



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОНД ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Н.В. Поправко

СОЦИОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие



ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОНД ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Н.В. Поправко

**СОЦИОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

**Томск
2004**

УДК 316:37
ББК 60.5
П57

Поправко Н.В.

П57 Социология образования: Учебное пособие. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – 200 с.

ISBN 5-94621-124-2

Структура учебного пособия отвечает последовательному решению следующих задач: презентирования феномена образования как универсального социокультурного феномена; определения предметного и проблемно-тематического поля социологии образования в его реальном воплощении; рефлексивного анализа проблемных узлов, методологических и эвристических возможностей дисциплины в контексте основных теоретических парадигм.

Курс сознательно освобожден от «талмудизма» и нормативности; его задача – *актуализировать* проблематику социологии образования на теоретико-прагматическом уровне, *задать* методологические ориентиры исследовательской практики и *задействовать* профессионально-креативный ресурс студентов.

Для студентов специальности «социология».

УДК 316:37
ББК 60.5

Рецензент
доктор философских наук,
профессор Г.И. Петрова



Подготовлено при содействии НФПК – Национального фонда подготовки кадров – в рамках Программы «Совершенствование преподавания социально-экономических дисциплин в вузах», Инновационного проекта развития образования

ISBN 5-94621-124-2

© Н.В. Поправко, 2004
© Томский государственный университет, 2004

1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

- 1.1. Образование в контексте социализации.
- 1.2. Образование как социальный институт.
- 1.3. Образование как социокультурный феномен.

1.1. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

На первый взгляд, образование – самоочевидный феномен. Вряд ли возможны споры о его значимости для общества и человека. Но вот споры о целях и способах образования не прекращаются и не прекратятся. Более того, проблема образования сегодня как никогда становится проблемой будущего человечества.

Предлагаемый курс называется «Социология образования», однако представляется важным применить испытанный и одновременно необходимый подход: поместить изучаемый феномен в более широкий контекст, в некоторое детерминационное поле.

С этой целью предлагается сначала рассмотреть образование с точки зрения его основной функции (социализации), затем с точки зрения «формальной правильности», а именно – как социальный институт, и, наконец, как социокультурный феномен в своем историческом воплощении. Таким образом, мы сможем подготовиться к разговору собственно о социологии образования.

В общеупотребимом значении образование – это планомерная и специализированная передача социально значимого опыта. В то же время разные дисциплины уточняют понятие образования по-разному в зависимости от предметной специфики. К примеру, в педагогике принято пользоваться понятием воспитания, а культурология называет трансляцию опыта инкультурацией. В социологии этот процесс, понимаемый одновременно как передача и усвоение опыта, в широком значении принято обозначать термином «социализация». Образование же – это часть и механизм, и, во многом, содержание социализации. Поэтому, несмотря на знакомство с этим феноменом в курсе общей социологии, не будет лишним вернуться к ней в контексте нашей темы.

Социализация – феномен крайне сложный и многоаспектный. Вспомним Т. Парсонса, выделявшего четыре ипостаси абстрактно понимаемого индивида. Это, во-первых, ипостась поведенческого организма, связанная с наличием физико-органических, психических потребностей. Это, затем, ипостась личности, воплощенная в способности индивида принимать разумные и обоснованные решения, автономно осуществлять выбор – иными словами, реализовывать свою личностную автономность. Далее это ипостась «социум», где поведение детерминировано референцией и социальными нормами. Наконец, это ипостась «культура», где индивид реализуется как носитель универсальных культурных ценностей и смыслов. В соответствии с этой сложностью различные дисциплины, школы и направления акцентировали разные стороны человеческого в анализе феномена социализации.

В работе российского социолога В.Я. Нечаева «Социология образования» представлены основные подходы к феномену социализации.

Структурные элементы феномена социализации	Социобиология	Психоанализ	Когнитивно-поведенческий подход	Символический интеракционизм	Деятельностный подход	Культурная антропология
Источники	Органические потребности	Рефлексия Я	Проблемная предметная ситуация	Проблемная ситуация общения	Самоутверждение в социальной сфере	Необходимость усвоения и передачи культурного опыта
Структуры	Биогенетически наследуемые структуры	Психоконплексы	Когнитивные модели поведения	Матрицы общения, социальные роли	Формы социальных отношений	Межкультурное общение поколений
Механизмы интериоризации	Подражание	Сибсти-туция, сублимация	Адаптация	Восприятие «другого»	Формы общественного сознания	Ценностная ориентация
Механизмы экстериоризации	Поведение, взаимодействие	Поведение, символы	Апредметная деятельность	Нормы, символы, институты	Предметная деятельность	Опредмечивание в культуре
Этапы	Изменение органов, систем жизнедеятельности	Способы разрешения личных проблем	Изменение способностей	Социальные роли	Формы общественной активности, практики	Духовность

1. Образование как социокультурный феномен

Как видно из приведенной таблицы, социализация затрагивает различные ипостаси социализируемого индивида, а именно поведенческую, личностно-рефлексивную, когнитивно-поведенческую, символическую, деятельностьную и культурную. Учет этих аспектов совершенно необходим исследователю при определении проблемного поля. Обозначим круг связанных с этим проблем.

1. Социализация как усвоение поведенческой матрицы. Этот аспект актуализирован социобиологическим подходом. Он исходит из некоторых особенностей человека как биологического организма.

Во-первых, к ним можно отнести такую известную особенность Homo sapiens, как относительно малый набор генетически заданных программ поведения, обеспечивающих жизнедеятельность человека. Основные модели поведения человека, способствующие адаптации к этой среде, носят внебиологический характер, и их освоение требует достаточно долгого научения.

Во-вторых, это длительный период формирования организма (около 20% от общей продолжительности жизни) и, соответственно, сохранения зависимости от окружения. В этом отношении человек, как, впрочем, и некоторые из высших животных, отличается от остального животного мира, где разделение на «детство» и «взрослость» носит весьма условный характер и молодая особь может вполне самостоятельно функционировать в окружающей среде.

И, в-третьих, особенностью социализации (уже как социальное следствие) является то, что существует долгий период первичной социализации, своеобразного социального детства, продолжительность которого увеличивается по мере усложнения общественной организации.

Поведенческий аспект социализации актуален не только на ранних стадиях социализации (сенсомоторной и других стадий). И хотя передача биогенетических систем не имеет до сих пор убедительных экспериментальных подтверждений, проблема остается. Ведь к области социобиологии относятся и такие аспекты, как адаптационные поведенческие навыки, закрепляемые подражанием. Они могут быть важным фоном коммуникативно-профессиональной среды, если вести речь об образовании и воспитании. Это могут быть, в частности, немотивированная агрессия, негативизм, вандализм, усвоенные на разных этапах социализации, особенно первичной.

Это и валеологический аспект. Проблемы могут возникать как на уровне психосоматическом (утомляемость, хронические заболевания, разрыв между физическим и умственным развитием и т.п.), так и психически-ин-

теллектуальном (рассеянное внимание, натуралистическое мышление, неспособность сосредоточиться и др.).

Несомненно, что эта сторона социализации крайне важна и способна серьезно влиять на успешность социализации в целом и образования в частности.

2. Социализация как функционирование психокомплексов. Эта сторона социализации разработана школой психоанализа.

Здесь следует обратиться к интерпретации этой проблемы Зигмундом Фрейдом. Как мы помним, Фрейд исходит из того, что структура личности включает в себя такие составляющие, как Id (Оно), образующее сферу подсознательного, своеобразный энергетический потенциал личности, основу которого составляет сексуальный инстинкт; Ego (Я) – сфера самосознания человека; и Super-ego (Сверх-Я) – интернализированные сознанием человека социальные ценности и нормы поведения, принятые в качестве обязательных в данной культуре (интернализация – процесс, в ходе которого индивид познает и принимает в качестве обязательных те социальные ценности и нормы поведения, которые приняты в рамках его социальной группы или общества в целом).

Сверх-Я играет роль своеобразного сторожа, препятствующего проникновению в самосознание «неправильных», «стыдных» импульсов и желаний из сферы подсознания. В основе концепции Фрейда лежит конфликт между стремлением к удовлетворению инстинктов индивида и требованиями социального порядка, внешними и внутренними ограничениями. Исходя из этого, социализация понимается как ограничение возможных проявлений психобиологической (прежде всего сексуальной) активности системой социальных норм и требований, усваиваемых индивидом в процессе жизнедеятельности и общения с ближайшим окружением. Условием социализации является действие системы «табу» – запретов, которые рассматриваются как нечто безусловное и обязательное: культура, как говорит Фрейд, выполняет в этом смысле репрессивную функцию.

Относительно сферы образования и воспитания: сюда входит все, что связано с формированием структур ego, со сферой личностно-психологических качеств. Их влияние может выражаться в таких психофизических комплексах, как инфантилизм, боязнь принятия решений, замкнутость и др.

3. Социализация как освоение когнитивных моделей поведения. Действительно, образование лишь отчасти векторная схема усвоения знаний; в не меньшей степени ученик является равноправным субъектом процесса. Это особенно актуально для современного общества. Так, проведенные ка-

1. Образование как социокультурный феномен

федрой исследования профессионально-когнитивных стратегий и тактик студентов-отличников выявили три модели. Одна из них, *достиженческая*, демонстрирует высокую степень самостоятельности и активности студентов в ходе получения образования. Сюда входят: практика непрерывного самообразования, интенция на контакт с научным руководителем и с исследовательским коллективом, «грантовая» активность, обязательное приобщение к вторичной занятости, связанной с получаемой профессией. Самое главное, что демонстраторы этой модели в своей деятельности акцентируют *качество*. Этого нельзя сказать о второй модели – *презентационно-имиджевой*. Ее представители ориентированы на поведенческую тактику «казаться важнее, чем быть», акцентируя достижительность и превентивный багаж: сертификаты о получении дополнительных образовательных услуг, ориентация на связи и личностную энергетику. Третья модель – *традиционалистская* – основана на рутинизированном «добывании» высоких оценок, на обучении в границах минимальных требований, на репродукции и пассивности. При этом удельный вес упомянутых моделей варьируется в зависимости от вузов и специальностей. Нет нужды говорить, насколько это важно с точки зрения главных целей образования.

4. Социализация как восприятие «другого» в границах первичной группы. Символический интеракционизм трактует поведение (и социализацию) в терминах самоидентификации и ролевого поведения. Последнее и является основным «полем» коммуникации.

Формирование собственного Я, представлений индивида о себе и основных моделях поведения, социально-ролевых знаний и навыков происходит в процессе взаимодействия с окружающими нас людьми. Мы выстраиваем и коррелируем свое поведение, опираясь на воспринятую нами реакцию других. Именно эта идея лежит в основе *теории «зеркального Я»* известного американского социолога Чарльза Кули (1864–1929). С его точки зрения, личность есть «сумма» психических реакций человека на мнение о нем окружающих людей. Иными словами, *зеркальное Я* основано на: а) *представлениях о том, что, по нашему мнению, видят в нас другие;* б) *о том, как другие оценивают то, что они видят в нас;* в) *нашей эмоциональной и поведенческой реакции на воспринятую реакцию других.* На основе самоощущения и самооценки выстраиваются отношения с окружением и закрепляются более или менее устойчивые модели поведения индивида. *В качестве иллюстрации можно привести известную сказку о Золушке: негативное отношение мачехи и сестер формирует низкую самооценку и*

комплекс вины, и понадобилось вмешательство феи, чтобы девочка почувствовала себя принцессой, что, соответственно, привело к изменению поведения.

Поэтому для изучения феномена образования на прагматическом уровне бывает важным анализ ролевых экспектаций и их элементов.

Во-первых, анализ «сценария» роли–системы формализованных ожиданий, в обобщенном виде представляющего требования к выполнению данной роли, то есть как должно действовать любому ее носителю. Эти требования носят внешний, деперсонифицированный характер. Например, сценарий роли преподавателя задается требованиями должностного и профессионального статуса, уставом учебного заведения, традициями и т.п.

Во-вторых, анализ ожиданий аудитории, под которыми имеются в виду те индивиды и группы, на которые направлено ролевое поведение и которые могут реально или потенциально оценивать это поведение. Играя социальную роль, мы сознательно или неосознанно ориентируемся на ожидания и оценку окружающих и стремимся соответствовать этим ожиданиям. Так, исполнение, например, роли учителя, ее индивидуальный рисунок будет во многом определяться характером аудитории (учеников), их ожиданиями, направленными на данного педагога, наличием у них некоторого стандарта восприятия и оценки, сформированного предшествующим опытом. Аудитория не сводится к непосредственному окружению исполнителя роли, к ней можно отнести и тех, кто в принципе может оценить «актера» – девушка делает макияж и подбирает одежду не только для того, чтобы произвести впечатление на конкретного молодого человека, это действие ориентировано на всех тех, кто может увидеть и оценить ее достоинства.

В-третьих, анализ ожиданий партнеров. Партнеры – это индивиды, выполняющие такие же или сходные социальные роли; с ними мы взаимодействуем, реализуя свою роль. Так, к примеру, ролевое поведение преподавателя определяется не только сценарием и ожиданиями студентов, но и теми правилами, традициями, корпоративными нормами, формальными и неформальными связями, которые сложились в отношениях между коллегами-преподавателями.

Ролевые ожидания на уровне группы и формирование «зеркального Я» на уровне индивида способны существенно влиять на процесс обучения. Исследования показывают, насколько важны личный и корпоративный имидж, самопозиционирование и самоидентичность. Например, выяснилось, что интериоризированный статус выпускника лицея в большинстве случа-

1. Образование как социокультурный феномен

ев оказывает ему медвежью услугу в вузе. Это выражается в снисходительном отношении к «непродвинутому», в склонности к стилевому поведению, вхождению в субгруппу, индифферентности к учебе и т.п. Если брать средю старшеклассников, то разные классы уже могут демонстрировать разные типы коммуникативно-символической среды. Так, в одном классе маркером успешности, авторитетности и фактором доминирования может стать отличник, в другом – маргинал и девиант, в третьем – «мажор» (владелец мобильного телефона и т.п.). Варьирование содержаний символически-ролевых рисунков может выражаться в поглощении досуговой сферой, в алко- и наркопотреблении, других видах аддикции.

5. Социализация как восприятие социокультурных ценностей. Имеется в виду передача опыта как освоение определенного пространства культуры. *Под культурой в данном случае понимается символическая система, задающая основные модели поведения людей и социальной коммуникации.* Она включает в себя язык, обычаи, традиции, ценностные ориентации, установки, жизненно-стилевые характеристики. Взаимодействие с окружающими предполагает интернализацию этих символов, то есть, включение их в структуру сознания и поведения. По мере взросления ребенок осваивает мир языка, основные правила поведения, идентифицируя себя с другими (прежде всего с семьей, ближайшим окружением), научается понимать смысл их действий, а значит, осмысляет и собственное поведение. В дальнейшем, с расширением круга общения, человек осваивает более сложные поведенческие модели (коммуникативные, групповые, профессиональные) и осознает себя в качестве представителя различных социальных общностей: этнических, конфессиональных, социальных («Я – русский», «Я – католик», «Я – рабочий» и т.п.). Следовательно, интернализация культурных символов является условием самоидентификации человека и его идентификации другими людьми – по речевым особенностям, характерным чертам поведения, внешнему облику мы с большей или меньшей степенью уверенности можем определить этническую, социальную, профессиональную принадлежность человека.

Таким образом, ценностную сферу можно считать имманентной средой социализации, хотя ее фундирующее влияние зачастую носит латентный характер. Приверженность тем или иным ценностям проявляется на уровнях рефлексии и поведения, как правило, в кризисных ситуациях. Тем более их изучение носит принципиально важный характер.

Если говорить применительно к теме образования, достаточно привести несколько примеров. Так, исследования показали, что 13-летний возраст является рубежом, за которым школьники перестают определять употребление наркотиков сверстниками как негативное явление. Другой факт: еще в 1992 г. большинство старшеклассников ставили во главу ценности будущей профессии соответственно «ее нужность обществу, людям», «возможность творческой самореализации» и «престижность». Даже учитывая характерные для таких ответов пафосность и лукавство, эти ответы отражали приверженность ценностям, считающимися в обществе нормой. Уже в 1995 г. ситуация изменилась. Иерархия была представлена «материальным достатком», «возможностью карьерного роста» и «возможностью творческой самореализации». Наконец, согласно данным других исследований, для конца 90-х гг. выявилось характерное сужение социально значимого окружения до «малого коммуникативного круга» – семьи, друзей, любимого человека. Только в их отношении респонденты считали абсолютно запретным предательство, обман, разрыв отношений. Зато уклонение от налогов, «честный» обман в сделке незнакомого партнера, обращение в крайней ситуации к криминальным структурам и эмиграция позиционировались как допустимые и эффективные.

Рассмотрев основные подходы к проблеме, перейдем к другому ее аспекту. Несомненно важным представляется при изучении феномена образования учет структурных элементов социализации. Прежде всего, ее *агентов, этапов и типов*. Коротко охарактеризуем их.

Агенты социализации. Таковыми традиционно считаются индивиды и группы, институциональные системы, оказывающие на индивида социализирующее влияние, то есть способствующие интернализации им норм, ценностей, моделей поведения, жизненно-стилевых характеристик, соответствующих требованиям социальной среды. Это семья, школа, сообщество сверстников, система профессионального образования, трудовой коллектив и др.

В детстве самым значимым агентом социализации выступает *семья* (родители, близкие, т.е. непосредственное окружение). Именно в семье, через взаимодействие с родителями и родственным окружением у ребенка происходит усвоение норм и ценностей, на основе которых формируются базовые поведенческие навыки. Во-первых, в семье происходит овладение языком, включение в символическую систему, во-вторых, у ребенка формируется концепция Я (самого себя), и, в-третьих, на основе этого он обретает способность принимать и понимать роли других. Характер семейной социализации во многом обусловлен доминирующими в данной культуре (или

1. Образование как социокультурный феномен

субкультуре) социальными ценностями. Так, в западной культурной традиции в процессе семейной социализации ребенку прививаются индивидуалистические ценности, его учат автономности, независимости в действиях (разумеется, в разумных пределах, гарантирующих его безопасность), самостоятельности мышления. Для культур традиционного типа характерны педагогические ориентации на ценности коллективизма, общинности, подчиненности авторитету.

Вторым по значимости и очередности агентом социализации является *школа*. Специфика школьной социализации определяется тем, что она осуществляется не в индивидуальном, как в семье, а в групповом порядке, формируя коллективные, групповые ценности и модели поведения. Школьное воспитание и образование направлено на формирование «*модальной личности*» – типичной для данной эпохи и социальной среды, несущей в себе заданные обществом социально-необходимые качества и соответствующей принятым стандартам. Так, одна из важнейших воспитательных задач английской аристократической школы, наряду с общим образованием, – формирование «настоящего джентльмена». В рамках школы как определенного пространства коммуникации функции конкретных агентов социализации выполняют две группы: педагоги, преподаватели, с одной стороны, и сверстники, соученики – с другой. Субъективная значимость этих агентов для индивида может быть различной в зависимости от структуры взаимодействия с ними и его эмоциональной окрашенности. Поэтому на определенной стадии развития ребенка, соответствующей подростковому возрасту (10–15 лет), наиболее значимым для него агентом социализации становится *сообщество сверстников*. В этом сообществе ребенок усваивает групповые нормы и ценности, что соответствует третьей (по Дж. Миду) стадии процесса социализации.

В качестве отдельного агента социализации, выполняющего во многом сходные со школой функции, выделяется *система профессионального образования* (от начального профессионального до высшего). Но, в отличие от средней школы, ее главная функция – осуществление первичной профессиональной социализации, формирование профессионально-трудовых знаний, умений и навыков.

Продолжение профессиональной социализации связано с трудовой деятельностью, работой. В этой системе функции агента социализации выполняет тот *трудовой коллектив*, в который включается индивид. Этапы процесса социализации связаны здесь с профессиональным развитием, карье-

рой человека, изменением (повышением или понижением) профессионального статуса.

В качестве значимых агентов социализации, наряду с перечисленными, могут выступать и другие институциональные образования, группы, в которые включен индивид, «значимые другие», с которыми он прямо или опосредованно взаимодействует. К ним можно отнести религиозные организации, политические партии, ассоциации, сообщества по интересам и т.п. Одним из наиболее значимых, влиятельных агентов социализации в современную эпоху выступают средства массовой информации.

Этапы социализации. Социализация – процесс, осуществляющийся на протяжении всего жизненного цикла личности. Естественно, что этот процесс по-разному осуществляется на разных этапах этого цикла. Социализация – это единый комплексный процесс, охватывающий все стороны жизни человека и формы его деятельности. Но существующие теории социализации акцентируют разные стороны, измерения этого процесса. Формирование социально полноценной личности предполагает усвоение ею определенного объема знаний, информации и алгоритмов мышления, выработку коммуникативных (общение) и деятельностных навыков. Соответственно, условно можно выделить такие «измерения» процесса социализации, как *когнитивное* (развитие мышления), *коммуникативное* (развитие навыков взаимодействия, общения с представителями различных социальных групп и слоев), *деятельностное* (развитие знаний и умений, связанных с выполнением основных социальных функций, например профессиональных). Остановимся на них вкратце.

Когнитивное измерение. Примером является *теория когнитивного развития* Жана Пиаже (1896–1980). В интеллектуальном развитии личности он выделяет несколько стадий, на каждой из которых приобретаются новые навыки.

Первая стадия – *сенсомоторная* – охватывает период от рождения до двух лет. Основным содержанием этого периода является выработка умения дифференцировать объекты окружающего мира, различать образы и объекты, а также начало формирования механизмов памяти и образного мышления.

Вторая стадия называется *предоперациональной* и длится от двух до семи лет. На этой стадии начинается развитие абстрактного мышления, ребенок овладевает языком и может в языковых символах представить объекты окружающего мира. Ребенок научается интерпретировать реальность, действия

1. Образование как социокультурный феномен

свои и других людей, устанавливать причинно-следственные связи. Правда механизм фиксации этих связей еще несовершенен, поскольку ребенок интерпретирует мир в терминах собственной позиции и не всегда способен понять другого или других.

Третья – стадия конкретных операций – длится от семи до одиннадцати лет. На этой стадии продолжается развитие абстрактно-логического мышления: ребенок переходит от операций с чувственными предметами к операциям со знаками (вспомним, что освоение искусства счета начинается с использования предметных денотатов числа – палочек, камешков и т.п.). Формируется умение воспринимать достаточно сложные идеи, в частности идею случайности, математические операции.

Период с 11 до 15 лет – это стадия формальных операций. На этой стадии человек обретает способность понимать предельно абстрактные идеи (математические, философские) и также абстрагировать себя от окружающего мира, задаваясь вопросами о смысле своего существования, своем месте в мире. На развитие формального мышления, выработку и закрепление его механизмов оказывает влияние образование, получаемое человеком.

Нужно отметить, что многие исследователи считают, что Пиаже излишне схематизирует процесс когнитивного развития и, следуя западной традиции, сводит процесс когнитивного развития к формированию механизмов абстрактно-логического мышления.

Коммуникативное измерение процесса социализации предполагает формирование основы для развития навыков общения, взаимодействия с окружением. Анализ этих процессов представлен идеями *символического интеракционизма*, о котором уже шла речь. Начальная стадия развития ребенка связана с подражанием, имитацией им поведения окружающих. Эта имитация осуществляется в процессе игры: ребенок разыгрывает роли матери, солдата, принцессы и т.п. Простейшие имитации поведения других к 4–5 годам усложняются и трансформируются в идентификацию, отождествление себя с другими, что Мид называет принятием роли другого. Именно принятие роли другого ведет к развитию самосознания, смене «I» («Я») как спонтанной несоциализированной стихии на «Me» («Меня») – осознанию себя как социальной личности. Таким образом, ребенок начинает видеть себя так, как его видят другие, и обретает способность выстраивать упорядоченные отношения с этими другими.

Третья стадия начинается с 7–8 лет. Содержание ее связано с тем, что ребенок начинает принимать участие в организованных коллективных иг-

рах. В такой игре, по мнению Мид, ребенок распознает установки всех участников игры. Установки других игроков, усваиваемые участником соревнований, организуются в своего рода единство, и эта организация как раз и контролирует отклик данного индивида. Организованное, структурированное общество («команду») образуется то, что Мид называет «обобщенным другим». Этот «другой» воплощается в коллективных нормах, ценностях, морали, интернализированных индивидом.

Деятельностное измерение процесса социализации, как отмечалось выше, связано с приобретением человеком знаний и навыков, необходимых для выполнения основных социальных функций, связанных со статусными позициями, занимаемыми им в определенный жизненный период. Традиционно выделяют *первичную социализацию* – период, связанный с освоением знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения базовых социальных ролей (семейных, профессиональных и пр.), обеспечивающих самостоятельное функционирование человека в обществе. Этот период начинается с рождением человека и заканчивается, как правило, с завершением профессионального обучения и началом трудовой деятельности. *Вторичная социализация* – это последующий процесс интернализации ролевых ожиданий и усвоения новых социальных ролей, приобретаемых по мере взросления человека и включения его в различные сегменты социального пространства и социальные общности. Главной сферой вторичной социализации является трудовая деятельность, связанная с профессиональной деятельностью и вхождением в профессионально-трудовую коммуникацию. Сравнение этапов представлено в работе П. Бергера и Т. Лукмана.

«Конструирование социальной реальности»	
Первичная социализация	Вторичная социализация
1. Межличностный, персонализированный характер	1. Анонимный, функциональный, статусно-ролевой характер
2. Эмоциональная нагруженность	2. Рациональность
3. Пассивный характер («впитывание», подражание)	3. Активный характер (выбор и способность транслировать)
4. Необратимый характер	4. Вариативный характер
5. Завершенность	5. Открытость

Важным, с точки зрения нашей проблематики, является объяснение теми же авторами причин неуспешной социализации. Среди них:

– «биографическая случайность». Это могут быть инвалидность, неблагозвучная фамилия, презируемая национальность, статус или особое поведение родителей и т.п.;

1. Образование как социокультурный феномен

– «рассогласованность агентов первичной социализации». К примеру, интенция матери в воспитании на доброту, послушность, мягкость, а отца, напротив, – на агрессивность, жесткость и бескомпромиссность могут иметь негативные последствия;

– «рассогласованность агентов первичного и вторичного этапов». Примером может быть «тепличный ребенок», попавший в жесткую армейскую среду.

Типы социализации. Феномен социализации можно рассматривать и на метауровне – историко-социокультурном. Так, по утверждению известной американской исследовательницы Маргарет Мид, от вектора межпоколенческих диспозиций субъектов и агентов во многом зависит сам характер культуры, и наоборот. В этой связи она выделяет три исторических (и логических) типа социализации (культуры).

Первый – *постфигуративный* тип может быть обозначен формулой «старшие обучают младших». Он характерен для традиционных обществ, где возрастной ценз принципиально определял место в социальной иерархии. Геронтократия – власть старейшин, характерная для архаических культур и сохранившая значение для многих современных сообществ (прежде всего этнических, но часто и профессиональных, и культурных), наглядно иллюстрирует постфигуративную модель.

Второй – *кофигуративный* тип оформляется лишь в современном обществе, отмеченном повышенным динамизмом. Это, по мнению автора, общество, где «совместные ценности образуются в рамках одного поколения отцов и детей». Например, дети участников войны воспитываются на идеалах героизма отцов, тогда как внуки, образно говоря, играют уже в другие игры.

Наконец, третий – *префигуративный* тип культуры выражается формулой «младшие обучают старших» и относится к постсовременности, начинающая играть сегодня все более важную роль. К примеру, нетрудно заметить, что на сегодняшний момент именно младшие способны обучить старших в таких областях, как мода, предпринимательство или компьютерная грамотность, а не наоборот.

Конечно, в реальности современного общества эти типы переплетены. Но если перевести эту схему в прагматическую плоскость, она открывает широкие эвристические возможности научного понимания социализационных процессов и тенденций и их взаимной детерминированности с системой образования.

1.2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Теперь пора уточнить понятие образования. В отличие от многих центральных понятий фундаментальных и отраслевых социальных наук, в том числе и социологии, понятие образования внешне кажется вполне понятным и носит общеупотребительный характер. Но это только видимость. При ближайшем рассмотрении и при любой попытке дать определение оно оказывается настолько многоплановым, что сразу «ускользает» и потому требует операционализации *ad hoc*.

Поэтому логично будет начать с этимологии слова. В русском языке оно происходит от слова «образ» и означает «придание образа», «передача образа, образца». По сути аналогичны латинское *educere* – вести (отсюда английское *education*) и немецкое *Bildung* (или *Ausbildung*) – строить, выстраивать. Следовательно, образование в общем смысле – это передача значимого культурного опыта. Но этого недостаточно. Попытаемся уточнить понятие образования, исходя из *многоаспектности* феномена, а также его *социальных функций*.

Выделим наиболее важные аспекты проблемы.

1. Образование можно рассматривать в *философско-социокультурном* аспекте. Понятие образования в этом случае отражает процесс, направленность, содержание и механизмы транспоколенной передачи культурного опыта в зеркале философской рефлексии. Здесь образование рассматривается на уровне предельных значений и предстает явлением эпохально-исторического масштаба. А именно оно мыслится как матрицы, сознательно и (или) естественным образом формирующие проективный облик цивилизаций и культур. Иллюстрацией может служить общепринятое определение античности как колыбели европейской цивилизации.

2. Образование можно рассматривать в *содержательно-технологическом аспекте*. В этом случае образование рассматривается как специализированная технология обучения и воспитания. Тогда оно определяется, согласно формулировке в словаре, как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях».

3. Образование можно рассматривать в *коммуникативном* аспекте. В данном случае образование может рассматриваться как упорядоченная модель взаимодействия между «участниками». А именно:

– внутри корпорации: например, между учащимися и учителями, учащимися и учащимися;

1. Образование как социокультурный феномен

– в контексте внешней среды. Это взаимодействие с различными социальными общностями и институтами. Ведь образование может быть замкнутым или открытым, элитным или демократическим, а образованность – престижной или презираемой и т.д.

4. Говоря об образовании, необходимо учитывать *ценностно-мировоззренческий* аспект проблемы. Образование, несомненно, есть целостная картина мира, сочетающая знания о нем с отношением к нему. Образование в этом смысле неотделимо от воспитания: оно и формирует ценностные и идеологические культурные матрицы и формируется ими.

5. Образование можно рассматривать, наконец, в *структурно-организационном* аспекте, то есть как социальный институт. Образование здесь – его внутреннее устройство. То есть это совокупность устойчивых форм организации, институциональных матриц, механизмов регулирования и контроля процесса трансляции, восприятия и усвоения социально значимой информации. Имеется в виду, что любая образовательная система, независимо от конкретно-исторического контекста, с необходимостью включает следующие компоненты:

– образовательные программы, соответствующие определенным целям (как неявные, так и воплощенные в стандартах оценки качества, учебных материалах и т.п.). Это содержательное наполнение процесса обучения;

– организацию, включающую структурно и функционально «связанные» элементы. Эти элементы осуществляют образовательную деятельность (образовательные учреждения) и контроль над процессом обучения (органов управления) образованием, его содержательным наполнением, идеологией, качеством и практической значимостью.

Представляется логически правильным представить образование как социальный институт в его формально-логической правильности, как модель, как институт образования *вообще*. Для этого рассмотрим два основных аспекта любого института: его структуру и функции.

Структура института образования

Уровневая структура образования, за исключением деталей, универсальна для большинства стран мира и выглядит следующим образом.

1. *Дошкольное образование*. Воспользуемся формулировкой из словаря. *Дошкольное образование – система образования и воспитания в детс-*

ких яслях и садах, построенная на сочетании программ по развитию интеллектуальных и творческих способностей ребенка и его физического развития. В системе дошкольного образования особое место занимает подготовка ребенка к школе.

Системы дошкольного образования в большинстве стран похожи. В России это ясли, сады и дошкольные классы, в США – сады и ясли, в Германии – детские сады, во Франции – материнская школа, в Англии – школы-ясли и дошкольные классы, в Японии – детские сады. Все они приходятся на возрастной промежуток с 2 (3) до 6 (5) лет.

2. Начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование. Начальное (или неполное) среднее образование.

В России начальная школа 3–4 года; школа основного общего образования: – 5–6 лет; средняя полная школа – 1–2 года.

В США этот уровень представлен элементарной школой (с 6 до 12 лет, общеобразовательные предметы) и колледжем среднего образования (до 18 лет), включающим небольшое число общеобразовательных предметов и множество профильных и элективных, причем как академических, так и практических.

В Японии существуют три ступени: начальная (главные предметы – японский язык и арифметика), младшая и старшая, в которую поступают добровольно, но после серьезного экзамена (с 15 до 18 лет).

В Англии принята более дробная лестница – 4 ступени. Внизу – начальное образование (5–11 лет). Основные предметы здесь – английский язык и основы религии. Далее идет объединенная средняя школа (до 15 лет), после окончания которой ученик выбирает, учиться ему или работать. За нею идут грамматическая и современные школы.

Система образования Германии на этом уровне предполагает единое начальное образование (6–12 лет); основную школу (12–16 лет); реальное училище, которое дает неполное общее образование профессионально-практической направленности. Наконец, гимназию (5–13 или 7–13 классы), которая дает полное среднее образование и право поступления в вузы отличительная особенность Германии – селекция с раннего возраста.

Во Франции это начальная школа, средняя школа, объединяющая последовательно колледж и лицей. Последние бывают трех типов: общеобразовательный, технический, профессиональный. Они ориентируют на продолжение образования в вузе.

3. Начальное профессиональное образование. Это «система подготовки работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. Начальное профессиональное образование может быть получено в профессионально-технических и иных училищах данного уровня, а также в других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, в образовательных подразделениях различных организаций и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов. По отдельным профессиям начальное профессиональное образование может базироваться на среднем (полном) общем образовании. Начальная профессиональная подготовка может осуществляться и в рамках среднего общего образования в общеобразовательных школах с согласия обучающихся и их родителей».

4. Среднее профессиональное образование. В словаре определяется как «система подготовки специалистов среднего звена на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования (в последнем случае – по сокращенной программе). Среднее профессиональное образование может быть получено в средних специальных учебных заведениях: профессиональных лицеях, училищах, техникумах, колледжах.

Основу профессионального образования в США составляют профессиональные лица с системой ученичества, со стажировкой на предприятии в юще обучения.

В Японии профессиональное образование получают в рамках средней школы, в региональных профессиональных центрах, совместно создаваемых несколькими школами, и, наконец, в центрах профессиональных навыков.

Английская система профобразования предполагает деление на начальное и среднее и дается в основном в рамках средней школы.

В Германии более разветвленная система. Это могут быть объединенные школы, технические колледжи, центры профессиональной подготовки на производстве, такие же центры при службах занятости.

Во Франции профобразование дается в профессионализированных школах, в профшколах повышенного типа (с отдельным профилем: коммерция, медицина, юриспруденция).

5. Высшее профессиональное образование. Определяется как «система подготовки и переподготовки специалистов соответствующего уровня на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования. Высшее профессиональное образование граждане получают в вузах (высших учебных заведениях): институтах, университетах, академиях».

В США существует такая особенность: университеты разделены на вузы академического высшего образования (колледжи свободных искусств); интегративные (сочетающие научную и образовательную подготовку); профессиональные высшие школы с выраженным профилем: школы права, школы медицины и др. Высшее образование дают также так называемые младшие и коммунальные колледжи.

В Англии высшее образование дают университеты и колледжи высшего образования. Как и в Соединенных Штатах, высшее образование в Великобритании платное.

Бесплатное высшее образование принято в Германии (система предполагает три вида вузов: университеты, институты и профессиональные школы высшего и неполного высшего образования).

Французская система (также бесплатная) включает университеты и так называемые большие школы.

В Японии сходная ситуация: университеты и младшие и технические колледжи. Японские университеты бывают всеобщими, смешанными, профилированными и даже женскими.

Российская система высшего образования включает университеты, академии и институты. До распада СССР Россия была единственной из ведущих стран мира, где отсутствовали частные высшие учебные заведения. Сейчас они существуют, но их доля ничтожно мала: коммерциализация высшего образования пошла по каналу предоставления платных образовательных услуг государственными вузами.

6. Послевузовское профессиональное образование. Это «система повышения научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Послевузовское образование может быть получено в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре, докторантуре». Также присуще всем образовательным системам мира (с вариациями).

7. Дополнительное образование. Связано с необходимостью соответствовать меняющимся стандартам в рамках профессии. Для получения нового образования используется понятие ДОУ (дополнительных образовательных услуг).

Экономическая структура образования

С середины XX в. образование становится экономической категорией. Более того, вклады в образование считаются сегодня залогом конкурентоспособности и прогресса вообще.

1. Образование как социокультурный феномен

Среди источников вкладов в образование можно назвать:

– *государственный бюджет*. Он включает в себя федеральное финансирование и региональное (муниципалитеты, штаты, субъекты федераций). Доля государственных расходов варьируется в передовых странах мира от 10 (Франция, Германия) до 15% в Японии, США и Великобритании. При этом доля расходов этих государств удесятирилась всего за два последних десятилетия прошлого века. В России, к сожалению, эта доля за последнее время только снижалась. А ведь на фоне институционального кризиса в постсоветской России образование показало себя, пожалуй, наиболее устойчивым, динамичным и благополучным социальным институтом. При этом в некоторых странах (США) государство поддерживает как муниципальные, так и частные школы;

– *бизнес*. Система привлечения корпораций разных размеров во всех развитых странах, но особенно развита в Германии и Америке. Эта система, помимо прямого финансирования, включает преподавание представителей фирм в учебных заведениях, практику на производстве, финансовую поддержку талантливой молодежи. Сейчас это практикуется и в нашей стране;

– *многочисленные фонды*, которые через систему грантов и проектов существенно подпитывают и стимулируют развитие системы образования;

– *собственные доходы образовательных учреждений* (частных школ, а также вузов, которым практически везде разрешена коммерческая деятельность). С другой стороны, во всех упомянутых странах государство гарантирует бесплатное образование (в среднем – десятилетнее).

Как правило, большую часть расходов на образование государство направляет в общеобразовательную школу – до 80% (Япония).

Административно-управленческая структура образования

Общей для всех стран в отношении управления образовательной системой является проблема разумного баланса между централизацией и децентрализацией. На эту ось и нанизаны административно-управленческие системы разных стран.

За рубежом примером выражено централизованной и жесткой модели является образование Франции, в которой основные полномочия имеет Министерство национального образования (управляет всеми учебными заведениями страны). С административной точки зрения Франция поделена на

учебные округа (учебные академии), которые возглавляет ректор, являющийся полномочным представителем министра образования. Он руководит и контролирует вверенный округ на основе принципа единоначалия.

Иная картина наблюдается в США. Министерство занимается дополнительным финансированием, другой помощью, то есть выполняет лишь координаторские функции. Основная инициатива находится в руках окружных комитетов, где большую часть численного состава занимают делегаты от родительского корпуса. В их ведении – разработка обязательных стандартов, определение направления образовательной политики, реальный контроль над финансированием, разработка квалификационных требований и даже наем и увольнение учителей. В последние годы наметилась тенденция государства расширить свои полномочия в этой сфере.

Координаторские функции выполняют также министерства таких стран, как Германия и Япония. Наиболее сбалансированной считается британская система. Ее особенность состоит в том, что если в США государство упрочивает свои позиции за счет увеличения финансирования, то в Британии происходит обратное. Так, оплачивая систему на 60%, государство оставляет широкие полномочия на местах. В частности, предоставляя право распределять муниципалитетам средства пропорционально соответствию учебных заведений общенациональным стандартам и реальным успехам.

Если говорить об административном делении образования, то оно чаще совпадает с региональным. Хотя есть и другие варианты, самым интересным из которых является бельгийский (национально-языковой принцип).

В России системой образования управляет федеральное министерство, а также органы управления субъектов Российской Федерации (в число субъектов входит 89 областей, краев, автономных республик, а также крупные города – Москва и Санкт-Петербург), местные муниципальные органы управления. В нашей стране – выражено централизованная система образования. В ведении федеральных органов находятся ключевые позиции и функции: разработка общегосударственных стандартов обучения, разработка целевых программ развития образования, порядок аттестации работников образования, формирование структуры системы образования, финансирование образовательных учреждений.

В компетенцию региональных органов управления образованием входят: разработка региональных базисных учебных планов, национально-регионального компонента программы общего образования, регистрация общеобразовательных учреждений, организация питания учащихся, решение о переводе отдельных учащихся в коррекционные классы и классы компенсирующего обучения и др.

1. Образование как социокультурный феномен

Субъектами самоуправления являются совет школы, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет, родительский комитет. Общеобразовательные учреждения на основе регионального и федерального стандартов разрабатывают свои учебные планы.

Система управления образованием в России наглядно представлена в схемах (1–3).

Функции института образования

1. *Транслятивная функция.* Еще Эмиль Дюркгейм отмечал, что *главная функция образования заключается в трансляции культурных ценностей от поколения к поколению и в закреплении этих ценностей.* Дюркгейм имел в виду коллективные представления как фермент и основу стабильности общества. Тезис о значимости и самой возможности коллективных представлений сейчас справедливо оспаривать, учитывая интенсивность социальных изменений и поликультурность современного мира. Но это только актуализирует транслятивную функцию образования. Достаточно вспомнить мысль Никласа Лумана об утрате способности бесконкурентной репрезентации мира. Имеется в виду, что современному обществу недостает семантических средств самоопределения; каждый жизненно-мирный регион (экономика, политика, семья и др.) изыскивает свои способы самообоснования, зачастую противоречащие друг другу. Возрастает «угрожающая комплексность мира»: общество теряет мировоззренческую основу относительно современности и относительно будущего. Как говорил Герберт Маркузе, мы знаем, что и как делать, но не знаем зачем. Ценностно-мировоззренческие плюрализм и релятивизм угрожают обществу, и здесь роль образования может быть решающей.

2. *Функция подготовки специалистов.* По мере развития общества, экономики, политической жизни, научных исследований все большее значение приобретает *функция подготовки специалистов* для различных отраслей народного хозяйства, государственного управления, культуры и др. В развитии образования до настоящего времени все более отчетливо проявляется необходимость профессионализации, специализации.

