимание следует уделить изучению методов и алгоритма социального прогнозирования в сфере образования, а также научиться выделять новые направления в области прогнозирования развития российской и мировой образовательной системы на современном этапе ее функционирования.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Понятие и типология социального прогнозирования.
2. Инструментарий социального прогнозирования в образовании.
3. Технология прогнозных разработок.
4. Форсайт как механизм определения социальных приоритетов.
5. Прогноз развития системы образования РФ в средне- и долгосрочной перспективе (по материалам конкретных исследований).

Темы для подготовки эссе

1. Прогнозирование и предвидение: сходства и отличия.
2. Осуществимость прогнозирования: можно ли предсказать будущее?
3. Источники информации качественных прогнозов. Достоинства и недостатки прогнозов, основанных на суждениях и мнениях.
4. Региональное прогнозирование: проблемы и перспективы.

Работа с данными (информацией)

1. Ссылаясь на исследовательский опыт, накопленный в разных течениях и областях мировой и отечественной социологии образования, подготовьте устное выступление с использованием презентации (длительностью не более семи минут), в котором сформулируйте несколько конкретных проблем или гипотез, заслуживающих прогнозирования применительно к ситуации в современном российском образовании.

2. Найдите в базе социологических данных ВЦИОМ¹⁴ информацию относительно прогнозов развития системы образования в России. Результаты представьте в виде мультимедийной презентации.

Контрольные вопросы:

1. В чем состоят особенности общей и частной методологии прогнозирования в сфере образования?
2. Какие факторы определяют специфику объекта социального прогнозирования в сфере образования?
3. Какими методами возможно увеличить точность прогнозов в социальной сфере?
4. Какова роль социологических методов при построении прогностических моделей системы образования?

Рекомендуемая литература

1. Тодосийчук, А. В. Прогнозирование развития системы образования / А. В. Тодосийчук // Образование в документах. – 2008. – № 7. – С. 23–37.
2. Современные методы социально-экономического прогнозирования [Электронный ресурс] : учеб. пособие / С. С. Голубев [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М. : Научный консультант, 2018. – 190 с. – Режим доступа: <http://www.ipr-bookshop.ru/80799.html>. – ЭБС «IPRbooks».
3. Батулин, В. К. Социология образования [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. «Социальная работа» / В. К. Батулин. – Электрон. текстовые данные. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 191 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81680.html>. – ЭБС «IPRbooks».

ЗАНЯТИЕ № 9.

Трансформация современного образования: особенности тенденций развития

Цель занятия: проиллюстрировать тенденции развития, происходящие в образовательном пространстве на мировом, государственном, региональном уровнях. Выделить и описать проблемы развития российского образования в XXI веке.

Закрепление понятий: трансформация, модернизация,

развитие, реформирование, изменение, динамика образовательной системы, регионализация образования, стандартизация образования, индивидуализация образования, информатизация.

Методические рекомендации

При изучении данной темы студент должен акцентировать внимание на исследовании изменений в российском обществе и состоянии образовательной сферы на различных уровнях – мировом, государственном, региональном. Важно уметь аргументированно показать основные направления трансформации системы образования в Российской Федерации и мировой системе в дискурсе социокультурной динамики современного общества. Целесообразно повышенное внимание уделить анализу российского опыта реформирования образования в течение последних десятилетий. Следует самостоятельно выделять характерные черты российской системы образования в сравнении с системой образования СССР. Требуется подробно описывать современные проблемы и перспективы развития образования, характерные не только для мира и страны, но и для регионов. Кроме того, анализировать с точки зрения социологии, экономики и управления вопросы модернизации российского образования на современном этапе его функционирования.

Темы для подготовки докладов с последующим обсуждением в аудитории

1. Изменения в российском обществе и состоянии образовательной сферы.
2. Российский опыт реформирования образования в течение последних десятилетий.
3. Проблемы выбора модели развития российского образования.
4. Взаимодействие российского и зарубежного опыта в формировании моделей российского образования.
5. Анализ национального проекта РФ «Образование» 2019–2024 годов.

Деловая (ролевая) игра

Подготовьтесь к деловой игре «Элитное и элитарное образование в России: современное состояние и перспективы развития».

Цель игры: выработка у студентов навыков анализа общественной проблемы. **Задачи:** развитие умения применять тео-

¹⁴ <https://bd.wciom.ru/>

ретические знания к анализу проблемной ситуации; развитие критического мышления; развитие умения аргументированно отстаивать свою точку зрения; умения работать в команде и принимать командные решения.

Для подготовки к игре необходимо:

1. Внимательно изучить учебные материалы. Усвоить содержание понятий «элитное» и «элитарное» образование; проанализировать механизмы социального расслоения индивидов в образовании; проанализировать аргументы сторонников элитного образования и эгалитаристских критиков элитного образования; ознакомиться с функциональной концепцией, концепцией статусного конфликта, неомарксистским направлением в социологии образования.

2. Четко представлять основные положения теории социальной мобильности П. А. Сорокина, а также его взгляды на школу как значимый механизм социального контроля социальной циркуляции.

3. Ознакомиться с видеороликом «Жириновский оказался не только сыном юриста», размещенном по адресу¹⁵. В указанном ролике представлены два противоположных взгляда на развитие современного образования В. В. Жириновского и В. В. Путина.

4. Ознакомиться с теорией культурного капитала П. Бурдьё и социального капитала Дж. Коулмана (обратитесь к материалам темы № 1).

5. Ознакомиться с источниками литературы по изученной теме, перечисленными в методических указаниях.

6. Разбиться на две команды, одна из которых будет «отстаивать» точку зрения В. Путина (о равном доступе к образованию), другая – В. Жириновского (о необходимости развития элитарного образования).

Организация игры: капитан каждой из команд излагает свою (командную) точку зрения на пути развития образования в России. Затем происходит дискуссия, в ходе которой каждый студент (на основе изученных литературных источников) может изложить свою точку зрения, стремясь склонить участников противоположной команды на свою сторону, убедить в правильности собственной точки зрения. Мнения студентов,

высказанные в ходе дискуссии, должны быть подкреплены данными статистики, результатами социологических исследований и другими, то есть быть аргументированными.

В ходе игры должны быть получены ответы на следующие вопросы:

- какая система образования (элитная, элитарная, смешанная и т. д.) существует сегодня в России;
- по какому пути должна развиваться российская система образования (элитному, элитарному);
- следует ли ограничивать или, наоборот, облегчать доступ молодежи в высшие учебные заведения и т. п.;
- какие конкретные шаги необходимо предпринять для развития системы образования в России?

Работа с информацией (данными)

1. Подробно опишите теоретические традиции, развившиеся в социологических исследованиях образования, которые могут, по вашему мнению, быть более продуктивными в раскрытии перспектив и стратегий развития образования в регионе, стране, мире, представьте их в графической форме (таблицы, схемы, графика). При выполнении задания обязательно используйте статистические данные.