Образование и научение в этой его части осуществлялись в человеческих сообществах всегда. Но на уровне слабосегментированных обществ (первобытных, архаических) они имели вид *институции*. Попросту говоря, весь объем значимых информации и навыков передавался на межличност-

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

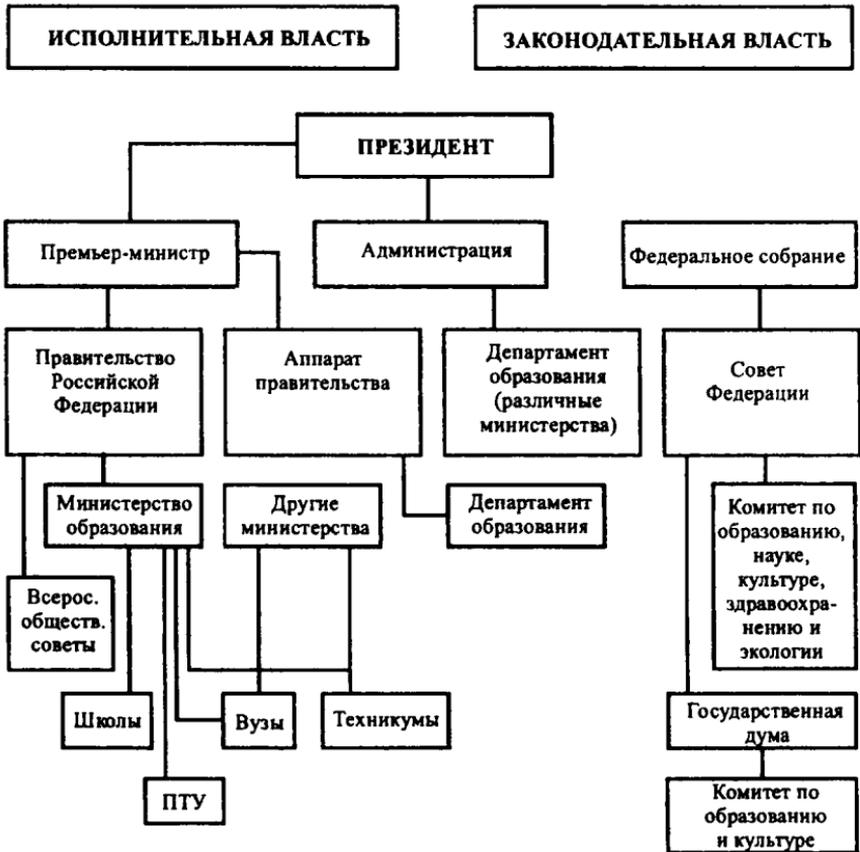


Схема 1. Система управления образованием в России

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ (общая схема)

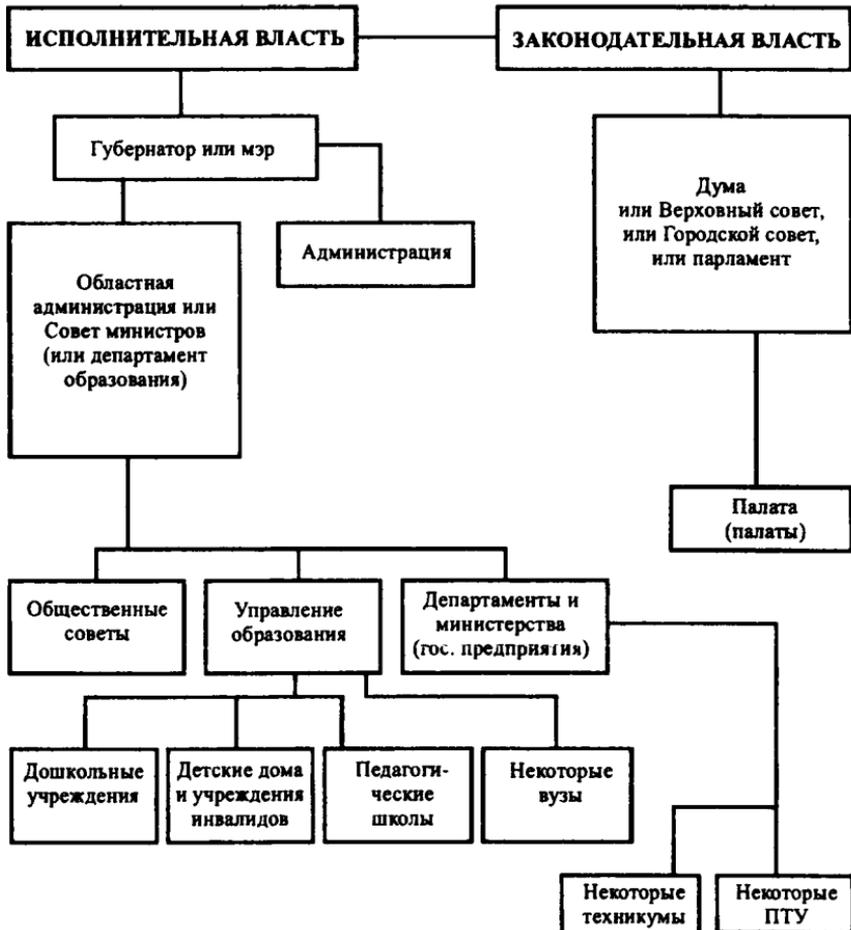


Схема 2. Система управления образованием в России

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ (общая схема)

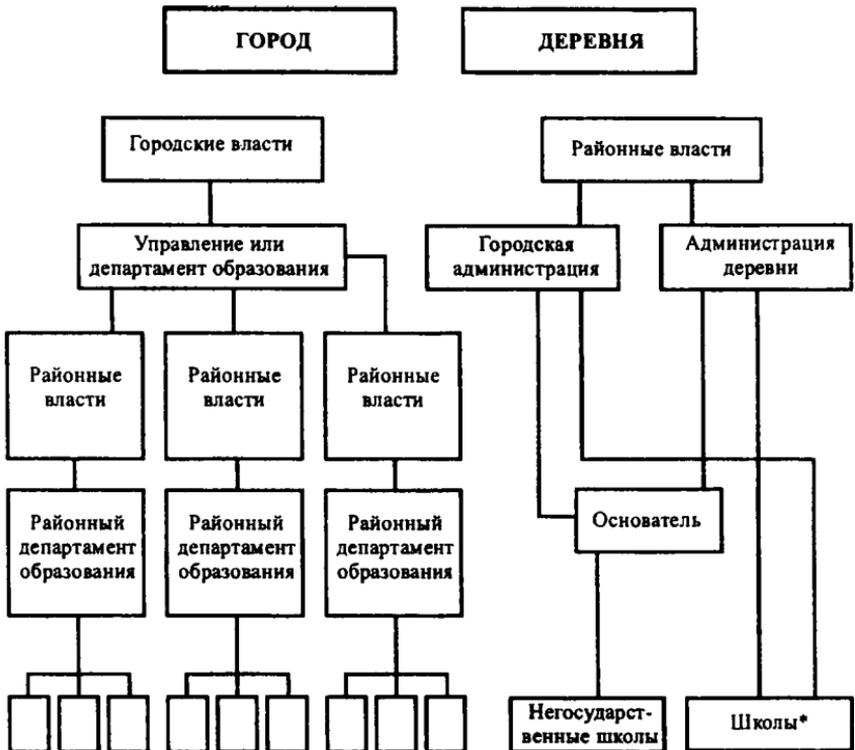


Схема 3. Система управления образованием в России

* Некоторые дошкольные учреждения, детские сады, начальные и средние школы (включая гимназии и лицеи).

1. Образование как социокультурный феномен

ном уровне: отец-охотник сам воспитывал сына-охотника. Такая трансляция осуществлялась подобно тому, как сейчас она осуществляется в семье: достаточно ненавязчиво, бессистемно, на личном примере. Но в сложно-сегментированных обществах с глубокой дифференциацией образование и воспитание требуют *институционального* и *содержательного* оформления. Если вспомнить, что в современном мире насчитывается 30 000 профессий, то понятно, насколько важна качественная подготовка специалистов. В этом плане жизнь заставляет постоянно совершенствоваться и менять методы образования и научения. Например, в современных американских школах, где дают начальное профессиональное образование, учащиеся одновременно получают специальность парикмахера и владельца парикмахерской, а значит, возможность профессионального выбора между предпринимателем и наемным работником.

3. *Функция социального порядка (интегративная функция)*. Любая система образования и воспитания предполагает формирование конформности и толерантности по отношению к устоям общества, господствующей системе ценностей, нормам и правилам. Следовательно, *одной из значимых функций образования является закрепление и воспроизводство системы общественных отношений*. Образование и воспитание на начальных стадиях обеспечивают легитимацию социального порядка на зрительном и эмоциональном уровне, на уровне безусловного восприятия, опривычивания. Знание, особенно гуманитарное, часто выполняет функцию обоснования рациональности, целесообразности, справедливости этих отношений, и образование выступает важнейшим каналом трансляции и закрепления такого знания. Известно, что образование находится в обратной пропорции к политическому консерватизму, с одной стороны, и к радикализму и экстремизму – с другой, если говорить об электоральном поведении и легитимности.

4. *Функция социальной структуризации*. В действительности во всех типах культур специализированное (или сакральное) знание выступало, по терминологии В.В. Радаева и О.И. Шкаратана, *способом детерминации различий*, а следовательно, смены – закрепления позиций. Можно вспомнить фигуры шамана и жреца, но и для современного общества это остается актуальным. Образование в информационном обществе приобретает все больший вес не только как статусная позиция; образовательный сертификат дает возможность манипулирования. И это только одна сторона. Наконец, образование в этом смысле является серьезным фильтром восходящей мобильности в современном обществе: многие ее степени обеспечивает толь-

ко образовательный сертификат. В социологии образования существует устоявшаяся трактовка образования именно как механизма воспроизводства социальной структуры. Это показывают и исследования кафедры применительно к наличной российской (и региональной) ситуации.

Образование, его уровень (начальное, среднее, высшее), характер (техническое, экономическое, юридическое), место получения (элитный столичный вуз или малоизвестный провинциальный университет) являются маркером социального положения индивида, статусной принадлежности, места, занимаемого в социальной иерархии. Иными словами, образование – один из ранговых показателей социального неравенства. Поэтому образование, наряду с практическим, имеет и символическое значение. С одной стороны, человек, получая образование, стремится овладеть определенными знаниями и навыками, которые он сможет применить в последующей профессиональной практике. Но с другой – диплом является символом социального статуса, престижа, и его получение позволяет ему идентифицировать себя с привилегированными статусными группами. Поэтому развитие тех или иных образовательных специальностей вызвано не только потребностями общества в квалифицированных профессионалах, но и не в последнюю очередь стремлением символически обозначить себя как носителя высокого статуса. Образование удовлетворяет потребность людей в повышении собственного престижа. Следовательно, образование в современном обществе является одним из важнейших каналов восходящей вертикальной мобильности. «Открытость» или «закрытость» этого канала для большей, или, во всяком случае, значительной части населения является одним из важнейших показателей уровня социальной дифференциации и социального неравенства. Так, в условиях современной России многие представители ряда социальных групп практически лишены возможности доступа к получению высшего образования, особенно в элитных вузах, на престижных факультетах.

5. Функция социального контроля. Каждая институциональная система имеет свои правила, нормы, кодексы поведения. Пьер Бурдьё вообще характеризует современную культуру как культуру экспертов, осуществляющих контроль в многочисленных специализированных областях жизни и демонстрирующих новый, по сравнению с прошлыми эпохами, способ осуществления власти и контроля.

В полной мере это касается и института образования. Обеспечение стабильности системы осуществляется через функцию социального контроля. Среднее образование в России, как и в большинстве стран мира, является обя-

1. Образование как социокультурный феномен

зательным, и эта обязательность касается не только посещения школьных занятий. Учащиеся обучаются по планам и программам, выстроенным в соответствии с едиными стандартами, успешность усвоения материала проверяется с помощью регулярных контрольных процедур, кроме того, пребывая в школе, они находятся под постоянным присмотром педагогов, регламентирующих их поведение. В какой-то степени это распространяется и на высшее образование. Но наряду с явными, прямыми контролирующими функциями образование предполагает существование непрямого, косвенного контроля. Так, сопоставление своих успехов в учебе с успехами других может стимулировать индивида к более интенсивной, напряженной учебе. Но в данном случае это связано со стремлением не к знанию как ценности, а к повышению собственного престижа и статусных позиций в группе.

6. Коммуникативная функция. Она связана, во-первых, с выстраиванием и закреплением определенных моделей взаимодействия в рамках внутринституциональных связей, отношений между различными субъектами и группами, вовлеченными в образовательные процессы (преподаватели, учащиеся, администрация). Во-вторых, эта функция предполагает распространение информации, выработанной в данном институте, во внешней социальной среде. Институт образования, так же как наука и средства массовой информации, специально предназначен для реализации этой задачи.

7. Функция социального отбора и фильтрации. Реализация тех или иных социальных, профессиональных функций предполагает наличие у человека соответствующих способностей, знаний, умений, навыков. Система образования и обеспечивает отбор и распределение индивидов по тем или иным профессиональным позициям в соответствии с их способностями, направленностью интересов, квалификационными характеристиками. Разумеется, такой отбор не всегда эффективен, зачастую человек, получивший соответствующее профессиональное образование, работает совсем в другой сфере, но в целом такая система оправдывает себя, и селекция, осуществляемая образованием, является необходимым условием деятельности других социальных институтов. Кроме того, образовательный ценз выступает в качестве своеобразного социального фильтра, открывающего доступ к каким-либо достаточно высоким профессиональным и статусным позициям для людей, имеющих необходимое образование, и закрывающего его для других, не имеющих такого образования. Скажем, для того чтобы работать врачом, необходимо пройти курс обучения в медицинском вузе и иметь диплом, подтверждающий профессиональную квалификацию.

1.3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Современные образовательные системы не возникли на пустом месте. Усиливая акцент на исторической обусловленности всех культурных явлений, заметим: они (образовательные системы) скорее являются модификациями ограниченного числа устойчивых исторических типов. История знает как элитарные, так и демократические модели. Это могут быть, например, модели интравертные, предписывающие внутреннее совершенствование человека, или экстравертные, акцентирующие социальную активность. Существовало различие по цели: ими могли быть моральные качества, отвлеченное знание или практические знания. Наконец, существовали образовательные модели как допускающие и поощряющие сомнение и инноватику, так и запрещающие их. Поэтому есть смысл в краткой ретроспекции.

В принципе человек (общество) и образование неотделимы друг от друга. В этом смысле можно говорить об образовании и воспитании и в первобытных сообществах. Вероятно, в границах первобытности осуществлялся постепенный переход от воспитания как «непрогрессирующего приспособления к среде» (П. Монро, В.Г. Торосян) к закрепляемым в коллективных сознании и практике устойчивым формам и механизмам трансляции опыта. Передача повседневного опыта, связанная с естественной, биогенетически обусловленной заботой о потомстве, со временем оформлялась на уровне опыта рода – через механизмы сакрализации и табуирования.

История образования в более строгом смысле слова естественно совпадает с историей рефлексии по его поводу и связана с развитием цивилизаций. Их формирование было определено и сопровождалось следующими моментами.

Во-первых, этот переход означал утрату кровного родства как основного фермента человеческих связей и общностей. Родоплеменные и соседские отношения – простые, понятные, комплементарные – постепенно утрачивались и вытеснялись отношениями, настолько формализованными, функциональными и отчужденными, что требовали специального обоснования. Варианты последнего и воплотились в различных *воспитательно-идеологических доктринах*, о чем пойдет речь ниже.

Во-вторых, это углубление дифференциации – социального расслоения и разделения труда. Появляются автономные сферы жизни: производство, власть, религия, война. Эти сферы требуют специально подготовленных людей, которые занимают в обществе разные позиции. Эти позиции и отно-

1. Образование как социокультурный феномен

шения между ними постоянно должны обосновываться и регулироваться. Эти многочисленные группы требуют социального закрепления, а также регуляции их интересов, отчасти различных, отчасти противоположных. В такой ситуации естественный *опыт рода*, адекватный досоциальным формам общностей с примитивными формами хозяйствования и сходством функций, перестает удовлетворять потребность в его кумуляции и передаче от поколения к поколению. Возникает *проблема транслирования специализированных навыков*, а вместе с этим – *необходимость в субъектах и структурах такого транслирования*.

В-третьих, это переход от этноцентризма к новой идентичности – культурцентризму и этатизму. Отнесение себя как индивида к группе, роду, племени, этносу перестает быть главным маркером принадлежности. Например, самосознание древних греков, которые были афинянами, фиванцами, коринфянами и т.д., в определенный момент начинает фиксировать и принадлежность к миру эллинов в противоположность миру варваров. Главным фактором различения здесь становится наличие демократии и государственности. Именно оно проводит демаркационную линию между «своими» и «чужими». Понятно, что *новая идентичность также требует специального обоснования и рационализации*.

В-четвертых, на смену естественному воспроизводству в неизменном виде приходит повышенный динамизм социокультурных изменений. Это, если хотите, рождает пресловутую проблему отцов и детей. Проблематизм новых отношений делает принципиально важным обоснование социального порядка, соотношения индивида и общества (государства).

Так были заложены основы образования и воспитания как специализированной, институционализированной и автономной практики. Формирование письменной культуры придало последней еще большие нормативность и формализованность.

Здесь следует остановиться на краткой характеристике исторических типов и этапов образовательных моделей сообразно общепринятой хронологии и кратко охарактеризовать их в целостности организационного, философского, культурного, педагогического и других аспектов.

Уже Древний мир (примерно с III тыс. до н.э. до начала н.э.) дает красочную палитру дидактических моделей. К нему вполне применимо деление на восточный (ранние цивилизации Месопотамии и Египта) и европейский – античный (Древняя Греция и Древний Рим). Вот их основные характеристики.

Образование и воспитание в культурах Древнего Востока

Возникновение первых школ принято вести с III тыс. до н.э. Они появились в шумерских городах Междуречья и дошли до нас под названием «эддуба». Эддубы, согласно историческим данным, характерны для всех городов-государств Междуречья (Вавилона, Ура, Урука, Лагаша, Аккада, Эбблы). Они были очень многочисленны и универсальны. В эддубах преподавались все необходимые предметы: письмо, история, математика, право, основы ремесла и музыка. Школы Древнего Востока основной упор делали на заучивание текстов наизусть, на авторитарную схему взаимоотношений учитель – ученик.

К этому же времени относится появление образовательных учреждений в Древнем Египте. Египетские школы были более дифференцированными, часть из них носила закрытый характер (жреческие школы). В связи с особенностями религии египтян образование было более эзотеричным, а дисциплина в школах необычайно строгой. Особое место, помимо письма, иностранных языков, ремесел, занимали астрономия и риторика. При этом обучение в Древнем Египте отличалось чрезвычайной интенсивностью и строгостью. Педагогическая доктрина нацеливала на воспитание человека, готового к смерти.

Во II–I тыс. оформлялась (на основе индуизма и буддизма) воспитательно-образовательная традиция Древней Индии. Индо-буддийский тип культуры имеет важные отличительные особенности. Идеологическим стержнем образования и воспитания были идеи гармонии души и тела, универсальности знания, его неотделимости от добродетельности, просветленности и духовности. Их также отличает акцент на самосовершенствование, уход от суетности, внутреннюю гармонию. Еще одна черта – опора на идеи равенства и ненасилия. Наконец, обучение носило личностный характер и основывалось на институте ученичества.

Специфически развивались образование и воспитание в Древнем Китае, особенно с оформлением конфуцианства (VI–V вв. до н.э.).

Китай приобретает облик интравертной культуры с выраженной социальной направленностью. Главной целью полагался социальный порядок, санкционированный Небом, но поддерживаемый людьми. Внутреннее совершенство, основанное на обретении Пути (Дао), важно не само по себе. Оно должно сочетаться с человеколюбием (жэнь), включающим в себя этикет (ли) и почтительность (сяо). Идеалом становится человек-гражданин,

1. Образование как социокультурный феномен

ориентированный на благо общества (государства), при этом гармонично образованный и развитый, законопослушный и добродетельный. Культ предков и почтение к старшим, пиетет перед учителем – характернейшая черта китайского менталитета. Еще одна характерная черта китайских школ – преобладание гуманитарных дисциплин (философии, искусствоведения, риторики), что связано с общекультурной акцентуацией социального порядка как высшей ценности. В Древнем Китае педагогика носила преимущественно гуманитарный характер и акцентировала воспитание социальных качеств: послушания, ответственности, гражданской добродетельности.

Постепенно формируясь на основе как практических потребностей, так и особенностей мировоззрения, модели социокультурного опыта оснащались специальными механизмами трансляции и превращались в устойчивые культурные матрицы, смысловые универсумы, определяя лицо цивилизаций до сегодняшнего дня (Индия, Китай). Общими характеристиками школы в странах Древнего Востока (в широком смысле) можно назвать следующие:

- фиксация «образовательной программы» как в священных текстах, так и в светских законах (Законы Хаммурапи, Притчи царя Соломона, Ши Цзин, Упанишады, Бхагаваттита и др.), что придавало образовательно-воспитательным доктринам безальтернативный, сакральный и законодательный характер;

- идея природосообразности, то есть идея гармонии, что обуславливало ценностный универсализм содержания образования, придавало ему облик мировоззрения, смыслового универсума, а не только технологий;

- школа выступала как важнейший канал вертикальной социальной мобильности. Например, школы писцов в Древнем Египте были доступны для выходцев из низов и давали им шанс статусного роста, формально общедоступными были школы в Древней Индии. В Древнем Китае через всеобщий доступ к образованию формировалось чиновничество – самый престижный социальный слой. Периодические конкурсы сочинений, проводимые в провинциях специальными выездными комиссиями, были частью государственной политики и прогрессивным механизмом самокооптации чиновничества.

Образование и воспитание в культуре Античности

Образование и воспитание в Древней Греции. Античная (древнегреческая) система образования оформилась с расцветом полисной демокра-

тии в VI–V вв. до н.э. Имеется в виду организационное и содержательное оформление, а также приобретение статуса государственной политики.

Пожалуй, самыми важными факторами, определившими облик античной школы, были такие сущностные черты древнегреческой культуры как *космоцентризм* и *рационализм*. *Космоцентризм* – это мировосприятие, основанное на категориях гармонии и меры. Это представление о соразмерности и органической связи всех элементов мира (Космоса), который должен быть и принципом человеческого существования. Это гармония человека и природы, духа и тела. Именно по этой причине пьянство считалось такой же дисгармонией, как и трезвенничество, телесная любовь – без платонической (и наоборот) и т.п. Природосообразным, например, считался труд крестьянина и гончара, напротив, профессии купца (который делает деньги из ничего) и воина (ничего не производит, только присваивает) считались противными гармонии.

Рационализм означает культ рафинированного, очищенного от мистики и эзотерики Разума. Мир мысли полагался как автономный, существующий по своим собственным законам (логика), и это обстоятельство (переход от Мифа к Логосу) надолго определило европейскую культуру в целом, науку и образование – в частности.

Идеал личности – ее всестороннее и гармоническое развитие. Оно обеспечивается, в первую очередь, знаниями в области «семи свободных искусств»: арифметики, геометрии, астрономии, музыки, грамматики, риторики, диалектики. Кроме того, гармоническое развитие личности обеспечивается согласованным совершенствованием разума, тела и нравственности. Добродетельность (аретэ) – непрменный атрибут и высший уровень развития. Однако это тоже лишь необходимое, но не достаточное условие. Все эти качества имеют смысл только в социально-гражданском контексте (этатизм). Гражданин, способствующий упрочению и совершенствованию государства – вот высшее предназначение человека. При этом речь не шла только о государственной службе. Общество отождествлялось с государством как высшей его формой, единственно соответствующей стремлению к благой жизни. Поэтому гражданскую добродетель нужно рассматривать как принцип социального существования. Именно в этой связи Аристотель выделял три вида филлии (дружбы как комплиментарного общения). Первый вид – дружба, основанная на симпатии, предполагает стремление к удовольствию. Второй, более высокий уровень – дружба равно свободных, стремящаяся к пользе. Высшим же видом филлии является дружба равно

1. Образование как социокультурный феномен

добродетельных, имеющая своей целью благо. Именно на последней основана койнония – политическое общество как согласованное стремление к благу общества (государства). Койнония, хоть и приобретает характер соглашения, является основой совершенного общества, а значит, и общества *совершенных граждан*.

Опыт античной Греции дает оригинальные и различные педагогические модели, объединенные при этом *космоцентризмом*, то есть, стремлением к гармонии и мере. Кроме того, важнейшей общей чертой педагогических школ греков был акцент на самопознании и самосовершенствовании. Вообще, греческая традиция характеризовалась выраженной гуманистической составляющей, полагающей обучение делом, достойным человека, а личность – микрокосмом, в идеале стремящимся к самосовершенствованию через познание, воспитание и научение. Так, Демокрит (460–370 гг. до н.э.) подчеркивал единство умения мыслить, говорить и совершать поступки. Другой педагогической школой были софисты, подчеркивающие принципиальную роль риторики – умения спорить и убеждать словом на профессиональном уровне. Эти идеи позже были развиты Сократом (469–399 гг. до н.э.). Последний считал единственно достойным и эффективным способом воспитания диалог (*майевтическая педагогика*). Сократический метод актуален и для современной школы, как и другие техники того времени.

Несколько иной вид имеет эстетистский аретологизм Платона (427–347 гг. до н.э.) и Аристотеля (384–322 гг. до н.э.) – упор на гражданскую добродетель. Для Платона образование и воспитание – залог целостности государства, а значит, и общества и отдельного человека тоже. Платону принадлежит идея непрерывного (в течение всей жизни), унифицированного и коллективного (проводимого в специальных местах) образования. Платон четко обозначает предметную и этапную структуры образования, охватывающие совершенствование эмоций, разума и тела.

Аристотель также подчеркивал единство физического, умственного и нравственного воспитания как дело государственной важности. Он также был сторонником диалоговой техники обучения, роли интеллектуальной игры, партнерской модели отношений учитель – ученик. Еще одним достижением античной педагогики можно считать *агонистику* – то есть соревновательность как принцип обучения и совершенствования.

Можно считать, что современная система образования с его ступенями (об этом речь ниже) практически являются калькой с древнегреческой модели. Начальное образование – *мусические школы* – являлись начальным

этапом (от 7 до 14 лет). *Гимназические школы* – палестры – предназначались для подростков 12–16 лет. Далее шли *эфебии* – 18–20 лет. И, наконец, завершали образование философские школы – по сути дела, вузы, в нашем понимании (знаменитые Ликей, Академия, александрийский Мусеум).

Образование и воспитание в Древнем Риме. Сохранив в общих чертах содержание и дух Греции, образование и воспитание Древнего Рима явили пример иной педагогической стратегии. Она определялась отсутствием полисной демократии, традиционно экспансионистской природой Рима (как в период республики, так и в период империи), выраженными дистанцированностью и тотализмом верховной власти. Отсюда – милитаризованность, формализм и практицизм образования в Риме. Суть методики – авторитарность и муштра, основные цели – воспитание воина, управленца, узкого профессионала, «пригодного для дела».

Образование и воспитание в культурах Средневековья

Средние века – хронологический исторический период, датируемый приблизительными рамками от первых веков новой эры и до эпохи европейского Возрождения (XIV–XVI вв.), отдает евроцентризмом, но все же он включает деление на Запад и Восток. Рассмотрим особенности воспитания и образования в двух условно обозначаемых культурных «мирах»: западном (христианском, европейском) и восточном (восточном, исламском, индо-буддийском).

Образование и воспитание в христианском мире. Традиционно в культурный мир христианского Средневековья принято включать два больших региона, образовавшихся после раскола Римской империи на Восточную и Западную в конце IV века н.э. (395 г.). Первый – это Византия – тысячелетняя империя, оказавшая огромное культурное влияние, оплот христианского Востока. Второй – мир Запада (Римская католическая церковь), представленный странами и культурами Европы, прежде всего западной. Совпадая в целом хронологически и конфессионально, они, тем не менее, стали различными, зачастую конкурирующими историческими типами культур. С учетом этого обстоятельства рассмотрим кратко основные характеристики их образовательных систем.

Определяющим фактором формирования образования в христианском мире явились, несомненно, само христианство и Библия как источник знания.

1. Образование как социокультурный феномен

Во-первых, христианство, будучи мировой религией, преодолевает статусные, расовые, этнические, государственные границы. Это обусловило хождение универсальных («общечеловеческих») ценностей Добра и Зла, должных определять человеческую жизнь. Теоцентризм идеологии и жизненных практик усиливается мощной сотериологической доктриной.

Во-вторых, меняются содержание и характер трансляции культурного опыта. Такие идеи христианизированного сознания, как провиденциализм, эсхатологизм, креационизм, идея воздаяния, придавали жизни особые цельность, направленность и смысл. На этом фоне Праксис отходит на задний план: сакральное знание требует проповедника, учителя, посредника, в отличие, например, от раввина как ученого толкователя текстов в иудаизме. Целью провозглашается духовное воспитание, нравственное совершенствование человека, неизбежно попадающего на Высший Суд. Проповедь и предостережение становятся главными инструментами обучения. Так формировалась «культура вины» средневекового Запада.

Раннее христианство Запада отличалось и большей склонностью к противопоставлению нового воспитания античному. Знаменитое августиновское «верую не в то, что абсурдно, а потому что абсурдно» обусловило веру как основу знания – божественного откровения, божественной благодати.

Византия. В Византии было несколько иначе. К наследию античности и эллинизма относились более лояльно и продуктивно. Светскую книжность полагали как необходимый, хотя и не достаточный фундамент приближения к Богу. Да и сам Бог полагался иначе – как Высшее Начало, растворенное во всем сущем, как Абсолют, эманулирующий свет и благо. При этом Бог, несомненно, был эстетическим объектом, в отличие от западного – грозного судии, воина, которого оскорбляет эстетизация (особенно в романскую эпоху).

Для Византии была характерна двойственная система. Параллельно существовали церковные и светские (государственные и частные) образовательные учреждения, и те и другие прекрасно организованные, достаточно демократичные и очень многочисленные.

Церковные школы имели продуманную структуру. Начальный этап – *катехумены* – был рассчитан на начальную подготовку христиан-неофитов; в школе *катехизиса* обучали священнослужителей. Светская система имела три уровня:

– *пропедиа* (начальная школа) предполагала трехлетнее обучение с 5-летнего возраста;

- *грамматическая школа* уже предполагала отбор, обучение продолжалось до 17-летнего возраста;
- *высшая школа*.

Практически в таком виде византийская система образования и воспитания просуществовала до гибели империи в 1457 г.

Западная Европа. В странах Западной Европы поначалу церковь монополизировала сферу воспитания и образования. Это было связано, во-первых, с жесткой сословно-корпоративной структурой общества, когда книжность считалась ненужной для низших слоев и недостойной для высших – аристократии и рыцарства. Идеологически сословное средневековое общество опиралось на две идеи: предопределения и подобающего места. Поэтому образование концентрировалось в монастырских учебных заведениях, частично его представляли бродячие монахи. Монастырское образование преобладало, хотя обучали и ремеслам. В целом обучение и воспитание было сильно теологизировано. Именно здесь родилось культурное явление, названное средневековой схоластикой. Содержательно она представляла собой причудливый синтез логицистики и мистицизма, наука выглядела как чародейство, как разгадывание божественных знаков. Кроме того, схоластика сочетала в себе абсолютный запрет на любое искажение Священного Писания с достаточно большой свободой оперирования понятиями, склонностью к классификаторству. Педагогически схоластика строилась на репродуктивной работе с каноническими текстами, на механическом заучивании наизусть. Обучение строилось на непререкаемом авторитете учителя.

Особый феномен средневековой культуры в целом и образования в частности – университеты. Первый из них – Болонский – возник в XI в., а к XV в. их количество в Европе приблизилось к полусотне. Их характеризовали две черты. Во-первых, дух свободной корпорации. Он выражался в свободном передвижении студентов и профессуры, в достаточном вольнодумстве, в выборности руководящих органов, в построении университетской иерархии на основе действительных заслуг. Во-вторых, университеты, по сути, были светскими образовательными учреждениями. Примечательно, что светские власти богатых европейских городов соревновались в меценатстве относительно университетов. Университеты постепенно превращались в структурированные корпорации со своей системой управления и локализации.

Еще одним направлением светского образования было появление городских школ, по преимуществу ремесленных, где преподавались практические дисциплины.

1. Образование как социокультурный феномен

Образование и воспитание в средневековой Руси. Здесь, прежде всего, нужно говорить о культуре Киевской Руси, хотя феномен школы был, правда, несколько позже, в достаточно развитом виде присущ большинству больших и малых русских княжеств: Новгороду и Владимиру, Суздалью и Переяславлю, Чернигову и Полоцку, Ростову и Галичу.

Само появление и облик системы образования и воспитания на Руси обязаны трем «переходам».

Первый – переход от соседско-родственной структуры славянского общества к государственности. При этом заметим, что Киевская Русь по уровню развитости цивилизационных форм, по пышности и великолепию далеко превосходила западно-европейские государства того времени.

Второй переход – от язычества к православию. Исходя из традиционно сложившихся тесных культурных контактов, исключая, может быть, военные, православие можно считать наиболее органичной для тогдашней славянской культуры конфессией.

Третий – переход от глаголицы к кириллице. Несомненно, что на последующий облик русской культуры повлияло то, что в языках церковной службы, литературы, образования и общения существовало большее единство, чем в Западной Европе (латынь как язык богослужения, науки и образования). Поэтому ученость Руси не познала феномена схоластики.

Идеологическое и институциональное оформление русской школы относят к княжению Ярослава Мудрого (978–1054). Именно он повелел открыть первые церковные школы, где обучали по сборникам – сборникам канонических текстов по грамматике, богословию, естественным наукам. При обучении активно использовалась переводная литература. Известно, что в 1089 г. в Киеве было открыто женское училище, где преподавали грамоту, пение и рукоделие. Известно также, что библиотека Софийского собора в Киеве насчитывала полторы сотни тысяч единиц книг.

В воспитании и обучении использовалась богатая дидактическая литература как богословского так и светского характера. К наиболее известным можно отнести поучения Иоанна Златоуста, «Шестоднев» Иоанна Экзарха, «Почтения Владимира Мономаха детям», «О письменах» Черноризца Храбра.

Образование и воспитание в средневековом арабском мире. Привычное для нас европейское звучание слова «Возрождение» – в каком-то смысле историческая неточность. Обращение к наследию античности, определяющее этот феномен, произошло в лоне арабо-исламской культуры за три века до этого. Примечательно, что труды античных мудрецов, в частности

Аристотеля, пришли затем в Европу переведенными именно с арабского языка. Несмотря на то что образовательные учреждения – медресе – возникли при мечетях, образование на Востоке носило гораздо более рационализированный научный, светский и в то же время гуманистический характер. Знание ставилось если не выше веры, то как необходимое и дополняющее ее основание. Многие идеи в таких областях, как медицина и астрономия, психология и социология, философия и педагогика, не утратили своей актуальности и сегодня.

Образование и воспитание эпохи Возрождения

Хронологические границы Ренессанса достаточно обширны, несмотря на общие источники и сущностные характеристики: от итальянского (XIV в.) до русского (XVII в.). Сам термин подразумевает возрождение античного наследия, хотя основной характеристикой возрожденческого менталитета можно считать *антропоцентризм*.

Конечно же, изменения в ментальности этой эпохи, отраженной в философии и практике инкультурации, невозможно рассматривать вне контекста социально-экономических изменений. Приведем для примера два конструкта, отвлеченно, но очень концептуально отражающих их характер.

Так, К. Маркс очень точно и емко определил суть Возрождения тремя словами: *порох, компас, книгопечатание*. Изобретение пороха знаменовало собой изменение характера войны, повлекшее за собой закат рыцарства и распад сословной структуры. Кроме того, это ускорило совершенствование технологий, в авангарде которых и сейчас стоит военная индустрия. В итоге войны нового типа сформировали новую карту Европы и мира. Компас в триаде Маркса символизирует ставший возможным вариант глобальной экспансии, выразившийся в Великих географических открытиях. Именно они обеспечили первоначальное накопление капитала как фундамент европейского капитализма. Наконец, книгопечатание сформировало массовую книжную культуру, определившую жизнь человеческой цивилизации практически до сегодняшнего дня.

Другой конструкт принадлежит отечественному культурологу Г.Ф. Суянгину и выглядит как триада: *стекло, часы и книгопечатание*. Тем самым автор пытается подчеркнуть ментальные сдвиги (в противовес социально-экономическим) в эпоху Возрождения. Стекло символизирует отказ от зам-

1. Образование как социокультурный феномен

кнутости средневекового менталитета, отгораживающего духовное от телесного, человеческое от природного, христианское от нехристианского, смиренное от гордыни. Одновременно стекло – символ расширения структурного пространства. Часы означают радикальную трансформацию временной перспективы. А именно: утрата в менталитете циклического и формирование линейного времени, восприятие истории как направленных изменений, как усложнения и прогресса. Книгопечатание дало индивидуализм и одновременно публичность, что, в некотором смысле, сходно с трактовкой Маркса.

В силу этих причин в эпоху Возрождения направленность и содержание мировоззрения кардинально изменилось. Гуманизм стал его подлинным содержанием. Понятие «возрожденческий человек» ассоциируется с сочетанием в личности многообразных, часто противоречивых качеств. Это вера в собственные силы, предприимчивость, необузданность и жестокость, стремление быть первым во всем, образованность и авантюризм. Это сравняло негоциантов и пап, художников и кондотьеров.

Образование и воспитание этой эпохи вполне соответствовали описанному идеалу.

Колоссальное влияние на ментальные сдвиги в культуре европейского Возрождения оказала Реформация. Она стала поистине ключевым фактором освобождения личности. Конечно, с другой стороны, протестантская религиозная доктрина обладала повышенной нормативностью, утверждая абсолютную зависимость человека от Бога. Ведь она устраняла посредников (клир), увеличивая личную ответственность, предписывала аскетизм и самоотрешение, утверждала страх неопределенности относительно спасения души. И все же она утверждала индивидуализм; идеи труда как залога спасения души, самосовершенствования, необходимости постоянной нравственной саморефлексии и постоянного выбора, которые предполагали и формировали нового человека. Качествами нового человека должны были стать антидогматизм, трудолюбие и моральность.

Это имело важные последствия для философии и практики образования и воспитания, ориентируя их на личность. Наибольший вклад в воплощение этих идей, в том числе и в образовании, внесли такие известные деятели Реформации, как Мартин Лютер (1483–1546), Томас Мюнцер (1490–1525), Филипп Меланхтон (1497–1560), Ульрих фон Гуттен (1488–1523), Эразм Роттердамский (1467–1536) и др. Каждый из них внес значительный вклад в реформирование школы. Это организация учебного процесса, на-

писание учебников и программ для всех уровней, теоретические труды по педагогике. Необходимо упомянуть здесь идеи утопистов Томаса Мора (1478–1531) и Томмазо Кампанеллы (1568–1638). Ими обосновывались тезисы о демократизации образования, которые должны стать, пользуясь современным языком, общедоступным каналом вертикальной мобильности.

Идеи гуманистов воплощались – под руководством многих из них – в кипучую организационную деятельность. Реформировались все ступени образования: элементарная школа, школа повышенного общего образования, количественный и качественный рост претерпели университеты. Параллельно, в полемике, реформировались и создавались католические (иезуитские школы) и протестантские (школы иеронимитов) учебные заведения. Развивалось также как общее, так и элитное образование (дворцовые школы). Многие престижные учебные заведения Англии, Франции и других европейских стран были созданы именно тогда.

Активно реформировалось содержание учебного процесса. Создавались уставы школ и новые учебные программы. Смена содержания образования получила два направления: в сторону трудового обучения и воспитания и в сторону универсализации (философия, латынь, греческий язык, астрономия, математика и др.). Формировалась система школьного управления и самоуправления, система набора и оплаты учителей.

Таким образом, основными чертами возрожденческой модели образования можно назвать следующие:

- освобождение от схоластики. Обучение видится как основанное на разумности и имеющее практическую значимость;
- секуляризация. Ее можно проиллюстрировать лозунгом Мишеля Монтеня (1533–1592), призывавшим заменить «бесконечное могущество Бога» «бесконечным могуществом природы»;
- индивидуализация. Обучение полагало своим предметом свободную, всесторонне просвещенную, ответственную и добродетельную личность;
- институционализация. Образование оформляется как система: оно становится объектом государственной политики, приобретает устойчивость и растет количественно. Число университетов к этому времени в Европе приближается к двумстам.

Если говорить о системе образования и воспитания этого периода на Руси, то приходится констатировать фактическое отсутствие таковой. Социально-политическая ситуация, обусловленная монгольским нашествием XIII в., отбросила Русь на более чем два века по сравнению с Европой. Ко-

1. Образование как социокультурный феномен

нечно, кое-что сохранилось на севере (Новгородские земли), но это не определяло ситуации. Само собой, речь идет именно об институционализированной практике обучения и воспитания. Культурное наследие в целом аккумулировалось в монастырях. Именно им принадлежит заслуга сохранения культурных архетипов. Достаточно вспомнить роль Сергия Радонежского в формировании национального самосознания. Если говорить о практике, то следует упомянуть хождение воспитательных книг, выполненных в русле традиционной моральной риторики и наставляющих придерживаться христианских добродетелей.

Конечно, на Руси эпохи европейского Возрождения знали тексты и Эразма Роттердамского, и Яна Коменского, но в целом историки говорят о культурной изоляции страны. И вообще о русском Возрождении можно говорить лишь в контексте XVII в. и связывать его с правлением Алексея Михайловича Тишайшего, хотя и раньше организовывались отдельные учебные заведения: школа Киевского Богоявленского братства. Самым значимым событием явилось открытие Славяно-греко-латинской академии в 1687 г. Можно говорить о самоизоляции Московии, причем также благодаря монастырям.

Образование и воспитание Нового времени и Просвещения (XVII–XVIII вв.)

Если мы определяли сущностные характеристики Античности как космоцентризм, а эпохи Возрождения – как антропоцентризм, то менталитет рассматриваемого периода отличает *социоцентризм*. С разрушением косной, устойчивой сословно-корпоративной структуры традиционной средневековой культуры начинается активный поиск научных обоснований единства и слаженности социальной системы.

Основными чертами периода принято считать следующие.

Идея естественного закона. Она связана с философией *деизма*, согласно которой Бог, сотворивший мир, совершает лишь первотолчок, а дальше все развивается по универсальным законам природы (всего сущего).

Идея естественного состояния. Применительно к обществу это означает, что оно требует познания и разумного управления.

Идея общественного договора. Суверенность личности – лишь залог и цель общества. Последнее должно стать результатом разумного согласования социальных позиций, правил и ценностей, прав и обязанностей.

Идея гражданского общества. Власть должна быть в руках граждан, разделяющих ею политические структуры и самостоятельно обозначающих ее возможности и границы. Однако к этому граждане должны быть подготовлены. Эта готовность может быть обеспечена, во-первых, наукой, разъясняющей законы, во-вторых, личной разумностью и ответственностью каждого.

Наиболее показательными являются идеи английского мыслителя Томаса Гоббса (1588–1679). Он первым противопоставил государство гражданскому обществу как формальную и опасную для людей машину. Государство, по его мнению, должно стать лишь инструментом совершенствования социума, основанного первоначально на естественном законе. *Естественное состояние* людей – «война всех против всех», поскольку собственность как естественная потребность и страх смерти как естественный разум атомизируют общество, превращая его в броуновское движение сталкивающихся интересов и страстей. На каком-то этапе страх взаимоуничтожения заставляет людей поневоле договариваться о делегировании власти и самоограничении. Но есть *естественный закон*, повелевающий стремиться к разуму и миру. Познание естественного закона открывает путь порядку, основанному не на страхе, а на разуме. При этом указанный путь возможен только через самоограничение и верность обязательствам. Здесь все зависит от источников легитимации власти. Общество может основываться на выполнении обязательств *просто людьми* (верность договору из страха смерти). Более высокой ступенью является выполнение обязательств *гражданами* (индивид разумом понимает, что от верности договору зависит его личное благо). Но в идеале необходимо строить социальный порядок, который зиждется на выполнении обязательств *христианами*, когда верность договору подкрепляется стремлением к всеобщему благу одновременно и *разумно, и добродетельно*. Таким образом, путь к общественному счастью лежит через самосовершенствование.

Идея неразрывности личного и социального самоулучшения требовала иных подходов к проблеме формирования нового типа личности. Культ науки, кстати, достигшей в то время значительных успехов, и культ Разума подготовили Просвещение.

Образование стало мыслиться как универсальное (энциклопедическое), природосообразное, поскольку именно природа выступает главным учителем и главным воспитателем, и практически значимым.

Перечислим основные характеристики педагогических (в широком смысле) идей и моделей Просвещения.

Механицизм. И природа, и человек мыслились как сложная законосообразная машина. Поэтому проблема образования и воспитания заключалась в анализе и правильной «настройке». Эмоции, нравственность, знания, мышление, поведение, навыки в различных областях – все эти элементы требовали системного, согласованного и целенаправленного совершенствования. В этом смысле примечательна фигура Петра I. Многие историки сходятся в том, что разносторонние знания и умения царя – лишь яркое проявление просвещенческого типа личности. Известно, что Петр не только осваивал (причем, по некоторым сведениям, плохо) профессии корабельного плотника, кузнеца, артиллериста, навигатора, но и любил удалять больные зубы своим подчиненным. Вместе с его интересом к анатомическим патологиям, любым механизмам, ко всему экзотическому и удивительному все это было характерным воплощением просвещенческого стремления «математизировать», расчленив, раззять на детали, понять устройство и создать подобное.

Энциклопедизм. Механистическое мышление, полагание мира как слаженного универсума требовали и всеохватывающего разума. Примечательно, что титаны Просвещения не признавали узконаучной специализации. Они были одновременно математиками, физиками, химиками, литераторами и непременно – философами. Все они занимались проблемами образования и воспитания, многие осуществляли в этой области практические шаги. Знаменитые энциклопедисты были охвачены идеей представить научную картину мира во всей ее полноте и связанности, а кроме того, формировать мировоззрение читателя.

В 1732–1750 гг. вышла в свет Германская энциклопедия в 64 томах, с 1751 по 1765 г. издавалась «Великая французская энциклопедия» Дидро – Даламбера. В последней отразились не только обширные познания авторов, но и их философские и политические взгляды. Известно, что энциклопедии, особенно французская, приобрели массовую популярность и оказали колоссальное влияние на формирование гражданской публичности в Европе.

Демократизм и социальная привязанность. Универсализм мышления затронул – в свете проблемы образования и воспитания – и социальную сферу. Идея улучшить с помощью науки человеческую природу вообще и общество в целом сопровождалась требованием доступности, всеобщности образования. Утверждалась необходимость преодоления не только словесных, но и гендерных барьеров (идея смешанного обучения на начальном этапе). Последнее должно быть систематизированным, его содержание должно служить общественному благу. И действительно, несомненным до-

стижением Просвещения стало то, что доступность образования резко возросла, и право на него воспринималось как естественное.

Именно в это время сформировалась педагогика как самостоятельная дисциплина. Этот факт связан с именем Яна Коменского (1592–1670) – чешского педагога и мыслителя. Помимо создания трудов по педагогике («Великая дидактика», «материнское наставление»), Коменский был школьным организатором. К его новациям относятся идеи национальных школ, пятидневных шестичасовых занятий, тематизация уроков, ежедневная проверка знаний, наглядность и другие.

Эпоха Просвещения отмечена институционализацией науки. Сначала научное сообщество носило неформальный характер. Достаточно упомянуть знаменитую «Республику ученых», обменивавшихся письмами научного и философского содержания. В это сообщество входили И. Ньютон, Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Гоббс, Б. Паскаль, Г. Лейбниц, Х. Гюйгенс, Дж. Локк и многие другие. Еще один пример: школа Пор-Рояля во Франции. В ней главной целью обучения ставилось развитие навыков рассудочного, логического мышления.

Затем научное сообщество приобретает организационные и институциональные формы. Упомянем германскую Академию естествознания, Лондонское королевское общество, академии наук (Парижская, Берлинская, Мюнхенская, Санкт-Петербургская).

Деятельность ученого оформляется как профессия, предполагающая статус, жалование, организационное оформление.

Эпоха Просвещения отмечена дальнейшей институционализацией образования. Здесь примечателен опыт революционной Франции. На уровне программных документов («Декларация прав человека и гражданина») провозглашается новая система образования, где отражены такие ее стороны, как структура (создание школьных округов, обозначение ступеней), доступность и др. Государство объявляется ответственным за образование в правовом и финансовом отношении.

Объявление образования приоритетным направлением внутренней политики и делом государственной важности характерно для Англии и особенно для США, где деятельность школ и университетов в XVIII в. носила системный характер и не уступала европейской.

К XIX в. обозначились устойчивые черты национальных систем образования. Это выраженный прагматизм образования США, просвещенческий гуманизм системы в Германии, государственная регламентированность системы Франции.

Образование в XIX в.

XIX в. проходил под знаком утверждения капитализма. Бурный промышленный рост сопровождался процессами кардинальных переструктураций. Они затронули все сферы жизни: международные отношения, производство, социальное устройство, философию и науку. Пожалуй, никогда в истории не было столь динамичного и противоречивого столетия.

Прежде всего это сказалось на развитии философских идей. Короткий всплеск романтизма в начале века вскоре сменился пессимизмом иррационалистической философии Шопенгауэра и Ницше. Они первыми актуализировали «гибель человека», его отчуждение в омассовленном, нивелирующем, бездушном мире капитала. Родается диалектически материализм Маркса, легший в основу самой весомой идеологии рубежа XIX–XX вв. Параллельно развивается позитивизм, утверждающий приоритет строгой науки.

Победное шествие капитализма было чрезвычайно болезненным. Классовая поляризация в конце столетия становится угрожающей, и это выливается в революционные настроения и выступления.

Многие науки окончательно оформились дисциплинарно, институционально, структурно. Появились новые области знания и практики: социология и социальная статистика, практическая психология, социальная работа и другие.

На этом фоне реформировалось и образование. Во-первых, институционально. Именно в XIX в. для европейского и американского образования решались вопросы государственного финансирования системы, ее организационного устройства, правового оформления, содержания и целей. Основные дискуссии велись по поводу доступа к образованию, размеров государственного финансирования, роли церкви и др. Во-вторых, содержательно. Оформлялись параллельно высшая и массовая школы. В-третьих, методически. Педагогические модели начала века опирались, с одной стороны, на наследие Просвещения, с другой – на новейшие достижения науки. Так, «открытие» психической реальности нашло отражение практически во всех крупных педагогических доктринах. Именно психический мир ребенка акцентировали выдающиеся представители педагогической мысли: Иоганн Герbart, Фридрих Дистервег, Фридрих Фребель, Мария Монтессори. Ими впервые актуализировались такие аспекты воспитания и образования, как соматика, моторика, игра, воображение, внимание и др.

Становление системы образования в России в XIX в. определялось абсолютизмом и колебалось между короткими периодами либерализма и реакцией. В институциональном плане все же был сделан большой прогресс. По реформе 1804 г. была создана четырехступенчатая школа, предполагающая приходские школы, уездные училища, гимназии и университеты. Открывались женские школы. Вместе с этим существовало много негативного. Особенно после убийства Александра II резко сократились возможности получения образования малоимущих, евреев и мусульман. В целом в России образованию уделялось большое внимание, полемика по поводу образования была крайне острой. Российская педагогическая мысль была на очень высоком уровне. Достаточно упомянуть выдающегося К.Д. Ушинского.

В условиях России образование играло особую социокультурную роль. Прежде всего это касается университетов, бывших центрами свободомыслия, прогрессивных новаций и в то же время давали хорошее образование. Не случайно российская наука занимала ключевые позиции в мире во многих областях.

Образование в XX в.

XX в. в еще большей степени обострил ситуацию, которую можно, пользуясь определением Н. Лумана, назвать «угрожающей комплексностью мира». Заявил о себе феномен глобальных проблем, то есть таких, которые затрагивают интересы всего человечества и одновременно грозят ему самоуничтожением. Еще резче обозначилась демаркационная линия между триумфом экономики и кризисом духа, состоящих, причем, в прямой пропорции.

Полный крах потерпели идеалы Просвещения и классической науки. Мир оказался дискретным, изменчивым, парцелизованным, неуловимым и угрожающим. Философский тезаурус монополизировали такие понятия, как «одномерный человек», «общество риска», «антропологическая катастрофа».

Все это, несомненно, повлияло на образование. И сегодня человечество стоит перед выбором и судорожно пытается определиться с будущим. Для этого, как минимум, придется избавляться от груза многочисленных проблем. Среди них:

– интеллектуально-культурная автономизация образования. Оно имеет тенденцию выделения в элитизированный, замкнутый регион, с одновременными профанизацией и унификацией «непосвященных»;

1. Образование как социокультурный феномен

– технократизм. Несмотря на то что монопрофессиональная подготовка «на всю жизнь» осталась в прошлом, роль высоких технологий возрастает;

– дегуманизация. Необходимость в непрерывном образовании может иметь и отрицательные последствия. Образование может стать сугубо утилитарным адаптивным поведением;

– стагнирование. Проблема инерции образовательной системы на фоне современной динамики может выразиться в том, что учителя будут объективно и безнадежно отставать от учеников. И проблемное поле этим не ограничивается.

Теперь, когда мы рассмотрели образование «с высоты птичьего полета» – как универсальный социокультурный феномен, перейдем к более фокусированному взгляду, а именно, как объекту социологического подхода и социологического анализа.

Вопросы контрольных работ к разделу

1. Образование в контексте социализации.
2. Образование как социальный институт.
3. Образование как социокультурный феномен.

Основная литература

Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993.

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Владос, 1999. – 200 с.

Найт Дж.Р. Философия и образование. Современные теории образования / Пер. с англ. М.В. Бахтина. – СПб.: Анима, 2000. – 45 с.

Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе / Под ред. М.Б. Бергельсон. – Сер. «Новая перспектива». Вып. XV. – М.: Московский общественный научный фонд, 2000. – 117 с.

Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс. 1989. – 200 с.

Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов вузов. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 352 с.

Дополнительная литература

Бек У. Общество риска. На пути к новому модерну / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века (размышления социолога). – М.: Педагогика, 1991.

- Булкин А.П.** Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
- Галаган А.И., Тарасюк А.Н., Цейкович К.Н.** Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзорная информация НИИВШ. – 1998. – Вып. 2.
- Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ.; Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 492–513.
- Кинелев В.Г., Миронов В.Б.** Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: Владос, 1998. – 520 с.
- Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании»** / Отв. ред. В.И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 2001. – 778 с.
- Рубанцова Т.А.** Образование и культура: динамика взаимодействия в обществе постмодернизма // Открытая Россия и открытое образование: Материалы Всероссийской научной конференции. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – С. 26–31.
- Тоффлер А.** Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
- Шелер М.** Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 5.
- Шереметьева С.В.** К вопросу о специфике образовательных технологий культурцентричных цивилизаций // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 559.

2. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

- 2.1. Объект, предмет и задачи социологии образования.
- 2.2. История становления социологии образования.
- 2.3. История социологии образования в России.

2.1. ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Совершенно не случайно, как мы могли убедиться (см. раздел первый данного курса), образование пользуется пристальным вниманием со стороны целой обоймы социогуманитарных дисциплин. Сложность и многоаспектность феномена образования требует специальной рефлексии по поводу объекта, предметно-содержательных границ и проблемного поля *социологии образования*. Однако конкретизация объекта и предмета социологии образования, которую необходимо предпринять, нужна вовсе не для того, чтобы исключить смежные науки. Такая конкретизация позволит сделать процесс познания, начиная с интеллектуального постижения и заканчивая непосредственной исследовательской практикой, корректным, а также обеспечить его совместимость с усилиями других наук. Ведь совершенно очевидно, что действительно значимые и надежные результаты возможны только на междисциплинарном уровне. Итак, начнем с рефлексии по поводу объекта социологии образования и его проблемно-тематического и дисциплинарного полей.

Объект социологии образования. Итак, начнем с определения объекта социологии образования. Как известно, под объектом науки понимается некая зона (ареал) фактичности, априори полагаемая как некоторая целостность. Например, такими зонами, целостность которых воспринимается нами аксиоматично, как изначально понятная, являются для нас *природа, человек, разум, практика*, и ни у кого не вызывает сомнений соответствие им относительно автономных специализированных областей знаний и практики. Так, природа является объектом естественных наук, человек и общество – социально-гуманитарных, разум и практика – точных и технических.

В нашем случае образование тоже полагается нами как некоторая объективная (дистанцированная) зона фактичности, и при этом она одновременно является объектом целого ряда смежных дисциплин. Поэтому есть смысл кратко остановиться на особенностях объекта социологии образования в указанном контексте.

Да, в первом приближении можно, конечно, сказать, что образование является объектом для некоторого числа наук, но это совпадение не может быть полным. Различия, необходимые и обуславливающие сложную структуру междисциплинарного знания, определяются содержанием понятия *объекта*.

Последнее требует уточнения в том смысле, что любая зона фактичности имеет двойственную природу. С одной стороны, она полагается как реальность, существующая объективно, сама по себе, независимо от желаний, воли и чувств исследователя. Как мы знаем, наиболее последовательные и ортодоксальные сторонники этой позиции – позитивисты – признавали в качестве познаваемой реальности лишь то, что подвержено наблюдению и экспериментальной верификации. С другой стороны, реальность всегда «пропущена» через сознание познающего, преломлена через призму его представлений, чувств, знаний и мотивов. Эти «приборы» искажают познаваемую реальность, превращая ее – частично или полностью – в феномены сознания. Адепты этой точки зрения (феноменологи) исходят из известной гуссерлевской формулы «без субъекта нет объекта».

Не вдаваясь в полемику, примем за исходную посылку, что наше познание в той или иной мере перцептивно и не является фотографической копией всего, что подвержено человеческим органам чувств. В этом смысле объект науки является несомненным конструктом, стремящимся, конечно, в идеале к максимальной объективности и достоверности. Указанная конструктивная природа объекта опредмечивается (проявляется), как минимум, в двух его характеристиках.

Первая характеристика – *тематическая определенность*. Выше уже говорилось, что объект – это зона фактичности, обладающая некоторой целостностью. Однако нетрудно заметить, что она в разные эпохи и разными науками позиционируется с известными различиями.

Например, общество было объектом (тематическим полем) заинтересованного изучения и для Аристотеля, и для Гоббса. Однако для Аристотеля общество тождественно государству, а у Гоббса – противостоит ему как особый объект. Таким образом, объект, понимаемый как нечто объективно существующее, также не свободен от активности познающего и подвержен в этом смысле интеллектуальному конституированию. Точно так же образо-

2. Социология образования как научная дисциплина

вание для педагогики и истории, во многом совпадая, тематизируется иначе, чем для социологии, о чем речь ниже.

Вторая характеристика, тесно связанная с первой, – *проблемная определенность* (проблемное поле).

Напомню уже известный нам пример с различием объектов философии и науки: тематически они чрезвычайно близки, но проблемное поле социальной философии связано с вопросом «как можно помыслить общество», а социологии – «что оно есть на самом деле». В этом смысле объекты смежных дисциплин, совпадая относительно тематических полей, могут различаться проблемной направленностью.

Исходя из сказанного, попытаемся очертить объект социологии образования в сравнении, очертив его границы и специфику проблемно-тематического поля. Для этого перечислим еще раз наиболее близкие к социологии образования научные дисциплины.

Историческая наука. Это касается истории особенно в той ее части и в тех направлениях, которые делают акцент на интеллектуальной истории, истории ментальности, истории культуры и, конечно, собственно истории образования и воспитания. Так или иначе проблематика образования, воспитания, познания интересует историческую науку в целом, поскольку образование «поворачивается» к исследователю и событийной, и институциональной сторонами, будучи имманентно вплетенными в ткань истории.

Приведем примеры, когда историческая специфика не была учтена. Так, Б. Саймон приводит реальную историческую ситуацию с Россией. В свое время ею была перенята прусская модель доступа в высшие учебные заведения. Правительство исходило при этом из демократизации образования как самодостаточной и непреложной ценности. Результаты оказались плачевными, поскольку резкое «прочищение» каналов социальной мобильности привело к росту революционных настроений и социальной напряженности. В итоге разночинная молодежь объективно направила свою деятельность – в противоположность первоначальному замыслу – на деструктивные процессы. К таким же последствиям привели аналогичные меры в некоторых странах Латинской Америки в середине XX в.

Если мы возьмем для примера собственную *Alma Mater*, то без знания исторической канвы формирования научных школ – исторической, биологической, геологической, филологической и других – невозможно будет понять их сегодняшнее состояние.

Знание истории может прояснить многое. К примеру, анализ моделей современной высшей школы трудноосуществим без учета трансформаций

университетов в эпоху Просвещения. Три основных модели университетов в их отношении к науке и государству – британская, французская и немецкая – и сейчас оказывают влияние на национальные образовательные системы. Первая складывалась под серьезным влиянием церкви и носила выраженный элитный характер. Академизм в сочетании с консерватизмом надолго определили облик британской вузовской науки. Французскую модель определили наполеоновские реформы, придавшие университетскому образованию отчетливый государственный оттенок. Университеты выглядели тогда как «мануфактура чиновничества». Наконец, немецкая – гумбольдтовская модель – продемонстрировала прогрессивный для того времени шаг к соединению принципов свободы науки и преподавания, государственного контроля и свободы самоуправления.

Культурология. Нам тематически близка и *культурология*, изучающая типологически устойчивые культурные образцы, которые невозможно отделить от видов и механизмов их формирования, кумулирования, хранения и трансляции.

Обращение к данным культурологии, к примеру, может быть продуктивным применительно к изучению национальных школ и университетов. Применительно к ТГУ невозможно отрицать целый ряд культурных особенностей, повлиявших на его облик и ауру. В частности, наличие автохтонного населения: остяков, киржаков, татар, давших толчок этнографической, исторической, археологической, лингвистической школам университета. Или: сравнительный анализ двух университетов – ТГУ и НГУ – невозможен без культурного оформления их как моделей: традиционной и современной (модель «силиконовой долины»). Еще один пример: культурной особенностью Томска, несомненно, является самая высокая в стране концентрация вузов и студентов (каждый пятый!), что влияет на все стороны жизни города и региона.

Экономика, изучающая рациональные модели финансирования и управления образованием, экономического планирования, финансовые потоки в системе и т.п.

Например, на макроуровне облик образования непосредственно зависит от доли бюджета, отведенной на него, характером источников финансирования (преобладание доли государственного или иных источников), а также структурой финансирования. Достаточно вспомнить, что в течение пяти лет российское образование финансировалось исключительно по статьям заработной платы преподавателям и студенческих стипендий, что существенно повлияло на всю систему.

2. Социология образования как научная дисциплина

Учитывать экономическую сторону важно и на локальном уровне.

Возьмем для примера Томский государственный университет. К последним новациям, ставшим привычными для нашего и многих других вузов, стали: широкое предложение ДОО (дополнительных образовательных услуг) и платного образования, в частности, с одной стороны, и рост числа филиалов в регионе и за его пределами, с другой. Одна из проблем, возникших в этой связи, касается перспективной политики и заключается в дилемме: делать акцент на привлечении студентов в город (модель «студенческой Мекки») или расширять сеть филиалов (модель «аутрича»)? Первая модель требует значительных вложений в инфраструктуру (строительство корпусов, общежитий и т.д.), но зато сулит эффект в будущем. Следует учесть, что в образовательной сфере Томска вращается половина годового бюджета Томской области, включая все средства – от платы за образование до денег, «спущенных» в дискотеках и кафе. Вторая модель менее затратна и в финансовом плане достаточно эффективна, но сопровождается рядом проблем, включая и проблему качества образования. Легко представить, что приведенная ситуация включает целый ряд аспектов, одновременно касающихся и экономики, и образования: проблема инвестиций, покупательной способности и «вкладовых» стратегий родителей и т.п.

Экономика образования сегодня является обширной и относительно автономной отраслью знания и практики. Достаточно привести в пример такую авторитетную структуру, как МИПО (Международный институт планирования образования), который находится в Париже и проводит исследования, в том числе мониторинговые, во многих странах мира.

Психология и социальная психология. Учет предметных границ и методик этих наук особенно важен в микроуровневых социологических исследованиях. Так, в профессиональных группах (школьный класс, студенческая группа, коллектив преподавателей, управленческий корпус учебного заведения и т.п.) зачастую большую роль играет личностный ресурс. Отдельные члены группы способны формировать и/или радикально менять психологический климат, мотивационную среду, профессиональные траектории и нравы в группе. Перечислим кратко основные аспекты социально-психологического свойства, требующие учета социологами, изучающими образование:

– *общение*, включающее в себя механизмы, компоненты и средства. К механизмам относят психическое заражение, внушение и подражание. Кроме того, это механизмы межличностной перцепции – *идентификация*,

саморефлексия, эмпатия, аттракция, каузальная атрибуция. Нет нужды говорить, какую роль они с очевидностью играют в современной образовательной ситуации. Компонентами общения являются информационный обмен, взаимопознание, когнитивное взаимодействие, совместная предметная деятельность. Средствами общения выступают, к примеру, вербальные и паралингвистические атрибуты (кинесика, проксемика, мимика, жестикация), технические средства и т.п. Кроме того, важно учитывать разнообразие содержаний общения, воплощенных в таких моделях, как императивное, манипулятивное, партнерское, идеологическое общение;

– *социальная психология личности.* Это вопросы, касающиеся структуры личности (индивид, персона, индивидуальность) и таких ее составляющих, как темперамент, характер, способности, а также ее потребностно-мотивационная, эмоционально-волевая, когнитивно-познавательная сферы;

– *психология малой группы.* Здесь точки соприкосновения социологов и социальных психологов наиболее выражены. Достаточно напомнить, что к классикам теорий малых групп относят одновременно Джорджа Герберта Мида и Георга Зиммеля, Мартина Шоу и Толкотта Парсонса, Джексона Морено и Роберта Мертона. Социологическое исследование на микроуровне не может не учитывать таких междисциплинарных маргиналий, как групповая мотивация, групповые цели, организационно-структурные рисунки группы, характер отношений, обязательный в группе, характер и степень членства и многие другие.

Существует множество методик, позволяющих анализировать мотивы, установки, психологический климат, самооценку, ситуационные параметры и т.п. Чаще всего социологу совершенно необходимо использовать междисциплинарный подход и учитывать перечисленные параметры.

Педагогика. Существуют две трактовки этого понятия: широкая и узкая. Первая рассматривает педагогику как науку о специализированной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека (также понимаемого предельно широко). В этом случае педагогика как более широкое понятие включает в себя, наряду с воспитанием, обучение и образование. Более перспективной для нас представляется узкая трактовка, в которой педагогика предстает наукой о воспитании как деятельности, рядоположенной образованию и в некотором смысле периферийной по отношению к нему. В этом значении педагогика совпадает с воспитанием, отвечающим за определенные стороны и разделы инкультурации (и образования): целостное формирование личности, разработку моделей трансляции

2. Социология образования как научная дисциплина

информации и опыта (дидактика), теория и методика воспитания, направленная на нравственное, ценностно-эстетическое, духовное становление личности, наконец, школоведение. Последнее охватывает самые разные стороны (дефектология, сурдопедагогика, социальная педагогика и др.) и уровни воспитательного процесса (школьная, вузовская, возрастная педагогика). Точки соприкосновения педагогики с социологией образования в смысле схожести их объектов касаются целого комплекса вопросов и проблемных узлов. Перечислим вкратце наиболее значимые из них:

– *проблема качества образования.* Для примера можно сослаться на педагогические (дидактические) новации в США и Европе в 60-е гг. XX в. Они сводились к широкому внедрению программированных учебных программ с использованием компьютера, аудиовизуальных технических средств. Контрольные исследования показали, что 70% их неэффективны. Понятно, что социологическое исследование на тему качества и эффективности образования с необходимостью должно учитывать педагогический фон. Это особенно актуально для сегодняшней ситуации в России, когда образовательные учреждения активно «жонглируют» педагогическими моделями и встает вопрос о применимости и эффективности школ Монтессори, методики развивающего обучения и т.д. и т.п.;

– *проблема качества специалистов.* Исследования, проведенные в Томске, выявили полярность дихотомий академизма и специализации, теоретической подготовки и практических навыков, аналитических и коммуникативных ресурсов и др.; к примеру, что специалисты, способные создавать ноу-хау мирового уровня, не знают основ менеджмента, маркетинга, рекламы, паблик рилэйшнз. Это также подтверждено результатами исследований;

– *проблема адекватности образовательных методик.* Ее можно проиллюстрировать на примере возросшего за последнее десятилетие числа лицеев и гимназий, учредителями (соучредителями) которых являются вузы, стремящиеся обеспечить устойчивый и подготовленный контингент студентов. Значительную долю педагогических коллективов таких структур составляют вузовские преподаватели. Проблема заключается в том, что значительная часть их не знает педагогики и не учитывает особенностей возрастной психологии, что сказывается на мотивации, самооценке, образовательных стратегиях выпускников.

Этот перечень можно продолжать. Скажем одно: само собой разумеется, что от различных, часто опривыченных педагогических методик зависят облик и специфика образовательной системы.

Суммируем сказанное относительно проблемно-тематического поля и объекта социологии образования. Продуктивной в отношении определения последнего представляется схема известного российского специалиста Г.Е. Зборовского. Он выделяет *пять аспектов*, или *тематических ареалов* (и соответствующих им исследовательских парадигм) *феномена образования*.

1. *Государственно-образовательный аспект*. В этом плане образование рассматривается в зависимости от характера его взаимоотношений с государством: форм и интенсивности государственного контроля, законодательно-нормативной базы, финансирования и др.:

– *характер управления и контроля*. Так, сам Г.Е. Зборовский выделяет три модели государственного контроля: сильную, среднюю и слабую. Примером первой может служить советский тоталитаризм, где воздействие государства было абсолютным. Во-первых, оно носило тотальный характер, то есть охватывало все без исключения стороны образовательного процесса – от единой и безальтернативной идеологической доктрины до семейных ситуаций учащихся и учителей, их вероисповедания и личной жизни. Во-вторых, оно было векторным, односторонним, командным по сути своей. Примером слабой модели может служить Россия первой половины 90-х гг. XX в., когда в силу институционального коллапса образование практически было предоставлено само себе. Промежуточная модель, по мнению автора, должна быть золотой серединой, демонстрирующей партнерский характер и относительную автономность двух институтов на основе взаимной полезности и эффективности. Заметим, именно проблематика здесь обеспечивает социологическую «привязку» объекта, помещая управление образованием в широкий социальный контекст;

– *правовая основа*. Она также оказывает существенное влияние на все стороны образования и с необходимостью должна учитываться. Так, например, последствия запрета на бесплатное второе высшее образование в России уже заметны и требуют специального изучения. Или, к примеру, наличие в стране обязательных государственных образовательных стандартов, которых нет в западно-европейских вузах, также придает системе особый облик и качество. В очередной раз отметим, что эта сторона также интересует социолога в качестве объекта со стороны его социального «оформления»;

– *материальная основа*. Здесь необходимо учитывать не только государственное финансирование – его структуру, характер, относительные и абсолютные объемы и т.п. Важнейшим аспектом являются финансовые по-

2. Социология образования как научная дисциплина

токи, связанные с экономической и хозяйственной деятельностью секторов и субъектов образовательной системы. Согласимся, что многое может определяться тем, например, «зарабатывает» ли вуз сдачей в аренду помещений, предоставлением платных образовательных услуг или продажей ноу-хау. Или, например, тем, является ли образование безальтернативной сферой инвестирования для родителей. Такое «социальное окружение» обуславливает проблематизм, требующий усилий социолога. Таким образом, государственно-образовательный аспект представляет собой относительно автономный объект социологического анализа, требующий обязательного учета в исследовательской практике.

2. Производственно-образовательный аспект. Действительно, помимо общесоциализирующей функции, образование имеет и узкоспециальную – овладения производственно-профессиональными навыками. Следует помнить, что именно специализированному образованию обязаны технико-производственные успехи эпохи индустриализма. С закатом последней и переходом к информационному обществу требования к образованию меняются. По-другому ставятся вопросы о непрерывном образовании, его модульности, адаптации к меняющейся ситуации на рынке труда, изменении содержания образования и изменения образовательных стандартов. Для нашей страны этот аспект особенно актуален. Во-первых, в силу культурно-исторического лага, когда адаптация к новым реалиям осуществляется на фоне нереализованной индустриальной модели. Встала проблема повышения качества образования до международных стандартов и его конвертируемости. Во-вторых, в силу бурной переструктуризации содержания образования и рынка труда. Уже сейчас мы наблюдаем изменения баланса между естественно-техническим и социогуманитарным секторами, между производственным и непроизводственным секторами, увеличение рынка свободных профессий и др.

3. Научно-образовательный аспект. Тезис о том, что эффективность системы образования все более зависит от его связи с наукой, от глубины и интенсивности их взаимовлияния, не просто не потерял своего значения. В особенности это касается системы высшего профессионального образования.

Так, гумбольдтовская модель университета, предполагающая неразрывную связь фундаментальных и практических знаний, образовательной и научно-исследовательской деятельности, широкой эрудиции и акцента на творческую инновационную деятельность, получает сегодня новое звучание.

4. Культурно-образовательный аспект. Автор схемы делает особый акцент на характере связи культуры и образования. А именно: в отличие от государственно-образовательного, производственно-образовательного и научно-образовательного аспектов, где образование является производной по отношению к культуре, образование является детерминантой. Можно не соглашаться с этим утверждением, но бесспорно одно: эта связь носит прямой и неразрывный характер.

Обратимся к примеру, который, на первый взгляд, не относится напрямую к образованию. Исследование, проведенное в рамках дипломного проекта одной из выпускниц нашего факультета на тему нетрадиционного хозяйственного поведения (семейное выращивание картофеля), показало, что последнее носит хабиитуализированный и симплифицированный характер и объясняется стремлением придать своей жизни оттенок укорененности, стабильности, устойчивости. При этом производство картофеля абсолютно не рационально с точки зрения экономической эффективности. Но горожане, независимо от доходных и статусных позиций, не спешат от него отказываться. Заметим, что интенция на получение образования зачастую является выражением безальтернативной жизненной стратегии, не требующей субъективной рационализации.

5. Семейно-образовательный аспект. Несомненно, являясь важнейшим агентом социализации, семья играет принципиальную роль в образовании. Перечислим наиболее важные с точки зрения социологии образования проблемы:

– проблема межпоколенной трансляции в образовательных стратегиях. Это комплекс вопросов, связанных с ролью родителей при выборе их детьми специальности, школы, вуза.

Так, исследования, проведенные сотрудниками кафедры, показали, что факт получения родителями, проживающими в сопредельных регионах, образования в томских вузах напрямую влияет на образовательные миграции детей. При этом поступление детей в вузы является самодостаточной ценностью и выполняет функцию статусной состоятельности, маркера успешности родителей и детей. Другой пример: выбор среднего общеобразовательного учреждения (гимназий, лицеев) зачастую связан не с качеством преподавания, а со стремлением родителей обеспечить личную безопасность детей, а также из соображений престижа. Понятно, что в зависимости от мотива меняется характер конкуренции на рынке образовательных услуг, что требует особого внимания исследователя;

2. Социология образования как научная дисциплина

– проблема финансирования родителями и учащимися образовательных услуг. Появление платного образования и платных дополнительных образовательных услуг существенно изменило объем и характер финансовых потоков в сфере образования. Достаточно вспомнить, что значительная доля родителей сегодня оплачивает образование своих чад, даже не пытающихся участвовать в поступлении на бюджетные места. Образовательные траектории, мотивация к учебе у таких людей отличается от «бюджетников». Другой важный момент: получение второго высшего образования. Исследования выявили, что в 2000 г., например, доля выпускников томских вузов, получивших (и оплативших, разумеется) к моменту выпуска второе высшее образование, составила 10% (!).

Говоря об объекте социологии образования, необходимо помнить и о многочисленных отраслевых социологических дисциплинах, чьи объекты аналогичны нашему. Это социология молодежи, социология малых групп, социология девиантного поведения, социология организаций, социология управления и др.

Итак, объект социологии образования – это образование как феномен, тематически и проблемно акцентированный в качестве зоны фактичности в ее широком социальном контексте.

Теперь обратимся к предмету социологии образования.

Предмет социологии образования. Указанная выше необходимость его определения диктуется следующими причинами.

Это, во-первых, необходимо с точки зрения методологической культуры вообще, как и профессионального определения программы конкретного исследования в частности. Ибо, как известно, специалист не тот, кто много знает, а тот, кто знает свои границы. А границы эти зачастую размыты вплоть до совпадения объектов значительного числа дисциплин.

Во-вторых, предметное различие позволяет более корректно использовать данные и методы смежных наук. В итоге размежевание необходимо как раз для того, чтобы впоследствии мы могли методологически грамотно привлекать достижения других областей знания, поскольку сам объект является органической целостностью и в разъятии не нуждается. Кроме того, как уже говорилось, междисциплинарный подход на сегодняшний день позвал наибольшую продуктивность.

Предметом науки принято называть специфические аспекты («срезы») объекта, требующие определенного методологического ракурса рассмотрения. Попробуем рассмотреть это на примере.

Возьмем такое значимое и актуальное явление, как молодежное наркопотребление. Оно выступает объектом для целого ряда научных дисциплин. Назовем для удобства три из них: наркологию, право и социологию.

И тематически, и с точки зрения проблематики все указанные науки рассматривают молодежное наркопотребление как форму аддикции, требующую научного анализа и практических мер по его профилактике и полному – в идеале – исчезновению. Все они в равной степени опираются на общие сведения о частоте, интенсивности, распространенности, доступности, воздействии наркотиков. И в то же время они рассматривают доступными только им исследовательскими средствами специфические «срезы» объекта. В чем специфика их предметов? Для чистоты нашего эксперимента условимся, что и задача перед исследователями поставлена одна: выявить причины массового «невключенного» наркопотребления среди молодежи; когда речь идет не о наркозависимых людях, а о превышающей их количественно группе употребляющих наркотики от случая к случаю или вообще «просто пробовавших» раз-другой. Ясно в то же время, что это во всех отношениях группа риска, и когда она составляет до двух третьих группы или категории, ситуация становится угрожающей. Итак:

Предметным полем нарколога является все, что связано со свойствами того или иного наркотического средства и его воздействием на человеческий организм. Ученый будет строить исследование и объяснительные схемы, исходя из таких параметров, как классификация наркотических средств, особенности воздействия – соматического и психо-поведенческого последствий для организма, периода привыкания, опасности зависимости и возможностей выхода из нее и т.п.

Предметным полем юриста будут правовые аспекты проблемы. Он, в частности, обратит внимание на эффективность законодательства, а также мер, принимаемых воспитательными и правоохранительными органами. Именно через действенность нормативной системы и правового сознания исследователь будет исходить при построении объяснительной модели.

Предметным полем социолога становится *социальность*, особое «магнитное поле», влияющее на феномен молодежного наркопотребления. Имеется в виду целый комплекс влияний со стороны общества в самом широком смысле: коммуникативная среда (семья, друзья, одноклассники), ценностная среда, символическая среда, нормативная среда, институциональная среда и др. Приведем конкретный пример. Так, российский исследователь из Ульяновска, Е.Д. Омельченко пришла к очень интересному выводу. Она объяснила факт массового неключенного приобщения школьников к наркотикам особенностями коммуникативной среды. А именно – *отсутствием у молодых людей вербальных средств отказа в ситуации навязывания*. Иными словами, среднего школьника из названной категории наркотики не только

2. Социология образования как научная дисциплина

не привлекают, но и отталкивают, но его пугает перспектива выглядеть «слабаком» в глазах сверстников и тем самым потерять «пропуск в тусовку». Даже обладая достаточным авторитетом в группе, он не имеет веских аргументов отказа, которые обеспечивали бы его сохранение. Заметим, это чисто социологическое, рафинированное объяснение, которое не элиминирует других причин и факторов, но демонстрирует сугубо социологический объяснительный потенциал.

Выше мы говорили также, что собственная предметность обуславливает использование специальной методологии и специальных методик. Ведь методы разных дисциплин могут приводить к разным и даже противоположным результатам. Примеров тому множество. Приведем один из них, касающийся необходимости различения предметов и методов социологии и социальной психологии.

Здесь уместно вспомнить известные методологические выводы Р.К. Мертон, сделанные на основе изучения армейской среды. В частности, вывод о том, что психологические и социально-психологические методики, в частности анализ самооценки, могут серьезно исказить информацию и даже давать противоположные результаты. Мертон выяснил, например, что военнослужащие родов войск, где существуют объективно большие возможности для карьеры, демонстрируют гораздо более низкую самооценку, чем их коллеги из родов войск с объективно затрудненной возможностью продвижения по служебной лестнице. Для объяснения этого противоречия исследователь ввел понятие независимой промежуточной переменной – референции. Она помогла подтвердить тезис, что поведение людей в значительной степени определяется не соображениями высшей целесообразности и не сугубо личным мнением. Оно диктуется оглядкой на значимого Другого (коллег, друзей, непосредственного окружения), мнение которого и сравнение с которым направляют действия актора. Иными словами, актер действует в модусе референции в радиусе референтной группы.

Предпринятое Мертоном жесткое разграничение предметностей и методов смежных дисциплин, при всей его рафинированности, имеет принципиальное теоретико-методологическое и методическое значение. Забегая вперед, скажем, что во многих случаях интенция, к примеру, учащихся на учебу или преподавателей на карьеру определяется именно «магнитным полем» референции.

Социологической предметностью образование становится тогда, когда феномен рассматривается – как в целом, так и в его отдельных проявлениях

ях – в коммуникативном аспекте. Социальная среда должна быть необходимым окружением, непреложным фоновым фактором, в рамках которого рассматривается феномен образования, его сегменты и проявления. Любой управленец скажет вам, что самоуправление в принципе более совершенная и потому предпочтительная модель, но любой социолог скажет, что все может быть с точностью до наоборот в зависимости от социального контекста. Ведь есть большая разница между идеально-правильной моделью и ее наличным функционированием, между декларативными ценностями и их практической реализацией, между рациональными целями и фактическими последствиями. Любое явление, любая сфера жизни, с которыми сталкиваются люди, приобретают особое звучание и потому требуют особого взгляда. Именно в этой связи Георг Зиммель отказывал социологию в наличии собственного объекта, постулируя наличие лишь *особого ракурса рассмотрения*. Поскольку понятие «коммуникативный аспект» требует специального уточнения в нашем контексте, остановимся на этом подробнее.

Вспомним основные параметры коммуникации, учет которых позволит нам задать социологическое видение любого аспекта феномена образования и акцентировать образование именно как социологическую предметность.

Условия коммуникации. Под таковыми, как мы знаем, принято понимать наличие социальных статусов, наличие социальных ролей и наличие взаимных экспектаций. Мы также будем эксплицировать предметность социологии образования через учет факторов коммуникации и сущностных признаков общества.

Факторы коммуникации. Известный российский специалист В.П. Коенцкая выделяет пять основных групп факторов коммуникации: *стратификационные, ситуативные, оценочные, функциональные и герменевтические*. Посмотрим, какие проблемы и акценты задает рассмотрение образования через призму коммуникативных факторов.

Стратификационные факторы. Очевидно, что уже простая фиксация статусных является необходимым предваряющим условием большинства исследований. Это касается как приписанных (пол, возраст, раса, национальность), так и достигаемых (должность, доход, образование) статусов, составляющих привычный «соцдем» любого опросника или любой исходной базы. Но бывают случаи, когда такой учет необходим для решения аналитических задач, а также для разрешения проблемных ситуаций.

2. Социология образования как научная дисциплина

Для примера можно привести следующую проблемную ситуацию. Результаты исследований статусно-ролевых рисунков в академической среде выявил две модели должностных стратегий деканов факультетов и их заместителей: «монархическую» и «вождистскую». Первая характеризуется следующими чертами. Во-первых, декан является ведущим (и/или высокостатусным) ученым, чем и определяется его избрание. Во-вторых, «монархический» тип акцентирует формальные показатели работы коллектива (количество защищенных, количество публикаций и т.п.). В-третьих, ролевое поведение и позиционирование осуществляется в модусе «царствовать, не править». Наконец, такой тип склонен в большей степени не решать перспективные задачи, а «обозначать позиции». «Вождистская» модель учитывает не формальные, а фактические достижения, в том числе и финансовые («грантовая») успешность, организация платных образовательных услуг и др.). Вождистский тип акцентирует презентационную часть работы, активно вкладывая ресурсы в саморекламу, и действует в модусе «править, а не царствовать». Указанная типология работает не только на примере отдельной кафедры или факультета. Можно смело предположить ее эвристические возможности анализа больших единиц, вплоть до системы в целом.