2. На основе открытых источников проведите анализ национального проекта «Образование», акцентируя внимание на его преимуществах и недостатках.

Контрольные вопросы:

1. В чем состоит проблематика перехода к компетентностному подходу в современном российском образовании?
2. В чем заключается необходимость преобразования системы образования на базе использования современных информационных технологий?
3. Кратко опишите российский опыт реформирования образования в течение последних десятилетий.
4. Каким образом реализуется взаимодействие российского и зарубежного опыта в формировании моделей российского образования?

Рекомендуемая литература

1. Андриенко, Е. В. Значение высшего образования в становлении педагогического профессионализма / Е. В. Андриенко // Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм как фактор развития

¹⁵ http://www.vasyaplatit.ru/flv-video-player.html?video=BvA__UE0GFo

современного образования». – Новосибирск, 2005. – С. 19–26.

2. Гриншкун, В. В. Информатизация в контексте развития педагогического образования / В. В. Гриншкун // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2014. – № 4. – С. 5–11.

3. Хижнякова, О. Н. Образовательные реформы в России и в мире: основные уроки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wiki.stavcdo.ru/images/1/14/Xidznyakova.PDF>.

4. Сурудина, Е. А. Современные концепции образования за рубежом : учеб. пособие / Е. А. Сурудина. – М. : МПГУ, 2017. – 178 с.

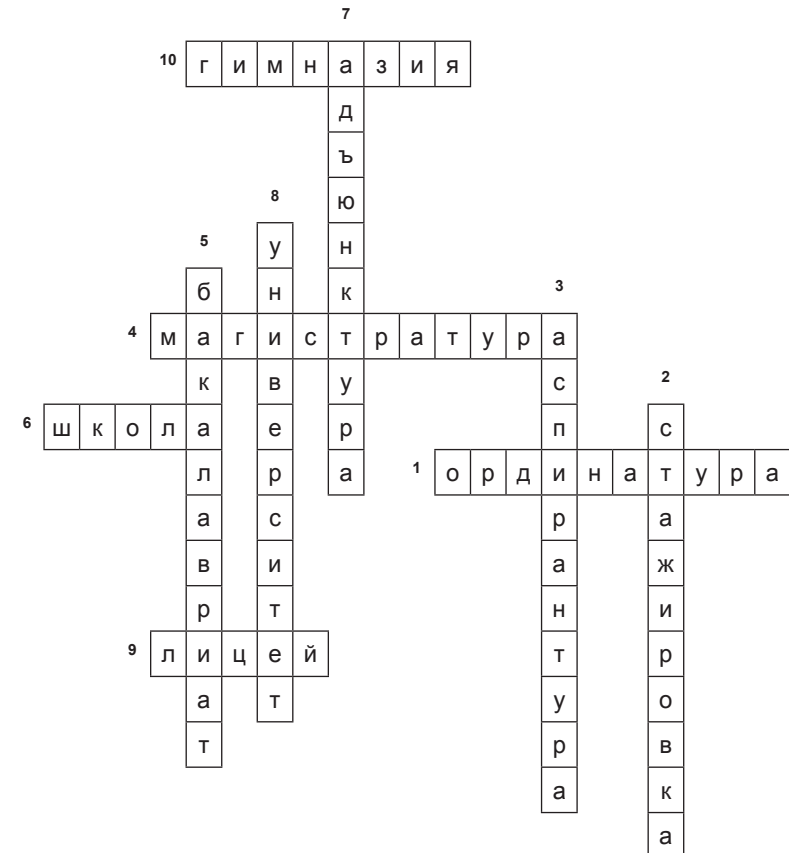
5. Леонидова, Г. В. Учитель и образовательная реформа: взгляд из региона : монография / Г. В. Леонидова. – Вологда : ФГБУН ВолНЦ РАН, 2018. – 177 с.

РАЗДЕЛ 3. ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

1. Предмет и объект социологии образования. Место социологии образования в социологической науке.
2. Структура социологии образования.
3. Теоретические и методические истоки социологии образования.
4. Особенности социологии образования в России.
5. Проблемы и перспективы социологии образования.
6. Основные этапы развития западной социологии образования.
7. Характеристика морализма и радикальной гуманистической парадигмы.
8. Институционализм как теоретическое направление.
9. Функционалистская и структурно-функционалистская парадигмы.
10. Теории конфликта в социологии образования.
11. Новейшие теории (навешивания ярлыков, обмена, кодов, сопротивления и т. д.) в социологии образования.
12. Институт образования как социальная организация.
13. Характеристика микро- и макроуровней института образования.
14. Руководители и организаторы образования.
15. Преподаватели как социальная общность.
16. Учителя и ученики: практики взаимодействия.
17. Потребители услуг системы образования.
18. Социальная эволюция и эволюция образования.
19. Дошкольное и школьное образование, их дифференциация.
20. Особенности профессионально-технического и среднего специального образования.
21. Специфика высшего и послевузовского образования.
22. Система повышения квалификации. Эффективность различных форм переподготовки.
23. Положение выпускников учебных заведений различных типов на рынке труда.
24. Соотношение социальных ожиданий, заказов, задач и функций образования.