Учет стратификационных параметров объекта необходим для анализа таких предметных областей, как конфликт, девиации, маргинализация, неравенство, социально-психологический климат, интеграционные или дифференциальные процессы и многие другие. Особой проблемой является проблема статусно-ролевого соответствия и, соответственно, статусно-ролевого диссонанса.

Ситуативные факторы. Анализ ситуаций в современных исследовательских практиках давно перерос рамки микроуровневых исследований и стал методологическим прорывом с большими эвристическими возможностями. Методология анализа ситуаций возникла на стыке разных дисциплин: социологии, психологии, социальной социологии и др. В последующих главах мы остановимся на этом подробнее, сейчас же обозначим основные аспекты ситуативных детерминант. Это, в частности, *коммуникативные роли* (лидер, аутсайдер, наставник, партнер и др.), способные определять изменения в образовательных средах. Далее это *коммуникативная сфера* (адекватный дискурс, отношения, принятые или обязательные в конкретной группе и др.). Затем, это *коммуникативная ситуация* (специфика локуса, время, индивидуальная специфика конкретных субъектов). Наконец, это *коммуникативная установка* (убедить, устранить, подвинуть и т.п.), демонстрируемая субъектами образовательного пространства.

Оценочные факторы. Их учет также задает изучаемому объекту характер социологической предметности и обладает большим эвристическим потенциалом. Оценочные факторы можно определить как *фон представлений о должном, сопутствующий любому человеческому взаимодействию*. Их можно декомпозировать следующим образом:

– ценностные ориентации субъектов взаимодействия. Можно априори утверждать, что ценностные установки (опора на соображения порядочности/выгоды любой ценой, например) и идеологические пристрастия (политические взгляды, национализм, почвенничество и др.), демонстрируемые субъектами образования, могут существенно влиять как на социальный климат, так и на управленческие решения;

– оценочная информация. Под ней имеется в виду ценностный фон взаимодействия – опривыченные представления о девиации, дозволенно-должном, предпочтительном, постыдном.

Достаточно сослаться на упоминавшийся пример с бумом высшего образования во второй половине 90-х гг., когда поступление в вуз стало самоценным (стыдно не поступить, стыдно не получить высшее образование);

– самооценка. Важность учета этого параметра может быть проиллюстрирована на следующем конкретном примере.

Исследование показало, что выпускники престижного лица демонстрируют при поступлении в вуз значительно меньшую активность, мотивацию к учебе и достижительность на фоне завышенной самооценки. Демонстрация превосходства, собственной элитарности и т.п. в сочетании с профессиональной пассивностью сегодня получили серьезное распространение, так что можно говорить о типе, модели поведения, порождении феномена «умного ничто», всегда лишь «подающего надежды».

Функциональные факторы коммуникации. Имеются в виду явные или скрытые субъективные целевые (функциональные) установки участников взаимодействия. Среди таких функций принято называть:

– контактную функцию (взаимодействие с целью достижения понимания, согласия, приобрести сторонников, единомышленников, партнеров и т.д.);

– функцию самопрезентации. И здесь речь идет не только об акторах образования – участниках взаимодействия. Например, указанный параметр может быть эффективным основанием для типологии вузов. В частности, среди томских вузов Политехнический университет сделал саморекламу и паблик рилэйшнз важнейшими направлениями политики, что явно выделяет его среди других вузов;

2. Социология образования как научная дисциплина

– регулятивную функцию. В данном случае предполагается исследовательское внимание к таким факторам, как, например, степень сплоченности группы (исследовательской команды, школьного класса и т.д.), а также степень внимания субъектов взаимодействия к этому вопросу;

– ритуальную функцию. Ее учет актуализирует такие, например, сферы и проблемы, как досуговая сфера, развитость ритуальной стороны жизни вуза и т.п.

Герменевтические факторы коммуникации. Охватывают круг проблем, связанных с пониманием и взаимопониманием в образовательной среде, социолингвистические параметры коммуникативной среды и т.п. Особой предметностью здесь отличаются студенческий сленг, дискурсивные дифференциации относительно владения компьютерной терминологией и многие другие.

Приведенный способ актуализации и «отграничивания» образования как социологической предметности может быть дополнен. В этой связи отправной точкой для предметного обособления социологии образования можно считать сущностные признаки общества, которые также представляют собой коммуникативность как органичное свойство и воплощение социального.

Общественный интерес. Первым важнейшим признаком общества можно считать *общественный интерес*, понимаемый как *объективно существующая потребность в функционировании и совершенствовании системы, требующая согласованных усилий по ее удовлетворению*. Общественный интерес в сложносегментированных обществах не осознается большинством индивидов и групп, являясь прерогативой субъектов власти и управления. Он осознается ситуативно, чаще всего – в кризисные моменты. К образованию, затрагивающему все сферы общественной жизни, это относится в полной мере. Ведь развитие образовательной системы может иметь собственные инерцию и направленность, «параллельные» или «перпендикулярные» общественному интересу. В силу этого образование всегда необходимо соотносить с общественным интересом, то есть с объективной потребностью в содержательном, организационном, проективном и других аспектах. Это относится как к системе в целом, так и к ее фрагментам. То есть такое соотношение может и должно фундаментализировать исследование в диапазоне от макро- до микроуровня.

Приведем примеры. Относительно макроуровня следует сослаться на противоположные точки зрения Т. Парсонса и У. Бека. Первый позиционирует современное образование как важнейший фактор модернизации обще-

ства, определяющий поступательное развитие и гармонично вписывающийся в демократизацию и специализацию современных социальных систем. Второй, напротив, пессимистичен. У. Бек подчеркивает, что образовательную систему сегодня характеризуют автономность и инерционность. Мало того что образование отстает от потребностей общества: оно развивается параллельно, воспроизводя спрос на услуги, которые заведомо останутся невостребованными. Такие априорные установки способны кардинально определять направленность и содержание исследований. Понятно, что если мы как социологи приступаем к анализу образовательной системы, мы не можем игнорировать указанной дихотомии – соответствия/несоответствия объективной потребности общества.

Второй пример касается изучения отдельных фрагментов системы, вплоть до отдельного образовательного учреждения или подразделения. Так, отдельные вузы (в частности, г. Томска) настолько увеличили предложение дополнительных (платных) образовательных услуг, что это стало серьезным деструктивным фактором относительно качества преподавания, падения престижа образовательного сертификата и перепроизводства специалистов по отдельным специальностям.

В этом смысле систему образования можно рассматривать, например, с точки зрения *инфляции – дефляции*.

Ситуацией инфляции можно считать обесценивание образовательных предложений и услуг при повышенном спросе. Такая ситуация наблюдается сейчас в России относительно перепроизводства специалистов, непривлекательности сертификатов (заочников, вечерников, выпускников филиалов и т.п.). Ситуация дефляции, напротив, характеризуется отсутствием спроса при наличии предложения. Так, в первой половине 90-х гг. престиж высшего и среднего профессионального образования резко падал, что приводило к набору на многие факультеты и специальности.

Конечно, вернее будет говорить о структурных инфляции и дефляции, имея в виду, что они касаются не столько системы в целом, сколько ее отдельных секторов, что, тем не менее, может иметь системный эффект.

Дифференциация. Второй важнейший признак общества – *дифференциация*. Общество в этом смысле есть сложный статусно-ролевой ансамбль. Многомерность социального пространства, его бесконечная разветвленность по горизонтали и по вертикали обуславливают и специфику поля образования. В этом отношении «епархией» социологии являются следующие аспекты и проблемы.

2. Социология образования как научная дисциплина

Неравенство в образовании. Это наиболее актуальная тема для современной социологии образования, и российской – в первую очередь. Обозначим ее вкратце.

Стартовое неравенство. В широком значении оно, по-видимому, не уничтожимо, но в сегодняшней российской ситуации стартовое неравенство резко разделило общество. Иначе быть не может в стране с децильным коэффициентом 24. В структуре стартового неравенства можно выделить: а) доходные, статусные, профессионально-образовательные позиции родителей; б) локус (место проживания, пространственная удаленность, с которой связаны многие показатели доступа к образовательным услугам).

Так, при очень выраженной интенции на получение высшего образования двух «локальных» категорий старшеклассников (ближайшей и обязательной задачей его называют 93% горожан и 76% сельской молодежи, процент пользовавшихся образовательными услугами показывает также существенный разрыв: 60 и 40% соответственно).

Сюда же можно отнести *демографическое неравенство*. В него входят этнонациональная принадлежность и гендер.

Качественное неравенство. Связано с серьезной дифференциацией различных учебных заведений относительно объема и глубины получаемых знаний. Здесь важно учитывать такие детерминанты качества, как регионализация, индегенитизация образования.

Важно помнить, что проблема неравенства имеет не только гуманистическую, но и функциональную составляющую. Дело в том, что понятие неравенства не должно иметь оценочной нагруженности для исследования. Более того, неравенство, может быть, и является важной функцией совершенствования образования и повышения его эффективности.

Вспомним уже известный нам пример: именно отсутствие «селекции по ходу» в российской средней общеобразовательной школе объясняет во многом снижение качества знаний студентов и дисбаланс на рынке профессий. Здесь перед исследователем предстает целое поле тем и проблем: эффективность образования, наличие/отсутствие у него проективного и превентивного потенциала, оценки и контроля за качеством, наличие/отсутствие профилизации и профориентации и многие другие.

Проблема неравенства в образовании включает в себя целый комплекс аспектов феномена и проблемных узлов: мобильность, дифференциация, интеграция и др.

Нормативная система. Третий признак общества – наличие *нормативной системы*. Как мы знаем, спектр социальных норм необычайно широк – от микро- (вкусы, мода, нравы) до макроуровня (традиции, обычаи, ценности, стереотипы, идеалы). Этот диапазон может рассматриваться и с точки зрения класса норм: от моральных до правовых. Перечислим кратко проблемы социологии образования, связанные с этим признаком.

Проблема социальных девиаций и дериваций в поле образования включает целый спектр явлений – аддикции, криминогенной обстановки, вандализма, посещаемости, самообразования и т.д. и т.п. Они могут быть описаны в терминах теории аномии или концепции рисков, но их анализ совершенно необходим. К уже указанным добавим проблемы эффективности нормативной системы в сфере образования, проблемы правовой культуры в сфере образования и многие другие.

Институциональная система – четвертый признак общества. В первом разделе курса уже говорилось об образовании как социальном институте. Сейчас же просто проговорим, что институциональная сторона феномена образования должна учитываться социологом.

К примеру, сравнительное изучение преподавательской среды в России и США невозможно без учета таких институциональных особенностей, как сроки заключения договоров между вузами и преподавателями и особенности кооптации кадров вообще. В частности, в США практикуется ежегодное подписывание контрактов, тогда как у нас – раз в пять лет. Последние годы практиковались годичные контракты при первом поступлении на работу, после чего – пятилетние. В прошлом году это было отменено. Разумеется, что эти институциональные особенности влияют на самые разные стороны объекта: достижительность, контроль за качеством преподавания, механизмы кооптации и ротации и т.д.

Институциональный аспект также тесно связан с такими проблемами, как социальная политика, проблема модернизации, проблема непрерывности образования, проблема управления и многие другие.

Задачи социологии образования. Если говорить о задачах социологии образования, то они аналогичны задачам отраслевых социологий и социологической науки в целом.

Это, во-первых, *познавательная функция*, направленная на то существенное и важное, что скрыто от здравого смысла, обыденного взгляда, aberrаций дальности/близости, а также от «взора» союзных дисциплин.

Во-вторых, это *прагматическая функция*: дисциплина призвана решать практические задачи.

Это, несомненно, *мировоззренческая функция*, усиливаемая не только насущностью проблем образования, но тем, что на облик культуры в целом вряд ли оказывает большее влияние любая другая сфера жизни.

Наконец, это *перформативная функция*: данные социологических исследований должны получать дискурсивную форму не только в плане научной саморефлексии, но и становиться достоянием профессионально-управленческой и публичной сфер.

Обозначив, таким образом, тематическое и проблемное поля, междисциплинарные связи и границы, а также объект и предмет социологии образования, обратимся к краткой истории последней.

2.2. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Как и историю социологии в целом, историю социологии образования можно понимать в широком и узком смыслах. В широком смысле любая область научного познания начинается с проблематизма и специализированной рефлексии. В узком смысле рождение конкретной дисциплины связывают с комплексом проблемно-тематического, методологического и предметного оформления в сочетании с оформлением дисциплинарным, прикладным, институциональным, профессионально-коммуникативным, учебным, тезаурологическим и т.д.

В первом разделе, определяя образование как социокультурный феномен, мы обращались к исторической ретроспективе. Сейчас вкратце актуализируем социологическое содержание подходов.

Если учитывать оба значения, начнем с Платона. Великий философ удивительно актуально сформулировал проблемы социологии образования, не решенные и сегодня, и предложил идеи, не потерявшие значения и сейчас.

Во-первых, это идея самоуправления и управления образованием. Последнее с необходимостью должно отвечать задачам транскультурации. Для этого образование должно обеспечиваться, направляться и контролироваться государством и одновременно – подготовленными гражданами из сословия ученых.

Во-вторых, это проблема дифференцированного и специализированного (профилизированного) образования. Платон полагал, что ученик не мо-

жет освоить весь поток знаний. Поэтому образование должно быть специализированным.

В-третьих, это проблема неравенства в образовании. Философ одобряет неравенство, считая, что оно должно быть элитарным, что, в свою очередь, вполне соответствует духу платоновской концепции социальной структуры.

Наконец, мы находим у Платона идеи по поводу методов и педагогических приемов, отдавая предпочтение игре.

Аристотель также рассматривал образование в рамках эстетически-артологической традиции. Поскольку государство есть орудие благой жизни, образование является важнейшим средством ее достижения. С другой стороны, образование должно планировать, обеспечивать и контролировать образование.

У Аристотеля мы находим размышления о социальных функциях образования. Их три:

- функция накопления знаний;
- адаптивная функция (функция приспособления к жизни);
- функция совершенствования личности. Последняя вписана в доктрину Аристотеля о делении людей на годных и усредненных и о необходимости образованных и достойных людей манипулировать усредненными.

Квентилиан также предложил дифференцированный подход к образованию. Причем он предложил индивидуальное дифференцированное обучение.

Еще одна тема, близкая проблематике социологии образования, – анализ личности педагога. Последняя, по мнению мыслителя, должна сочетать в себе добродетель с профессионализмом.

Дальнейшее развитие идей относительно социального поля образования мы находим у самых разных мыслителей – Авиценны, Лютера, Кондорсе, Коменского.

Все они в той или иной мере рассматривали следующие проблемы.

Во-первых, методы образования. Здесь, главным образом, речь шла о двух моментах – индивидуализации образования и недопустимости насилия в педагогике.

Во-вторых, это проблема власти (государства) и образования. Наиболее радикальны взгляды на эту проблему Мартина Лютера. Провозглашая гуманистическую идею ненасильственных методов, он в то же время считал, что образование должно быть обязательным и даже принудительным, что обеспечивает законодательство. Ян Коменский поднял такие социологические проблемы образования как неравенство, демократизация образования,

2. Социология образования как научная дисциплина

государственное финансирование и управление образованием, обеспечение равных стартовых позиций и др.

Великому просветителю-энциклопедисту Кондорсе принадлежит идея многоступенчатого, светского, бесплатного и непрерывного образования.

В более строгом смысле, однако, *социология образования* зарождается в конце XIX – начале XX в.

В «Основных началах» Герберта Спенсера, который был не только ученым, но и радикальным либералом и антисоциалистом, мы находим ценные мысли о социальных функциях образования. Считая личность основой и целью общественного развития, Спенсер провозглашал принципиальную роль непрерывного образования как основы адаптивной эволюции общества. Этому созвучны идеи Огюста Конта, подчеркивающего позитивный (практически эффективный) ресурс всеобщего образования. Его позитивный характер призван выполнять двоякую функцию – фермента связи (консолидация общества) и инструмента позитивной политики (социальная инженерия).

Однако большинство историков социально-философской и педагогической мысли называют отцом-основоположником социологии образования американского социолога Лестера Уорда. Свои взгляды он изложил в знаменитой работе «Динамическая социология» (1873). В какой-то мере его теория – парафраз идей Гоббса, Конта и Спенсера. У Конта Уорд заимствовал идею телеологизма – целенаправленного эволюционного развития человеческого мышления (коллективного разума). Он вводит понятие коллективного телезиса – творческого общественного духа (с упором на психическую основу). Влияние Спенсера сказалось в провозглашении всеобщего, непрерывного и индивидуализирующего, креативного образования. Переключка с Гоббсом выразилась в противопоставлении государству «свободных ассоциаций» как субъекта гуманистически и нравственно нагруженного социального реформирования. В этом плане психологический эволюционист Уорд придает образованию глобальную и решающую роль в изменении природы человека и в общественном прогрессе. Он показывает, что интеллект формируется в процессе образования, следовательно, от того, как будет сформирована система образования, будет зависеть социальный прогресс.

Англо-американский социальный философ Томас Пэйн (1737–1809) практически первым сформулировал предмет и задачи социологии образования, причем в терминах функционалистской парадигмы. К ним относятся: функция ассимиляции традиций, функция межпоколенной трансляции

традиций и функция инновационно-творческая. Кроме того, Пэйн способствовал академическому признанию социологии образования.

Другой видный американский мыслитель, живший гораздо позднее, Джон Дьюи (1859–1952) также внес существенный вклад в становление и формирование дисциплины. В своих работах «Школа и общество» и «Демократия образования» он сформулировал ключевые проблемы социологии образования. Это проблема влияния общества на образование, образования на общество и проблема взаимодействия образования с другими социальными институтами. Помимо основания институционального подхода к проблеме, Дьюи предложил модель прогрессивного (инновационного) образования, имеющего прямую связь с решением практических задач. Надо отметить, что ученый верил в возможность классового сотрудничества и считал возможным реформирование общества посредством реформирования педагогических программ.

Другим видным представителем институционального подхода был американский социолог Торстейн Веблен. Затрагивая вопросы неравенства, воспроизводимого системой школы, прежде всего высшей (работа «Высшее образование в Америке»), Веблен, в то же время, отводил решающую роль в общественном развитии технократии, которая способна к опережающей научно-производственной деятельности. Отсюда – принципиально важная роль адекватной образовательной системы...

В конце XIX – начале XX вв. внимание образованию уделяли такие признанные классики социологии, как Маркс, Дюркгейм и Вебер.

Так, конфликтологическая парадигма невозможна без упоминания имени Карла Маркса. Его социологический анализ образования вплетен во многие работы. Он сводится к двум основным моментам: неравенству доступа к образованию, являющемуся механизмом воспроизводства антагонистической классовой структуры и ее эксплуататорской природы, и к образованию как фактору и механизму отчуждения.

Современная социология образования развивалась также и в лоне функционалистской парадигмы. Она напрямую связана с творчеством Дюркгейма. В духе солидаризма он рассматривает образование как социальный институт, призванный, наряду с другими институтами, цементировать общество, задавать единство и эффективность коллективных представлений. По мнению Дюркгейма, образование – социальный институт, который зависит от конкретных исторических потребностей общества. На него оказывают влияние различные социальные факты – религия, мораль, ценности. Обще-

2. Социология образования как научная дисциплина

ственные изменения приводят к образовательным реформам. То есть цель образования – привитие таких моральных качеств, которые необходимы в данном типе общества. При этом общество должно заботиться о воспитании конформности через систему образования, тем самым выполняется функция адаптации.

Вебер рассматривал образования сквозь призму свойственных ему акционизма (уровень образования обеспечивается культурным статусом, поле образования – постоянная борьба между группами и статусами) и историзма. Историзм позволяет Веберу провести четкую грань между ролью и обликом образования в традиционном обществе и обществе капиталистическом. Если в доиндустриальную эпоху образование выполняет функцию дифференциации, закрепления статусных и сословных различий, то в капитализме оно играет роль фактора социальной мобильности.

Ценные идеи принадлежат социологам первой половины и середины XX в., например Карлу Мангейму и П.А. Сорокину. Мангейм предложил феноменологическую трактовку духовной жизни, которая исторически «складывается по случаю» и может базироваться на разных детерминантах: экономике, религии и др. В результате «дух эпохи» есть конструкт, «утопия», могущая перерасти в идеологию. В любом случае это искажение, и только «свободно парящая интеллигенция» способна выйти за пределы иллюзий. Именно на этом выходе должно строиться образование. При этом цель образования в обществе зависит от характера отношений в обществе, структуры общества и ситуации, в которой находится каждая группа, а лучшая образовательная единица – не индивид, а группа.

Анализ феномена образования П.А. Сорокиным приходится на второй период его творчества, связанный с интересом к проблемам социальной структуры. Сорокин рассматривает образование как фактор социальной стратификации, обеспечивающий одновременно как статусное закрепление, так и канал социальной мобильности. При этом разрыв между «высоколобыми» и необразованными функционален по сути, если он адекватен потребностям системы в стабильном функционировании: увеличение такого разрыва так же деструктивно, как и размывание различий в образовательных статусах, их нивелирование. По его мнению, необходимо создать стартовые условия, чтобы каждый мог быть включен во все уровни образования.

Таким образом, на рубеже веков были созданы основные контуры парадигматики социологического анализа образования. Их окончательное оформление произошло достаточно недавно – в 70-е и 80-е гг.

В литературе выделяются следующие основания типологии парадигм в социологии образования.

1. *Онтологическое основание.* Исходя из того что онтология понимается как единство мыслимого в противоположность многообразию ощущаемого, подходы к образованию можно выразить дихотомической парой реализм – конструктивизм, или объективизм – субъективизм. Реалисты (объективисты) исходят из автономного существования объективной реальности относительно познающего. Для них поле образования – это люди, институты и структуры, а также связи между ними, закономерные и не зависящие от воли и сознания людей (Маркс, Парсонс). Для конструктивистов, напротив, поле образования – это мир представлений и интерпретаций (Мангейм, отчасти Бурдьё).

2. *Методолого-гносеологическое основание.* Оно учитывает пути и возможности познания, лежащие в основе той или иной теории. К примеру, объективисты ориентированы на позитивистскую схему познания, в основе которой лежит стремление объяснить закономерные связи наблюдаемых явлений (системно-функциональный подход). Их противники конструктивисты считают, что цель социолога – понять содержание и механизмы формирования социальных конструктов. Иными словами, понять – значит описать явление глазами и словами его участников.

Соответственно этому делению образовались и предпочтения в методиках, а именно акцент в основном на количественные или качественные методы.

3. *Концепция человеческой природы.* Условно делит авторов на акционистов и детерминистов. Первые утверждают активность социальных субъектов – акторов – и описывают реальность в терминах социального действия, констелляции интересов и т.п. (Вебер). Вторые исходят из примата социальной системы и детерминированности социального поведения и взаимодействия.

4. *Характер и направленность социальных процессов.* По этому основанию получается дихотомия *солидаризм – конфликтологизм*, о чем уже упоминалось выше. Классическими их представителями являются соответственно Дюркгейм и Маркс. Последователи первого описывают образование в терминах функциональности, непротиворечивости, целостности и другие адепты второй – в терминах дегуманизации, неравенства, подавления и т.п.

Основания типологии, конечно же, могут быть расширены. Кроме того, мы имеем дело с достаточно абстрактными схемами. В действительности классики социологии образования (да и социологии в целом) совсем не так

2. Социология образования как научная дисциплина

односторонни и просты. К примеру, П. Бурдые очень эффективно сочетает в анализе противоположные парадигмальные конструкты. Поэтому схемы имеют для нас в большей степени аналитико-дидактическое значение.

Приведем для наглядности парадигму образования российского социолога В.В. Фурсовой.

Парадигма	Предпочтительная перспектива развития образования	Онтолого-методологические основания
Гуманистическая	Радикальное изменение	Субъективизм
Структуралистская	Радикальное изменение	Объективизм
Феноменологическая	Стабильность системы образования	Субъективизм
Функционалистская	Стабильность системы образования	Объективизм

Структуралистская парадигма

Структуралистская парадигма, как вытекает из этимологии термина, предполагает изучение общества и его элементов (в нашем случае – образования) в модуле анализа связанности и влияния одних элементов на другие. Структурализм изначально пытался решить проблему полярности объективного/субъективного через анализ и описание структур, воплощенных в представлениях и в языке. Структуралисты пытались – и вполне успешно – найти связи и взаимозависимости самых разных сегментов реальности. К примеру, через анализ мифологии, систем родства, власти, а также через описание языковых дуалов: здоровье – болезнь, высокое – низкое, знание – незнание и др. Так, М. Фуко применял концепцию «распределения символической собственности» на примере пенитенциарной системы. П. Бурдые применяет концепцию легитимного символического насилия при анализе академической среды.

Как правило, структуралистами постулируется тезис об имманентном конфликте между элементами системы, основа которого – социальное неравенство. Система образования тогда – идеологический инструмент государства. Цель – формирование лояльных индивидов, которые будут воспринимать существующий социальный порядок. Таким образом, образование не имеет автономии, но лишь транслирует господствующую идеологию. Любое образование – тоталитарная система, которая подчиняет индивидов. А поскольку доминирующее положение класса капиталистов нуждается в легитимации, образование способствует этому.

Указанная легитимация осуществляется через следующие символические распределения:

- через миф о равенстве возможностей;
- через утверждение, что место человека в общественной структуре зависит от него самого;
- через утверждение, что образование готовит человека к определенному виду деятельности. Тот факт, что в любом образовании ценятся послушание, покорность, пассивность и конформизм, показывает, что дело не в профессиональной подготовке, а в трансляции неравенства. Социальное происхождение в подавляющем числе случаев определяет уровень интеллекта, тип учебного заведения и продолжительность образования, а следовательно, его качество и перспективы.

Для низших слоев образование:

- формирует установку на достижение «правильных», привлекательных статусов и ролей (ценности среднего класса);
- формирует установку на ценности высшего класса как образцовые;
- формирует установку на признание собственной вины в случае неудачи.

Близкой к структуралистской трактовке в социологии образования можно считать концепцию П. Бурдьё. Соглашаясь с подавляющей и воспроизводящей неравенство функцией образования, он вводит понятие «структурные мистификации». Устойчивые структуры и институты, проводящие легитимное символическое насилие, габитуализируют неравенство, «упаковывая» его в опривыченность, понятность, естественную привлекательность, стилевую обыденность. По мнению П. Бурдьё, успешность в образовании зависит от уровня языковой и культурной компетенции, причем критерии, с помощью которых учащиеся оцениваются как «хорошие» или «плохие», предлагает культура правящего класса. Профилизирующее влияние учебных программ не более чем декларация, и образование не учит тому, что экзаменуется. Бурдьё утверждает, что существует система скрытой педагогики, одобряющая тех учащихся, которые не искажают культурный код. В известной работе, выполненной в соавторстве с Пассероном («Наследники», 1970), Бурдьё называет равенство шансов утопией. Первым препятствием к этому он называет семейный (социальный, родительский) капитал.

Анализируя статистику поступления в вузы, исследователи приводят данные, свидетельствующие о детерминации успешности такими факторами, как доход, статусные позиции, тип заведения, специфика специальнос-

2. Социология образования как научная дисциплина

ти, гендерная принадлежность. Так, дети из среднего класса имеют в 80 раз больше шансов, чем дети сельскохозяйственного рабочего и в 40 раз больше, чем городского рабочего. Далее девочек поступает 8 из 100, тогда как мальчиков – 10 из 100. При этом девочки поступают больше на гуманитарные и непрестижные, мальчики – на престижные и точные специальности.

В целом, как известно, Бурдые выделяет четыре вида капиталов: экономический, социальный, культурный и символический, которые определяются им как потенциальный доступ к социально значимым ресурсам. Именно культурный капитал, являющийся производной от других, воплощает в конечном итоге успешность самореализации. Он опредмечивается как в материальных (интерьер дома, книги и картины, автомобиль и т.п.), так и в институциональных (образование, известность, социальные сети) носителях.

Далее П. Бурдые утверждает, что самым мощным инструментом воспроизводства неравенства является высшая школа, в частности, академическая среда, наиболее подготовленная к легитимному символическому насилию и в то же время подверженная «структурной мистификации». В знаменитой работе «*Noto academicus*» автор описывает возможности культурных капиталов вузовской профессуры и их механизмы. Культурный капитал выражается в возможности:

- доступа к успеху;
- формирования собственной социальной сети;
- использования капитала академической власти (занятие постов);
- использования капитала научной власти;
- использования капитала интеллектуальной известности.

Совокупность капиталов предопределяет место каждой конкретной позиции.

Теория капиталов получила широкое распространение и эффективно используется в социологии образования (Беккер, Коулмен и др.). Например, отдельно в качестве методологического инструмента используется понятие человеческого капитала – способности родителей целенаправленно вовлекать ребенка в процесс подготовки, оказывать систематическую психологическую дрессуру, вводить в мир значимых социальных сетей, навязывать значимые в будущем ценностные и символические и поведенческие императивы и т.д. Здесь понятия социального и человеческого капиталов не совпадают, так как дети могут не получить от родителей социального капитала, человеческий капитал может не превратиться в социальный капитал.

Функционалистская парадигма

Ее признанным лидером в социологии образования по праву считается Талкотт Парсонс. Как представитель структурного функционализма и автор оригинальной концепции социального действия Парсонс рассматривает как институционально-функциональные, так и деятельностно-личностные аспекты образования.

Система образования как социальный институт и то место, которое оно занимает в современном обществе, вписывается одновременно в концепции четырехфункциональной парадигмы и концепции «повышения обобщенной адаптивной способности». В логико-исторической цепочке развертывания эволюционных универсалий (примитивное – промежуточное – современное общества) образование получает свое место на третьей стадии. Последняя характеризуется глубокой дифференциацией и также проходит три этапа. За промышленной революцией (дифференциация экономической и политической подсистем) следует демократическая революция (дифференциация политической и социетальной подсистем), а за ней – образовательная революция. Она знаменует отделение от социетальной подсистемы подсистему воспроизводства структуры (выполняющей роль поддержания скрытого образца в системе).

Из наиболее значимых работ можно назвать «Школьный класс как социальная система» (1959). По Парсонсу, функции образования таковы:

- академическая – функция предоставления знаний;
- дистрибутивная – транслирования и кумуляции социальных ролей;
- экономическая;
- функция политической социализации.

Относительно системы образования Парсонс вполне оптимистичен. Он утверждает, что школа призвана нивелировать любые социальные различия. Школа может исправить социальный статус. Тот факт, что дети с высоким интеллектуальным потенциалом, но с низким статусом занижают свои успехи, указывает на нормальное функционирование образования (легитимации социального порядка). Но главным профессиональным социализатором общества, конечно, являются университеты. По мнению ученого, индивиды рождаются с приписываемым статусом, но затем, в процессе образования, начинается процесс дифференциации. Школа на деле обеспечивает конкурс между индивидами, которые априори находятся в условиях равных возможностей.

Другим классиком функционального подхода к образованию может быть назван Роберт Мертон. Анализ функций образования и является его главным вкладом в историю дисциплины. В полном соответствии с собственной концепцией функционального анализа Мертон выделяет явные и латентные функции образования. Именно вторые дают в руки исследователя важный инструментальный анализ таких явлений, как школьная дисциплина, которая на деле в угоду конформности подавляет любознательность и креативность.

Методологически важным представляется также вклад Мертона в методологию образовательных исследований в виде теории референции и референтных групп. Главная идея ученого о том, что актер действует в модусе референции в радиусе референтной группы, позволяет учитывать в исследованиях образования такие важные параметры, как мотивация к учебе, характер отношений, обязательных в группе, закрытый/открытый характер группы, степени членства и многие другие.

Методология функционализма развивалась и другими авторами (Р. Будон, Л. Дэвис, М. Мур). В частности, это факторный анализ функционирования образования, а именно, учет таких факторов, как риски, соотношение цены и качества, продолжительность обучения, образовательные достижения, влияние коммуникативного круга и др. Кстати, оправдание неравенства в образовании является, пожалуй, отличительной чертой функционализма.

Феноменологическая парадигма

Как уже говорилось, феноменологи склонны рассматривать социальную реальность как реальность intersubjectивную, то есть как особым образом упорядоченный мир феноменов сознания. Применительно к нашему предмету можно сказать, что *образование*, с точки зрения феноменологов, *это то, что позиционируется и то, как позиционируется в качестве такового его участниками*. Существует известная неопределенность в соотношении таких сходных понятий, как «понимающая социология», «интерпретативная социология», этнометодология, символический интеракционизм. Можно, однако, утверждать общее сходство их методологической доктрины. Последняя получила широкое распространение во всех отраслевых дисциплинах, и не только социологии.

В интересующем нас аспекте следует привести следующие понятия и проблемно-тематические узлы. К основным из них, рассматриваемым в контексте образования, относятся:

– понятие *жизненного мира*: целостная картина мира, включающая значимые смыслы и явления в их субъективной и интерсубъективной целостности. Это могут быть, к примеру, профессионально-мировоззренческие установки профессуры;

– понятие *повседневной деятельности*: например, как влияют на образование поведение преподавателей, их происхождение;

– понятие *свободы*: наличие и степень альтернативности акторов в тех или иных ситуациях;

– понятие *смыслов*: нужно понять мотивы, смыслы деятельности людей, чтобы понять их действия;

– понятие *взаимодействия (интеракции)*: рассматривается, как каждый социальный субъект взаимодействует, взаимное позиционирование, коммуникации и стратегии поведения участников взаимодействия;

– понятие конституирования и конструирования реальности и их механизмы.

Символический интеракционизм. Рассматривает отношения между различными категориями субъектов образования в рамках контактной группы и непосредственного межличностного взаимодействия: например, между преподавателями и преподавателями, учащимися и преподавателями, учащимися и учащимися. Рассмотрение взаимодействия в конкретных социальных ситуациях в контексте символического взаимодействия относительно личностей, статусов, поступков, ролей и т.п.

Этнометодология, с подачи ее классика Г. Гарфикела, направлена на исследование процедур и методов конструирования повседневности акторами и участниками взаимодействия. Здесь можно сослаться на известную работу Д. Хардгривса «Межличностные отношения и образование», содержащую концепцию взаимоотношения преподавателей и учащихся. Автор опирается на типологию знания учащихся о преподавателях, и наоборот. Первые включают две группы:

– стереотипные. Они основаны на априорных оценках внешнего вида, одежды и причёски, стиля поведения, эмоциональных характеристиках, речи и т.д.;

– опытные. Это знания, полученные в процессе взаимодействия и «отлившиеся» в готовые стигмы или, напротив, в паттерны неопределённости. На их основе происходят номинация и категоризация учащихся, что фор-

2. Социология образования как научная дисциплина

мирует отношение и наклеивание ярлыка. К каждой категории учащихся у преподавателя свой подход.

Учащиеся тоже имеют стереотипные и опытные знания. Категоризация в данном случае также имеет на выходе типологию «хороший преподаватель – плохой преподаватель». При этом автор утверждает, что опытные знания могут влиять на стереотипные, но стереотипные важнее.

На этой основе Хардгривс предлагает типологию преподавателей и учеников. Она выглядит следующим образом.

Преподаватели:

- «дрессировщики». Они склонны к натаскиванию, контролю и завышенным требованиям;
- «развлекатели» особое внимание уделяют дидактике, склонны вводить новые интересные методики обучения;
- романтики. Они ориентированы на общение, риторику и диалог, пытаются идти навстречу учащимся.

Ученики:

- «подлизы». Их главная цель – понравиться преподавателю;
- «пассивное сопротивление». Такие ученики стараются отсиживаться на занятиях, в худшем случае – надоедать преподавателям;
- «протест». Этот тип демонстрирует открытое противостояние.

В результате получается то, что автор называет наслоением практик, поскольку в зависимости от ситуации преподаватели демонстрируют разные стратегии умиротворения (обещания, апелляции, увещевания, строгость), а ученики отвечают им своими (индифферентность, конформность, изматывание). Наслоение практик, как правило, направлено на достижение псевдосогласия.

Еще одним примером применения феноменологической парадигмы может служить типология стратегий обучения, построенная в парно-дихотомическом модусе (Хаммерсли «Открытие в социологии образования», 1977). Вот эти типы ориентаций, влияющие на качество обучения. Преподаватель может быть ориентирован:

- на авторитарную роль – на неопределенную роль;
- на традиционный учебный план – на содержательные и методические новации;
- на жесткий контроль – на ослабленный контроль;
- на результативность – на самооценку процесса обучения;
- на пессимистическую – на оптимистическую оценку мотивации учеников к учебе;

– на объективированные – на персонифицированные – практические знания;

– на формальный – на неформальный стиль проведения занятий;

– на стандартные – на нестандартные критерии оценок.

Сходные типологии можно найти у многих авторов. Это, к примеру, определение «плохих» и «хороших» учеников (Р. Нэш), или классификация учеников Полларда («святоши», «шутники», «гангстеры»), или классификация моделей адаптации Вудса (лицемерие, ритуализм, оппортунизм, уединение, непримиримость, согласие, бунт). Этот же автор предлагает стратегии взаимодействия учеников с учителями (угодить учителю; сохранить достоинство; укрепить групповую идентичность) и стратегии учителей (доминирование с физическим или вербальным насилием; переговоры – выставление неких требований с целью их выполнения, братство – использование шуток, игр, разговоров, моральное воспитание: главное – обращаться с учениками, как с личностями).

Феноменологические методики позволяют также анализировать труднодоступные регионы образовательной среды. К примеру, это анализ замкнутой, неофициальной части учебных заведений (Гофман, Вудс). Общение в этих местах для учеников выступает как их индивидуализация и самореализация. Эти зоны позволяют вести себя свободно и игнорировать формальные нормы. Исходя из этого, делается вывод о большом влиянии неофициальных зон на социализацию учащихся.

Наконец, рассматриваемая парадигма охватывает такую проблемную зону, как отчуждение субъектов образовательного процесса. Так, например, были получены результаты (Ф. Дюбе, Н. Жилли, А. Баррер, Н. Сэмбел), согласно которым распространились ситуации, когда учащийся не воспринимает педагога и в результате возникает проблема неуспеваемости (больше времени требуется для налаживания контактов, чем на учебу). По их мнению, традиционные методы обучения нужно менять. Они выделили следующие типы преподавателей:

– магистр – занят тем, чтобы учащиеся воспринимали больше знаний;

– педагог – занят больше самими учащимися, главное для него – общение;

– организатор – реализует стандартные методы обучения, он далек от учащихся, так как занят другими видами деятельности.

Феноменологическая парадигма не утратила своего эвристического потенциала и имеет широкое распространение. Ее методическую основу составляют качественные методы.

Гуманистическая парадигма

В той или иной степени она имеет «марксистское» происхождение и делает акцент на антагонистическом характере системной пары «личность – система».

Примером гуманистической парадигмы является концепция Луи Альтюссера. По его мнению, основной функцией образования является репродуктивная функция. Но это не репродукция профессиональных знаний и навыков. Образование является частью государственного аппарата, который контролирует репрессивные и идеологические институты. К первым относятся силовые структуры и армия, ко вторым – религия, образование, СМИ, законодательство, профсоюзы и т.д. Вместе со знаниями в образовательных учреждениях обучающиеся приобретают профессиональные роли и соответствующие установки. Образование и семья в настоящее время – основная часть идеологического аппарата. Таким образом, образование, помимо обучения навыкам, необходимых в будущей работе, передает «правила хорошего поведения» и формирует соответствующие установки подчинения. В этом же ключе образование трактовал Н. Пулантас.

Существуют и менее однозначные трактовки. Так, социологи этого направления считают, что слишком просто считать, что образование воспроизводит соответствующую социальную структуру. С одной стороны воспроизводится культурное и социальное неравенство через скрытый учебный план, с другой – учащиеся приобретают альтернативные культурные навыки – начинает действовать система сопротивления. Теория воспроизводства, по их мнению, элиминирует фактор самоопределения. Игнорируется роль личности в истории. Критикуя данный подход, они утверждают, что социальные группы способны изменить социальное устройство общества, следовательно, образование не полностью определяется политикой и экономикой, а обладает определенной автономией. Это, в частности, выражается в культурно-поведенческих оппозициях, демонстрируемых субкультурными группами учащихся, учащимися из рабочих слоев. Их протест опредмечивается в аддикции, одежде, сленге, пассивном и активном сопротивлении и т.д.

Представителями гуманистической парадигмы были проведены исследования по проблеме неравенства в образовании, приведшие их к выводам, что для детей из бедных семей характерно натуралистическое мышление и занижена склонность к абстрагированию. что для детей среднего класса характе-

рен и практический и символический язык, тогда как для рабочего класса – только практический; что дети из низших классов обладают низкой базовой информацией; наконец, что уровень интеллекта и способности к обучению обратно пропорциональны количеству детей в семье, а многодетные семьи, как правило, характерны именно для низших слоев (Дж. Нэсбит).

В качестве форм неравенства анализируются также расовые и гендерные различия. Наконец, влияние «скрытого учебного плана» как продукта деятельности элитных групп. Скрытая учебная программа сообщает ученикам, кто из них будет успешен и что для этого надо делать. Она априори содержит проявления национализма и шовинизма.

Скрытый учебный план ориентирован на средний класс. Преподаватели являются его представителями, они транслируют свои ценности и требования, вследствие чего возникает расхождение с низшими слоями. Причина здесь заключается в том, что субъекты обучения моделируют тесты (в широком и буквальном смысле), которые изначально ориентированы на проекцию ранжирующих критериев. Альтернативой «шкалирующему» должно быть индивидуализирующее образование.

Эти идеи развивают представители радикально-гуманистического подхода (П. Фрейер, И. Иллич и др.), определяя содержание современного образования как конкуренцию, призывают к управленческому лишению системы образования монопольного права образовывать. Для этого необходимы следующие шаги: свободный доступ к образованию любому в любое время; официальная возможность преподавания неофициальным специалистам и возможность свободного обмена навыками; возможность публичных дискуссий; организация специальных служб отсылки, дающих полную информацию.