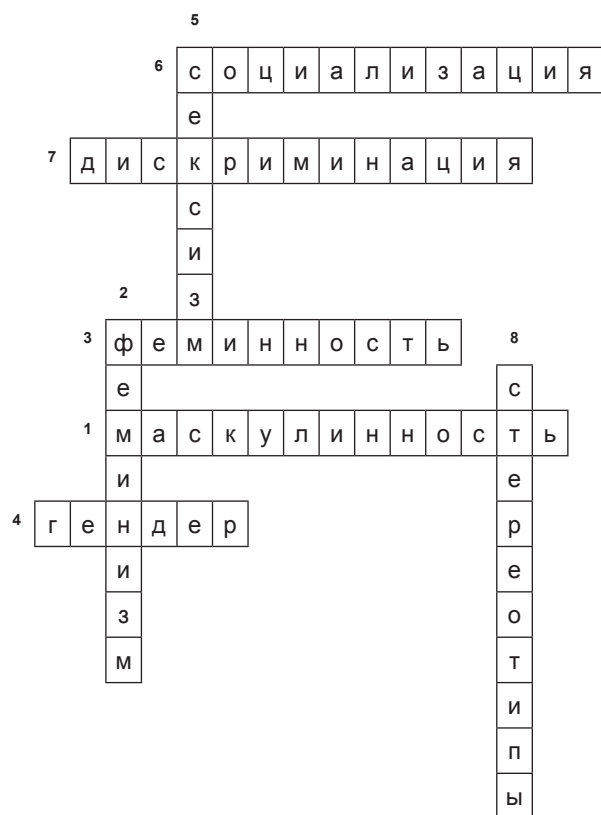
КЛЮЧИ К ЗАДАНИЯМ

Ответы на кроссворд занятия № 3

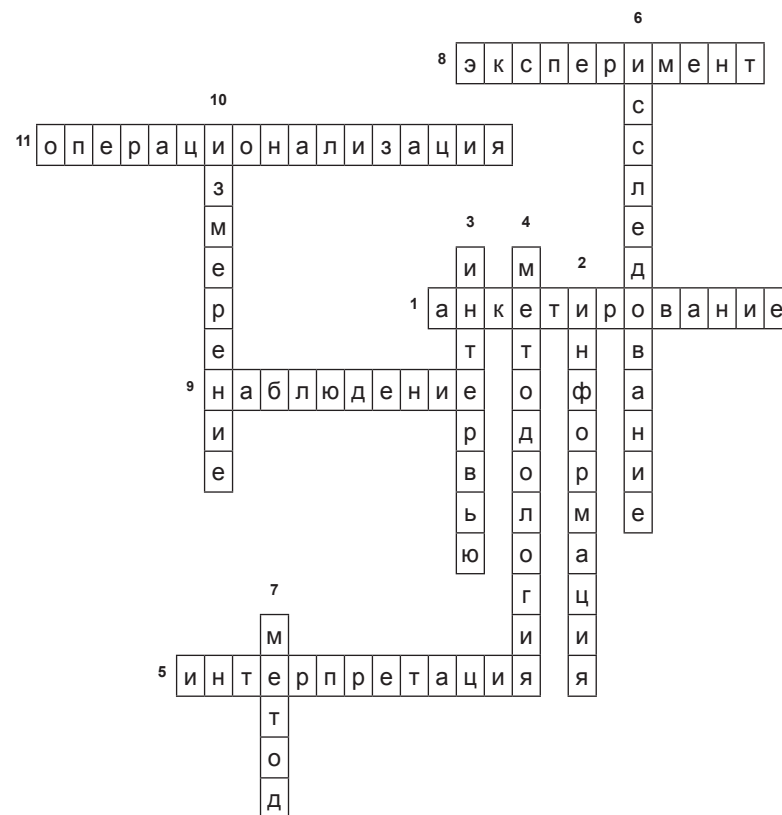


25. Подходы к определению функций образования.
26. Функции образования в социальной системе общества.
27. Особенности реализации функций образования.
28. Социальное взаимодействие образования с элементами социума.
29. Дисфункции современной системы образования и способы их преодоления.
30. Влияние образовательного процесса на социальные изменения.
31. Обучение и воспитание как взаимосвязанные составляющие образовательного процесса.
32. Понятие и основные характеристики учебного процесса.
33. Применение новых технологий в учебном процессе.
34. Содержание учебного процесса как объекта изучения социологов.
35. Теоретические концепции неравенства в образовании.
36. Образование и социальная структура общества.
37. Неравенство образовательных возможностей и проблема конфликтов в образовании.
38. Понятие качества образования. Понятийный аппарат качества образования.
39. Социологический подход к изучению качества образования.
40. Качество образования как механизм социальной регуляции образовательной сферы.
41. Факторы повышения качества деятельности образовательного учреждения.
42. Задачи социологии образования в области прогнозирования развития образовательной системы.
43. Тенденции развития планирования в сфере образования.
44. Характеристика основных подходов к управлению образованием.
45. Структура управления образованием.
46. Разграничение компетенций РФ и субъектов РФ в области управления образованием.
47. Изменения в российском обществе и состояние образовательной сферы.
48. Российский опыт реформирования образования в течение последних десятилетий.
49. Взаимодействие российского и зарубежного опыта в формировании моделей российского образования.
50. Анализ «Концепции-2020»: развитие образования. Преимущества и недостатки концепции.

Ответы на кроссворд занятия № 5



Ответы на кроссворд занятия № 7



Ответы к тесту занятия № 2

1	2	3	4	5
В	А	Б	А	А

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абалтусова, Л. А. Высшее профессиональное образование как фактор преодоления и воспроизводства социального неравенства в России / Л. А. Абалтусова // Известия ТРТУ. – 2006. – № 13. – С. 53–57.
2. Андриенко, Е. В. Значение высшего образования в становлении педагогического профессионализма / Е. В. Андриенко // Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования». – Новосибирск, 2005. – С. 19–26.
3. Батурин, В. К. Социология образования [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. «Социальная работа» / В. К. Батурин. – Электрон. текстовые данные. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 191 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/81680.html>. – ЭБС «IPRbooks».
4. Беляков, С. Экспорт образовательных услуг. Анализ управленческих решений / С. Беляков, Т. Клячко, Е. Полушкина [и др.]. – М. : Дело, 2015. – 124 с.
5. Вайсбург, А. В. Современные методы социологических исследований / А. В. Вайсбург. – Тверь : ТвГТУ, 2019. – 204 с.
6. Вершловский, С. Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. – СПб. : АППО, 2012. – 56 с.
7. Вопросы отечественной и зарубежной истории, политологии, социологии, образования / отв. ред. М. В. Новиков. – Ярославль : ЯГПУ, 2018. – 165 с.
8. Галкин, В. Модернизация российского образования. Вызовы нового десятилетия / В. Галкин, А. Волков, Д. Зуев [и др.]. – М. : Дело, 2015. – 104 с.
9. Ерохина, Л. Д. Гендерология и феминология : учеб. пособие / Л. Д. Ерохина [и др.]. – М. : Флинта, 2009. – 384 с.
10. Гриншкун, В. В. Информатизация в контексте развития педагогического образования / В. В. Гриншкун // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2014. – № 4. – С. 5–11.
11. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – М. : Национальное образование, 2015. – 416 с.

12. Завалько, Н. А. Проблемы маркетинга образования в аспекте продвижения образовательных услуг / Н. А. Завалько // Вестник Омского университета. – 2011. – № 3. – С. 119–123.
13. Зборовский, Г. Е. Задачи социологии образования с точки зрения современных научных подходов / Г. Е. Зборовский // Социология в российской провинции: тенденции, перспективы развития. – 2002. – С. 215–224.
14. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М. : Гердарики, 2005. – 383 с.
15. Иванов, И. В. Моделирование конкуренции на рынке образовательных услуг / И. В. Иванов, Р. У. Стативко // Открытое образование. – 2007. – № 6. – С. 55–58.
16. Кравченко, А. И. Методология и методы социологических исследований / А. И. Кравченко. – М. : Юрайт, 2015. – 827 с.
17. Леонидова, Г. В. Учитель и образовательная реформа: взгляд из региона : монография / Г. В. Леонидова. – Вологда : ФГБУН ВолНЦ РАН, 2018. – 177 с.
18. Лях, Ю. А. Современная школа в условиях конкуренции / Ю. А. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 8–12.
19. Нечаева, С. Н. Сущность и содержание конкурентоспособности предприятий / С. Н. Нечаева // Актуальные вопросы экономических наук. – 2009. – № 5–5. – С. 158–162.
20. Новикова, С. С. Социология: история, основы, институционализация в России / С. С. Новикова. – М. : НПО МОДЭК, 2000. – 464 с.
21. Осипов, А. М. Социология образования в России: «работа над ошибками» в начале XXI века / А. М. Осипов, Н. А. Матвеева // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 36–42.
22. Осипов, Г. В. Рабочая книга социолога / Г. В. Осипов. – М. : Едиториал УРСС, 2020. – 480 с.
23. Пучков, А. А. Социология образования в России: дореволюционная историография / А. А. Пучков // Власть. – 2012. – № 7. – С. 155–158.
24. Сидоренко, А. С. Потребители образовательных услуг – самые беззащитные / А. С. Сидоренко // Поволжский образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vedu.ru/news4099/> (дата обращения: 22.02.2020).
25. Современная социология образования в России: неко-

торые итоги и проблемы развития // Социологические исследования. – 2013. – № 5. – С. 95–103.