Учитывая то обстоятельство, что проблема неравенства является сквозной и наиболее важной в социологии, обобщим различные подходы.

Здесь будет уместным привести схему Л. Бенадуши, в которой представлена своеобразная факторная модель подходов к неравенству в образовании (Benadushi L. Equity and education: a critical review of sociological research and thought // Hutmachtr W., Cochrane D., Botanni N. (ed). In pursuit of equity in education. Chap. 1. Cluwer academic pub., Drecht. Boston. London, 2001. P. 25–65).

Основные требования, сформулированные относительно преодоления неравенства в образовании такими признанными социологами, как Д. Белл, У. Бек, Д. Бенкс и др., выразились в так называемой поликультурной модели, которая сводится к следующим пунктам:

2. Социология образования как научная дисциплина

- соответствие образовательного управления и образовательной политики со стороны государства;
- изменение в ценностных ориентациях преподавателей;
- должно учитываться разнообразие языков;
- постоянное обсуждение образовательных проблем;
- содержание образования должно меняться в сторону интернационализма;
- крайне осторожное отношение к тестированию;
- образование должно быть построено таким образом, чтобы формировать глобальное мышление.

Подход	Концепция социальной справедливости	Основной источник неравенства	Тенденции изменения доступности и пути уменьшения неравенства	Индикаторы неравенства
1	2	3	4	5
Функционализм	Либеральная концепция Д. Роуза	Культурный уровень семьи и степень модернизации страны	Возрастание равенства через универсализацию главное – социально-экономическое развитие, дополняемое реформами в образовании	Взаимосвязь между способностями учащегося, его усилиями и успехами; отсутствие влияния социального происхождения на успехи
Концепция социального воспроизводства	Отсутствие культурных и образовательных различий между социальными группами	Культурный капитал и габитус	Постоянное наличие неравенства и несправедливости. Образовательные реформы не влияют на доступность	Отсутствие влияния социального класса или его субкультуры на образовательные успехи
Культурный релятивизм	Равенство и укорененная независимость между субкультурами групп	Культурная дискриминация в школах	Постоянное наличие неравенства и несправедливости. Возможные сопротивление реформам части малых групп и учителей	Число учащихся из семей рабочих и малых групп, которые могут пользоваться дифференцированной учебной программой

Социология образования

1	2	3	4	5
Культурный плюрализм	Уважение культурных различий	Культурная и педагогическая дистанция между школой и домом	Результативным и могут быть реформы и социальная политика на микроуровне	Неиерархическая дифференциация в школах
Методологический индивидуализм	Либеральное равенство возможностей, по Д. Роузу, или свобода выбора (формальное равенство возможностей)	Различные издержки, риск и ожидаемая выгода от индивидуальных решений об образовании; социальный капитал	Различные взгляды с учетом трендов: 1) сокращение неравенства или 2) отсутствие тренда. По отношению к политике: 1) социальная образовательная политика может быть эффективной; 2) образовательная политика эффективна только в случае изменения ценностей	Количество лет обучения до точки принятия самостоятельного решения о продолжении учебы. Социальный капитал, обеспечиваемый семьей и школой
Эмпирические исследования	—	Социальное происхождение ученика (класс, страта, доход и образовательный уровень родителей)	Постоянное наличие неравенства и несправедливости, но отмечены случаи сокращения. Результативные реформы возможны, но они должны быть направлены на социально-экономический контекст и институциональное окружение школ	Взаимосвязь между образовательным результатом учащегося и социальным происхождением на основе корреляционного анализа или логит-регрессии

Современные теории образования

Они демонстрируют разнообразие акцентов и их смену в зависимости от актуализации различных проблем в образовании. Это проблемы моло-

2. Социология образования как научная дисциплина

дежного наркопотребления и недостаток дисциплины (начало 90-х гг.), низкое качество учебных планов и переполненность школ (начало 90-х гг.) и многие другие.

Особняком в современной социологии образования стоит *постмодернистское направление* (Жиру, Аранович, Ноблит, Пинк и др.).

Признанные классики постмодернизма – М. Фуко и Ж. Лиотар акцентируют внимание на образовательных текстах как мифологии Просвещения и Модерна. Человек в них рассматривается как пассивный объект знания, которое ему навязывалось и продолжает навязываться. Другой особенностью XX в. является массовость и господство массовых представлений. Массмедиа же должны выступать посредником в передаче информации, которая противостоит нарративным образовательным текстам эпохи Модерна. За счет этого должно формироваться критическое восприятие учащимися этих текстов, что послужит толчком к изменению этих текстов.

Постмодернизм должен демифологизировать и деидеологизировать процесс обучения. Для этого должны измениться функции образования.

Во-первых, это функция толерантности. Суть в том, что при наличии множества идентичностей в структуре личности, образование нивелирует их, приводя к общему знаменателю ложно понятой рациональности и эффективности. Толерантность призвана выполнять функцию их примирения во внутри- и межличностном коммуникативном пространстве. В частности, Г. Жиру утверждает, что объективно назревшая необходимость перехода к толерантности подтверждается данными исследований, согласно которым другие формы культуры оказывают большее влияние на учащихся, чем образование и субъективно дают гораздо больше точек соприкосновения и возможностей для социальной и личностной реализации. Толерантность касается решения таких задач, как преодоление сексизма, всех форм шовинизма, векторных отношений преподаватель – ученик и др.

Во-вторых, это морализующая функция. Общество Модерна не проявило себя полностью из-за отсутствия морали. Задача образования – воспитание учащихся в духе общечеловеческих ценностей.

В-третьих, креативно-индивидуализирующая функция. Знания, предусмотренные учебным планом, не должны рассматриваться как священный текст, а должны постоянно изменяться в зависимости от потребностей общества. Необходимо применять множество образовательных практик, одна из которых будет оптимальной в той или иной ситуации.

Основной принцип языковой политики в образовании – обучение на нескольких языках, что, по сути, и можно считать мерилом гуманитаризации образования.

Все это должно сопровождаться и изменениями в методах. В частности, необходимо упразднить тестирование, заменив их методиками рефлексивных вопросов.

Отдельным направлением социологии образования можно считать *феминистские концепции*. Среди основных представителей можно назвать Б. Фридан, К. Бэксвелл, Г. Лобан, М. Стэнуорд, К. Джонс. Их общая направленность вполне прозрачна и сводится к следующим постулатам:

- сама система образования ориентирует девушек на выполнение определенных ролей;
- сама структура обучения дифференцирует индивидов по половому признаку;
- в обществе есть стереотип женственности и у тех, кто к нему более подходит, более высокие шансы на получение работы.

Феминистические концепции проявляются на уровне культуры, институтов, в организациях и так далее. Основу стереотипа составляет сексизм – убеждение, что половые различия определяют жизненные стратегии. Это убеждение о том, что мужской пол выше, чем женский; что мужчины определяют политику; что роли должны распределяться по-разному между мужчиной и женщиной. И это несмотря на тот факт, что женщины более успешны в учебе.

Прикладные штудии в социологии образования

Следует отдельно остановиться на истории прикладных социологических исследований в области образования. Традиция их проведения имеет достаточно давнюю и богатую историю. Существует даже устойчивое понятие «образовательное исследование», которое, правда, несколько шире, чем понятие социологии образования.

Исследовательская практика в этой области начинается в XX в. и делится исследователями на три этапа.

Первый – так называемая «эра Торндайка» – охватывает временной период с начала века до 20-го г. Первоначально это были исследования во многом междисциплинарного характера, которые были призваны решать

2. Социология образования как научная дисциплина

акцентированные проблемы школы. За последующие полвека междисциплинарность таких исследований укрепилась, в то же время расширился диапазон проблемно-тематического поля. Они стали решать, наряду с прикладными, фундаментальные вопросы образовательной системы, охватывающие философские, психологические, культурные и управленческие стороны феномена. Более того, результаты таких исследований существенно повлияли на практические шаги в области планирования, реформирования и управления образованием. Они стали частью социальной инженерии, а использование научных данных – правилом хорошего тона для субъектов образовательной политики. Более того, среди педагогов стало модным использование данных мониторинга учителей и учеников для совершенствования учебного процесса. Использовались различные методики: от статистики и массовых опросов до тестирования.

Несмотря на трудность определения начала истории образовательных исследований большинство авторов ссылаются на открытие знаменитой Психологической лаборатории Вильгельма Вундта (Лейпциг, 1879) в Германии и исследовательской деятельности Френсиса Гальтона и Карла Пирсона (а также, несомненно, Герберта Спенсера) в Англии.

В проводимых ими и другими авторами исследованиях выразился тогдашний пиетет перед методами точных наук и статистикой. Все они проводились под знаменитым лозунгом И. Торндайка: если что и существует, то только то, что может быть количественно измерено. Кстати сказать, Торндайк был не только идейным вдохновителем, но и практическим классиком образовательных исследований. Его работы «Исключение ученика из школы» (1907) и «Введение в теорию социальных и ментальных подсчетов» обогатили традицию не только методологически, но и методически. Достаточно напомнить, что именно И. Торндайк создал тесты и шкалы оценки качества подготовки учеников. Кроме того, выводы исследователя о том, что образовательные программы чрезвычайно косны и не способствуют развитию навыков самостоятельного мышления, подтвердились результатами гораздо более поздних изысканий, касающихся того, что знание греческого и латыни, преподававшихся в Кембридже до 60-х гг., вовсе не являются маркерами качества.

Практика прикладных подсчетов получила широкое распространение, так что обозначился определенный разрыв между накопленными данными и недостаточностью их генерализации. Образцовыми в преодолении этого противоречия считаются исследования Джозефа М. Райса, посвященные

проблеме обучения правописанию в американских школах. Их результатом был вывод о несовершенстве и неэффективности методик обучения правописанию. Работы Райса содержали как теоретические выводы о противоречиях американской школьной методики, так и практические рекомендации управленцам и учителям. Большой вклад внес и Ф. Гальтон, акцентировавший проблему индивидуальных различий с применением методик ментального тестирования, что нашло воплощение в его знаменитой книге «Наследственность таланта».

Наряду с направлением исследований, связанных с изучением качества образования, методик обучения, развития мыслительных и креативных навыков, сформировалось и другое направление, оставшееся актуальным сегодня. Это разработка проблематики выживания школ, охватывавшая широкий спектр вопросов финансирования, организационных рисунков, привлекательности и конкурентоспособности школ.

Практика образовательных исследований приобрела и институциональное оформление. Так, в 1915 г. возникла «Национальная Ассоциация Директоров в области образовательных исследований», которая в 1930 г. преобразовалась в «Американскую ассоциацию исследований в области образования». Ее главной целью ставилось проективное использование специализированных научных методик и результатов в управлении и планировании образовательного процесса.

Помимо методолого-методического и институционального резонанса, исследовательская практика «эры Торндайка» имела и широкий общественный резонанс. Так, работа Л. Термана «Одаренные дети» повернула западную общественность лицом к «непохожим» детям. Это было отказом от уравнилельно-нивелирующей педагогики и обращением к индивидуализирующему образованию, воспитанию творческой личности.

Второй этап датируется 20-м и продолжается до середины 40-х гг. Историками образовательных исследований он обозначается как «эра публикаций». В США и Великобритании в этот период наблюдается бурная издательская деятельность. Такие издания, как «Обзор образовательных исследований», изобилуют полемическими статьями и тестами, которые в этот период приобретают выраженное коммерческое звучание. В теоретическом плане этот период малопродуктивен и нагружен психологией, однако главным его итогом было окончательное упрочение позиций исследовательской практики в образовании.

Третий этап – это современные образовательные исследования, связанные с такими громкими именами, как Ж. Пиаже, Б. Скиннер и др. Главная черта образовательных исследований в этот период – компьютеризация, которая не только колоссально облегчила работу исследователей и расширила их возможности, но и сделала доступной исследовательскую деятельность в области образования для студентов. Еще одно следствие усилий авторов данного периода – его междисциплинарный и политематический характер.

Сегодня институционализированный характер практических исследований в области образования подтверждается деятельностью Европейской ассоциацией исследований образования (основан в Страсбурге в 1994 г.), Международного института планирования образования (Париж) и др.

Резюме

Обобщим сказанное, сославшись на резюме Джейн Л. Томпсон и Джудит Пристли, авторов известного учебника. Они представили достаточно наглядную схему относительно направлений и этапов развития современной западной социологии образования:

- до середины XX в. образование позиционируется как инструмент социализации, способствующий подготовке новых членов общества. Главная роль образования заключается в обеспечении социального порядка и контроля;
- в 50-е – 60-е гг. – в центре внимания оказываются проблемы доступа к образованию, его роли, обеспечения социальной мобильности общества;
- в 70-е гг. акценты сместились в сторону проблем взаимодействия в малых группах (классах и школах) как поля интерпретаций механизмов и последствий воспроизводства общественных отношений;
- в 80-е – 90-е гг. ученые обратились к проблематике транслятивности (родительское влияние), конкуренции в поле образования;
- в 90-е гг. и в настоящее время социология образования представлена широким спектром уровнево-логических и проблемно-тематических аспектов проблемы: от глобалистики до анализа ситуаций и от непосредственного взаимодействия до глобальных тенденций соответственно.

2.3. ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Социология образования в нашей стране появляется в 60-е гг. XX в. Несомненно, что тематически и предметно ей предшествовала определенная традиция. Это, к примеру, педагогические штудии дореволюционных реформаторов и публицистов. Они имели острое социальное звучание, начиная с реформ 60-х гг. XIX в. Существовала также традиция прикладных исследований: в ряде российских вузов в начале XX в. проводились анкетные опросы и документальный анализ среди студентов и учащихся, касающиеся сословных, социально-экономических, социально-демографических аспектов их положения и состава.

Инерция сохранилась и в первые годы советской власти. Проводились исследования, касающиеся ценностной сферы учащихся, основных характеристик социального состава преподавателей, качества образования и др.

С середины 30-х гг. все закончилось. Любые движения в области изучения образования и воспитания официально были отменены.

В начале 60-х гг. наблюдается общее оживление в науке. Оно было связано как с общей либерализацией в годы правления Н.С. Хрущева, так и с объективно назревшим в обществе (применительно к СССР на государственном уровне) пониманием роли науки и образования как приоритетных направлений и главных факторов прогресса.

Можно назвать три основные черты зарождавшейся отечественной социологии образования.

Во-первых, институциональная «неопределенность» дисциплины. Сам термин «социология» носил неофициальный характер. Социология как учебная дисциплина попросту не существовала. Поэтому исследования проводились исследовательскими группами, лабораториями и др., не имеющими профильной статусной «привязки».

Во-вторых, предметная неопределенность дисциплины. Социология образования как особая отраслевая наука не позиционировалась самим научным сообществом. Поэтому исследования проводились специалистами из разных областей (экономистами, философами, математиками) и носили выраженный междисциплинарный характер. Работа велась на пересечении предметных областей социологии молодежи, социологии культуры, социальной психологии и др., что, с другой стороны, имело и позитивные последствия.

В-третьих, преимущественно прикладной характер новой дисциплины. Можно сказать, что ее становление носило полуподпольный характер. Та-

2. Социология образования как научная дисциплина

кая работа не вызывала настороженности у властей. Впрочем, в сходной ситуации были и другие отраслевые социологические дисциплины.

Начиная с 60-х гг. тематико-методологическая направленность исследований касалась взаимосвязи образования с социальной структурой, и в первую очередь, с социально-классовыми отношениями. Отсюда – выраженный институциональный подход к предмету.

В социологической литературе образование в основном рассматривается как социальный институт, выполняющий экономическую, социальную и культурную функции в обществе. К этой позиции можно отнести работы Г.Е. Зборовского, Ф.Р. Филиппова, А.М. Осипова и др.

Системный подход к образованию, выполняющий определенные функции, использовали Л.Ф. Колесников, Л.Г. Борисова (Новосибирская школа). Их исследования были направлены на характер как внутрисистемных связей образования (обучающей, воспитательной, просветительской, практической компонент), так и относительно системного окружения (социально-экономического, политического, управленческого и т.д.).

В постсоветский период наметился разворот в сторону социокультурного подхода (В.Я. Нечаев). Социокультурный подход, в частности, включает в себя:

- состояние и динамику социокультурных процессов в сфере образования;
- закономерности, механизмы, принципы, методики анализа социокультурной деятельности;
- точки соприкосновения образования с другими секторами общественной жизни (социокультурные характеристики профессиональных траекторий, поведение на рынке профессий и рынке труда, ценностная сфера субъектов образовательного процесса и др.).

Еще один методологический «разворот» социокоммуникативный подход к образованию. Он актуализирует интеллектуальные дискурсивные, информационные, символизированные практики и коммуникативные рисунки в поле образования. В этом плане заслуживает особого внимания деятельность Центра социологии образования РАО под руководством В.С. Собкина. Анализируя основные, наиболее острые проблемы сферы образования, В.С. Собкин выделяет различные траектории политической социализации современного школьника, изучает социокультурные особенности влияния средств массовой информации и компьютерных технологий на образование.

В последнее время наметился интерес к междисциплинарному подходу в социологии образования и к компаративистике (Г.Е. Зборовский, Екатеринбург).

Наиболее разрабатываемой сегодня темой в социологии образования в России является неравенство. Анализируются такие аспекты проблемы, как равенство доступа к образованию, динамики и переструктурирования источников финансирования, неравенство на рынке профессий и рынке труда, модели политики вузов в новом социально-правовом и социальном пространстве, феномен платного образования и т.п. Здесь сошлемся на флагманскую роль и серьезные успехи Сектора социологии образования Института социологии Российской академии наук (Д.Л. Константиновский).

В заключение нужно сказать, что социология образования сегодня – одна из самых динамичных отраслей социологии в России.

Вопросы контрольных работ к разделу

1. Объект, предмет и задачи социологии образования.
2. Основные характеристики зарубежной социологии образования.
3. Основные характеристики российской социологии образования.

Основная литература

- Астафьев Я.У., Шубкин В.Н.* Социология образования в СССР и России // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – С. 345–368.
- Высшее образование за рубежом:* Справочник. 1994–1995. М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.
- Гросс Н.* Социология образования // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. – М.: Прогресс, 1965. – С. 165–183.
- Дюркгейм Э.* Социология образования. – М.: ИНТОР, 1996.
- Зборовский Г.Е.* Социология образования. – Екатеринбург, 1993. Ч. 1.
- Зиятдинова Ф.Г.* Социальные проблемы образования. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 282 с.
- Константиновский Д.Л.* Социология образования // Общая социология и частные социологические дисциплины: Программы курсов двухгодичного обучения на степень магистра социологии / Институт социологии РЦГО (Университет); Институт социологии РАН. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – С. 110–121.
- Нечаев В.Я.* Социология образования: Курс лекций. – М.: Изд-во Центра социологии образования РАО, 1998. Ч. 1. – 191 с.
- Шевченко Н.И.* Методологические проблемы социологии образования. Отношения и состояния в образовательных структурах и процессах. – Саратов: Саратовский государственный технический университет, 1997.

2. Социология образования как научная дисциплина

Дополнительная литература

- Булкин А.П.** Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
- Деруз Жан-Луи.** Социология образования: в поисках общества / Пер. С.В. Нелюбова // Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – Т. II. – С. 179–190.
- Зборовский Г.Е.** Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. – 1997. – № 2. – С. 17.
- Собкин В.С., Емельянов Г.А.** Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60–90-х годов) // Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1993. – Т. 1, вып. 1. – С. 6–18.
- Социология в России** / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – 700 с.
- Социология в России** / Под ред. В.А. Ядова. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. 2-е изд., перераб. и дополн. – 696 с.
- Троу М.** Социология образования // Американская социология: Перспективы, проблемы, методы / Сокр. пер. с англ. В.В. Воронина и Е.В. Зиньковского; Ред. и вступ. статья Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1972. – С. 174–187.
- Шнедельбах Г.** Университет Гумбольдта // Логос: Журнал по философии и прагматике культуры. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2002. – № 5–6. – С. 65–78.
- Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.** Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юрист, 1997. – 304 с.

3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА

- 3.1. Образование как система «структура–функция».
- 3.2. Образование как система «вход–выход».

3.1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА «СТРУКТУРА–ФУНКЦИЯ»

В первой главе была дана краткая характеристика организационной структуры образования, и в ней также использовалось понятие системы. Однако в контексте предстоящего разговора это понятие требует специального уточнения.

Прежде всего это уточнение касается следующего.

Во-первых, ограничений, налагаемых на исследователя его задачами. В этом плане мы будем сначала рассматривать объект «изнутри», без учета окружения. Структурно-функциональный анализ в таком случае направлен на автономность системы. Это приблизительно то же самое, что изучать автомобиль как таковой – какие узлы и агрегаты в него входят и как они взаимосвязаны с точки зрения главной характеристики автомобиля – способности передвигаться. И уже во втором разделе мы будем рассматривать автомобиль (читай: образование) как систему «вход–выход», то есть с учетом, образно говоря, ситуации на рынке автомобилей, правительственной политики в этой области, экологической обстановки, особенностей дорожной инфраструктуры и т.д., которые влияют на количество, качество, внешний вид и т.п. автомобиля.

Во-вторых, попытка представить образование как систему уже была принята в разделе «Образование как социальный институт». Однако там мы рассматривали образование как *организационно-формальную (усредненно-правильную, должную) модель*. Учет этого момента крайне важен, и все же он есть, пользуясь языком логики, необходимое, но недостаточное условие для социологии образования. Ученый-социолог, направляющий усилия на познание какой-либо зоны реальности, должен в конечном итоге ответить на вопрос: *что она собой представляет, а не чем она должна быть*.

3. Образование как система

В свое время Максимилиан Вебер, определяя предметные границы наук о культуре, в частности права и социологии, говорил, что науки о праве изучают отношения особого рода в модусе должного, тогда как социология – в модусе сущего. И нам следует взять этот тезис на вооружение. Ведь совершенно ясно, что элементы системы образования и связи между ними в их наличном функционировании могут существенно отклоняться (и отклоняются) от «нормы». Для примера, эта разница – между должным и сущим – может быть проиллюстрирована различием между политическим устройством и политическим режимом. Так, признано, что сталинская конституция СССР с формально-юридической точки зрения была одним из передовых документов такого рода в то время. Однако насколько она искажалась в реальной практике, тоже общеизвестно.

Поэтому под системой образования мы будем понимать весь комплекс наличных элементов и взаимосвязей, включая ситуативные, неформальные, теневые. Система, как мы знаем, это элементы, ее составляющие. Затем она – связи между этими элементами. Поэтому первоначально мы будем рассматривать образование с точки зрения структурного анализа – характеристики основных элементов и их взаимной расположенности в системе, и функционального анализа – характера, механизмов и последствий взаимодействия и взаимовлияния элементов системы.

Представляется полезным использовать наработанные в системологии конструкты, позволяющие максимально «расчлнить» систему на элементы, причем *объемно*: то есть учитывая различные уровни и механизмы комбинаций элементов и их функционального взаимодействия. Воспользуемся концептуальной схемой известного российского ученого С.А. Кузьмина.

В частности, концепция первичных элементов – *внутрисистемных пар* (ВСП), понимаемых автором как «отношение, включающее две отдельные совокупности из одного и более элементов каждая и связь между ними, которая, в свою очередь, может быть определена как односторонне либо двусторонне ориентированное действие какой-либо из этих совокупностей».

Например, внутрисистемная пара школа–вуз. Для всестороннего («объемного») анализа она может быть декомпозирована на более дробные ВСП, ее составляющие. Например: ВСП *качество подготовки в школе – требования вузов; содержание образования в школе – в вузе; коммуникативная среда в школе – в вузе* и т.д.

Возможен и обратный путь – агрегирования внутрисистемных пар. В приведенном нами случае необходимо тогда рассматривать ВСП *школа–*

вуз как элемент другой, более объемной пары. Скажем, введение единого государственного экзамена в качестве унифицированного средства оценки знаний само по себе меняет взаимодействие пары, как и взаимодействие в паре школа/вуз, с одной стороны, и система управления – с другой.

Такой подход – использование концепции внутрисистемных пар – позволяет сравнивать не только элементы, но и их свойства, а также степень и характер взаимовлияния.

Например, сложившееся свойство упомянутой связки – дисбаланс – может быть соотнесен с органами управления (непрозрачность), законодательством (недейственность), родителями (ажитажный спрос) и т.д.

Далее структурно-функциональный анализ предполагает рассмотрение различных вариантов паттернов элементов. Принято выделять следующие возможные объединения элементов.

Коалиции. В этом случае речь идет об объединении однородных элементов для усиления какого-либо свойства.

Комбинации. Объединение разнородных элементов для усиления группового эффекта.

Подсистемы. Это группы элементов, уже имеющие системный эффект безальтернативности для каждого из элементов.

Такое различие – структурного и функционального аспектов – носит сугубо операциональный и дидактический характер. Анализ структуры и функций должен быть комплексным, но, как говорил (правда, в другой связи) В.И. Ленин, «прежде чем объединиться, мы должны сначала размежеваться».

Маркеры структурного анализа

Их следует выделять с учетом сложности системы образования, а следовательно, с учетом уровня анализа, объекта и предмета последнего, то есть можно описывать систему в целом. Тогда необходим учет фактора комплексности системы образования, предполагаемого и наличного единства всех его регионов и частей. Такое описание необходимо как минимум в качестве контекста научной и исследовательской задач. Такой контекст, пусть в разном объеме, должен сопровождать работу любого жанра: курсовой и дипломной работ, статьи и монографии, диссертационных, научных и практических исследовательских проектов.

Кроме того, можно описывать объект на уровне теории «среднего радиуса действия», когда предметная область ограничена тем или иным регио-

3. Образование как система

ном системы (управление, профессионально-коммуникативная среда, финансирование, качество и др.) и требует адекватных специализированных концептов (теория референции, рационального выбора, концепция капиталов, этнометодология и др.).

Наконец, может возникнуть необходимость изучать единичные объекты на микроуровне: коммуникативная среда в различных типах СОШ отдельно взятого города, механизмы контроля над девиациями на гуманитарных и естественных факультетах конкретного вуза и т.п. Нас могут интересовать отдельные классы, школы, научные лаборатории.

Попробуем придерживаться такой последовательности.

Организационно-управленческий аспект системы образования. Среди маркеров структурного анализа, требующих специального предварительного учета, можно назвать следующие.

1. **Количественные характеристики объекта.** Их учет принципиально важен для большинства сегментов поля образования, актуален на всех уровнях анализа и является отправной точкой исследователя.

К примеру, на макроуровне. Бум высшего образования, последовавший за его кризисом в конце 80-х – начале 90-х гг., характеризовался бессистемностью и повышенным динамизмом трансформаций системы. Адаптивные стратегии, навязанные высшим учебным заведениям, обусловили деформации структурных рисунков, гипертрофированный рост одних специальностей и падение престижа других. Институциональный кризис максимально облегчил открытие новых специальностей и филиалов. В результате обозначилась главная проблема российской образовательной системы: несоответствие количества выпускаемых специалистов общественным потребностям. В 2001 г. в масштабах страны было проведено исследование по сбору необходимых данных, которые были представлены вузам, но непрозрачность методики заставляет сомневаться в достоверности информации. Между тем это вопрос принципиальный. Вот некоторые данные, полученные в Томске в 2002 г. На вопрос «*Является ли для Вас важным работать по полученной специальности?*» студенты-дипломники томских вузов ответили следующим образом:

Специальности	Да, для меня это важно, %	Нет, для меня это не важно, %
Естественные	27,86	72,14
Гуманитарные	21,58	78,42
Технические	20,16	79,84

Вопрос: «Собираетесь ли Вы после получения диплома работать по специальности?» дал следующую картину:

Специальности	Да, собираюсь, %	Нет, не собираюсь, %
Естественные	71,21	28,79
Гуманитарные	63,24	36,76
Технические	69,84	30,16

В развитых странах существуют ежегодные мониторинги (в частности, это характерно для Франции) по отслеживанию трудоустройства и профессиональных траекторий выпускников. То есть существует общенациональная база соответствующих данных, методика определения потребностей государства в специалистах.

Результаты мониторинга дополняют данные относительно объективных потребностей экономики. В России этого пока нет; осуществляются лишь первые шаги в указанном направлении. Но очевидно, что без этого невозможно сбалансированное регулирование системы, что особенно важно для страны, где государство оплачивает высшее образование.

Если приводить примеры важности количественных характеристик на микроуровне, обратимся к теме коммуникативно-поведенческих рисунков школьной среды, которые во многом зависят и не могут быть поняты без замеров *абсолютных и относительных размеров группы*. Так, школьные классы, состоящие из 40 и 20 человек, как правило, принципиально меняют атмосферу и ход урока. То же самое могут сделать «трудные» ученики, если их относительное количество позволяет задавать тон и доминировать.

2. *Структурное обеспечение.* В этом аспекте объект может быть описан в терминах *структурной недостаточности и структурной избыточности*.

Структурную недостаточность можно проиллюстрировать следующим примером. Распределение выпускников вузов на рынке труда во многом зависит от характера (структуры) специальности и номенклатуры профессий. В частности, структура специальностей политологов и социологов различается тем, что обе они дают академическое университетское образование, но социология дает еще и ремесло полллстера, а политология – нет. Относительно номенклатуры профессий и социолог и политолог становятся заложниками структурной недостаточности. Официальные должности (фиксированные структурные ниши), обычные для медиков (врач), юристов (следователь) и т.п., для политолога и социолога практически отсутствуют.

3. Образование как система

Структурная избыточность наглядно выражается в явно чрезмерном количестве образовательных структур, готовящих, в частности, юристов, причем независимо от профиля учебного заведения.

3. *Содержательное обеспечение.* Структурированное содержание, причем зачастую неопределенное и вариативное, могут иметь самые различные сегменты поля образования: учебные программы, политика руководства, профессиональный дискурс и др.

Так, до сих пор существует неопределенность относительно вопроса вариативности учебных программ, с одной стороны, и необходимости единых требований – с другой. Далее можно говорить о содержании учебного процесса с точки зрения наличия–отсутствия элементов, отвечающих за репродуктивное знание, самостоятельное творчество, запоминание и применение знаний. Известно, например, что японские школьники демонстрируют абсолютное превосходство над американскими сверстниками по результатам конкурсов и олимпиад, но японские ученые с таким же отрывом уступают американским коллегам по всем направлениям. Эта ситуация требует анализа структуры содержания учебного процесса в этих странах. Даже если мы сравним западные и российские учебники по социологии, то увидим, что первые более примеративны и стилистически просты. Они выполнены в модусе «мы вам покажем картинку», тогда как российские традиционно нацелены на объяснение («мы вам раскроем сущность»).

4. *Проблема согласованности–рассогласованности* структурных звеньев. Может рассматриваться в вертикальном и горизонтальном срезе. Вертикальный срез касается уровней образования. Проблематизм может проявляться в следующих «узлах»:

1) *отсутствие преемственности уровней образования.* Гипотетически эту ситуацию можно назвать универсальной. Проблема преемственности касается всех ступеней образовательной системы.

Начнем с дошкольного уровня. Помимо общего кризиса системы, исследовательского внимания требует утрата ею воспитательной функции.

Рассогласованность наблюдается и в связке «школа – вуз». Возьмем, к примеру, формы довузовской подготовки. Уже на примере региона видно, что такие формы, как подготовительные курсы или профилирующие курсы (приглашение вузовских предметников в СОШ для чтения предметов, входящих в программы вступительных экзаменов в вузы) совершенно не свободны для доступа. Лишь незначительная доля абитуриентов может позволить себе – в силу локальной дальности–близости, наличия–отсутствия договора с вузом и

др. прослушать необходимые курсы и получить сертификаты, вес которых весьма существенен. Кроме того, до сих пор существует рассогласованность между качеством содержания образования и вузовскими требованиями.

Наконец, специального изучения требует проблема преемственности между высшим и послевузовским высшим профессиональным образованием (аспирантура, ординатура, адъюнктура, докторантура). Основные проблемы здесь: резкое падение процента защитивших диссертации, падение престижа профессий ученого и преподавателя и др.

2) *отсутствие «селекции по ходу»*. В отличие от индустриально развитых стран, где переход от одной ступени к другой сопровождается достаточно жестким дифференцирующим контролем, в России эти механизмы достаточно формальны. В итоге средний балл аттестата перестает быть существенным каналом и фильтром прохождения в вуз. Этот эффект усиливается, с одной стороны, наличным бумом высшего образования, с другой – отсутствием системы профориентации и профилизации. В результате возможность подавать документы в разные вузы и на разные специальности создают «броуновское движение» на рынке образовательных услуг.

Относительно третьего уровня – начального профессионального образования – можно констатировать его глубокий кризис в сегодняшней России. Между тем существует богатый опыт эффективного функционирования системы начального профессионального образования за рубежом. Например, в США школьники могут получить профессию, открывающую широкие возможности дальнейшего трудового самоопределения. Во-первых, за счет содержательного расширения. Так, обучение на парикмахера предполагает одновременно изучение таких предметов, как менеджмент, бухгалтерский учет и др. В итоге выпускник может реализовать себя в качестве парикмахера – наемного работника или владельца парикмахерской – предпринимателя, организатора собственного дела.

Специального изучения требует и четвертый уровень образования – среднее профессиональное образование (среднее специальное образование). Он интересен серьезными содержательными и структурными сдвигами, трансформацией основных функций. В частности, это открытие новых специальностей. К примеру, Томский филиал Сибирской сельскохозяйственной академии (г. Новосибирск) готовит в равном количестве ветеринаров и экономистов. Томский лесотехнический техникум выпускает юристов. Неэффективность и частичная дисфункциональность системы среднего профессионального образования в России сегодня очевидна.

3. Образование как система

5. *Эффективность реализации управленческих решений.* Как уже говорилось, это властно-управленческая иерархия системы образования. Универсальными управленческими уровнями здесь являются федеральный, муниципальный и региональный соответственно государственно-административному устройству страны.

Учитывая жестко централизованный характер российской образовательной системы, можно утверждать, что ее функционирование в меняющемся обществе может стать объектом специального анализа. Какие проблемы здесь могут возникнуть?

На федеральном уровне главным субъектом управления является министерство.

Муниципальный уровень предполагает такие органы управления образованием, как отделы городской и районной администрации, которые действуют в рамках административных единиц и могут называться по-разному: комитет образования, комитет по образованию и науке, отдел образования, главное управление образованием и др.

Региональный уровень представлен региональными органами управления образованием: министерствами на республиканском и департаментами на областном и краевом уровнях (названия также могут варьироваться).

Важнейшей составной частью системы управления образованием является система самоуправления. В рамках школы – это педагогический совет (вопросы содержания образования, успеваемость и др.), методическое объединение (организуется по территориальному и дисциплинарному принципам, решает учебно-методические вопросы), попечительский совет, родительский комитет (решение социальных вопросов, проблем воспитания и др.). Нужно отметить, что системы управления образованием разных стран различаются по двум основным параметрам, которые необходимо учитывать в исследовательской практике: *по степени автономности и самостоятельности образовательных учреждений разного уровня и по месту и роли самоуправления в системе.*

Основными проблемами здесь могут быть:

– *Наличие объективных фильтров для реализации управленческих решений.* Например, директивы по созданию в средних школах компьютерных классов зачастую не выполняются даже не по причине отсутствия средств для их приобретения. Школа может просто не иметь помещений, соответствующих определенным сверху нормативам (квадратура, высота потолков и т.п.) не может организовать группы продленного дня в силу отсутствия спальных помещений.

– *Институционально-институционный дисбаланс.* Формально рациональные и прогрессивные решения «сверху» могут наталкиваться на сложившиеся практики решения проблем. Приведем пример. В какой-то момент министерство запретило вузам проводить репетиционные экзамены как нарушающие принцип равного доступа к высшему образованию. Однако структура, уже оформившаяся и приобретшая инерцию,отреагировала изменением названия: репетиционные экзамены стали «олимпиадами».

– *Отсутствие обратной связи.* Это в первую очередь касается России с ее традиционно командной системой образования. Так, реальная сила (power, по определению Мертона) родительских комитетов школ в России ничтожно мала по сравнению с таковой во Франции, США и других странах. Поэтому реально родительские комитеты выполняют не управленческо-контрольные, а исключительно донорские функции.

– *Несовпадение управленческой политики и наличной расстановки сил (диссонанс интересов).*

Так, в сравнении со школой, достаточно широкие полномочия имеют органы самоуправления в вузах. Таковыми являются ученые советы – факультетов и вузов. Ученые советы решают кадровые, научные, организационные и учебные вопросы. Зачастую их решения основаны на интересах адаптивного характера и носят в силу этого дисфункциональный характер относительно правил обучения и качества образования.

Пример. Один из факультетов томского вуза принял решение о «накопительной» политике относительно неуспевающих студентов платной формы обучения. Последние переводились на последующие курсы с задолженностями и в конце обучения получали диплом при условии их погашения. Зато вуз не терял в деньгах.

Вопросы управленческой структуры могут возникать и на микроуровне.

Экономическая структура образования. В ряде случаев возникает необходимость обращаться в ходе исследования к экономической стороне объекта. Рассмотрим основные элементы (маркеры) экономической стороны поля образования.

1. *Экономический капитал.* Его можно, в зависимости от характеристик объекта исследовательской задачи, рассматривать двояко.

Во-первых, в прямом значении, то есть в качестве наличных материальных и финансовых ресурсов. Как правило, в этой связи исследовательская

3. Образование как система

проблема возникает в тех случаях, когда финансовые потоки носят латентный характер или когда наличие – отсутствие материального ресурса детерминирует различные стороны функционирования объекта.

Здесь можно привести пример с вторичной занятостью преподавателей. Исследования показали, что вузовские преподаватели демонстрируют разные модели «параллельного» экономического поведения. Например, *пассивную* модель: субъект живет «на одну зарплату». В такой ситуации исследователь может столкнуться не только с размыванием трудовой мотивации на уровне индивида. Если доля «пассивных» в коллективе достаточно высока, это может влиять на рисунки инкорпорирования, социального доминирования, социального закрытия, социального прохождения – исключения и др. Такое положение часто сочетается с геронтократизированными научно-учебными подразделениями и педагогическими коллективами. Существует также модель, которую можно назвать *экстенсивно-адаптивной*. Она предполагает механическое расширение зоны применения усилий. Это, к примеру, «подрабатывание» за счет увеличения нагрузки, чтение лекций в других учебных заведениях и их филиалах за плату. Выяснилось, что в ряде случаев это становится истинным бичом для учебного заведения. Существуют факультеты, где наиболее опытные преподаватели «пропадают» в филиалах, обнажая учебный процесс на собственном факультете. Наконец, выявилась еще одна модель, названная *интенсивно-проектной*. Она характеризует поведение, связанное с постоянным и целенаправленным участием в конкурсах, заказных исследованиях, грантах, программах и проектах. Повторимся: удельный вес той или иной модели в коллективе (кафедры, факультета, вуза) может иметь системное влияние.

Во-вторых, экономический капитал можно понимать – в известной интерпретации Пьера Бурдьё – как потенциальный доступ к экономическим благам. В этом случае понятие используется, к примеру, при сравнительном анализе вузов, факультетов и специальностей.

Например, можно выделить две группы специальностей, заведомо обладающих высоким экономическим капиталом: *традиционно престижные* и *новые престижные*. К первым относятся экономика и юриспруденция, ко вторым – PR, реклама и другие. Именно стремление к их открытию характеризовало поле конкуренции на рынке образовательных услуг в минувшем десятилетии, характеризует и сейчас.

Экономический капитал может обуславливаться и имманентными особенностями той или иной специальности.

Например, профессия социолога априори подразумевает доступ к заказным исследованиям (маркетинговым, политическим и др.), чего нет у педагогов и философов.

2. *Экономические стратегии субъектов.* В первом приближении они означают два «вектора» (и структурных элемента): *привлечения средств и их распределения.* Выше мы уже коснулись экономического поведения вузовских преподавателей. Однако вопрос стоит гораздо шире и затрагивает все уровни поля образования.

Так, на макроуровне можно говорить, допустим, о политике государства, поощряющего экономическую самостоятельность учебных заведений с одновременным закрытием нерентабельных.

Кроме того, можно говорить об экономических стратегиях вузов, учитывая то обстоятельство, что все они без исключения втянуты в конкуренцию на рынке платных образовательных услуг.

Исследования показывают наличие двух полярных стратегий: *редистрибутивной и рыночной.* Остановимся на этом примере подробнее.

Редистрибутивная стратегия характеризуется следующими особенностями:

1) «данническим» характером отношений между субъектами дополнительных образовательных услуг (ДОУ) – факультетами, филиалами, с одной стороны, и структурой (вузом), с другой. Вуз благосклонно терпит существование «зарабатывающих» подразделений при условии поступления от них средств, не вдаваясь в таком случае в подробности;

2) выраженной интенцией на контроль. Причем интенцией на контроль как автономный мотив: подразделение может быть неприбыльным, но это вовсе не значит, что от него нужно избавляться. Это обосновывается ответственностью вуза: *«Они же работают под нашей лицензией, и мы несём ответственность...».* Данническая система заключается не только в выкачивании денег. Она предполагает не просто контроль, но контроль за всей деятельностью и задает особые его формы с целью увеличения прибыли. Эти формы также направлены на редистрибуцию. К примеру, вуз жестко квотирует статьи расходов подразделения, ограничивая инициативу подразделения. Это означает на деле, что зарабатывающее подразделение может расходовать средства только в рамках установленных статей и квот. Однако наиболее жестким ограничением является ограничение на оплату препода-

3. Образование как система

давателей. А именно, когда ее инструктивно привязывают к статусным позициям: степеням, званиям и должностям. Последнее заведомо снижает качество преподавателей и делает невозможным нормальное рыночное функционирование. Наконец, еще одна форма контроля в редистрибутивной системе – регулирование кадрового состава;

3) чертой редистрибутивной системы (стратегии) является отсутствие проективной политики;

4) это отсутствие протекционистской политики.

Рыночная стратегия (система) характеризуется следующими особенностями.

1. Наличием политики в отношении предложения ДОУ, рационализированным характером этой политики. Причем моделирование стратегии совершенствования предлагаемых ДОУ неотделимо от «философии» вуза и вписано в контекст других направлений внебюджетной деятельности.