26. Современные методы социально-экономического прогнозирования [Электронный ресурс] : учеб. пособие / С. С. Голубев [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М. : Научный консультант, 2018. – 190 с. – Режим доступа: <http://www.ipr-bookshop.ru/80799.html>. – ЭБС «IPRbooks».

27. Современные тенденции развития системы образования / отв. ред. Ж. В. Мурзина. – Чебоксары : Среда, 2018. – 382 с.

28. Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования. Синергетический подход / Е. А. Солодова. – М. : Либроком, 2013. – 344 с.

29. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.

30. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова / А. М. Осипов [и др.]. – М. : Юрайт, 2018. – 367 с.

31. Суковатая, В. А. Феминистская педагогика как практика мультикультурализма / В. А. Суковатая // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 147–149.

32. Сурудина, Е. А. Современные концепции образования за рубежом : учеб. пособие / Е. А. Сурудина. – М. : МПГУ, 2017. – 178 с.

33. Тодосийчук, А. В. Прогнозирование развития системы образования. Образование в документах / А. В. Тодосийчук. – 2008. – № 7. – С. 23–37.

34. Тюрина, Ю. А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России / Ю. А. Тюрина // Социология и социальная антропология. – 2006. – № 4. – С. 117–129.

35. Фурсова, В. В. Социальное неравенство в системе образования: отечественные и зарубежные теории и исследования / В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова. – Казань : изд-во Казанс. гос. ун-та, 2013. – 324 с.

36. Хижнякова, О. Н. Образовательные реформы в России и в мире: основные уроки [Электронный ресурс] / О. Н. Хижнякова. – Режим доступа: <http://wiki.stavcdo.ru/images/1/14/Xidznuakova.PDF>.

37. Чекменева, Т. Г. Образование как социальный институт: теоретические подходы / Т. Г. Чекменева // Вестник Воронежс. гос. техн. ун-та. – 2010. – № 4. – С. 150–153.

38. Шаронова, С. А. Из истории развития социологии образования за рубежом / С. А. Шаронова // Социологические исследования. – 2005. – № 3. – С. 119–126.

39. Шишлова, Е. Э. Скрытое содержание профессионального образования: гендерный аспект / Е. Э. Шишлова // Человеческий капитал. – 2016. – № 11 – С. 50–52.

ГЛОССАРИЙ

Внешняя среда образовательных учреждений – совокупность факторов (условий и организаций), оказывающих воздействие на деятельность образовательного учреждения. Внешняя среда разделяется на факторы косвенного (макро-среда) и прямого (микросреда) воздействия.

Внутренняя среда образовательных учреждений – ситуационные факторы внутри образовательного учреждения, на которые оказывают воздействие управленческие решения. Выделяют следующие элементы внутренней среды: производство, персонал, организация управления, маркетинг, финансы и учет.

Воспитание – навыки поведения, привитые школой, семьей, средой и проявляющиеся в общественной жизни.

Гендер – социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это те аспекты мужского и женского, которые задаются в первую очередь обществом как некоторый социальный норматив.

Гендерная социализация – процесс усвоения человеком норм, правил поведения и социальных установок в соответствии с предписанной гендерной ролью. Процесс гендерной социализации начинается с рождения человека и в различных формах продолжается всю его жизнь. Гендерная социализация является одной из причин разницы в поведении мужчин и женщин: в процессе гендерной социализации они обучаются разным вещам и, взрослея, ведут себя по-разному.

Гендерные различия – различия между представителями разных гендеров. Обычно под гендерными различиями понимают различия между мужчинами и женщинами, хотя в разных культурах встречаются разные наборы гендеров.

Гендерные стереотипы – распространенные в обществе представления об особенностях и поведении представителей разных полов, в первую очередь мужчин и женщин. Гендерные стереотипы тесно связаны с существующими в данном обществе гендерными ролями и служат для их поддержания и воспроизведения. В частности, гендерные стереотипы способствуют поддержанию гендерного неравенства.

Генетическое прогнозирование – предвидение будущего состояния изучаемого объекта, базирующееся на современных представлениях о возможностях его развития.

Гуманистическая парадигма – парадигма образования, рассматривающая педагога и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Его главной целью выступает при этом персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития обучающегося, предоставление ему свободы выбора для возможности максимальной реализации своих природных потенциалов и для самореализации. Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творческий поиск как обучающихся, так и педагогов. Она ориентирована на творческое, духовное развитие личности, на межличностное общение, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании.

Динамика социальных институтов – жизненный цикл института от момента зарождения до его исчезновения; функционирование зрелого института, то есть выполнение явных и латентных функций, появление и преодоление дисфункций; эволюция института – изменение вида, формы и содержания в историческом времени, возникновение новых и отмирание старых функций.

Дисфункции социального института – последствия, ведущие к дестабилизации, дезорганизации данной системы, изменению ее структуры. Это вредные для общества последствия.

Дифференциация – разделение, разведение процессов или явлений на составляющие части.

Изменение – процесс движения и взаимодействия предметов и явлений, перехода от одного состояния к другому, появления у них новых свойств, функций и отношений.

Индекс гендерного неравенства – интегральный показатель, который отражает неравенство в возможностях достижений между мужчинами и женщинами в трех измерениях: репродуктивном здоровье, расширении прав и возможностей, а также на рынке труда.

Индивидуализация образования – обучение, при организации которого учитывается вклад каждого ребенка в процесс обучения. Индивидуализация образования основана на поддержке детей в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании детей самостоятельно ставить цели и достигать их в процессе познания.

Институционализация – процесс превращения каких-либо отношений в институты, то есть в форму организации от-

ношений с установленными правилами, нормами, и их саморегуляция.

Информатизация образования – политика и процессы, направленные на построение и развитие телекоммуникационной инфраструктуры, объединяющей территориально распределенные информационные ресурсы.

Качество образования – востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения.

Квалификация – уровень подготовки выпускников средних специальных и высших учебных заведений; степень или уровень проявления профессиональных достоинств, степень соответствия определенному уровню профессиональных требований.

Компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Конкурентоспособность – свойство субъекта, указывающее на его способность выдерживать конкуренцию с себе подобными, на его способность совершать конкурентные действия и др.

Конфликт – наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящими за рамки правил и норм.

Кризис – переворот, пора переходного состояния, перелом, состояние, при котором существующие средства достижения целей становятся неадекватными, в результате чего возникают непредсказуемые ситуации.

Культурный капитал – преимущества, которые передаются элитами своим детям (навыки устной и письменной речи, эстетические ценности, умение взаимодействовать с людьми, ориентация на достижения) и расширяют возможности их социальной мобильности.

Личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности.

Маскулинность – это категория, отражающая как психические, так и физиологические особенности, обозначаемые как мужские.

Модернизация – а) обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества; б) процесс полного или частичного изменения общественной системы с целью ускорения развития.

Модернизация – придание современного характера чему-либо, приспособление к современным стилям, взглядам, идеям, вкусам, потребностям; взаимообусловленные общественные процессы и изменения на базе индустриализации, которые характеризуются: ростом специализации и дифференциации труда, бюрократией, формированием политических институтов современного типа, открытой стратификационной системой, высокой мобильностью, ослаблением традиционных ценностей, ростом индивидуализма и т. д.

Мониторинг качества деятельности образовательных учреждений – форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития по важным образовательным аспектам на национальном, региональном и местном (включая школы) уровнях.

Неравенство в образовании – форма социальной дифференциации, при которой отдельные индивиды, социальные группы, слои, классы находятся на разных ступенях вертикальной социальной иерархии и обладают неравными жизненными шансами и возможностями удовлетворения образовательных потребностей. В общем виде неравенство означает, что люди живут в условиях, при которых они имеют неравный доступ к ограниченным ресурсам материального и духовного потребления.

Неценовая конкуренция – на рынке образовательных услуг это такой вид стратегии конкурентной борьбы, при котором сознательно используются любые методы конкуренции, но исключающие снижение цены на продаваемую интеллектуальную продукцию и оказываемые услуги.

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций.

Образовательная среда – психолого-педагогическая ре-

альность, сочетание уже сложившихся исторических влияний и намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика.

Образовательный процесс – обучение, общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.

Образовательные услуги – это услуги по удовлетворению духовных и интеллектуальных потребностей личности и поддержанию нормальной ее жизнедеятельности.

Планирование – оптимальное распределение ресурсов для достижения поставленных целей, деятельность (совокупность процессов), связанная с постановкой целей (задач) и действий в будущем.

Прикладные исследования – научные исследования, направленные на практическое решение технических и социальных проблем.

Прогноз – научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках их осуществления. В узком смысле, это вероятностное суждение о будущем состоянии объекта исследования.

Прогресс – направление развития от низшего к высшему, поступательное движение вперед, повышение уровня организации, усложнение способа организации, характеризуется увеличением внутренних связей.

Профессия – род трудовой деятельности человека, обычно его источник существования.

Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Развитие – процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Регионализация образования – это постоянный процесс совершенствования, развития содержания образования (его целей, ценностей, смысловых установок, культуры и технологии образования), источник которого в непрерывном и открытом характере взаимодействия образовательного пространства с динамикой развития региональных процессов.

Региональные научные школы – оформленная на какой-либо территории система научных взглядов, а также научное сообщество, придерживающееся этих взглядов.

Социальная динамика – исследование способности общества реагировать на внутренние и внешние изменения и иметь дело с его механизмами регуляции; совокупность процессов функционирования, изменения и развития общества и его социальных структур; математически вдохновленный подход, чтобы проанализировать общество, полагаясь на теорию систем и социологию.

Социальный процесс – серия явлений или взаимодействий, происходящих в организации, структуре групп и меняющих отношения между людьми или между составными элементами сообщества.

Социальная дифференциация – разделение общества на группы, занимающие разное социальное положение.

Социальная интеграция – принятие индивида другими членами группы; процесс установления оптимальных связей между относительно самостоятельными малосвязанными между собой социальными объектами (индивидуумами, группами, социальными классами, государствами) и дальнейшее их превращение в единую, целостную систему, в которой согласованы и взаимозависимы ее части на основе общих целей, интересов; формы поддержания социальной системой устойчивости и равновесия общественных отношений.

Социальная регуляция – определение поведения людей и их коллективов, придание ему направления функционирования и развития, установление для него определенных рамок с помощью определенных правил, требований, которые вырабатываются самим обществом и которые позволяют ему существовать как единому целому.

Социальное неравенство – форма дифференциации, при которой отдельные индивиды, социальные группы, слои, классы находятся на разных ступенях вертикальной социальной иерархии и обладают неравными жизненными шансами и возможностями удовлетворения потребностей. В самом общем виде неравенство означает, что люди живут в условиях, при которых они имеют неравный доступ к ограниченным ресурсам материального и духовного потребления.

Социальное расслоение – процесс (и его результат) образования слоев среди населения.

Социальный институт – исторически сложившаяся или созданная целенаправленными усилиями форма организации

совместной жизнедеятельности людей, существование которой диктуется необходимостью удовлетворения социальных, экономических, политических, культурных или иных потребностей общества в целом или его части. Институты характеризуются своими возможностями влиять на поведение людей посредством установленных правил.

Социальный капитал – понятие, определяющее качество социальных связей в обществе. Например, готовность прийти на помощь незнакомым людям. Рассматривается как характеристика общества, определяющая качество жизни в той или иной стране.

Социология образования – отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт, его функции в обществе и взаимосвязь с другими общественными институтами.

Стандартизация образования – установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных образовательных учреждениях, не исключающее многообразия способов их достижения. Идея стандартизации предполагает подготовку к различным видам деятельности. Она исходит из того, что требования жизни едины по отношению ко всем членам общества. Другим ее основанием служит забота о том, чтобы выпускник образовательного учреждения имел право на свободный выбор и был способен продолжать образование на более высоких ступенях.

Структура – определенная взаимосвязь, взаиморасположение составных частей, строение, устройство чего-либо.

Структура образования – строение, состав образования, взаимоотношение и связь его отдельных частей. Основными составляющими являются обучение, воспитание и развитие; при этом развитие понимается как цель, а обучение и воспитание как средства ее достижения. В структуре образования выделяются уровни образования, форма обучения, возраст; каждое из подразделений имеет собственную структуру.

Структуралистская парадигма – междисциплинарное направление в социальных науках XX века, объединившее различные течения на основе изучения структур, использования лингвистических моделей для анализа общества и культуры, на принципах объективизма и холизма. Структурализм включал общепсихологические, эпистемологические и социально-критические аспекты, его разновидности различались в зависимости от дисциплин.

Трансформация – преобразование социальных институ-

тов, социальных структур, нередко сопровождающееся их коренной ломкой.