2. Планирование в рамках рыночной стратегии носит централизованный характер. Планирование работы и результатов на рынке ДОУ имеет и организационную оформленность, например учебно-методические отделы (УМО); планирование ДОУ, кроме того, носит комплексный характер. Так, оно включает создание информационной базы, контроль над всеми группами потребителей дополнительных платных образовательных услуг. Исследования показали, что придание научно обоснованного и разумного характера работе в области ДОУ снимает для вуза проблему выживания, равно как и проблему «пределов роста», связанную с бесконечным расширением рынка. Тогда вуз может позволить себе превратить феномен ДОУ из «машин для зарабатывания денег» в инструмент оптимизации самого заведения (повышение качества, престижности и т.д.).

3. Важнейшим признаком рыночной модели являются также оценка эффективности работы по совершенствованию системы дополнительных образовательных услуг и политика поощрений за полученные результаты.

К признакам рыночной модели можно отнести также специализированную имиджевую политику.

Локальная структура образования. Структурный анализ локальной среды требует учета таких параметров, как *размеры учебного заведения, специфика инфраструктуры* (удаленность учебных корпусов, их дифференциация по факультетам и специальностям), *наличие или отсутствие других вузов*, в том числе вузов-конкурентов, *достаточность и специфика*

аудиторного фонда, локальная структура досугово-бытовой сферы (наличие или отсутствие студгородков, их месторасположение) и др.

Обратимся к примеру. Сравнительное изучение культурно-досуговой и бытовой среды студенчества, допустим, Новосибирского, Томского и Амурского университетов обязательно выявит различия, связанные с их локализацией в географии города. А именно, с тем, что первый локализован на территории Академгородка, второй – в центре города, а третий – на окраине города. Кстати, эти параметры имеют еще большее значение для средней общеобразовательной школы, где район местоположения является одним из самых важных факторов имиджа и предпочтительности.

Демографическая структура образования. Основными маркерами демографической структуры поля образования являются *возрастные характеристики, распределение по полу, здоровье, семья*. Дело не только в информационной важности учета указанных моментов. Демографические параметры в отдельных случаях являются определяющими. Покажем это на примерах.

– *Возрастные характеристики.* Они крайне важны при анализе кадрового состава образовательных учреждений. Среди соответствующих проблемных узлов можно назвать следующие.

– *Проблема старения кадров.* Она актуальна для образовательных учреждений всех уровней, однако наиболее остро стоит для системы СОШ. Так, падение престижа профессии учителя дополняется управленческо-правовыми барьерами, в результате чего складывается парадоксальная и удручающая ситуация. А именно: «вымывается» наиболее продуктивный возраст – тридцати–сорокалетние.

– *Проблема межпоколенной трансляции опыта.* Прямо пропорционально возрасту учителя углубляется ценностно-мотивационный и качественный разрыв с ценностями и знаниями учеников. Учитель перестает быть авторитетом и примером как относительно мировоззренческих установок, так и жизненных стратегий. Кроме того, он чаще всего не успевает за меняющимися требованиями к содержанию обучения. Пример жизненных траекторий учителя становится негативным образцом.

– *Половые характеристики.* С ними связаны проблемы *гендерной асимметрии* в учительских и ученических коллективах, *трудоустройства выпускников, изменений коммуникативной и мотивационной среды* относительно как ученического, так и преподавательского корпуса.

Например, неясной остается ситуация с предпочтениями абитуриентов при выборе специальности. Возьмем наш (философский) факультет. Почему-то доля абитуриентов-парней, выбирающих специальность «политоло-

3. Образование как система

гия», традиционно выше по сравнению с социологией. И на многих других факультетах и специальностях можно наблюдать различные гендерные риски, обуславливающие существование «мужских», «женских» или смешанных моделей. Эта ситуация требует специального изучения.

Важные результаты может дать также анализ семейной сферы и здоровья.

Этнонациональная структура образования. Этнический аспект образования актуален для многих стран и регионов, хотя и в разной степени. Анализ этнического состава предполагает два основных аспекта.

Во-первых, когда речь идет о гомогенном этническом составе, то есть в учебных заведениях учатся представители разных национальностей (и/или рас) в силу особенностей страны, региона. Они являются равными в плане гражданства и основного языка.

Например, в Томском госуниверситете обучаются российские буряты, тувинцы, алтайцы, казахи и многие другие. Это создает особенности коммуникативной среды в зависимости от фоновых факторов. Допустим, от количества (удельного веса). Если он велик, представители того или иного этноса могут складываться в диаспоры, выбирать вариант компактного проживания (селиться в общежитии или снимать жилье), организовывать специфические формы досуга и т.п. Далее бывают особенности, зависящие от системы набора. ТГУ принимает ежегодно большое количество студентов-целевиков из Бурятии, Тувы, Республики Горный Алтай и др. Во всяком случае, упомянутые моменты могут влиять на этнокультурную, достиженческую, профессиональную среду в образовательных учреждениях, почему их и необходимо иметь в виду.

Во-вторых, этнический аспект важен для иностранных студентов. Их количество, национальная принадлежность, гражданство тесно связаны с политикой вузов относительно образовательной экспансии, содержания образования, его организации, специфики преподавания и т.п.

Например, в нашем регионе Томский политехнический университет открыл факультет языковой коммуникации, что во многом сегодня определяет лицо вуза и отличает его от других.

Информационная структура образования. Этот момент необычайно важен в сегодняшних условиях. Характер и интенсивность прохождения информационных потоков во многом определяют особенности учебного

заведения и – в конечном итоге – качество образования. Анализ информационной структуры образования предполагает учет следующих маркеров.

Во-первых, доступ к информации (литература, Интернет).

Например, в требованиях государственной аттестации вузов существуют нормативы количества единиц учебной литературы на одного студента. Тем не менее разные вузы серьезно различаются в зависимости от количества и качества библиотечных фондов. Равно как и от наличного доступа к сети Интернет и культуры пользования последним.

Во-вторых, маркером может служить информационная активность учебного заведения.

В частности, применительно к вузам сюда можно отнести количество и качество собственной учебной и учебно-методической литературы, учебных и контролирующих компьютерных программ и т.д. Другой важный момент: доступ к передовой и новой литературе на иностранных языках. Даже такая внешне формальная вещь, как обязательное использование иностранных источников при написании курсовых и дипломных работ, вводимая отдельными факультетами и кафедрами, существенно меняет характер обучения и профессиональную среду.

В-третьих, необходимо учитывать возможности (и их использование) учебного заведения относительно научных и образовательных контактов.

Имеется в виду участие в профессиональных форумах (конgressах, конференциях, семинарах) и совместных исследованиях и проектах. Известно, что профессиональная мобильность, широта и частота общения – главные условия формирования сообщества и профессионального роста.

В-четвертых, зачастую представляет интерес имиджево-рейтинговый аспект изучения образовательных учреждений.

Так, исследования в Томске показали, что неформальная реклама (опыт и мнения друзей, близких, знакомых) с существенным отрывом опережает формальные каналы рекламы. Однако это не всегда адекватно используется учебными заведениями при самопозиционировании.

Профессионально-коммуникативная структура образования. Это круг вопросов, связанных с вертикальными и горизонтальными структурными рисунками поля образования. Относительно образовательной систе-

3. Образование как система

мы в целом речь уже шла выше, когда мы касались управленческо-уровневого и административно-пространственного деления. Эти параметры важны и для исследования мезо- и микроуровней. Обозначим вкратце основные маркеры, вернувшись к уже упомянутой выше схеме В.П. Конечкой относительно фоновых факторов коммуникации.

Стратификационные факторы коммуникации. Речь идет о формальных и неформальных позициях «участников» среды любого уровня и характера: школьная группа, преподавательский корпус, управленческие структуры.

Возьмем для примера разные типы СОШ. Исследования показали, что факторы иерархии и авторитетности различаются в классах лицея и обычной школы. В частности, физическая сила и агрессивность гораздо актуальнее для вторых, а статусность родителей – для первых.

Оценочные факторы коммуникации, или ценностная структура поля образования. О ценностной сфере поля образования речь пойдет в отдельном разделе курса, пока же отметим лишь, что ценности «участников» образовательной среды всех уровней многое определяют и требуют специального изучения.

Функциональные факторы коммуникации. Вопрос здесь стоит в том, насколько функциональны относительно целей и задач образования складывающиеся отношения в различных общностях и подразделениях.

К примеру, исследование коммуникативного климата в ряде преподавательских коллективов показали наличие трех моделей отношений. *Конструктивная* модель характеризуется слаженностью и эффективностью профессиональной деятельности. *Индифферентная* модель означает мирное равнодушное сосуществование, в принципе, не мешающее формально правильному функционированию. *Деструктивная* модель означает отношения жесткой конкуренции, выяснения отношений, доминирования как самоцели, мешающих нормальной работе. Так, в некоторых коллективах принято на защитах курсовых и дипломных работ воспринимать научными руководителями критику студентов в свой адрес. В итоге коллегиальное решение по поводу оценки превращается в игру на повышение–понижение. Это ведет к необъективности оценивания и росту напряженности в коллективе.

Среди аспектов коммуникативной среды, важных для изучения, можно назвать также *соотношение формального и неформального общения, соотношение рабочего и досугового времени, факторы доминирования, позиционирования и самопозиционирования* и др.

Статусная структура образования. Частично входит в проблематику профессионально-коммуникативных характеристик и характеристик корпоративной среды. Но специфическими аспектами здесь являются качество жизни, неравенство, дифференциация, насилие и т.п. Они, в свою очередь, включают в себя такие параметры социально-эмоционального фона, как социальное самочувствие, напряженность, фобии, безопасность.

Корпоративная среда. Ее проблематика во многом совпадает с проблематикой коммуникативной среды, однако она более социологична в том смысле, что относится не к аспекту «личности в группе», а к аспекту «группа в среде». Параметрами анализа корпоративной среды могут быть: наличие–отсутствие корпоративного сознания, мотивационный фон, престиж корпорации, каналы экономической и карьерной мобильности, открытость–закрытость, профессионализм и многие другие.

Интеллектуального и предметного обособления достоин такой показатель как *характер отношений, обязательный в корпорации* (Т. Парсонс).

Это, во-первых, *на себя–на других ориентированные действия*. На этот показатель может оказывать влияние специфика профессиональной деятельности, что важно учитывать в исследовании.

К примеру, работа по грантам преподавателей–философов чаще всегда объективно индивидуальна, а для социолога, напротив, как правило, требует коллективной работы.

Во-вторых, это *партикуляризм / универсализм* во взаимодействии. Известная разница между «я таскаю камни» и «я строю Шартрский собор» может характеризовать профессиональные ценности корпоративной среды, существенно отличая их друг от друга.

Наконец, в третьих, это дихотомия *достижимость–качество*. Это различие довольно сложно поддается замеру, и все же доступно для наблюдения, описания и анализа.

В частности, учет указанной диспозиции может быть эффективным в изучении работы ученых советов по защитах кандидатских и докторских диссертаций.

Это показали исследования томских вузов на предмет количества защищаемых работ, экспертной оценки их качества, механизмов привлечения и селекции, практики материального и другого поощрения защитившихся и т.д.

3. Образование как система

Отдельной задачей анализа корпоративной среды можно назвать сферу неформального сопровождения корпоративного взаимодействия. А именно:

- наличие–отсутствие клановости (симонии, клиентеллы, других видов неформальных отношений);
- механизмы инкорпорирования и исключения;
- *механизмы социального закрытия*. Например, в советской системе таким механизмом была защита кандидатской диссертации, что в условиях сегодняшней конкуренции утратило свою роль;
- *наличие сепаратных группировок*. Оно бывает очевидным, но требует анализа причин образования.

Здесь вполне применима, к примеру, классификация Р. Мертона относительно видов субгрупп. Так, они могут быть обусловлены наличием неформальных отношений (однокашников, друзей, любовников, родственников). Далее сепаратные группировки могут возникать на почве обособленных интересов (вариант распространенности взяточничества). Наконец, они могут основываться на наличии обособленных ценностей (меломаны, коллекционеры, верующие, коммунисты);

- *специфика стиля руководства* (патронажный, волюнтаристский, партнерский, манипулятивный и др.);
- *неформальные способы контроля* над девиацией внутри корпорации (насмешка, остракизм, отчуждение и др.);
- *легитимность власти* в учреждении относительно разных уровней и участников, степень напряженности и др.

Культурно-символическая среда. Близка по содержанию к ценностно-мотивационной сфере, но не совпадает с ней и часто требует специальной акцентуации. Диапазон может быть широким и включать в себя:

- *традиции и обычаи*. Например, факультеты вузов отличаются по количеству и оформлению корпоративных праздников (маевка, день пива, день разбитой аппаратуры и др.), существенно формирующих отношенческую и имиджевую среду;
- *культурно-стилевые особенности*. Как показали исследования, для значительной доли студенток маркером успешности является бой-френд на «ино-марке», а в среде первокурсников отсутствие мобильного телефона снисходительно принимается, но вот наличие пейджера вызывает насмешки;
- *нравы*. Иллюстрацией может служить правило прописки (физического насилия) новичка в общежитиях учебных заведений профтехобразования.

К этому можно добавить вкусы, моду, символику и др.

Конечно, перечисленные маркеры структуры поля образования не исчерпывают всего многообразия последнего и могут быть дополнены.

Маркеры функционального анализа

Предлагается анализ системы образования и ее сегментов с точки зрения функциональности–дисфункциональности, функциональной необходимости, функционального единства, наличия–отсутствия функциональных элементов и функциональных заменителей и т.п., опираясь на трактовку Р.К. Мертона.

Изучая образование, социолог должен учитывать, во-первых, *финалистскую трактовку функции*, то есть рассматривать её с точки зрения наличного результата.

В этом смысле, например, важно выяснить, ведет ли в действительности введение единого государственного экзамена к демократизации образования, исходя из анализа его итогов.

Во-вторых, необходимо исходить из *каузалистской трактовки функции*. В этом плане функциональный анализ предполагает:

1. *Определение степени устойчивости–вариативности функции.*

Для примера возьмем изменение роли директора в современной средней общеобразовательной школе. Так, исследования показали, что за десятилетие роль директора кардинально изменилась. Хроническое недофинансирование обусловило актуализацию хозяйственной и имиджевой деятельности как приоритетные и требующие личного ресурса, социального капитала, навыков менеджмента. То же относится к вузам и факультетам. Так, к примеру, в советском пространстве роль декана традиционно сводилась к представительской и организационной функциям. Деканами в основном становились маститые, авторитетные ученые, главы научных школ, что сказывалось на возрастных и статусно-должностных характеристиках деканского (да и ректорского) корпуса. Сегодня объективно обозначилась новая, альтернативная ролевая матрица, которую, в противовес *традиционалистской*, можно обозначить как *менеджеральную*. В ней существенно возрос удельный вес «хозяйственной» функции. Она включает в себя необходимость и умение организации прежде всего коммерческой деятельности. Это платные образовательные услуги, до-

3. Образование как система

полнительные платные услуги, привлечение спонсорской помощи и др. Изменилось и содержание представительской функции, а именно в сторону целенаправленной имиджевой политики, рекламы, различных форм «аутрича», работы с потенциальным контингентом и т.п. Ниже мы будем подробнее говорить об этом, сейчас же попробуем уяснить для себя, что от личности руководителя, а также благоприятности профессионально-коммуникативной среды в коллективе зависит степень устойчивости–вариативности тех или иных организационно-стратегических рисунков.

2. *Определение степени функциональности функции.* Согласно точке зрения Р.К. Мертона, диапазон здесь может быть представлен дихотомией *функция–дисфункция* с ограниченным числом промежуточных вариантов.

Действительно, о функциональности и дисфункциональности можно говорить как на макро-, так и на микроуровне. К примеру, макропроблемой является сложившаяся на данный момент система платного высшего образования. На уровне министерства сейчас всерьез говорят о ее системной порочности (дисфункциональности) с точки зрения: а) качества подготовки специалистов и б) потребности в специалистах соответствующих профилей. Это вопрос отнюдь не праздный, учитывая, что количество «платников» в российских вузах уже второй год превышает количество «бюджетников». Адепты, в свою очередь, ссылаются на позитивный характер системы с точки зрения демократизации образования (дополнительные возможности) и его социализирующей функции.

На микроуровне можно сослаться на практику организационного оформления студентов платной и бюджетной форм. Их две: смешанная и дифференцированная. В зависимости от ряда причин «платники» могут «вкрапляться» в основную группу или оформляться отдельной студенческой группой (потоком). В первом случае дисфункциональность может выражаться в нарушении мотивационной и коммуникативной среды в группе. Во втором может произойти то же самое, но уже в гораздо большем масштабе (факультета, вуза). Здесь показательна практика двойного стандарта при контроле над успеваемостью. А именно: известны случаи, когда академическая задолженность студентов платной формы не становилась причиной отчисления, а накапливалась. Такие студенты продолжали учиться, чтобы на последнем курсе ликвидировать все задолженности сразу. Не нужно быть специалистом, чтобы оценить причины и последствия такой практики для качества образования.

3. *Определение источника функции.* Р. Мертон выделяет два основных вида источников: *объективные условия* и *субъективные диспозиции*.

Примером первого вида может служить хроническое недофинансирование образования в сочетании с аморфной правовой базой. Так, почти десятилетия вузы финансировались только по статьям оплаты труда работников и студенческих стипендий. То есть, российская высшая школа фактически была переведена на «систему кормления». Вполне естественно, что она по воле пошла по пути «дикой» коммерциализации. Субъективные диспозиции как источник функции можно проиллюстрировать следующим примером. Устав Томского госуниверситета за десятилетие опробовал две формы кооптации ректоров и деканов. Первая: ректор и деканы избирались на следующий срок на основе отчетного доклада открытым голосованием соответственно собрания сотрудников факультета и расширенного ученого совета университета. Вторая: выборы осуществляются каждый раз после истечения срока тайным голосованием. Вполне понятно, что в первом случае открываются широкие возможности поля наличной расстановки сил: лоббирования интересов группы, отдельного человека и т.п.

4. Определение степени проявленности функции. Многие процессы могут быть невидимыми даже специалистам, не говоря уже об участниках. Степень проявленности принято описывать в границах «явная – латентная функция».

Возьмем, к примеру, ту же практику репетиторства абитуриентов. Как показывает опыт, репетиторство является одним из самых эффективных факторов успеха при поступлении. Однако при определенных условиях оно может стать неформальным каналом поступления и скрытой формой взятки. Такая ситуация также требует специального анализа.

3.2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА «ВХОД–ВЫХОД»

Теперь, когда мы рассмотрели внутреннее «устройство» системы образования, переключимся на ее взаимовлияние со средой. Действительно, образование – часть общества, оказывающая системное воздействие на все стороны жизни, равно как и сам социум детерминирует наличный образ образования. Рассмотрим последовательно основные сегменты окружающей среды и те ее параметры, которые в этой связи попадают в поле зрения социолога.

Необходимо помнить, что различия «структура–функция» и «система–среда» мы производим в данном случае сами, ставя перед собой задачи дидактически-методологического свойства. Границы между системой (в

3. Образование как система

нашем случае – образования) и средой относительно и могут предполагать разные уровни. В одном случае по отношению к образовательной системе внешней средой могут быть муниципальные власти, в другом – международная обстановка, в зависимости от заданных масштабов.

Необходимо помнить также, что системы могут функционировать и развиваться совсем не так, как хочется исследователю, и даже не так, как он выяснил при помощи надежных, по его мнению, средств. Согласно теории выдающегося социолога Никласа Лумана, система лишь постольку и является системой, что способна сама производить различения. По этой причине необходимо всегда помнить о грани между нормальным исследовательским реализмом и «методологическим анархизмом».

Если задавать максимально широкий масштаб, то образование можно рассматривать как явление глобально-историческое, где средой является социокультурная динамика. Поэтому предлагается начать с системного взаимодействия со средой в глобально-историческом масштабе.

Историко-культурная среда

В первом разделе уже говорилось о том, что рефлексия по поводу образования и воспитания имеет один возраст с человеческой цивилизацией. Однако роль такой рефлексии сегодня серьезно возросла. XX век, переломный по своей сути, прошел под эгидой определения перспективных путей развития образования.

Многочисленные авторы сходятся в одном: от образования зависит будущее, и миру необходимо новое образование, исходя из новых исторических реалий. К ним относят:

Кризис индустриальной цивилизации. По мнению А. Тоффлера, индустриализм сформировал образовательную систему применительно к своим нуждам и ушел с исторической сцены. Тогда как система продолжает воспроизводить профессиональные и личностные матрицы. Относительно России можно констатировать существенный культурный лаг, делающий кризис индустриализма перспективной проблемой. Однако она не становится от этого менее острой.

Серьезной проблемой с уходом индустриализма становится революция на рынке труда. Ульрих Бек, говоря о растущей структурной безработице, утверждает, что маргинализм – невозможность устроиться выпускникам вузов –

лишь вначале затронул рабочие специальности. В недалекой перспективе это грозит всем. С образованием получается парадоксальная ситуация. С одной стороны, время, которое необходимо затратить на профессиональную подготовку, начинает приближаться к продолжительности социально активной жизни. При этом образование перестает быть только зоной профессии; образовательный сертификат сегодня связан и с личностным, и с карьерным становлением. С другой стороны, сферы применения профессиональных сил или исчезают, или трансформируются за короткие сроки до неузнаваемости. Сказанное позволяет У. Беку применить метафору «поезд без вокзала».

Глобализация. На ее фоне образование становится все более интернациональным, что является наиболее эффективным средством успешной конкуренции. Растет количество международных университетов и факультетов, масштабных проектов по обучению специалистов из разных стран. Повышается мобильность специалистов. Существуют страны, которые строят науку почти исключительно на привлечении «мозгов». Для других это оборачивается «утечкой мозгов» (особенно из стран восточной Европы), вплоть до масштабов национального характера.

Повышенный динамизм. Образование хронически и существенно отстает от потребностей меняющегося общества. Существует даже показатель устаревания профессиональных знаний: «период полураспада компетентности». Сегодня этот период, по оценкам ученых, составляет менее 5 лет. То есть за столь короткий период знания специалиста устаревают наполовину.

Система образования объективно испытывает давление среды в разных формах, при этом реагируя и отвечая на это воздействие. Ниже мы рассмотрим основные источники такого воздействия и варианты отзывов на него, как наличных, так и возможных. При этом необходимо учитывать, что указанные ответы (отзывы) следует понимать, а следовательно, и анализировать в двух смыслах.

Во-первых, как «ответ–действие» или «ответ–меры». К таковым относится, скажем, открытие гуманитарных специальностей в технических вузах как способ перейти в разряд университетов и заработать одновременно.

Во-вторых, как «ответ–конечный продукт» (А. А. Овсянников). Если использовать приведенный выше пример, то таким конечным продуктом можно считать перепроизводство специалистов, причем с сомнительным качеством подготовки.

Итак, перечислим наиболее важные с точки зрения воздействия на систему образования сегменты окружающей среды.

3. Образование как система

Институциональная среда

Образование в той или иной степени испытывает воздействие со стороны всех социальных институтов – от «надындивидуальных тотальностей» (мораль, культура) до институтов-установлений (армия), главным источником институционального давления следует назвать государство – социальный институт, контролирующий все сферы жизни и призванный «увязывать» интересы всего населения. Поскольку образование является объектом сознательного управления, рассмотрим варианты государственного воздействия, а также возможные «ответы» системы.

Государство

Воздействует на образовательную систему через *законодательство, управление, финансирование и госзаказ*.

1. *Правовое воздействие*. В него входит не только Закон об образовании, но все правовое пространство: законы, подзаконные акты, а также правовая культура. Кроме того, сюда можно включить идеологемы и политические доктрины, определяющие законодательство. Их анализ может осуществляться с разных точек зрения.

Во-первых, с точки зрения директивности (степени жесткости, тотальности, нормативности) правовой системы. В литературе справедливо выделяются две модели управления образованием: *тоталитарная* и *демократическая*. Они отличаются, главным образом, степенью самостоятельности различных звеньев системы в правовом регулировании образовательного процесса. Тоталитарная модель построена на векторном («сверху вниз») управлении и его тотальности (регламентируются все сферы системы, вплоть до мелочей). Демократическая модель предполагает сравнительно широкие правовые возможности субъектов образовательного процесса – учебных округов, вузов и др. Это различие особенно актуально для нашей страны, и именно сейчас, поскольку реформирование образования обосновывается, во всяком случае декларативно, именно как переход от первой модели ко второй.

Поэтому при составлении программы исследования необходимо учитывать возможные проблемные ситуации.

1) Проблема *правовых барьеров*. Имеются в виду ситуации, когда законодательные ограничения вступают в противоречия с *усредненно-правильным, рациональным*; с точки зрения системы в образовательном процессе.

Для примера приведем феномен Государственного стандарта вузовского образования по специальностям. Известно, что таковой отсутствует в большинстве стран. Наличие стандарта объективно будет ограничивать инициативу образовательных учреждений, прежде всего вузов, по формированию собственных научных школ, снижать конкурентоспособность специалистов, тормозить инноватику.

Еще один пример. Существуют нормативы, устанавливающие квоты ППС, имеющего ученые степени. Соответствие этим нормативам влияет на результаты государственной аттестации вузов, проводимой каждые пять лет. Естественно, что это, в свою очередь, влияет на кадровую политику в подразделениях. Рассмотрим возможные варианты такого влияния и возможные проблемы (ответы), с ними связанные.

Во-первых, *это ведет к ориентации на формальные показатели в ущерб наличному качеству*. Иногда это существенно воздействует на кадровую политику подразделений.

Так, исследования показали, что проблема особенно актуальна в филиалах вузов, осуществляющих подготовку специалистов по «модным» и сравнительно новым специальностям на платной основе. А именно: когда соображения качества требуют привлечения действующих специалистов в области рекламы или «паблик рилейшнз», статусно далеких от вузовской системы, руководитель вынужден брать «остепененных», профессионально далеких от этих областей.

Во-вторых, *это может влиять на кадровую ситуацию в плане омоложения, сменяемости и текучести кадров*. Об этом важно помнить, когда, к примеру, мы изучаем возрастной аспект управленческой и (или) преподавательской среды школы или вуза, механизмы ротации и кооптации кадров.

В-третьих, *такие нормативы в ряде случаев заставляют привлекать внештатных преподавателей со степенями*, а от этого зависит не только качество подготовки специалистов, но и профессионально-коммуникативная среда подразделения.

Сказанное наглядно иллюстрируют те же вузовские филиалы, чьи педагогические коллективы, в силу платной формы, иногда – в силу пространственной удаленности, состоят из «варягов». Проблема большого удельного веса «четвертьставочников» касается и традиционных вузов и специальностей.

Помимо проблемы правовых барьеров может возникать проблема правового вакуума.

2) Проблема *правового вакуума*. Могут возникать ситуации, когда управление образованием сталкивается с нормативной лакуной.

Приведем частный пример с поведенческой средой студентов вузов. Сегодня такое негативное явление, как увеличение случаев антиобщественного поведения (вандализма, агрессии, публичного сквернословия и др.) в вузе, стало общей проблемой. Частично это связано с расширением каналов прохождения в вуз (платное образование), частично – с общей ситуацией аномии. Проблема заключается в объективной правовой беспомощности руководства относительно таких проявлений. Даже внесение в Устав вуза пункта об отчислении студентов за аморальное поведение, как это произошло в Томском госуниверситете, лишь частично решает проблему. А именно, если без такого пункта вузу пришлось бы отстаивать решение об отчислении в суде, то теперь это будет делать отчисленный, шансы которого выиграть достаточно велики.

Таким образом, при составлении программы исследования в адекватных случаях необходимо учитывать параметры правовой среды.

Общий характер правовой среды: степень безальтернативности–вариативности, функциональное соответствие–несоответствие. Анализ осуществляется с точки зрения возможных «отзывов» системы, их выявления и описания, например:

Правовая среда как барьер. Отзыв–лоббирование. Именно через лоббирование произошло изменение статусов вузов – переименование институтов в университеты и академии. Отзыв–результат: структурные смещения в системе высшего образования, перепроизводство отдельных специалистов, снижение качества.

Правовой вакуум (недостаточность правового оснащения). Вероятный отзыв – *правотворчество* субъектов образовательной системы. Именно по причине правового вакуума многие вузы в середине 90-х гг. вводили оплату за повторную сдачу студентами зачетов и экзаменов.

2. *Воздействие через управление*. Примерами могут служить установление государственных стандартов, аттестация, аккредитация и лицензирование учебных заведений и др. В ситуации жестко централизованной российской образовательной системы это воздействие часто вынуждает к ответным мерам. Возможный отзыв здесь – *манипулирование формальными показателями*. Примером может служить государственная аттестация специальностей, когда, чтобы добиться нужного процента защищенных, учитывают или не учитывают совместителей в зависимости от их «остепененности»). Возможно также *давление на директивные органы* (совет ректоров, например).

3. *Воздействие через финансирование.* Критическая ситуация с финансированием системы образования, как известно, определило такой отзыв, как *коммерциализация*, причем в самых диких и причудливых формах.

4. *Воздействие через госзаказ.* Как известно, государственный заказ на специалистов включает в себя ряд формальных показателей: характеристики вузов, потребность на рынке труда и др. В то же время такая информация всегда неточна, кроме того, она всегда запаздывает, наконец, она не может учитывать разницу между наличной и предполагаемой конъюнктурой. Кроме того, вузы выпускают специалистов за плату, в результате чего идея госзаказа в некотором смысле теряет смысл. Отзыв системы: субъекты работают на повышение контрольных цифр с целью как минимум сохранить статус-кво, продолжая адаптироваться на наличном рынке.

Экономика

Сюда входят вопросы, связанные с финансированием образования, с распределением средств, с финансовыми потоками, с финансовой деятельностью учебных заведений, потреблением платных образовательных услуг, стоимостью образования и др. Поскольку о финансировании говорилось выше, остановимся на проблемах экономической конъюнктуры и потребительской среды.

Экономическая конъюнктура относительно системы образования весьма специфична. Во-первых, она стимулирует и провоцирует адаптивные стратегии учебных заведений на увеличение и реструктуризацию платных образовательных услуг. В частности, тем, что весьма средние финансовые возможности «среднего» населения делают вклады в образование детей субъективно наиболее выгодными и реальными. Во-вторых, разница в экономических возможностях регионов страны приводит к существенному расслоению в системе образования, что имеет глубокие социальные последствия.

Наконец, сложившаяся экономическая ситуация сделала невостребованными и непопулярными многие рабочие специальности, а также труд педагогов, младших медицинских работников и др. Изменения на рынке труда привели к росту структурной безработицы. Эта проблема актуальна и для передовых стран мира, хотя и по другим причинам, нежели в России.

Потребительская среда. Здесь мы исходим из того простого факта, что образование – это товар, имеющий стоимость и предполагающий наличие

3. Образование как система

рынка со всеми атрибутами: производителем и потребителем, спросом и предложением, конкуренцией и рекламой.

Прямыми производителями образовательных услуг являются государство и учебные заведения. Государство является производителем в том смысле, что оно, главным образом, финансирует систему образования. Кроме того, оно обеспечивает законодательную базу, проективные цели и, следовательно, содержание образования. Наконец, государство планирует количественные и качественные характеристики системы, формируя государственный заказ на специалистов, определяя структуру системы и контролируя качество. Система управления образованием и учебные заведения непосредственно реализуют процесс производства образовательных услуг.

Прямыми потребителями последних являются учащиеся и их родители.

Наука

Тесная связь и объективное взаимовлияние науки и образования не требуют аргументов. В то же время, пожалуй, именно в этой области российская ситуация выглядит наиболее удручающей. В отношении науки последнее десятилетие характеризовалось фактическим коллапсом. Разрушился ВПК, через который советская власть фактически финансировала и развивала науку. Закрывались и хирели учреждения академической науки, более пятилетия не получала дотаций вузовская наука. Сократились объемы исследований, в том числе и студенческих. Сегодня позитивные сдвиги намечались, но они не приобрели системного характера. И если во второй половине 90-х гг. образование вернуло себе свой престиж (по сути – квазипрестиж), то с наукой этого не произошло. Парадоксально, но сферы преподавания и науки стойко ассоциируются в нашей стране с бедностью. Обратимся к данным таблицы, показывающим соотношение разных сфер по зарплатам относительно образования (Овсянников А.А. С. 87).

Сфера занятости	Уровень зарплаты
Образование	1,0
Культура	1,0
Здравоохранение	1,1
Машиностроение	1,2
Наука	1,4
Пищевая промышленность	1,8
Нефтяная промышленность	4,6
Газовая промышленность	6,3

Система «отвечает» на ситуацию оттоком передовых специалистов, старением, специфической ротацией и неспособностью привлечения кадров, ростом напряженности и снижением качества.

Семья

Семейная сфера как окружение системы образования влияет на нее главным образом через роль родителей в выборе детьми учебного заведения, формы обучения, специальности и т.д. И эту роль трудно переоценить.

Так, исследования в Томском регионе показали, что в ответах на вопрос «Что в большей степени повлияло на Ваш выбор учебного заведения и специальности?» 40% указали на родителей, а вторая позиция («советы друзей, знакомых») составила только 20%. Выяснилось также, что именно родители в первую очередь провоцируют «образовательный бум». Ситуация, при которой 98% выпускников всех типов средних общеобразовательных школ собираются продолжить обучение, говорит сама за себя. При этом отрицательного ответа не дал никто (остальные еще не решили). Примечательно, что подавляющее большинство собрались поступать в высшие учебные заведения (92% в городе и 78% в остальном регионе). Высокая интенция на высшее образование, определяемая родителями, подтвердилась ответами на вопрос «Что Вы собираетесь предпринять, если не поступите?». 40% ответили, что пойдут на платное обучение, 16% – на рабфак, 23% собрались поступать на следующий год, и лишь 5% ответили, что пойдут работать. Родительское влияние подтверждается и тем фактом, что поступление в вузы выпускников сельских школ явственно коррелирует именно с образовательным, а не доходным статусом родителей.

Таким образом, подтверждается известная гипотеза, согласно которой в определенных ситуациях получение образования детьми является функцией воспроизводства социально-статусных позиций родителей. Образование отвечает на этот вызов повышенной рыночной активностью, направленный не просто на удовлетворение спроса, но и на его формирование и провоцирование. Вкупе с веерными стратегиями потребителей образовательных услуг, когда получение высшего образования становится самоцелью, такое положение дел дестабилизирует и дисбалансирует рынок профессий.

3. Образование как система

Идеологическая среда

Идеологию можно понимать двояко: как институциональную матрицу и как наличное содержание конвенциализированного поля представлений о правильном как естественных представлений. В первом значении идеология – это осознанная программа действий по распространению мировоззренческих установок, имеющая организационное оформление, профессиональных проводников, средства воздействия и механизмы контроля. Достаточно вспомнить советскую пропагандистскую машину. Такому пониманию адекватным будет выражение, например, «коммунистическая идеология». Понятно, что в таком виде идеология как сегмент окружения системы образования сегодня не актуальна. Во втором смысле идеология – это относительно устойчивое состояние общественного сознания, для иллюстрации которого применимы словосочетания «мещанская идеология», «потребительская идеология» и т.п. В этом смысле крайне важно учитывать взаимовлияние системы и среды.

С одной стороны, идеологический вакуум в обществе как фактор «входа» в систему порождает на данном этапе неопределенность, растерянность и идеологический вакуум поля образования как фактор «выхода». В результате из образовательного процесса «вымываются» мировоззренческая, воспитательная, нравственная компоненты. Ситуация может быть описана в терминах аномии.

С другой стороны, в модусе «отзыва» наблюдается утрата образованием культурно-транслятивной функции. По тонкому замечанию российского исследователя С.А. Кузьмина, роль субъектов образовательного процесса в реализации этой функции неопределима в силу того, что принадлежность к социальной сфере на коммуникативном уровне («учитель – народ») выглядит бескорыстной по сравнению с потреблением или сферой услуг, где априори предполагаются меркантильные интересы, выгода и польза. Иными словами, учитель традиционно позиционировался окружающими как подвижник, который естественно, незаметно, ненавязчиво формирует ценности собственным примером, да и самим фактом своей деятельности. И никакие официальные идеологические реляции не могут конкурировать с ним в этом. В некотором смысле учительская среда в широком значении слова выполняет функции «культурного среднего класса» как ферментирующего, интегрирующего и нормозадающего начала как залога стабильности общества и культуры.

Учитель из естественным образом уважаемой фигуры превращается в пример неуспешности и социального маргинализма. Вузовский преподаватель, по выражению А.А. Овсянникова, трансформируется «от интеллигента к интеллектуалу». Результат такого системного обмена назван переходом от романтизма к утилитаризму.

Такое положение дел усугубляется еще больше, если учитывать, что в известном смысле отсутствия идеологии быть не может. А именно в том смысле, что в определенных ситуациях поведенческие рисунки и стратегическое проектирование подвержены дискурсивной рефлексии в модусах оправдания и/или осуждения.

Исследования мотивационной сферы преподавателей томских вузов выявили две категории респондентов относительно профессиональных идеологических установок. К первой относятся те, у кого основным местом профессионального времяпрепровождения является основное место работы и основную часть дохода составляет зарплата. Респонденты этой категории исповедовали идеологию реакционного романтизма, демонстрируя при этом фрустрированность, прикрываемую цинизмом. На вопросы о высоком предназначении профессии они отвечали в стиле: «Да о чем Вы говорите?!», «И Вы сами верите в этот бред?» и «Может, раньше это и было...». На вопрос о принципах контроля над знаниями студентов выявились два подхода: жесткого отсева или равнодушного попустительства (в первом случае: «ничего не знают, ничего не учат, ничего не хотят», во втором: «очень нужно возиться, других дел полно»).

Представители второй категории – люди с периферийным членством (Мертон), подрабатывающие «на стороне». Эти демонстрировали сугубо утилитаристскую идеологию. Суть их идеологической установки на социальную ценность профессии – скепсис («Работаю... мне не до высоких материй...»). Контроль над знаниями студентов они склонны осуществлять «вегетариански», перекладывая ответственность на самих студентов: «Пусть это будет их проблемой. Кому нужно, тот знает, кому нет – так на него и времени тратить не стоит».

Это, несомненно, отзыв системы на утвердившуюся в обществе идеологию индивидуалистического прагматизма. Конечно, на локальном уровне можно наблюдать сопротивление отдельных элементов образовательной системы идеологической аномии. На локальном уровне можно констатировать и реализацию культурно-транслятивной функции.

3. Образование как система

Например, исследования, проведенные среди студентов, позволяют заключить, что степень пиетета перед преподавателями и уважения к их профессионализму достаточно велики. Но при этом привлекательность профессии преподавателя так же крайне низка.

Культура

Культуру принято определять как совокупность образцов. В это широкое понятие включают стереотипы, традиции, обычаи, смыслы и значения, стилевые характеристики, особенности повседневных практик. Даже поверхностного взгляда на образовательные системы различных регионов и стран достаточно, чтобы увидеть, насколько явственно в них проглядывает историко-культурная обусловленность.

Это, к примеру, демократическая и миллениаристская «окрашенность» науки и образования в США, тесная связь образования с клерикальными кругами и структурами в Великобритании, выраженная чиновная сущность российской и французской систем и т.п. Подробнее о культурной среде мы будем говорить ниже.

Теперь, когда мы обрисовали основные аспекты и маркеры структурно-функционального анализа системы образования, обозначим основные проблемы отечественной системы.

Дисфункциональные изменения содержания и направленности образования. Из канала кумуляции и трансляции совокупного социального опыта (знаний, ценностей, мировоззренческих установок) образование превращается в адаптивный инструмент социально статусного воспроизводства и достижительности. Удельный вес модных и «денежных» специальностей возрастает в ущерб техническим и инженерным. Образование позиционируется потребителями образовательных услуг сугубо утилитарно. Романтическая мотивация при выборе будущей специальности бесследно исчезла. Так, по результатам проведенных исследований выяснилось, что в последнее пятилетие около 80% абитуриентов подают документы более чем на одну специальность. Да и оставшиеся 20% тоже не принадлежат к разряду безальтернативно определившихся с любимой будущей профессией: это медалисты и победители олимпиад, уверенные в поступлении. Образовательная система среагировала на это, сориентировавшись исключительно на рынок, что проявляется в выхолащивании гуманистического, воспитательного начала из учебного процесса. Дошкольное и внешкольное образование свертываются и перестают быть функциональными.

Углубление функционального разрыва между системой образования и системой управления образованием. Многие авторы констатируют отсутствие не только национальной доктрины образования, но и мало-мальски выраженной и предсказуемой политики вообще. Бессистемные попытки копировать западные образцы лишь усиливают этот эффект. Образование превращается в периферийный регион, функционирующий в модусе выживания и утративший нормозадающую, воспитательную и идеологическую функции. Кроме того, углубляется конфликт интересов образования и управления. Последнее позиционируется как враждебная, темная и меркантильная сила, а проводимые реформы – как априори бессмысленные или деструктивные.

Углубление функционального разрыва между системой образования и реальными потребностями общества. Рыночная ориентированность образовательных учреждений ведет к дисбалансу специальностей. Явное перепроизводство экономистов и юристов, с одной стороны, и ряда технических и рабочих специальностей, с другой, сегодня очевидны. Рынок труда носит во многом «дикий» характер. Если в передовых странах специальность, записанная в дипломе, жестко ограничивает сферы трудоустройства, то в России процент трудоустройства не по специальности необычайно высок.

Утрата проективного потенциала системы образования. Характер функционирования системы можно определить как инерционный. Это связано со следующими причинами:

- деструкция научно-инновационной компоненты образования. Снижение роли творчества, соревновательности, эффективности научно-исследовательской работы;
- падение престижа преподавательской и научной деятельности, старение и консерватизм кадров, отток профессионалов, «засорение» каналов кооптации, разрушение научных школ. Система отвечает социальной апатией субъектов.

Индегенезация («отуземливание») системы образования. Это выражается, во-первых, в утрате позиций на международном уровне. Передовые страны решают в отношении образования проблемы, которых российская система еще «не видит». Во-вторых, углубляется пропасть между центром и периферией внутри системы.

Системное снижение качества образования и образованности вообще. Помимо указанных выше причин это связано:

- с облегчением доступа к образованию за счет платной формы. Это привело к дезлитизации, снижению требований, разрушению механизмов селекции;

3. Образование как система

– с переструктуризацией номенклатуры специальностей и профессий, в частности с появлением новых без необходимой подготовки в преподавании;
– бессистемность и неустойчивость рынка труда. Его заполнение специалистами диссонирует с полученным образованием. Трудоустройство определяется не образовательным сертификатом, а социальным капиталом и личностной энергетикой.