Феминизм – спектр идеологий, политических и социальных движений, направленных на достижение равенства политических, экономических, личных и социальных прав для женщин или преодоление сексизма.

Феминность – характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе, или же социально определенное выражение того, что рассматривается как позиции, внутренне присущие женщине.

Форсайт – технология долгосрочного прогнозирования, способ построения согласованного, взвешенного и ответственного образа будущего. В его основе лежат технологии работы с большими экспертными панелями – сотни экспертов передают свои знания, мнения и предположения.

Фундаментальные исследования – экспериментальные и теоретические исследования, направленные на получение новых знаний без какой-либо конкретной цели, связанной с использованием этих знаний. Их результат – гипотезы, теории, методы и т. д.

Функции социального института – последствия деятельности института, которые способствуют сохранению, упрочению, развитию, саморегуляции данной системы. Говоря коротко, это полезные для общества последствия.

Функциональная парадигма – научный подход, основывающийся на рассмотрении общества как системы – внутренне дифференцированной и упорядоченной целостности, части которой структурные элементы, вносящие вклад в поддержание системы, в ее воспроизводство.

Ценовая конкуренция – на рынке образовательных услуг это конкурентная борьба за счет снижения цен на образовательные услуги до более низкого относительно конкурентов уровня.

Цикличность – существование цикла, свойство циклического процесса, представляющего собой закономерный ряд каких-либо явлений.

Экстраполяция – метод научного исследования, состоящий в распространении выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления на другую его часть; научное прогнозирование событий.

Элитарное образование – закрытая система образования повышенного типа, предназначенная для узких социаль-

ных слоев, предоставляемая в привилегированных образовательных учреждениях, доступ в которые строго ограничен, а прием учащихся основан на принадлежности к определенной социальной элите (крови, богатства, власти). Кроме того, элитарным можно считать и домашнее образование высшего социального сословия, поскольку его содержание было направлено на формирование особого типа личности, обладавшей элитарным сознанием.

Эффективность – способность выполнять работу и достигать необходимого или желаемого результата с наименьшей затратой времени и усилий.

ПЕРСОНАЛИИ

Альтюссер, Луи Пьер (1918–1990) – французский философ-марксист, оказавший влияние на современную социологию в четырех основных областях. (1) Альтюссер попытался перестроить модель базиса и надстройки, выступая противником экономического детерминизма, проявляющегося, как он полагал, в работах большинства сторонников данной модели. Вместо рассмотрения надстроечных элементов, таких, как идеология и политика, лишь в качестве отражений экономического базиса Альтюссер предложил схему, согласно которой идеология и политика являются условиями существования экономики. Интерес, проявляемый сегодня к понятию способа производства, является отчасти заслугой Альтюссера, который рассматривал способ производства как сложное отношение экономики, идеологии и политики. (2) Альтюссер попытался по-новому определить природу идеологии. Он утверждал, что идеологию следует рассматривать в качестве реального социального отношения или практики, а не в качестве иллюзии, как это принято в рамках некоторых социологических подходов. (3) Среди идей Альтюссера выделяется предложенное им понятие идеологического аппарата государства, которое он унаследовал от А. Грамши. Для сохранения капиталистических обществ необходимо воспроизведение производственных отношений. Это требование выполняется идеологическим аппаратом государства, например, институтами образования и средств массовой коммуникации. (4) Альтюссер выдвинул ряд положений в рамках существующей социологической дискуссии о соотношении деятельности и структуры. По существу, Альтюссер выступал против теорий, сводящих объяснение социального к характеристикам индивидов или совокупностей индивидов (например, классов). Вместо этого, по его мнению, индивидов необходимо рассматривать в качестве носителей или агентов структур социальных отношений.

Аньон, Жан (1941–2013) – американский ученый, исследователь в области образования, профессор Высшего центра Городского университета Нью-Йорка, общественный деятель. Работы ученого посвящены взаимосвязи расы, социального статуса, политики в области образования и экономики. Ж. Аньон заложила теоретическую и методологическую основу в области критических образовательных исследований.

Работы ученого внесли значительный вклад в социально-педагогическую теорию и дали мощную иллюстрацию необходимости объединения интересов экономики, политики, широких народных масс и общественных движений при реформировании системы образования.

Бернстайн, Бэзил (1924–2000) – английский социолог-структуралист, один из основателей социолингвистики, автор исследований в области социологии образования. В прошлом профессор института образования Лондонского университета. Бернстайн более всего известен своими новаторскими исследованиями отношений между социальным классом и процессами усвоения и использования языка детьми как в кругу семьи, так и в школе. В последние годы сфера его исследований расширилась – он разрабатывал общую теорию взаимосвязи между классовыми отношениями, распределением власти, принципами контроля и коммуникационными кодами. Бернстайн опубликовал множество работ (в основном в виде статей), часть которых представлена в сборниках «Класс, коды и контроль».

Бестужев-Лада, Игорь Васильевич (1927–2015) – советский и российский ученый, историк, социолог и футуролог, специалист в области социального прогнозирования и глобалистики. Доктор исторических наук, профессор. Заслуженный деятель науки РСФСР. Лауреат золотой медали Н. Д. Кондратьева 2001 года «За выдающийся вклад в развитие общественных наук». Автор нескольких десятков монографий и брошюр, свыше двух тысяч статей в периодических изданиях, а также ряда статей в третьем издании Большой советской энциклопедии и Большой российской энциклопедии.

И. В. Бестужев-Лада являлся представителем московской школы социального прогнозирования, развивающей идеи технологического прогнозирования. Согласно этой концепции, прогноз явлений по возможности не должен сводиться только к предсказанию, но должен предусматривать и оптимизацию наблюдаемых явлений, которую необходимо проводить путем оценки и «взвешивания» всех возможных последствий намечаемых решений и выбора наиболее оптимальных из них. В последние годы И. В. Бестужевым-Ладой разрабатывались возможные сценарии трансформации социально-политической ситуации в России.

Блау, Питер (1918–2002) – американский социолог австрийского происхождения, профессор социологии Колумбийского университета, президент Американской социологической

ассоциации (1973–1974). В своих исследованиях, синтезируя идеи М. Вебера со структурно-функциональным подходом, предпринял попытку определить источники структурных изменений в формальных организациях и тенденции развития бюрократических организаций в современном капиталистическом обществе. Считается одним из создателей теории социального обмена. Обмен Блау определяет как специфический тип ассоциации, включающий действия, которые зависят от получаемых от других лиц вознаграждений и которые прекращаются при прекращении ожиданий этих вознаграждений. В социологии отмечена нетрадиционная попытка Блау формулирования некоторых принципов, действующих на всех уровнях социальной организации.