Использование представленных моделей структурного и функционального анализа зависит от конкретных задач и условий. Понятно в этой связи, что возможен как выбор из них адекватной, так и их сочетание.

Кроме того, они могут быть дополнены известными и ставшими хрестоматийными структурно-функционалистскими концептами социальной системы.

Парсонс, как мы помним, делал акцент на структурных элементах социальной системы, главными из которых выступают социальные институты. Поэтому социальная система, по Парсонсу, есть *система социальных институтов*. Она имеет внутреннюю структуру, которая с необходимостью должна содержать четыре элемента, необходимых для собственного жизнеобеспечения.

Во-первых, это подсистема *«поведенческий организм»* (поведение, определяемое базовыми и витальными потребностями). Социальную среду, в которой преобладают деятельностные и поведенческие рисунки уровня поведенческого организма, характеризует доминантная направленность на выживание. В рамках системы последнее вписывается в рамки *функции адаптации*, реализуемой экономическими институтами. Применительно к сфере образования этот концепт может быть методологически адекватным и эффективным, к примеру, при изучении адаптивных стратегий школ и вузов в ситуации кризиса. Напомню: именно такая ситуация характеризовала российское образование 90-х гг.

Во-вторых, подсистема *«личность»* (поведение, определяемое волей и автономными интересами индивидов). Ей соответствует *функция целеполагания*, то есть приспособления условий среды к интересам системы. На уровне индивидов здесь доминируют капиталы, энергетика, личностные ресурсы. В рамках социума этой функции соответствуют политические институты, обеспечивающие планирование, координацию усилий по оптимизации внешнего окружения, преобразования его в собственных интересах. Применительно к полю образования эта схема актуализирует такие аспекты и проблемные узлы, как мотивационно-ценностная сфера, достигательные стратегии, личностный ресурс, рынок дополнительных образовательных услуг, качество образования и т.п.

В-третьих, подсистема «социум» (поведение, обусловленное внешней нормативностью). На уровне личности речь идет о поведении и стратегиях, детерминированных социальными условиями: референцией, коммуникативной средой и др. На уровне социума здесь задействована *функция интеграции*, то есть поддержания законного порядка, внешнего и нормативного (принудительного) по отношению к индивиду. За реализацию этой функции отвечают нормативные институты – специализированные организационные образования, элементы аппарата санкций, система права в целом. Выявление удельного веса этой подсистемы в системе образования также может быть методологически адекватным и эвристичным.

В-четвертых, подсистема «культура» (поведение, обусловленное мотивами уровня предельных ценностей и значений). Уровень индивидов здесь предполагает устойчивые и безальтернативные ценностные паттерны и стереотипы. На социальном уровне этой подсистеме соответствует *функция поддержания скрытого образца в системе* (или латентная функция). Она означает поддержание легитимности порядка, то есть интернализированности его индивидами. К институтам, соответствующим латентной функции, можно отнести религию, идеологию и семью, те образования, которые отвечают за глубокое внутреннее усвоение людьми и группами общих правил и норм. В отношении системы образования это такие проблемы как ценностная сфера на уровне таких устойчивых образований, как патернализм, этатизм, патриотизм и т.п.

Методологически и эвристически структурно-функционалистская схема позволяет анализировать практически любые организационно оформленные образовательные единицы: от государства до учебной группы, а также системные связи между ними.

Вопросы контрольных работ к разделу

1. Возможности системного подхода в социологии образования.
2. Эвристические возможности исследовательского модуса «система структура–функция».
3. Эвристические возможности исследовательского модуса «система вход–выход».

Основная литература

- Белая книга российского образования*: В 2 ч. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 384 с.
Кузьмин С.А. Социальные системы: Опыт структурного анализа. – М.: Наука, 1996. – 191 с.

3. Образование как система

- Овсянников А.А.** Система образования в России и образование России // Мир России. Серия «Социология и этнология». – 1999. – № 3. – С. 73–132.
- Татур Ю.Г.** Образовательная система России: Высшая школа. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 278 с.
- Шевелева С.С.** Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 48 с.

Дополнительная литература

- Быченко В.М.** Институты: Сверхколлективные образования и безличные формы социальной субъектности. – М.: Российская академия социальных наук, 1996. – 976 с.
- Гаврилюк В.В.** Социология образования: Учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюмен. гос. ун-та. – 2003. – 232 с.
- Грудзинский А.О.** Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. – М.: Наука, 2003. – № 4. – С. 113–121.
- Конецкая В.П.** Социология коммуникации: Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
- Эволюция образовательной системы Томского региона в 90-е годы /** Л.Ю. Бондаренко, В.С. Иванова, Н.В. Поправко и др. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. – 62 с.
- Ярская-Смирнова В.Н.** Профессиональные субкультуры образования // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 551–552.

4. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННО-МИРНЫЙ РЕГИОН

- 4.1. Образование как жизненно-мирный регион: обоснование методологии.
- 4.2. Образование как социальный конструкт: возможности феноменологического подхода.
- 4.3. Образование и повседневность: возможности структуралистского подхода.

4.1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННО-МИРНЫЙ РЕГИОН: ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ

Выделение образования как жизненно-мирного региона в качестве одновременно особого проблемно-тематического поля и относительно автономной зоны фактичности представляется не только оправданным, но и необходимым. Тому есть как минимум, три причины.

Во-первых, образование, по сравнению с другими институтами, в большей мере подвержено двойкой трактовке. Как мы помним, полярными трактовками социального института являются широкая и узкая.

В узком смысле институт – это *установление*, имеющее: а) рационализированную цель, б) организационную структуру и в) нормативное сопровождение (армия, например).

В широкой трактовке институт – это *надындивидуальная тотальность* (к примеру, мораль) – определенное нормативно-смысловое поле, подверженное изменениям, но в то же время безальтернативно направляющее поведение и взаимодействие людей. Заметим, что все известные нам социальные институты могут быть разделены в соответствии с тем или иным толкованием. Очевидно, что армия не обладает выраженными чертами надындивидуальной тотальности, а мораль, наоборот, – чертами формально-го установления.

Напротив, образование, в отличие от упоминавшихся армии и морали, в равной мере может быть истолковано и рассмотрено и как установление, и как надындивидуальная тотальность. Другими словами, феномен можно рассматривать в узкой трактовке как рационализированную *систему-инструмент*, что и было сделано в предыдущем разделе.

4. Образование как жизненно-мирный регион

Но, во-вторых, образование – это весь комплекс исторически сложившихся и исторически меняющихся способов и механизмов седиментации («осаждения»), кумуляции (накопления) и трансляции (передачи) опыта. Он выражается в самых различных аспектах: от степени подкрепленности исторической традицией («конфуцианская этика» китайцев) до степени осведомленности о собственной семейно-биографической ретроспективе. Относительно последней можно заметить, что по результатам исследования студентов почти 90% опрошенных не смогли назвать имена-отчества и род занятий своих прадедушек и прабабушек.

Отмеченная особенность понятия и феномена образования делает возможным и задает новый методологический разворот: от наблюдения к пониманию, от объективизма к субъективизму, от объекта-формы к объекту-содержанию (социальному конструкту). Говоря проще, образование является – и должно изучаться – не только как *то, что оно есть*, но и как *то чем оно кажется* его «участникам».

Из сказанного можно сделать вывод-гипотезу: предложенное различие трактовок понятия образования и различие его ипостасей имеют принципиальное методологическое и эвристическое значение. Конечно, это различие имеет в большей степени логико-аналитическую природу, а «в жизни» все гораздо сложнее. Приведем два показательных примера, пусть и не из сферы образования.

Первый пример касается управленческой и экономической культуры современной России относительно такой сферы, как туризм. А именно: *туризм не позиционируется как экономический сектор ни населением, ни профессионалами-управленцами.* У первых туризм ассоциируется с рюкзаком, походом в горы и песнями у ночного костра. У вторых – с «остаточной», по сути, социальной сферой – организацией молодежного досуга и поддержанием здоровья подрастающего поколения. Неслучайно эта сфера традиционно (и официально) является прерогативой *комитетов по делам молодежи, спорта и туризма* при администрациях различных уровней. А ведь сегодня туризм является основной статьей доходов в экономиках целого ряда развитых стран. Отсюда можно заключить, что переход к цивилизованному и рентабельному отношению к туризму является проблемой одновременно организационно-управленческой, с одной стороны, и проблемой «расширения сознания» субъектов – с другой.

Второй пример связан с актуальной для страны проблемой бедности. Сугубо экономический подход к этой проблеме, провозглашаемый и демонстрируемый властью, диктует сугубо экономические способы ее разреше-

ния: повышение заработной платы, прежде всего. В то же время социологические исследования убедительно показывают, что проблема бедности имеет не столько объективно-экономическую, сколько – и в гораздо большей степени – субъективно-социальную природу. То есть *бедность становится феноменом социального конституирования и конструирования реальности*. Люди бедны не потому, что бедны, а потому, что считают себя бедными. А это, в свою очередь, определяет наличие самочувствия, самооценку, мотивацию, степень маргинализации и депрессивности, а также разнообразные жизненные практики. Тогда и проблема должна решаться не как *экономическая*, а как *социальная*.

Сказанное в полной мере относится к проблеме образования. К примеру, образовательный бум, мотивация к учебе или престиж специальностей могут не соответствовать или даже противоречить объективным потребностям системы, рациональным моделям и т.д. Но об этом речь ниже. *Для нас здесь главное – актуализировать образование как субъективный и интерес субъективный жизненный мир.*

Во-вторых, образование, в отличие от большинства других социальных институтов, охватывает а) все сферы жизни человека и общества, причем охватывает их на всем протяжении; б) тесно вплетается в канву повседневности человека и общества, в наличное жизненно-мирное пространство человека и общества. Поясним это.

Всеохватывающий характер образования относительно жизненно-мирного пространства вряд ли требует специальных доказательств. В какой бы сфере ни действовал индивид: в политике, экономической сфере, в профессии или в семье, образовательный капитал задействуется в той или иной мере, а часто является определяющим. В какой бы точке жизненно-возрастной траектории ни находился актер, тема образования также сохраняет свою актуальность. В частности, относительно получения необходимого образовательного сертификата, служебной и профессиональной карьеры или образования и воспитания собственных детей.

Вплетенность образования в жизненно-мирное пространство актора определяется самим характером современной культуры. Ее информационный характер, требующий специального освоения субъектами, необходимость осваивать и использовать каналы социальной мобильности независимо от стартовых позиций, непреодолимость достижительных стратегий и практик как условия успешности, необходимость планирования жизни как череды этапов ее освоения – вот далеко не полный перечень культурных

4. Образование как жизненно-мирный регион

особенностей современного общества. А это, в свою очередь, элиминирует образование как автономную сферу социальной жизни, как это было в традиционных, сословных, аристократических культурах. Оно «растекается» по всему социальному пространству, оповсседневниваясь, седиментируясь, становясь естественным и привычным фоном – и одновременно содержанием – жизненных практик. Это второй акцент, который поможет нам тематизировать образование как жизненномирный регион.

В-третьих, в современном образовательном пространстве резко возросла, пользуясь доперестроечным официальным языком, роль субъективного фактора. А именно: резко возросла степень профессиональной и карьерной неопределенности, а следовательно, и роль индивидуального выбора. Глубокая дифференциация образовательного пространства, наложившаяся на процессы социальной переструктуризации, социальной поляризации, распада патерналистской модели государственного социального управления – все это привело к атомизации жизненных стратегий и практик, возрастанию конкуренции, и прежде всего – в сфере образования. Здесь важно отметить еще один важный момент. С одной стороны процессы социальной переструктуризации, в том числе изменение поведения в образовании, на рынке труда, смещения в профессиональной структуре общества привели к уменьшению роли традиционной классовой организации общества и одновременному возрастанию роли жизненно-стилевых аттитюдов. С другой стороны, стало возможным говорить о рейтинге не только престижных, но и модных специальностей, значительная часть из которых – открытые недавно, новые для российского вузовского образования. По поведению потребителей образовательных услуг видно, что они часто ведут себя совсем не так, как это «предписывают» им классовые поведенческие паттерны. Представитель рабочего класса имеет все возможности выбирать «среднеклассовые» модели поведения в самых различных жизненных регионах: от профессиональной и семейной сферы до сфер досуга и личного потребления и т.д.

Приведем в пример выводы российских социологов Д.Л. Константиновского и И.И. Шурыгиной. По их мнению, раньше, при наличии в СССР известных социальных гарантий, например гарантированного распределения на работу после окончания вуза, установки, мотивация и стратегии студентов были несколько иными чем в наши дни. Так, доступ к социальным благам зависел тогда больше от формальных характеристик: от специальности, квалификации, должности, категории предприятия, стажа и т.д., а не от личных способностей индивида. Например, в то время нельзя было стать докто-

ром наук в 30 лет, так как существовала жесткая зависимость возможности получения ученой степени от количества проработанных лет, и если их было недостаточно, то человеку просто приходилось ждать. Поэтому мотивация и стратегии индивидов были меньше нацелены на использование личностного ресурса, чем сейчас. Теперь же, в ситуации изменения социальных условий, главный фактор, влияющий на стратегии и мотивацию любого индивида, в том числе и студента, – это общее ухудшение материального положения в стране, которое вызвало как серьезнейшие материальные затруднения у большей части населения, так и новые возможности для заработков, для резкого подъема личного благосостояния. Роль личностного ресурса не просто возросла; она стала позиционироваться субъектами поля образования как главное и непреложное условие успешности. Это подтверждается результатами исследований, проведенных в Томском регионе.

Однако презентация социального мира (и образования) как зоны субъективности и интерсубъективности в противовес умозрительному формальному теоретизму – не единственный способ методологического разворота от «мертвого» к «живому». Та же попытка была предпринята структурализмом, что и будет показано ниже.

В дальнейшем мы будем пытаться применять известные эпистемологические конструкты к образованию на теоретико-прагматическом уровне, то есть на уровне потенциального практического применения.

4.2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ: ВОЗМОЖНОСТИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Первая задача – актуализировать образование как субъективный и интерсубъективный жизненный мир – облегчается тем, что такой подход, правда применительно к обществу в целом, имеет свою традицию в социологической теории. Если обращаться к высокой теории – а это является не достаточным, но необходимым условием профессионального подхода, – то можно с уверенностью сказать, что наиболее откровенно, полно и артикулированно тема социального конструирования реальности была поднята феноменологической социологией. Главный конструктивный (и антипозитивистский) посыл сторонников феноменологического подхода можно выразить в следующих принципах, сформулированных Альфредом Шютцем: социальное познание, имея дело с реальностью, отличной от реальности «наук о природе», не может, в угоду ложной достоверности, ограничиться

4. Образование как жизненно-мировой регион

анализом только наблюдаемых явлений. Ведь слишком много остается «за кадром». Поэтому социология должна стремиться понять:

– что стоит за ведущим наблюдением *исследователем* (последний не может находиться вне изучаемого объекта, но только внутри);

– что стоит за *событиями* (сходные внешне события могут иметь как разные подоплеки, так и разные интерпретации);

– что стоит за *не-действием* (апатия, индифферентность, латентное напряжение – все это тоже действие);

– каково содержание *верований и убеждений*, поскольку они не в меньшей степени реальность по сравнению с тем, что можно наблюдать;

– что стоит за *текстом* – ненаблюдаемым полем взаимодействия, обусловленным временной и пространственной удаленностью.

Одним из важных следствий этой программы в нашем случае является следующий тезис: «чтобы понять событие, нужно описать его глазами участников». А «мир глазами участников» в пределе своем может быть определен понятием *жизненного мира*, введенного Э. Гуссерлем и впоследствии социологически эксплицированного А. Шютцем. Жизненный мир являет собой целостную, структурированную картину мира, «пропущенную» через индивидуальное сознание и коренящуюся в нем, но большей частью являющуюся интерсубъективной: «моей», «нашей» и «всехней» одновременно.

Жизненный мир сложен и многолик. Так, в трактовке Гуссерля он понимается в следующих «ипостасях».

1. Жизненный мир как интерсубъективность и субъективность реальной практики. Он включает в себя мотивы, ценности, потребности, цели, интересы субъектов. По аналогии образование можно мысленно представить как перекрещивающиеся поля различных субъектов поля образования, складывающиеся в точках наложения в ценностно-мотивационную сферу «здесь и сейчас».

Вспомним, что за последние десять с небольшим лет эта сфера радикально менялась. Так, это переход от максимального падения престижа высшего и послевысшего образования (недоборы на ряде факультетов, массовый отток аспирантов и младших научных сотрудников) в начале 90-х гг. до выраженного бума высшего образования второй половины 90-х гг., продолжающегося по сей день. Затем это смещение мотивации от целенаправленного поступления в вуз к поступлению любой ценой, от романтической модели выбора профессии к прагматической и т.д. и т.п. Ниже мы будем говорить о ценностно-мотивационной сфере подробнее.

2. Жизненный мир как поле релятивности, случайности, неопределенности, обусловленное временем, локусом, статусом каждого. Это мир биографических автономностей, также имеющих общие срезы.

Применительно к сфере образования это напряжение в поле образования: напряжение конкуренции, достижительности, альтернативности/безальтернативности профессиональных, карьерных, биографических траекторий, определенности/неопределенности и др., связанное с ситуативным и биографическим фоном.

3. Жизненный мир как структурная проявленность неких типичных характеристик. Помимо пространственности и темпоральности, о которых речь пойдет ниже, это такие характеристики, как причинность, целостность, функциональность, вещьность и др. Они вполне подвержены аналитике и замерам.

Таким образом, жизненный мир вовсе не является ценностно-информационной «свалкой». Он целостен, сравнительно непротиворечив и структурирован. Естественное (обыденное) знание, составляющее основу жизненно-мирового пространства, является знанием социализированным, то есть имеет некое усредненно-общее поле. В этой связи предлагается последовательно актуализировать феномен образования через призму концепции жизненного мира. А конкретнее – через его структуру, описанную классиками.

Структура жизненного мира

Жизненно-мировое пространство можно структурировать по самым разным основаниям. В классике феноменологической социологии предлагается пять таких оснований: по *устойчивости форм опыта*; по *иерархии специфических форм личного опыта*; по *особой временной перспективе*; по *пространственному «слоению» жизненного мира*, по *специфическим чертам социальности*, по *жизненно-мировым регионам*.

1. Структурирование жизненного мира по устойчивости форм опыта

Пользуясь терминологией феноменологической традиции, можно обозначить *три критерия ценностной актуализации жизненно-мирового пространства*.

4. Образование как жизненно-мирный регион

Первый критерий – *тематизирующий* – это уровень предельных значений символического универсума человека, наполненный представлениями о долге, чести, смысле жизни, Родине и др., часто их принято называть также базовыми ценностями. На уровне поведения они опредмечиваются, как правило, лишь в экстремальных жизненных ситуациях, но и специфика их декларирования позволяет делать определенные выводы, в том числе при исследовании в области социологии образования.

Нет сомнений в том, что ценностные универсалии способны как косвенно, так и прямо влиять на сферу образования во всех ее проявлениях. В исследованиях этот уровень может «замеряться» через вопросы о степени патриотизма, миграционных планов, отношения к отечественной истории, смысла жизни и др. Достаточно обратиться к историческим примерам.

Так, например, общекультурная ситуация 60-х гг. в СССР, несомненно, определялась влиянием «физиков» и «лириков». Интеллектуализм, замешанный на вере в светлые общественные идеалы, сделал талантливую творческую молодежь – студентов и ученых – нормозадающей группой в масштабах всего советского общества. Внешний облик, подвижничество, служение Родине, самоотдача и бескомпромиссность, верность в творчестве и любви – это граничный герой, влияние которого на общественные ценности трудно переоценить.

Разумеется, что в ряде случаев выявление базовых ценностей имеет принципиальное значение для анализа образовательного поля.

К базовым ценностям – представлениям о должном – можно отнести следующие измеряемые характеристики:

Степень патриотизма. Причем здесь важно помнить о сложной структуре феномена патриотизма, в основе которого могут лежать гражданская, этнокультурная, национальная, историческая, конфессиональная или цивилизационная идентичность. В идеальном варианте все эти параметры должны быть заложены в исследование.

Приведем пример замера исторической составляющей патриотизма из опыта исследований кафедры. В частности, ответы на вопрос «Можно ли гордиться Россией?» дал следующие распределения (в %).

Ответ	Томск	Томский регион
Да	52,2	52,3
Нет	19,5	14,8
Затрудняюсь ответить	28,1	33,0

Примечательно при этом, что почти половина томичей и нетомичей одинаково считают, что у России есть перспективы улучшения жизни в ближайшее десятилетие. С другой стороны, более половины составили оппозицию: пятая часть опрошенных не видят перспектив улучшения жизни в стране в ближайшее десятилетие, и почти треть респондентов затруднились ответить. Такая картина достаточно противоречива и оставляет место для интерпретаций. Но один общий вывод, подтверждаемый тоном ответов на другие вопросы, сделать можно. А именно: такая оценка, по-видимому, связана с отсутствием этого параметра – гордости за страну – в «зоне рефлексии» респондентов, с его абстрактностью и отстраненностью для молодежи.

Можно делать и множество других выводов, важных для дескрипции образования как жизненно-мирного региона. Например, из той позиции, что мнения томичей и нетомичей различаются только по позиции «перспектив у России нет». Здесь «горожане» радикальнее: «нет» выбрали 20,4% (учащиеся сельских школ – 12,8%). Такое распределение ответов свидетельствует о том, что повышенный пессимизм (в данном случае томичей) скорее связан не с реальным бедственным положением молодежи региона относительно Томска, а с большей включенностью горожан в достижительные стратегии, с одной стороны, и с большей традиционностью сельских учащихся – с другой.

Миграционные интенции. В данном контексте они интересуют нас с точки зрения полярной дихотомии «патриотизм – космополитизм».

Достаточно вспомнить, что в середине 90-х гг. более половины опрошенной молодежи от 18 до 25 лет выражали готовность эмигрировать из страны. Тогда как в конце десятилетия ситуация существенно меняется. Преобладающими являются мнения «уезжать не собираюсь» и «только на временную работу по контракту».

Фобические параметры. Еще одним маркером особенностей ценностных представлений молодежи можно считать фобические интенции.

С целью получения ответов задавался вопрос: «Кто, по Вашему мнению, представляет угрозу для нашего общества?» Мнения молодежи обеих групп несколько различаются, совпадая в главном. Так, первые три места у негорожан занимают преступники, террористы и коррупционеры, а первые три места у томичей – коррупционеры, преступники и террористы. Это вполне объяснимо: тема коррупции, как правило, имеет урбанистический акцент. Для нас более значимо следующее: если для сельских учащихся чужаками являются, прежде всего, «вненормальные» группы, относящиеся в общественных представлениях к морально запредельным, однозначно отклоняющимся, исклю-

4. Образование как жизненно-мирный регион

чаемым из нормального общества, склонным к насилию над личностью, то есть абсолютно асоциальные, то для горожан – представители власти – те, кто по определению должен заботиться, но фактически не соответствует своему предназначению.

Закладывая в исследование ценности тематизирующего уровня, необходимо помнить о том, что абстрактные вопросы, как правило, предполагают абстрактные ответы, причем с креном в сторону «абстрактной положительности». Поэтому необходимо специально продумывать формулировки и смысловые модальности вопросов.

В частности, с этой целью в приводимом исследовании задавался такой вопрос: «Считаете ли Вы допустимым ради достижения цели...?» – и далее шли перечисления: «обойти закон», «прекратить отношения с прежними друзьями, знакомыми», «прекратить отношения с родственниками, родителями», «отказаться от отношений с любимым человеком», «обратиться за помощью к криминальным структурам». Приведем данные только по тем позициям, которые непосредственно относятся к ценностным универсалиям (ответы даны в %).

Ответ	Да		В некоторых случаях		Нет		Затрудняюсь ответить	
	Город	Регион	Город	Регион	Город	Регион	Город	Регион
Обойти закон	20,22	15,09	42,26	39,62	29,93	33,21	7,28	10,94
Отказаться от отношений с любимым человеком	8,29	3,41	13,55	10,23	66,73	69,70	11,12	15,53
Обратиться за помощью к криминальным структурам	17,19	14,77	30,94	26,14	37,92	42,42	13,65	15,53

Из таблицы видно, что обход закона однозначно или в некоторых случаях одобряют 63% молодежи областного центра и 55% региона. Обращение за помощью к криминальным структурам также впечатляюще: оно оправдывается 48 и 41% опрошенных соответственно. Отношения с любимым человеком стоят для респондентов гораздо дороже. Параллельно в исследовании использовались вопросы относительно оценки различных сторон их жизни: от интимной сферы до идеологии и политических предпочтений. Какие выводы можно сделать из полученной информации о ценностной сфере молодежи *тематизирующего уровня*, не рискуя впасть в доверчивость?

Во-первых, что в горизонте опыта молодежи отсутствуют ценности служения обществу, «людям», да и к общественной и политической жизни молодежь индифферентна.

Во-вторых, хотя молодые томичи достаточно патриотичны, ценностные корреляции значимы для молодежи в основном в радиусе «малого» коммуникативного круга: родителей, друзей и знакомых, любимого человека. Что действительно отличает современную молодежь, так это *исключение коллективистских социальных ценностей из горизонта опыта*. Интересы страны, государства, служение интересам дела, людей, общества, социальная полезность профессии, гражданское служение – ничего из этих ценностей не просматривается. Это значит, что мы можем констатировать «атомизацию» жизненных практик, замыкание в радиусе первичного («малого») круга (коммуникативных сетей). Изучаемая категория демонстрирует желание рассчитывать только на себя и поддержку близких на фоне недоверия или равнодушия к внешнему окружению в лице официальных структур, общества в целом. То есть респонденты – верные, преданные и порядочные люди, но по отношению к близким; они имеют цели, но не универсально-романтические, а вполне рационалистические и прагматические.

Приведенные примеры призваны лишь актуализировать определенные параметры ценностной сферы субъектов поля образования. Они с равным успехом могут использоваться применительно к ценностным универсалиям общества в целом, а также к ценностным универсалиям преподавательского корпуса, родителей и др., причем в самых разных радиусах локализации. Эти параметры могут быть существенно расширены, что, с одной стороны, невозможно в рамках данного пособия, с другой стороны, они сознательно отдаются на самостоятельную акцентуацию студентами.

Второй критерий структурирования жизненного мира – *по устойчивости форм опыта – интерпретационный*. Он обозначает жизненные ориентиры и стратегии как более приземленные и в то же время в определенной степени безальтернативные. Приземленность выражается в регулярной рефлексии, на которую «нанализываются» последовательные практические шаги. Безальтернативность, в свою очередь, проявляется в априорном игнорировании «смутных» вариантов. С учетом этих уточнений к жизненным стратегиям интерпретационного уровня можно отнести ориентации (и действия) людей на материальное благополучие, семью или образование как непреложные жизненные ориентиры.

Когда героиня «Унесенных ветром» клялась себе, что она лучше украдет, обманет или убьет, но никогда больше не смирится с нищенским существованием, она, пусть и в крайней форме, обозначала жизненную стратегию именно интерпретационного уровня. Когда родители говорят, что их ребенок должен

4. Образование как жизненно-мировой регион

поступить хоть куда, но получить высшее образование, речь идет о том же. Когда каждый из нас может сказать себе: «я стал социологом, а мог бы стать юристом или экономистом, набери я хоть на балл больше, но я никогда не стал бы физиком или математиком в силу отсутствия способностей», он тоже обозначает безальтернативную стратегию интерпретационного уровня.

Можно с большой вероятностью предположить, что одной из наиболее явных жизненных стратегий для россиян сейчас является получение образования. Это особенно, в силу известных причин, характеризует Томск и томский регион. Достаточно взглянуть на таблицу, содержащую ответы на вопрос «Собираетесь ли Вы после окончания СОШ поступать в вуз?» (данные на 2000 г., в %).

Ответ	Город	Регион
Да, собираюсь	92	78
Нет, не собираюсь	3	12
Еще не определился	3	9
Другое	2	1

Как видим, образование (поступление в вуз) занимает важнейшее место в ряду ценностей. Исследования позволяют также констатировать безальтернативность образования в рамках достижения наличных жизненных целей, исключительно высокое место вузовского образования в рейтинге достижительных предпочтений молодежи региона в равно высокой степени для выпускников городских и сельских общеобразовательных школ; оно не зависит от типа учебного заведения, наличия или отсутствия специализированных классов и предпочтительного профиля специальности, от пола, образования родителей и даже от успеваемости выпускников. Однако констатацией этого факта ограничиваться нельзя. Для того чтобы понять суть происходящего, необходим учет целого ряда параметров наличных жизненно-мировых стратегий агентов образовательного пространства. Представим их предварительный перечень.

Содержание стратегий в модуле «действие–цель». Что это означает? Попробуем исходить из идеальной модели: выпускник школы, имея в запасе детскую романтическую мечту стать тем-то, подкрепленную осведомленностью о будущей профессии и прочитанными книжками, оконченными кружками, секциями и т.д., целенаправленно поступает на любимую специальность, а затем реализует идеальную модель студента и выходит «в люди» специалистом с большой буквы. Уже на уровне наличного опыта мы воспримем такой пример с улыбкой. На самом деле все гораздо сложнее.

Так, проведенные коллективом кафедры исследования показали, что поступление в вуз является для молодых людей *превентивным адапционным поведением без четкого представления о конкретной цели его получения*. При этом необходимо уточнить понятие адапционного поведения. Оно может быть использовано вовсе не в смысле прагматизма, попыток освоить некую практическую сферу, приобрести конкретные профессиональные знания и навыки. Адаптивность здесь обозначает то, что Э. Гидденс назвал «колонизацией будущего». Правда, с той оговоркой, что британский социолог имел в виду философский аспект желаемой модели перспектив образования в меняющемся мире. Иными словами, содержанием стратегий получения высшего образования является «целесообразность без представления о цели». Нет нужды говорить, как это влияет в дальнейшем на самооценку, самочувствие, мотивацию субъектов.

Содержательно-векторный рисунок стратегий. Этот параметр касается всех уровней образования и призван отразить образовательные траектории агентов в ситуации выбора, конкуренции, риска. В рамках средней школы это является прерогативой родителей, на более высоких подключается личностный ресурс – в любом случае эти траектории являются важными узлами причинно-следственных связей.

Если приводить пример из исследовательского опыта кафедры, то можно отметить, что *молодежь использует не линейные (все усилия в одну точку), а «веерные» образовательные стратегии*, стремясь использовать максимальное количество вариантов в разных областях, «нахватать» субъективно значимый потенциал. Это выражается в реальности в лихорадочном стремлении пользоваться целым набором дополнительных образовательных услуг, в подаче документов при поступлении сразу в разные вузы на разные специальности, в стремлении во время обучения получить параллельно образование и т.п. Возникает впечатление, что образование для молодых людей является превентивным адапционным поведением без четкого представления о конкретной цели его получения. Это подтверждается и особым местом в профессиональных планах роли подработок (дополнительных источников доходов), что можно рассматривать как показатель не столько тяжелого материального положения, сколько трудовой активности молодежи. Это подтверждается и спецификой потребительских целей, которые ориентированы не на потребление ради потребления, а на обеспечение стартовых материальных ресурсов – квартиры, компьютера и даже машины – не как целей, а как средств адаптации.

4. Образование как жизненно-мирный регион

Степень достижительности стратегий. Этот аспект крайне важен на фоне усиления конкуренции на рынке образовательных услуг, на фоне обострения проблемы качества образования и т.п. Наиболее доступным маркером степени достижительности является активность агентов на рынке дополнительных образовательных услуг (ДОУ) на всех уровнях – от начальной школы до поствузовского образования.

О достижительной активности свидетельствует процент пользовавшихся дополнительными образовательными услугами. Так, платными образовательными услугами уже в 1999 г. пользовались 60% томичей. Как видим, включенность региональной молодежи в рынок ДОУ уже в рамках средней общеобразовательной школы достаточно существенна. Это, прежде всего, обучение на каких-либо курсах (21,5%), затем идет обучение в кружках, секциях, музыкальной школе (12,1%) и репетиторство (10,6%). В большинстве своем платные образовательные услуги для школьников сводятся к образовательному «сопровождению»: обучение на курсах, в секциях, кружках, факультативы, репетиторство (70%). «Стратегическое» платное образование – обучение в лицее, гимназии, в вузе и получение второго высшего образования в совокупности составляют менее 25%. То есть молодежь города и здесь использует «всеерные» образовательные стратегии: использовать максимальное количество вариантов. Конечно, в этом случае используется, главным образом, родительский ресурс. Например, у родителей со средним образованием только 45–49% детей пользовались платными образовательными услугами, в то время как у родителей с высшим образованием – 67–69%.

Еще одним показателем достижительности (с известными допущениями) является интенция на продолжение образования после получения первого высшего.

Примечательно, что 63% работающих по найму, 62% безработных и 72% домохозяйек «нацелены» на продолжение образования. Корреляции с образованием родителей носят амбивалентный характер. С одной стороны, высокий уровень образования родителей, как правило, влечет и желание детей получить хорошее образование (стремление, прежде всего родительское, сохранить высокие образовательно-статусные позиции). С другой, повышенную интенцию на образование демонстрируют респонденты с наименьшим образовательным статусом родителей (вероятно, стремление «взять реванш» на фоне общего достижительного ажиотажа).

Конечно, выражение интенции еще не есть аналог самой интенции, однако в пользу ее достоверности говорит такая цифра: 10% выпускников всех

томских вузов в 2001 г. получили параллельно второе высшее образование уже к моменту выпуска (!).

Выявление степени достижительности может быть бесполезным в решении практических задач. Так в результате сравнительного изучения профессионально-коммуникативных интенций и усилий выпускников трех крупных вузов: ТГУ (Томский госуниверситет), ТПУ (Томский политехнический университет) и ТГАСУ (Томский государственный архитектурно-строительный университет) выяснилось следующее.

Характерным для ТПУ оказалось то, что при повышенных требованиях выпускников к зарплате и карьере они в реальности демонстрируют более высокие бездеятельность и «расслабленность» по поводу грядущего (буквально через месяц) распределения. Возможно, это связано с масштабной и эффективной деятельностью руководства ТПУ по трудоустройству выпускников, возможно, – с узким характером получаемых специальностей.

Отличительной чертой выпускников ТГАСУ является достижительный инфантилизм: они в гораздо большей степени надеются на родителей и одновременно проявляют низкую активность относительно поиска работы. В несколько большей степени они желают работать по специальности, что также связано, скорее всего, с привязкой полученного образования к конкретному виду деятельности.

Отличительными особенностями выпускников ТГУ являются: вариативность при выборе места работы и характера деятельности; повышенная активность (пользование дополнительными образовательными услугами, большой опыт работы) на рынке труда; максимальная «опора на собственные силы» (личностный ресурс, профессиональные и родственные связи).

Методолого-эвристическая ценность степени достижительности стратегий как существенного параметра поведения субъектов в образовательном пространстве, конечно же, не замыкается студентами. Он может быть не без пользы применен к школьникам и преподавателям, аспирантам и молодым специалистам, управленческому персоналу разных уровней и типов учебных заведений и структур.

Содержательные модели достижительных стратегий. Этот аспект связан с вопросом «для чего мне необходимо получить образование?» или «почему я работаю?» (если речь идет о преподавателях и педагогах) и др., ведь совершенно очевидно, что внешне одинаковые школьники или студенты демонстрируют на деле разные мотивационные и поведенческие рисун-

4. Образование как жизненно-мирный регион

ки. Последние, как показали исследования, являются собой богатый материал для интерпретаций и типологий. Рассмотрим это на примере из исследовательской практики кафедры относительно содержательного аспекта мотивации к учебе у студентов томских вузов. Были выявлены три типа мотивации к учебе.

Во-первых, традиционный тип. Для его представителей получение качественного образования не является приоритетной стратегией. Высшее образование для такого студента – это определенный жизненный этап, который он проходит, потому что так или принято в его социальном окружении (то есть референтные личности из данного окружения, в основном родители, мотивируют его на прохождение этого этапа), или в силу желания воспользоваться наличием определенных льгот, предоставляемых в системе высшего образования, прежде всего – это отсрочка от армии. Для таких студентов характерно отсутствие более или менее четких ориентиров, формальное приспособление или отчуждение от учебно-воспитательного процесса, значимость внешних стимулов в учебе – таких, как «силовое» воздействие деканата, жесткий контроль за посещаемостью занятий и т.д. Даже если студент, который реализует стратегии такого типа, достаточно успешен в учебе, то в основе этой успешности лежит не сознательное стремление к качественным знаниям, а достаточно внешние факторы, нежелание огорчаться и огорчать родителей или везение.

Во-вторых, это менеджериальный тип. Это категория студентов, для которых высшее образование, пользуясь схемой Бурдые, – это одновременно потенциальный экономический и социальный и культурный и символический капитал. Такие студенты осмысленно выбирают соответствующую специальность в вузе, у них имеется в наличии более или менее определенный жизненный план и они активно действуют в процессе получения высшего образования – поиск работы по специальности, участие в научно-познавательном процессе: конференции, публикации и т.д. Они стараются получить максимум возможного во время своего обучения в вузе. Доля таких студентов невелика – приблизительно 10–15%. Появление стратегий и мотиваций такого типа у студентов в наше время связано с изменением общественной структуры в России – прежде всего с необходимостью адаптации к нестабильной рыночной экономике. Те из студентов, кто лучше адаптировался к таким условиям, проявляют черты стратегий и мотиваций такого типа. Маркерами менеджериальной стратегии являются: активное участие в НИРС, параллельное учебе трудоустройство по специальности, «грантовая» активность, интенция на самообразование, а также сочетание усилий, направленных на качество и имидж одновременно.

В-третьих, промежуточный тип. Такой тип совмещает в себе черты традиционного и менеджериального типов стратегий и мотиваций студентов, дающий разнообразные и причудливые комбинации. Студенты, относящиеся к нему, осознают образование как определенный вид капитала, который может послужить основой для реализации их жизненных планов. Кто-то из них связывает с высшим образованием возможность трудоустройства на оплачиваемое рабочее место – для таких студентов образование является потенциальным видом экономического капитала. Для других высшее образование – возможность повысить свой социальный статус, завести полезные знакомства (для девушек – выйти замуж), приобрести интеллектуальные навыки, научиться быть убедительными и успешными. В общем, для них высшее образование является видом социального, культурного или символического капитала, причем в романтически-неопределенной, не подкрепляемой акцентированными усилиями, форме. Примечательно при этом, что данный тип – «амбиверты» – в данной ситуации оказался преобладающим.

Содержательный анализ жизненных стратегий интерпретационного уровня предполагает учет самых разнообразных параметров. Перечислим некоторые из них:

– *источники мотивации*. Они могут быть внешними (родители, референтная группа) или внутренними (личные склонности), позитивными (заниматься любимым делом) или негативными (некуда пойти, избежать службы в армии), аттрактивными (нужность профессии в высоком значении, ее романтический ореол) или прагматичными (материальный достаток, карьера) и т.д.;

– *структура мотивации*. Так, агент поля образования может ориентироваться на материальный достаток, социальный статус, карьерные возможности, социальный реванш и т.д.;

– *сравнительный контекст мотивации*. Факторами сравнительного контекста могут выступать мода, родительское влияние, ценности референтной группы, напряженность конкурентной среды и др.

Третий критерий структурирования жизненного мира по устойчивости форм опыта – *мотивационный*. В феноменологической традиции под мотивационным уровнем понимается зона «сиюминутных предпочтений». Если вернуться к началу разговора о структуре жизненного мира по основанию «устойчивость форм опыта», можно провести следующие различия.

Тематизирующий уровень, если можно так выразиться, касается вопроса «почему» жизненных стратегий. Он отвечает за ценностно-мировоззренческий фундамент, представленный символическим универсумом, ценнос-

4. Образование как жизненно-мирный регион

тями предельного уровня значений и устойчивыми стереотипами, которые действуют, даже если не осознаются.

Интерпретационный уровень соотносится с вопросом «зачем» жизненных стратегий. Он отвечает за средние- и долгосрочные цели человека, предполагая при этом *планирование и целеполагание*.

Тогда мотивационный уровень – это все, что связано с вопросом «как» жизненных стратегий, то есть сиюминутных, ситуативных адекватных *технологий и средств* целедостижения. Жизненный мир здесь выступает полем релятивности и случайности. Поведение индивидов и общностей носит дискретный, изменчивый и атомизированный характер. Поведением людей, как правило, движет наличная расстановка интересов и сил, подкрепленная ситуативным фоном. Главная отличительная особенность поведения на мотивационном уровне – отсутствие целеполагания и подмена его *адаптацией*.

Известно, например, что студенты в ситуации экзамена сходны в том, что склонны использовать «теневые» средства успеха (подсказка, шпаргалка) независимо от успехов в учебе, степени мотивированности и моральных принципов. Точно так же стоящие в очереди благородно протестуют против чьего-либо знакомого, пытающегося в нее незаконно проникнуть, но это не гарантирует каждого из них от готовности самому воспользоваться знакомством в сходной ситуации. Подобный естественный эгоцентризм лежит в основе распространенного правила студенческих интерпретаций полученной оценки: отличную он «получает», а плохую ему «ставят».

Иллюстрации можно продолжать, но нам важно учесть следующее.

Во-первых, мотивационное (адаптивное) поведение может быть доминирующим на индивидуальном/групповом уровне.

Подобную ситуацию можно проиллюстрировать на такой категории, как сельские жители современной России. Как известно, разрушение «градообразующих» отраслей (молочно-товарных ферм, леспромхозов и т.п.), радикальная переструктуризация рынка профессий и просто безработица, натуральный обмен и отсутствие накоплений, ограничивающих горизонтальную мобильность – все эти характерные для современного села реалии заставили людей осваивать именно адаптивные практики. Можно сослаться на натуральное хозяйство, натуральный обмен, «параллельные» виды деятельности (отхожие промыслы, сбор дикороса, рыбная ловля и т.п.). И это в лучшем случае; альтернативой является люмпенизация. Конечно, это сильный пример, но по сути он вполне может быть перенесен на сферу образования.