Боулз, Сэмюэл (род. 1939) – является одним из ведущих радикальных экономистов и известным деятелем Союза радикальной политической экономии. В своих работах Сэмюэл Боулз бросает вызов таким экономическим теориям, как теория свободного рынка, и идее того, что неравенство увеличивает эффективность, утверждая, что эгоистичные финансовые стимулы могут влиять на поведение, вызывая неэффективность и нарушая нравственность общества. Он также утверждает, что страны с более выраженным равенством, такие, как страны Азии, выигрывают по экономическим показателям у стран с ярко выраженным неравенством, например, у стран Латинской Америки. В работе «Школьное образование в капиталистической Америке», написанной в соавторстве с Г. Гинтисом, выступает в пользу «тезиса о соответствии» – организация и система вознаграждения образовательных учреждений в капиталистической экономике «соответствует» или полностью следует организации и системе вознаграждения на предприятиях. Ученые предложили свою интерпретацию всей истории американского образования как реакции на жесткие требования бизнеса. «Скрытый учебный план», основанный на внутришкольной специфике, осуществляет селекцию студентов и подготавливает их к работе, которая является подходящей их социальному происхождению. Межшкольные различия учебного плана также обеспечивают разницу образовательного опыта у учащихся. Отличия учебного плана выражаются в целевых установках на различное происхождение и на различное профессиональное «предназначение».

Бурдые, Пьер (1930–2002) – французский профессор социологии в парижском «Коллеж де Франс», внесший значительный вклад в общую социологическую теорию, пытаясь

найти средний путь между действием и структурой. Он хорошо известен работами в социологии культуры и применением этих идей к социологии образования. Опирался на труды таких теоретиков, как Маркс, Дюркгейм и Вебер. Работы Бурдые характеризуются междисциплинарным характером: в своих исследованиях он сочетает подходы и приемы из области политических наук, философии, антропологии, истории, лингвистики, эстетики. Бурдые вводит понятие «социальное поле», под которым понимается система объективных связей между различными позициями, находящимися в альянсе или в конфликте, в конкуренции или в кооперации, определяемыми социально и по большей степени не зависящими от физического существования индивидов, которые эти позиции занимают. Анализируя такие «поля», как поле политики, поле экономики, поле религии, Бурдые обнаруживает закономерности их конституирования и функционирования: автономизация, определение «ставок» игры и специфических интересов, которые несводимы к «ставкам» и интересам, свойственным другим полям, борьба за установление внутреннего деления поля на классы позиций и т. п.

Векслер, Филипп (род. 1943) – является почетным профессором Еврейского университета в Иерусалиме. С 2002 года профессор социологии образования, приглашенный профессор факультета гуманитарных и социальных наук университета Вупперталь, Германия. Векслер является автором ряда книг в области социологии религии и социологии образования. Редактор журнала «Социология образования» американской социологической ассоциации.

Гинтис, Герберт (род. 1940) – американский экономист, психолог и педагог, известный своим теоретическим вкладом в социобиологию, изучение альтруизма, сотрудничества, теорию игр, теорию человеческого капитала. На протяжении всей своей карьеры он много работал с экономистом Сэмюэлем Боулзом. С момента своего первого опубликования в 1976 году их знаковая книга «Обучение в капиталистической Америке» была издана на пяти языках.

Грамши, Антонио (1891–1937) – итальянский революционный марксистский и политический теоретик, чье понятие гегемонии оказало влияние на современную социологию. Ученый рассматривал прямую демократию, основанную на фабричных советах, как предназначенную заменить парламентскую демократию, что дало бы возможность массе населения непосредственно участвовать в принятии политических решений.

В ранней публицистике выступал за постоянный поиск разнообразных и гибких форм просвещения: от обучения нормативной грамматике как условия выработки у учащихся единого языка до проведения широких публичных дискуссий по актуальным современным проблемам. Степень гражданской зрелости для Грамши была связана с рождением коллективистского сознания и образа действий, опиравшихся на активность и инициативность индивида. С этих позиций критике подверглась проведенная фашистским режимом школьная реформа Джентиле, которая узаконила социально-профессиональную дифференциацию образования в странах Европы. В качестве альтернативы ученый наметил общий план создания новой государственной системы образования на принципах единой школы. Она включала сеть детских садов и других учебных заведений, где дети не только получали необходимые знания, но и усваивали первые навыки коллективного общежития. Фундаментом всеобщего образования становилась у Грамши унитарная обязательная бесплатная школа, устроенная как коллеж-интернат. Разумное сочетание образования и трудового обучения, умственного и физического развития позволяло по окончании школы самостоятельно и сознательно выбрать профессию: продолжить образование или начать работать на производстве.

Дюркгейм, Эмиль (1858–1917) – французский философ, педагог и социолог, основатель французской социологической школы. Оказал влияние на развитие психологических исследований отношений между индивидом и обществом. Выделил в качестве основного объяснительного принципа человеческого поведения понятие вырабатываемых обществом коллективных представлений как особых фактов социальной жизни, которые определяют видение мира отдельной личностью. Считал, что на ранних стадиях исторического развития индивидуальное сознание полностью поглощается коллективным, и в плане конкретизации этого положения изучил генезис и функции религии. Отвергая психологические объяснения самоубийства, ученый считал, что причины этого феномена кроются в зависимости индивида от социальных норм в ситуации их крушения. Отклоняющееся поведение трактовал как реакцию индивида на разрушение социальных норм, которое фиксируется в понятии аномии. Благодаря усилиям ученого социология во Франции получила статус самостоятельной науки и была включена в качестве учебной дисциплины в учебные программы вузов. Концепция Дюркгейма явилась основой

новой отрасли научного знания социологии образования.

Зборовский, Гарольд Ефимович (род. 1938) – советский и российский социолог. Доктор философских наук, профессор. Заслуженный деятель науки Российской Федерации. Вице-президент Российского общества социологов, постоянный член Европейской социологической ассоциации. Автор более 400 научных трудов (включая 45 учебников, учебных пособий, монографий) по вопросам теории и истории социологии, проблемам методологии, социальному пространству и времени, образу жизни, личности, социологии образования, социологии управления, социологии культуры, социологии досуга, прикладной социологии.

Ковалевский, Максим Максимович (1851–1916) – русский социолог, правовед. Метод социологии Ковалевского – историко-сравнительный, основанный на выделении у разных народов, групп сходных характеристик, рассмотрение которых позволяет выявить основные этапы развития общества в целом. Критерий выделения сходных групп ученый видел во внешнем сходстве анализируемых явлений, что усложняло их классификацию и выявление причин, их породивших. Стремясь преодолеть эту трудность, он установил главную причину изменений для каждой сферы общественной жизни: в экономике это рост населения, в политике – экономические сдвиги, в общественной жизни – политическая практика. Происхождение классов Ковалевский никак не связывает с возникновением государства, считая основой социальной дифференциации рост плотности населения и возникающее на этой основе разделение труда.

Коган, Лев Наумович (1923–1997) – российский социолог, специалист в области социологии культуры, образа жизни. Доктор философских наук, профессор. С именем Когана связано возрождение, становление и развитие социологии культуры. Его труды по теории и методологии культуры, исследования по проблемам искусства и массовой культурно-просветительской работы, образу жизни были пионерными в 1960–1980 годах и составили заметный вклад в развитие социологической мысли. Им было создано Уральское отделение Советской социологической ассоциации, председателем которой он являлся. Под эгидой этой организации каждые два года проходили сессии «Уральских социологических чтений», которые собирали исследователей не только Урала. Л. Н. Коган является автором более 450 научных работ, при непосредственном руководстве Льва Наумовича было защищено

182 кандидатских и 22 докторских диссертации (еще в течение полутора лет после его смерти шли защиты диссертаций под его именем, взятым в черную рамочку).

Коллинз, Рэндалл (род. 1941) – американский социолог, доктор философии, профессор. Вырос в семье американского дипломата и в детстве поэтому много ездил: был в послевоенном Берлине, провел несколько лет в Москве, в странах Южной Америки. Заканчивал школу в Новой Англии. Работает и живет в США. Стажировался, проводил исследования, читал лекции в Италии, Франции, Великобритании, Германии, Австрии, Швеции, Норвегии, России, Китае. Учился психологии в Гарварде, в том числе у Т. Парсонса, У. Куайна, П. Тиллиха, и Стэнфорде. Изучал социологию в университете Беркли, где преподавали микросоциологи Г. Блумер, И. Гоффман, макросоциолог Р. Бендикс. После получения докторской степени Коллинз начинает преподавать в Калифорнийском университете Лос-Анжелеса, основывает журнал «Theory and Society». Получил несколько престижных наград за отдельные книги и общий вклад в социологическую науку. В 2010–2011 годах был избранным президентом Американской социологической ассоциации. Приложения теорий: конкуренция и социальный контроль в науке, анализ инфляции дипломов, циклы культурного производства, история и социология профессий, гендерные конфликты, сравнительный анализ устойчивости современных сверхдержав, технологический сдвиг в современных обществах и др.

Коулман, Джеймс (1926–1995) – профессор социологии Чикагского университета, президент Американской социологической ассоциации. Коулман оказал значительное влияние на государственную политику по вопросам образования и равенства своими докладами «Равенство образовательных возможностей» и «Частные и общественные школы». Академические достижения Коулмана связаны с его социологическими исследованиями образования, родителей и молодежной культуры, такими, как «Подростковое общество», «Равенство и достижения в образовании», «Родители, их дети и школа», а также с исследованиями власти – «Юнионистская демократия», «Общинный конфликт» и «Власть и структура общества». Впоследствии Коулман занимался развитием рационального выбора теории в работах «Индивидуальные интересы и коллективное действие», «Основания социальной теории» и «Теория рационального выбора».

Маннгейм, Карл (1893–1947) – немецкий философ и со-

циолог. В первый период творчества занимался проблемами интерпретации «духовных образований» в русле философии культуры. Затем разработал собственную социологию мышления. Опираясь на свою социологическую методологию, анализирует генезис консервативного стиля мышления в Германии, проблемы конкуренции в духовной сфере, сущность идеологии и утопического сознания. Во второй период творчества развивал идеи социологии познания в сфере теории культуры. Специфическая задача социологии познания – соотнести «духовные образования» с социальными позициями их носителей.

Осипов, Александр Михайлович (род. 1958) – доктор социологических наук, профессор, сопредседатель исследовательского комитета «Социология образования», член правления Российской социологической ассоциации и программных комитетов Всероссийских социологических конгрессов. Член редколлегии журнала «Образование и общество». Обладатель грантов программы “Fulbright” (1995, 2003) и гранта института «Открытое общество» (2002). Эксперт Европейского фонда образования (1999–2003).

Автор многочисленных работ по социологии образования, социологии молодежи и молодежной политике, социологии здоровья.

Пуланзас, Никос (1936–1979) – греко-французский марксистский социолог и политолог. Наряду с Луи Альтюссером является одним из ключевых представителей структуралистского марксизма. Широкую известность приобрел благодаря исследованиям государства, социальных классов, фашизма и падения диктаторских режимов в Испании, Португалии и Греции. Важнейшим произведением Пуланзаса на эту тему стала книга «Политическая власть и социальные классы капиталистического государства». По Пуланзасу, капиталистическое государство должно сохранять «относительную автономию» от интересов и требований индивидуальных капиталистов. Его нельзя сводить только к отражению экономических отношений и интересов. Пуланзас утверждал, что капиталисты имеют склонность конкурировать друг с другом, а государство служит своеобразной площадкой, на которой различные фракции могут производить долгосрочную стратегию и заключать долгосрочные союзы. Одновременно государство дезорганизует рабочий класс, разделяя его на отдельных граждан, изолируя членов рабочего класса друг от друга.

Руткевич, Михаил Николаевич (1917–2009) – российский

и советский философ и социолог. Доктор философских наук, член-корреспондент АН СССР, организатор и первый декан философского факультета Уральского университета, директор Института конкретных социальных исследований АН СССР. Среди основных направлений научной деятельности – исследование процесса познания в его связи с научной практикой, диалектика объективных и субъективных факторов в развитии современных процессов общественной жизни, социологические исследования социальной структуры общества, социальной мобильности, социологии молодежи и образования. Автор более 400 научных трудов.

Сорокин, Питирим Александрович (1889–1968) – российский и американский социолог и культуролог, педагог. Лидер правых эсеров; с 1920 года профессор Петроградского университета. С 1922 года в эмиграции. С 1930 года профессор Гарвардского университета. Исторический процесс рассматривал как циклическую смену основных типов культуры, в основе которых интегрированная сфера ценностей, символов. Утверждая, что современная культура переживает общий кризис, Сорокин связывал его с развитием материализма и науки и выход видел в развитии религиозной «идеалистической» культуры. Один из родоначальников теорий социальной стратификации и социальной мобильности.

Эппл, Михаэль (род. 1942) – теоретик образования, специализирующийся на вопросах взаимодействия образования и власти, культурной политики, теории и исследования учебных программ, критического обучения и развития демократических школ. Заслуженный профессор в школе образования университета Висконсин-Мэдисон, где он преподавал в 1970–2018 годах, президент профсоюза учителей. На протяжении более трех десятилетий М. Эппл работал с педагогами, профсоюзами и правительствами по всему миру над демократизацией образовательной политики и практики.

Учебное издание

ЧУДНОВА Ольга Владимировна

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Корректор В. А. Яковлева.

Верстка Ю. В. Стенина.

Подписано в печать 28.09.2021.

Бумага «Е-BRITE». Гарнитура «Arial».

Формат 60х84 $\frac{1}{16}$. Объем 11 усл. п. л.

Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.). Заказ № 504-21.

Сахалинский государственный университет.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.

Тел./ факс (4242) 45-23-16,
e-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru,
polygraph@sakhgu.ru