Исследования показывают, в частности, что значительная часть студентов вузовских филиалов и их родителей демонстрируют именно адаптивные рисунки в пользовании образовательными услугами (данные по томскому региону). При этом часть из них демонстрирует безрефлективную интенцию, а часть напрямую позиционирует ситуацию как вызванную необходимостью приспособляться. Исследования последних трех лет выявили увеличение удельного веса адаптивных стратегий (одновременное поступление в разные вузы, на разные факультеты и специальности, потребление дополнительных образовательных услуг), причем они сохраняются и у студентов, и у выпускников вузов. Стандартный образовательный багаж и количественно, и качественно позиционируется всеми категориями как недостаточный.

Сказанное применимо и к такой проблеме, как мотивация учащихся к учебе. Ведь от того, какова доля, допустим, студентов, которые учатся в режиме «отбивания мячей», зависит многое, в том числе и качество образования.

Далее в этом ракурсе возможен анализ профессионально-жизненных стратегий учителей и вузовских преподавателей.

По результатам ряда исследований последние делятся достаточно жестко, демонстрируя три модели экономического поведения. Самая малочисленная – «рыночная». Это вузовские преподаватели, зарплата которых по основному месту работы составляет лишь незначительную часть дохода. Это возможно даже при условии освоения работы по заказам, грантам и проектам в качестве перманентной стратегии. Но к этому часто добавляются владение акциями, собственное дело и др. Показательным для этого типа является кредо, высказанное таким человеком автору: «Зарабатываешь нормально, когда не заглядываешь в правую колонку ресторанного меню». Понятно, что здесь мы имеем дело с жизненной стратегией интерпретационного уровня.

Вторая по численности модель – «адаптивно-экстенсивная». Ее представители, оставаясь наемными работниками, просто расширяют сферу преподавательской деятельности. Это уроки в школе, лекции в других вузах, в филиалах, репетиторские услуги и тому подобные заработанные средства, как правило, являются лишь прибавкой к окладу. Эта модель уже целиком относится к мотивационному уровню опыта.

Наконец, третья модель может быть обозначена как «традиционно-депрессивная». Она, в лучшем случае, ведет к психологической («что делать, податься некуда»), нежели к деятельностной адаптации и сопровождается угнетенностью и фрустрацией.

4. Образование как жизненно-мирный регион

В любом случае данное различие может многое дать исследователю в понимании происходящего в поле образования.

Во-вторых, преобладание поведения этого уровня может быть состоянием общества в определенной точке его развития. По сути, это лишь другая сторона медали. Многие авторы отмечают атомизацию и «адаптивизацию» как главные характеристики образования постсоветского периода.

Иллюстрацией могут служить данные ряда исследований, согласно которым стратегии, конститулируемые респондентами, на деле оказываются псевдостратегиями.

Например, когда молодежь *на словах* демонстрирует выраженную интенцию на материальную и карьерную достижительность, в которой нет места возрастной «расслабленности», ориентации на гедонизм, досуг, развлечения, но *на деле* она не прилагает к этому особых усилий. Далее выявлено отсутствие сугубо молодежной идентичности; респонденты не позиционируют себя как особую социальную группу, их цели вполне «взрослые». Ответы практически не акцентируют досуговую сферу и рекреативные моменты как в наличной жизни, так и в будущем. В реальности же за этим стоит фрустрированность в сочетании с инфантилизмом.

Отсюда следует вывод: образование (особенно поступление в вуз) занимает важнейшее место в ряду ценностей как учащихся, так и их родителей, в то же время являясь для них *превентивным адаптационным поведением без четкого представления о конкретной цели его получения*. Дополнительным косвенным аргументом в пользу этого вывода может служить и то обстоятельство, что поступление в вуз позиционируется как самоцель, а не как средство и в ряду основных жизненных целей приравнивается молодежью к «успешной карьере» и «материальному достатку». Кроме того, безальтернативность образования в рамках достижения наличных жизненных целей, исключительно высокое место вузовского образования в рейтинге достижительных предпочтений молодежи, причем в равно высокой степени для выпускников городских и сельских общеобразовательных школ. Образование не зависит от типа учебного заведения, наличия или отсутствия специализированных классов и предпочтительного профиля специальности, от пола, образования родителей и даже от успеваемости выпускников. В этой же связи примечательно, что исследования вузовских выпускников выявили достаточно индифферентное отношение к работе по специальности, характерное для двух третей выпускников).

Наконец, важным маркером мотивационного уровня жизненных стратегий является *позиционирование агентами каналов и фильтров прохожде-*

ния. Вспомним, во-первых, что образование объективно имеет телеологическую структуру: каждый последующий этап фиксируется и предполагает некую поступательность. Во-вторых, образование всегда подразумевает некоторое «сопротивление материала»: фон конкуренции, риск неуспешности, неопределенность и т.п. Поэтому от того, какие факторы боязни и тревожности, а также какие рычаги используются или отбрасываются агентами в соответствии с субъективными диспозициями, наконец, от того, как последние соотносятся с объективной ситуацией, зависит наличная ситуация в образовании. Для примера используем сравнение структурного контекста вертикали «школа–вуз» с конструктом каналов и фильтров прохождения (результаты исследований 2000 г.).

Используемые при поступлении каналы включают прежде всего *формальные традиционные* (на общих основаниях). Можно также выделить *формальные «параллельные»*: подготовительные курсы, выездные комиссии, занятия, проводимые преподавателями вузов, договоры вузов с СОШ. Далее идут *полуформальные «параллельные»*: предварительные экзамены под вывеской олимпиад, репетиторство. И, наконец, *неформальные*: знакомства, связи, взятка. Структурный фон включает также статусный ресурс (лицей, гимназия и др.). Сегодня никого не удивляет, что культурный капитал выпускника школы объективно перестает быть единственным и главным, а следовательно, и надежным каналом прохождения в вуз. Содержание школьной программы, механизмы контроля и вознаграждения (в виде преимуществ при поступлении) носят в итоге уравнилельный характер в том смысле, что дифференцированность старшеклассников по успеваемости практически не дает безальтернативного преимущества в конкурентной среде при поступлении в вуз. Указанное преимущество может фундироваться экономическим капиталом (абсолютно доступные платные места делают экономический ресурс единственным фактором успеха). Социальный капитал также максимально облегчает прохождение, а в условиях сужения географии поступления в вуз в последнее время он успешно конкурирует с экономическим капиталом по эффективности. С другой стороны, наличные каналы и фильтры выступают не только и не столько как объективная фактичность (ограниченность в средствах, географическая удаленность, отсутствие профилизации в школе, знакомств и связей): поведение потребителя на рынке образовательных услуг во многом определяется особенностями позиционирования ситуации субъектом. То есть ситуация обусловлена не только организационно-структурными причинами, но и причинами, лежащими в сфере субъективных конструктов.

4. Образование как жизненно-мировой регион

В частности, в качестве наиболее эффективных (и субъективно оправданных!) опрошенные выше всего оценили услуги репетитора, сертификат об окончании подготовительных курсов и личные связи (родителей). Соответственно фильтром в представлениях респондентов выступает главным образом отсутствие доступа к ним в сравнении с конкурентами, то есть несправедливость конкурсной системы в целом. В результате исследований было выявлено объективное увеличение роли «параллельных», полу- и нелегальных каналов и рычагов поступления, причем последние оказываются в действительности более эффективными. При этом успешное поступление не конституируется как *формальная игра по правилам*: надежда на имеющийся культурный капитал (медаль, высокий балл аттестата, высокие оценки по профилирующим предметам) не позиционируется как базовый при поступлении. Наибольший шанс на успех дают неформальные (параллельные) каналы: связи родителей, взятка, подготовительные курсы, льготы при поступлении. Одновременно эффективность «внешних» факторов – услуги репетитора, договор школы с вузом – оценивается гораздо выше «внутренних». Кроме того, была выявлена высокая степень готовности к использованию верных и «параллельных» тактик не только в формальном, но и в моральном модусе: респонденты в большинстве своем оправдывают и принимают «нечестную игру».

2. Структурирование жизненного мира по особой временной перспективе

Темпоральность, как известно, является имманентным измерением бытия, что в полной мере относится к человеку и обществу во всех их аспектах и проявлениях. В феноменологической социологии уделено большое внимание проблеме субъективного восприятия времени как особого субъективного и интерсубъективного смыслового пространства. В этой связи выделяются естественно-научное время, социальное время, биографическое время и т.д.; для нас важна потенциальная применимость понятия особой временной перспективы в области социологии образования на теоретико-методологическом и прагматическом уровнях.

В теоретико-методологическом аспекте обращение к темпоральности применительно к сфере образования должно помещать предмет в более широкий социокультурный контекст.

Например, в контекст детрадиционализации как отличительной черты современности. Детрадиционализация, в частности, выражается в существен-

ном межпоколенном разрыве: подавляющее число современников затрудняется с именами-отчествами и биографиями своих предков в 3-м и 4-м поколениях. Кроме того, детрадиционализация выражается (и это именно российская особенность) в практическом отсутствии механизма материально-имущественного наследования. В силу сложившейся экономической системы, культуры накопления и вкладов и других причин родителям в советском и постсоветском пространстве практически нечего передать детям. Быть может, кроме квартиры, но для этого им нужно оставить сей мир. В образовании дело обстоит несколько иначе: именно передача и приумножение статусного и культурного капитала связаны с преимущественным вложением средств в образование детей. Этот феномен достоин пристального внимания социолога.

Что касается прагматического аспекта проблемы, то обращение к темпоральной структуре жизненного мира может помочь выяснить как минимум три важнейших параметра: наличие/отсутствие интенции на планирование; характер планирования (долгосрочное, среднесрочное и др.); наличие/отсутствие стратегий отложенного вознаграждения.

Наличие/отсутствие планирования. Эта дихотомия приобретает различные наполнения в конкретных ситуациях и временных отрезках.

Примечательно, что субъекты образования (в частности, студенты) на словах декларируют выраженную целеустремленность и разумность. Так, результаты исследования показали, что свое будущее планируют («да» и «скорее, да») 65% опрошенных; не планируют – 11% (остальные затруднились). Однако в действительности такая декларация имеет под собой абстрактный прагматизм, усиленный тревожностью перед необходимостью выбора. Поэтому скорее можно говорить о разрушении традиционной временной перспективы в биографическом планировании молодежи. А именно: на обозримом «горизонте» (3–5 лет) их жизненных планов нет конкретной профессии и места работы, а есть привлекательная статусная позиция: хорошее место и хорошая зарплата вообще. Планируется не конкретная профессия, место работы или зарплата; планируется некий адаптивный ресурс. Поэтому молодежь использует не линейные (все усилия в одну точку), а «веерные» образовательные стратегии, стремясь использовать максимальное количество вариантов в разных областях, «нахватать» субъективно значимый потенциал. Возникает впечатление, что образование для молодых людей является превентивным адаптационным поведением без четкого представления о конкретной цели его получения. Это подтверждается и особым местом в профессиональных планах роли подработок (дополнительных источников доходов), что можно рассматривать как показатель не столько тяжелого материального положения, сколько экономической активности молодежи.

4. Образование как жизненно-мировой регион

Характер планирования. Этот параметр крайне важен. Например, если мы хотим выяснить специфику образовательных и профессионально-трудовых траекторий, готовность к рискам, склонность к инноватике, интенцию на непрерывное и дополнительное образование, смену образования и т.д. Относительно горизонта планирования можно сослаться на исследования кафедры. Они позволили, в частности, установить следующее:

– упоминавшемуся выше «сужению» жизненно-мирового пространства до малого коммуникативного круга сопутствует максимум *среднесрочное планирование*. А именно, лишь ближайшие 3–5 лет в ответах респондентов рационализируются в прагматическом модусе;

– но даже в этом случае в сфере планирования жизни выявлено абсолютное преобладание *среднесрочных целей как средств*. Это можно назвать перспективной неопределенностью: на обозримом «горизонте» (3–5 лет) их жизненных планов нет конкретной профессии и места работы, а есть привлекательная статусная позиция, умозрительный адаптивный ресурс. Это подтверждается и спецификой потребительских целей, которые ориентированы не на потребление ради потребления, а на обеспечение стартовых материальных ресурсов – квартиры, компьютера и даже машины, которые рассматриваются как *средства адаптации*.

Приведенные выводы еще более актуальны для такой категории, как студенты вузовских филиалов, получающих образование по месту жительства. Здесь неопределенность временной перспективы выражена в еще большей степени. Вот основные характеристики образовательных интенций данной категории в темпоральном аспекте:

– связь получаемого образования с потенциальным трудоустройством не прослеживается – ситуация обозначается как неопределенная и, по сути, на данный момент для субъекта не важная;

– получение специальности не связано и с параллельной работой ни в настоящем, ни в будущем;

– практически все опрошенные говорят о вероятности получения второго высшего образования по окончании филиала. То есть образование заведомо позиционируется как перманентное;

– необходимость получения в будущем второго высшего образования всеми респондентами обосновывается особыми требованиями на рынке труда, но они также носят абстрактно-проективный характер.

– *наличие/отсутствие стратегий отложенного вознаграждения.*

ния. Вспомним, во-первых, что образование объективно имеет телеологическую структуру: каждый последующий этап фиксируется и предполагает некую поступательность. Во-вторых, образование всегда подразумевает некоторое «сопротивление материала»: фон конкуренции, риск неуспешности, неопределенность и т.п. Поэтому от того, какие факторы боязни и тревожности, а также какие рычаги используются или отбрасываются агентами в соответствии с субъективными диспозициями, наконец, от того, как последние соотносятся с объективной ситуацией, зависит наличная ситуация в образовании. Для примера используем сравнение структурного контекста вертикали «школа–вуз» с конструктом каналов и фильтров прохождения (результаты исследований 2000 г.).

Используемые при поступлении каналы включают прежде всего *формальные традиционные* (на общих основаниях). Можно также выделить *формальные «параллельные»*: подготовительные курсы, выездные комиссии, занятия, проводимые преподавателями вузов, договоры вузов с СОШ. Далее идут *полуформальные «параллельные»*: предварительные экзамены под вывеской олимпиад, репетиторство. И, наконец, *неформальные*: знакомства, связи, взятка. Структурный фон включает также статусный ресурс (лицей, гимназия и др.). Сегодня никого не удивляет, что культурный капитал выпускника школы объективно перестает быть единственным и главным, а следовательно, и надежным каналом прохождения в вуз. Содержание школьной программы, механизмы контроля и вознаграждения (в виде преимуществ при поступлении) носят в итоге уравнилельный характер в том смысле, что дифференцированность старшеклассников по успеваемости практически не дает базальтернативного преимущества в конкурентной среде при поступлении в вуз. Указанное преимущество может фундироваться экономическим капиталом (абсолютно доступные платные места делают экономический ресурс единственным фактором успеха). Социальный капитал также максимально облегчает прохождение, а в условиях сужения географии поступления в вуз в последнее время он успешно конкурирует с экономическим капиталом по эффективности. С другой стороны, наличные каналы и фильтры выступают не только и не столько как объективная фактичность (ограниченность в средствах, географическая удаленность, отсутствие профилизации в школе, знакомств и связей): поведение потребителя на рынке образовательных услуг во многом определяется особенностями позиционирования ситуации субъектом. То есть ситуация обусловлена не только организационно-структурными причинами, но и причинами, лежащими в сфере субъективных конструктов.

4. Образование как жизненно-мировой регион

В частности, в качестве наиболее эффективных (и субъективно оправданных!) опрошенные выше всего оценили услуги репетитора, сертификат об окончании подготовительных курсов и личные связи (родителей). Соответственно фильтром в представлениях респондентов выступает главным образом отсутствие доступа к ним в сравнении с конкурентами, то есть несправедливость конкурсной системы в целом. В результате исследований было выявлено объективное увеличение роли «параллельных», полу- и нелегальных каналов и рычагов поступления, причем последние оказываются в действительности более эффективными. При этом успешное поступление не конституируется как *формальная игра по правилам*: надежда на имеющийся культурный капитал (медаль, высокий балл аттестата, высокие оценки по профилирующим предметам) не позиционируется как базовый при поступлении. Наибольший шанс на успех дают неформальные (параллельные) каналы: связи родителей, взятка, подготовительные курсы, льготы при поступлении. Одновременно эффективность «внешних» факторов – услуги репетитора, договор школы с вузом – оценивается гораздо выше «внутренних». Кроме того, была выявлена высокая степень готовности к использованию всеерных и «параллельных» тактик не только в формальном, но и в моральном модусе: респонденты в большинстве своем оправдывают и принимают «нечестную игру».

2. Структурирование жизненного мира по особой временной перспективе

Темпоральность, как известно, является имманентным измерением бытия, что в полной мере относится к человеку и обществу во всех их аспектах и проявлениях. В феноменологической социологии уделено большое внимание проблеме субъективного восприятия времени как особого субъективного и интересубъективного смыслового пространства. В этой связи выделяются естественно-научное время, социальное время, биографическое время и т.д.; для нас важна потенциальная применимость понятия особой временной перспективы в области социологии образования на теоретико-методологическом и прагматическом уровнях.

В теоретико-методологическом аспекте обращение к темпоральности применительно к сфере образования должно помещать предмет в более широкий социокультурный контекст.

Например, в контекст детрадиционализации как отличительной черты современности. Детрадиционализация, в частности, выражается в существен-

Так, исследования выявили *размывание стратегий отложенного вознаграждения и ориентацию на «веерные» тактики* относительно поступления в вуз в горизонте опыта молодежи. На фоне неопределенности относительно будущей профессии поступление в вуз позиционируется как самоцель, а не как средство и в ряду основных жизненных целей приравнивается молодежью к «успешной карьере» и «материальному достатку».

Размывание стратегий отложенного вознаграждения выявлено уже «по ходу» обучения в СОШ: выпускники очень хотят и надеются поступить в вуз, но не прилагают для этого особых усилий. Выраженное желание поступить не означает поступательной и планомерной работы по самосовершенствованию. Сам факт поступления выступает основным маркером успешности, поэтому большинство субъектов предельно умножают количество выборов (одновременное поступление в разные места) и каналов прохождения. Указанные веерные тактики отличают достигательное поведение молодежи и в рамках получения среднего образования. Так, на это указывает включенность региональной молодежи в рынок ДООУ. Это, прежде всего обучение на каких-либо курсах (21,5%), затем идет обучение в кружках, секциях, музыкальной школе (12,1%) и репетиторство (10,6%). Как видно из перечня и рейтинга, в большинстве своем платные образовательные услуги сводятся к образовательному «сопровождению», имеющему целью подготовить именно к поступлению: обучение на курсах, в секциях, кружках, факультативы, репетиторство (в сумме более 50%). То есть молодежь города и здесь использует «веерные» образовательные стратегии: использовать максимальное количество вариантов. В то же время указанная потребительская активность вряд ли может быть отнесена к функциональному типу. Она крайне дискретна и ситуативна, за ней нет интереса к определенной профессии и планомерного «нарабатывания» культурного капитала.

То же самое можно сказать об аспирантах и некоторых других категориях субъектов образования.

3. Структурирование жизненного мира по его пространственному «слоению»

Наряду с темпоральностью пространственность также является непременным измерением социальной реальности и характеристикой жизненно-мирового пространства. В феноменологической социологии принято описывать пространственное слоение жизненного мира как особый сектор субъективности и интерсубъективности через дихотомические пары. Первая дихотомия: *локальное – структурное пространство*. Под локальным

4. Образование как жизненно-мирный регион

понимается физическое пространство, воспринимаемое рационально и измеряемое естественно-научным способом: в общепринятых мерах длины, например. Структурное пространство обозначает субъективное восприятие пространства как далекого или близкого в зависимости от степени включенности его в горизонт опыта, степени интернализированности, опривыченности, седиментированности. Проиллюстрируем различие. Так, любой студент, будучи евроцентристски образованным, легко ответит, что Токио находится дальше от Москвы, чем Прага. Однако редкий человек ответит на тот же вопрос относительно Буркина Фасо и Кот Дювар просто в силу неосведомленности и жизненно-мирной удаленности последней. Точно так же в представлении обывателя «застойного периода» Куба воспринималась как гораздо более близкая, чем Великобритания.

В свете нашей проблематики данная дихотомия может быть методологически и эвристически значимой в самых разных исследовательских ситуациях и на разных уровнях.

– *Социальная экология группы.* Так, коридорная организация локального пространства студенческого общежития, по сравнению с секционной, задает вполне особую коммуникативную среду; количество учебных корпусов, их удаленность, дифференцированность по специальностям и факультетам и т.п. могут существенно влиять на такие параметры, как корпоративный дух, формы контроля за девиацией, механизмы прохождения и исполнения решений и др.;

– *Социальная экология учреждения.* В частности, это может быть актуально при учете наличия/отсутствия в вузе филиалов и их географии, географии вузовского контингента, пространственная локализация вузов в вузовской системе страны и т.д. и т.п. в их интересубъективном преломлении.

Дихотомия «мир в потенциальной близости»/«мир в социальной близости» отражает, соответственно, цели и объекты, потенциально доступные и желаемые, но одновременно субъективно незнакомые, смутные, с одной стороны, и социально приближенные, знакомые, предполагающие естественные способы освоения с другой.

Проиллюстрируем это на примере интенций потенциальных студентов на поступление в вуз.

Так, в результате анализа каналов и фильтров прохождения в конструировании их агентами было установлено, что:

– фильтрами выступают не только и не столько объективные факторы: ограниченность в средствах, географическая удаленность, отсутствие про-

даются фантазийностью и требуют специального учета (пример – механизм «биографии с другими атрибутами»);

– коммуникативно-референтная среда. Фантазийность здесь часто опредмечивается в механизмах *ограждения «своего мира», достраивания реальности, компенсации недоступного*, семантически и символически оформленных и обособленных.

5. Структурирование жизненного мира по жизненно-мирным регионам

Такое структурирование осуществляли разные социологи. Речь здесь идет об объективно автономных сферах жизни общества: хозяйственной сфере, политике, религии, науке, искусстве. Деление можно продолжать, выделяя такие регионы, как любовь, дружба, сексуальные отношения и т.д. и т.п., наиболее емкой представляется типология жизненномирных регионов Ю. Хабермаса. Он связывает их с кантовскими способностями суждения (практическое, моральное, эстетическое), с одной стороны, и соответствующими им дискурсивными ареалами – с другой. В этой связи выделяются практическая, морально-оценочная, ценностно-экспрессивная и – вдобавок – коммуникативная сферы. Адекватные дискурсы, соответственно, предполагают рациональное обоснование в категориях целей и средств, сообразность действия в моральном модусе, обоснованное суждение вкуса и, наконец, обоснование действия, направленного на достижение, сохранение и обновление консенсуса.

Думается, эта типология вполне может быть применима на теоретико-прагматическом уровне к образованию как жизненно-мирному региону. А именно в силу того, что поле образования объективно соприкасается орбитами со сферами морального, эстетического, прагматического и коммуникативного.

Приведем только один пример с морально-оценочным дискурсом. Так, исследования показали, что 62% выпускников СОШ оправдывают использование не- и полуправильных каналов прохождения в вуз (протекция, взятка, шпаргалка), из них 20% – абсолютно и 42% – в исключительных случаях. Причем дискурсивный анализ обоснований выявил особенности ключевых категоризаций. Склонность к девиации интерпретировалась не в категориях объективной необходимости при всеобщем падении нравов, а в категориях эффективности технологий, носящих immoralный характер.

4. Образование как жизненно-мирный регион

Приведенные параметры образования как жизненно-мирного региона и вероятные подходы к его изучению далеко не исчерпывают методологических возможностей подхода. Здесь возможен, к примеру, феноменологический анализ с его «привязкой» не только к группам, категориям и уровням образовательного пространства, но и к «сквозным» проблемам: неравенства, прежде всего, модернизации, воспроизводства, аутопойесиса и т.д.

4.3. ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВСЕДНЕВНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ СТРУКТУРАЛИСТСКОГО ПОДХОДА

Здесь необходимо прояснить понятие «*структурализм*». В Большом толковом социологическом словаре «Коллинз» приводится четыре значения термина. Это, во-первых, любой анализ, осуществляемый с точки зрения социальной структуры. Во-вторых, это любой анализ, исходящий из приоритета структур перед акторами. В-третьих, это классическая традиция структурного анализа языка (Ф. Соссюр). Наконец, в-четвертых, это структурный анализ дихотомического характера в лице К. Леви-Стросса, М. Фуко, Ж. Лакана и других.

В нашем случае предлагается второе значение термина с использованием некоторых признаков остальных. Теоретические конструкты, на которые мы будем опираться, получили название структурационной теории, воплощенной, в частности, в лице П. Бурдьё и Э. Гидденса.

Сразу оговоримся: структурализм вовсе не стремится противопоставить субъективистскую методологию объективистской. Более того, он зачастую подчеркивает объективную природу «жизнепроизводящих» структур. Главным методологическим прорывом структуралистов было обращение к *живой наличной действительности* в противовес умозрительным теоретическим конструктам, почему и предлагается рассматривать эти подходы как видовые в рамках жизненно-мирного подхода. Эта наличная действительность напоминает паутину наличных взаимодействий, упорядоченных клейкими узелками устойчивых структур, относительно ситуативно определяющих «лицо» общества.

Начнем с иллюстрации. Для этого возьмем распространенную в начале – середине 90-х гг. в России практику: работодатели-владельцы торговых центров и магазинов при найме продавцов использовали такой ограничитель, как наличие опыта работы в торговле, особенно государственной, со-

ветской. Заметим: работодатель отбрасывает логику абстрактной правильности, согласно которой советский продавец (индифферентный, эгонистичный, привыкший к хамству и воровству), помещенный в среду нового стиля торговли (заинтересованного, комплиментарного и бескорыстного), объективно и естественно должен воспринять этот стиль. Заметим также, что работодатель отбрасывает личностные качества наемного, как бы предполагая их несущественность. Он исходит из естественного предположения, что потенциальный работник будет естественным образом «протаскивать» некий интериоризованный комплекс ценностно-поведенческих навыков, сам того не осознавая. Более того, велика вероятность, что эти навыки способны быть воспринятыми другими продавцами и стать системным признаком. То есть хабиитуализированные поведенческие паттерны будут воплощением неких «структурирующих структур».

Кроме того, структурационные концепции Бурдьё и Гидденса стремятся преодолеть полярность *структуры* и *актора* путем введения понятия *дуальных структур*. Последние диалектически сочетают эти полярности: *актор располагает определенным люфтом в реализации воли, но только в рамках структуры. И наоборот, пересечение валь может повлиять на изменения структурных рисунков, но в рамках именно структурных рисунков.*

При этом:

– *структуры представляют собой правила, по которым действуют, не осознавая этих правил.* К примеру, в интервью с проректором одного из томских вузов опрашиваемый оценивал образовательное подразделение, входящее в структуру вуза, предоставляющую исключительно платные образовательные услуги по модным специальностям. Он всячески подчеркивал низкую рентабельность данного подразделения, его ненужность для вуза. Однако на вопрос: почему вуз не избавится от него, последовал оригинальный ответ. Суть его сводилась к тому, что если это подразделение «отпустить», «они будут продолжать зарабатывать, но уже «на стороне», а это не резонно. Здесь невольно для эксперта проявилась структурная матрица осуществления контроля, которая позже была названа *редистрибутивной моделью: стремлением расширять и усиливать контроль при минимизации участия и ответственности.* В результате исследования было выявлено достаточно жесткое деление образовательной коммерческой политики томских вузов на две модели: *редистрибутивную* и *рыночную*. Они являют собой разные механизмы одной структурной матрицы: *матрицы контроля*. Такой анализ раскрывает возможности для дальнейшей декомпозиции метода. Во-первых, контроль может осуществляться *на входе (по ходу)* или на

4. Образование как жизненно-мирный регион

выходе. В первом случае деятельность единицы регламентируется изначально, во втором ей предоставляется свобода в методах при условии достижения выгодного результата. Во-вторых, контроль может быть *тотальным* или *сегментальным* (за кадровым составом, за бухгалтерией и т.п.). Далее, контроль может быть *протекционистским* и *распределительным* и т.д.;

– структуры на деле действуют иначе, чем «предписывает» им высокая теория. Воспользуемся примером из сферы образования. Так, выборы ректора вуза по логике призваны обеспечить прогрессивные изменения на фоне существующей ситуации. Однако на деле ход выборов задается определенной заинтересованной структурой – *группами влияния* в лице ректората, высокостатусного управленческого персонала и т.п. Примечательно, что в таких замкнутых структурах крайне велико значение таких неформальных ферментов, как многолетний опыт совместной (параллельной) работы, профессиональное происхождение (вместе учились), знакомство на юбилеях и банкетах и т.д. и т.п.;

– структуры действуют как на макро-, так и на микроуровне.

Так, на макроуровне культурологи наблюдают периодические смены содержания такой структуры, как *идеологическое различие*. Это, к примеру, такие цивилизационные идеологемы – маркеры различения, как *политкорректность*, *сексизм* и др.

Действие структур на всех уровнях относится и к образованию. С этой точки зрения можно, к примеру, анализировать современное российское образование. Большинство авторов объясняют сегодняшний бум высшего образования с функциональной точки зрения: то есть как функцию воспроизводства статусных позиций в условиях социальной напряженности. Но ту же ситуацию можно рассматривать как структурную инерцию, учитывая интерес родителей к поступлению как таковому и индифферентность – к профилю.

Еще одним феноменом, являющимся проявлением макроструктур и требующим исследовательского внимания, является практика позиционирования образования субъектами власти и управления на государственном уровне. А именно, образование традиционно конституируется, а следовательно, планируется и финансируется «по остаточному принципу»: как сегмент социальной сферы – после экономики. Образование и наука, таким образом, не воспринимаются привлекательным и необходимым сегментом инвестирования, не говоря о том, чтобы позиционировать их как непосредственную и основную производительную силу современного общества;

– структуры имеют выраженную склонность и способность к самовоспроизводству («структурирующие структуры»).

Если приводить примеры с образованием, то достаточно вспомнить знаменитую метафору У. Бека, назвавшего образование «поездом без вокзала». По мнению Бека, современное образование в силу ряда причин превратилось в нефункциональное, самодостаточное самовоспроизводство структуры.

Кроме того, понятие дуальных структур снимает извечную дихотомию объективизма – субъективизма. Концепция структуризации полагает структуру как неразрывное единство объективного и субъективного, как сплав «силы представлений» и «силы институтов». Это очень важное методологическое допущение, делающее необходимым специальные направления и средства анализа. А именно, анализ 1) «фактов бытия» (морфологии) и 2) «фактов сознания» (субъективных диспозиций), если пользоваться терминологией Э. Дюркгейма. Это относится к самым различным сегментам поля образования (управленческая среда, студенческая среда, родительская среда и др.), а также различным его уровням (микро-, мезо-, макроуровням). Рассмотрим их основные параметры.

Морфологическая структура среды

Ее параметрами могут быть:

– *количественные характеристики*. Сюда входят абсолютные и относительные размеры группы в количественном окружении среды, а также наличие и удельный вес субгрупп.

Количественные параметры, особенно в их относительности, могут быть важны, например, когда мы исследуем такие категории, как медалисты, «грантодержатели», маргиналы и т.д. Субгруппы могут стать серьезным инновационным, стабилизирующим или, наоборот, деструктивным началом. Поэтому важно не только определить их наличие и степень влияния, но и причины образования: обособленные интересы, обособленные ценности или «параллельные» отношения (Мертон);

– *экологическая структура группы (среды)*. Это ее пространственные характеристики, прежде всего степень пространственной и функциональной близости. Сюда же можно отнести степень наблюдаемости, от которой зависят характер и механизмы контроля.

К примеру, от разницы в архитектурной планировке студенческих общежитий (коридорная или секционная) во многом зависит коммуникатив-

4. Образование как жизненно-мирный регион

ная среда. От этого зависит и связанная со степенью наблюдаемости система контроля за девиацией;

– *темпоральная структура группы (среды)*. Имеются в виду фактическая продолжительность существования, ожидаемая продолжительность, периодизация функционирования. Этот фактор важно закладывать в исследование, в частности, студенческой среды;

– *система формального нормативного контроля*. Если взять распространенную классификацию формальных (внешних) норм: правила-законы (явно сформулированные) правила-нормы (стандартизированные) и правила-обычаи (рутинизированные), мы получим достаточно эвристичный методологический инструментарий.

Так, представители французской академической среды в споре с американскими коллегами с гордостью говорили, что отсутствие определенного количества публикаций как формального условия профессионального соответствия позволяют им подходить к науке творчески и не тратить время на пустые показатели. Их оппоненты возражали в том смысле, что зато их система не дает ученому «расслабиться» и заставляет расти.

Другой пример – системы нормативного контроля за качеством образования России и, допустим, Великобритании. Первая носит сугубо формальный характер: исходит из Госстандарта, предполагает строгие формальные критерии, процедуры аттестации и аккредитации и т.д., вторая опирается в оценке качества преподавателей на экспертную оценку, посещаемость студентов и самоконтроль. Понятно, что только это способно определять принципиальные различия в облике академических сред;

– *наличие объективных ферментов сплоченности*. Р. Мертон выделяет, в соответствии с источниками сплоченности, три вида групп: культурно сплоченные (ученые – единомышленники, выполняющие совместный проект), организационно сплоченные (преподаватели одной кафедры, факультета), структурно сплоченные (при наличии консолидирующего враждебного окружения);

– *степень дифференциации*. Здесь важно учитывать такие факторы, как количество профилей, связанных со степенью профессиональной дифференциации среды.

Например, наш факультет включает четыре специальности, относительно автономные в содержательном плане: философия, социология, политология, социальная работа. Степень дифференциации может обуславливать такие стороны образовательного пространства, как распределение властных полномочий, техническое оснащение, престижность и т.д.;

– *глубина формальной стратификации*. Отражает количество ступенек во властной и управленческой иерархии. Этот параметр не актуален для студенческой среды, однако применительно к другим категориям образовательной среды может обладать известным объяснительным потенциалом;

– *степень формальной включенности в группу (категорию)* (тотальные–сегментальные). Этот параметр прописан у Р.К. Мертона в терминах тотально–сегментальных групп как полярных степеней включенности. Применительно к полю образования этот параметр может быть применен к самым различным видам групп: учебных, студенческих, преподавательских, управленческих и т.д.;

– *«материальная нагруженность» структуры наличной расстановки сил и интересов в секторе образовательного пространства*. Она зависит от потенциально высокой материальной стоимости «продукта». Например, от характера специальности (медицина), востребованности специальности (экономика, юриспруденция), наличие параллельных финансовых потоков (репетиторство по обязательным конкурсным предметам, прямая и завуалированная взятка). От этих факторов зависит потенциальная и наличная степень коррупционности.

У этого параметра есть и другая сторона: материальная зависимость. Наука и образование – бюджетные сферы по преимуществу. Государственное дотирование задает, помимо прочего, особую психологию, особое самосознание среды. Напомним, что эта особенность характерна не для всех образовательных и научных систем мира.

Впрочем, здесь важно учитывать характер специальности вообще. К примеру, исследования показали, что характер специальности так или иначе задает определенный мотивационный тип: «материалистический» (ориентация на достаток), «лидерский» (цель – высокая статусная позиция), «традиционалистский» (интересная, творческая работа), «менеджерильный» (собственное дело);

– *верификационная автономность и наличие формальных маркеров компетентности*. Здесь имеется в виду степень непосредственного воздействия «продукта» на широкий социальный контекст. Скажем, гуманитарное образование гораздо «туманнее» медицинского с точки зрения наглядности результата. Кроме того, даже те ученые, которые включены в различные сферы социальной практики, влияют на действительность опосредованно и символически. Однако степень и такого влияния варьируется и может быть замерена. Формальные маркеры компетентности, как

4. Образование как жизненно-мирный регион

правило, задействуются лишь по случаю, уступая неформальным структурам, но их учет в исследовании необходим;

– **формальные механизмы доминирования, включения и исключения.** Они могут быть интересными для исследователя особенно в компаративистике. Мы уже говорили о таких механизмах, как «селекция на входе», «селекция по ходу» и «селекция на выходе» относительно среднего образования или перехода «школа – вуз». Анализ формальных механизмов доминирования, включения и исключения может быть продуктивным также при обращении к вузовской среде, научной среде и др.

Например, американская система ежегодных контрактов с преподавателями и наша – пятилетних способны продуцировать совершенно разные структурные рисунки.

Субъективно-диспозиционная структура среды

Среди ее параметров можно отметить следующие:

– **степень формальной включенности в группу.** Мертон определял ее в полюсах тотальной – сегментальной включенности. Этот показатель может быть особенно важным в сравнении с его дуалом – степенью неформальной включенности. В этом контексте могут рассматриваться субгруппы, творческие коллективы и др.;

– **наличие неформальных (и/или интернализированных) маркеров компетентности.** Такими маркерами могут выступать индекс цитируемости, владение определенным тезаурусом, интенсивность, диапазон и статусность профессиональных связей, владение иностранными языками, наличие ученой степени, публичное признание и др.

Сюда же можно отнести неформальные, индивидуально и коллективно интернализированные механизмы доминирования, включения и исключения;

– **клановость.** Она проявляется в наличии внутренних сакрализованных и табуированных поведенческих рисунков и характеристик.

Так, академическая среда, в зависимости от ряда объективных характеристик, вырабатывает своих героев и изгоев, конформистов и неформалов, «священных коров» и «балласт». Это, в свою очередь, формирует понятные ритуальные «книксены» и умолчания, категоризации и стигмы. Причем все это понятно лишь «посвященным»: за пределами клана действуют другие правила;

– *система неформального нормативного контроля*. Является дуалом системы формального контроля. Может опредмечиваться в таких механизмах, как ирония, насмешка, презрение, сплетни, бойкот, обструкции и др. Близким показателем является также степень ожидаемой конформности к нормам группы (среды);

– *характер отношений, предписываемый группой*. Содержанием коммуникации в клане может быть, пользуясь классификацией Т. Парсонса, характер отношений, обязательных в группе. Это, в частности, аффективный – неаффективный характер отношений; на себя – на коллектив ориентированные действия; универсализм – партикуляризм; достижимость – качество и др.

Учитывая важность учета субъективно-диспозиционной и морфологической структуры среды, необходимо помнить, что структурирующие структуры представляют собой их сплав, дающий зачастую новое качество, подобно тому как бронза не состоит явно из меди и олова. Поэтому исследование должно содержать в себе равнодействующую параметров, характеризующих коммуникативные сети, их содержание и границы.

Коммуникативные сети – это устойчивые и упорядоченные коллективные (надындивидуальные) образования, занимающие промежуточные место между индивидом и индивидом, индивидом и организацией, индивидом и нормативностью, и имеющие определенные рисунки соединения, направленность и содержание.

Описание сетей позволяет анализировать схемы межличностного и опосредованного взаимодействия на личностном, групповом и организационном уровнях.

Предложенные методологии позволяют анализировать образование не только в уровневом и тематическом модусах, но и через призму проблемного поля. Это такие проблемы, как неравенство, власть, деструкция и др.

Вопросы контрольных работ к разделу

1. Образование как социальный конструкт: методологические возможности подхода.
2. Образование как социальный конструкт: эвристические (прикладные) возможности подхода.
3. Образование как повседневность: основные аспекты социологического анализа.

4. Образование как жизненно-мирный регион

Основная литература

- Абельс Х.** Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем.; Под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 1999. – 272 с.
- Бергер П.Л., Лукман Т.** Конструирование социальной реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
- Бессокирная Г.П.** Образование в повседневной жизнедеятельности работающего городского населения России: 1980-1990-е гг. // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 571–572.
- Ковалева А.И., Луков В.А.** Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999. – 351 с.
- Когда наступает время выбора** (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 568 с.
- Константиновский Д.Л.** Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. – М.: Центр социологии РАО, 2000. – 224 с.
- Магун В.С.** Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1996. – № 3/4. – С. 29–48.
- Мертон Р.** Референтная группа и социальная структура. – М.: Институт молодежи, 1991. – 258 с.
- Попова И.М.** Повседневные идеологии // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – № 3/4. – С. 5–21.
- Рапопорт С.С.** Социокультурная компетенция интеллигента и здравый смысл // Социологический журнал. – 2003. № 1. – С.5-23.
- Резник Т.Е., Резник Ю.М.** Жизненные стратегии личности // СОЦИС. – М.: Наука, 1995. – № 12. – С. 100–105.
- Шелер М.** Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 5. – С. 71–79.
- Шурыгина И.И.** Жизненные стратегии подростков // СОЦИС. – М.: Наука, 1999. – № 5. – С. 52–62.
- Ясная Л.В., Магун В.С.** Родительская семья и ее влияние на жизненные притязания и жизненные стратегии юношей и девушек // Революционные притязания и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы / Под ред. В.С. Магуна. – М., 1998.

Дополнительная литература

- Иванова В.С.** Образовательно-профессиональные ориентации томских школьников. Результаты социологического мониторинга. – Томск: STT, 2000. – 40 с.
- Поправко Н.В.** Каналы прохождения в вуз глазами потенциальных абитуриентов // Социальные процессы в современной Западной Сибири: Сборник трудов III региональной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 27–30 июня 2002 г., – Горно-Алтайск: РИО «Универ-Принт», 2002. – С. 180–183.
- Поправко Н.В.** Ценностные параметры жизненных стратегий и жизненных планов молодежи Томского региона // Альманах «Сибирь. Философия. Образование». – 2001 (№ 5) – С. 59–66.

- Поправко Н.В., Рыкун А.Ю.** Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона. Анализ поведения потребителей. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 258 с.
- Психология социальных ситуаций** / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 403 с.
- Росс Л., Нисбетт Р.** Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского; Под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 429 с.

Приложение 1

**ПРОГРАММА КУРСА
«СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН	Время, ч
1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН 1.1. Образование в контексте социализации 1.2. Образование как социальный институт 1.3. Образование как социокультурный феномен	10
2. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА 2.1. Объект, предмет и задачи социологии образования 2.2. История становления социологии образования 2.3. История социологии образования в России	8
3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА 3.1. Образование как система «структура–функция» 3.2. Образование как система «вход–выход»	8
4. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННО-МИРНЫЙ РЕГИОН 4.1. Образование как жизненно-мирный регион: обоснование методологии 4.2. Образование как социальный конструкт: возможности феноменологического подхода 4.3. Образование и повседневность: возможности структуралистского подхода	8
ИТОГО	34

ПРОГРАММА КУРСА «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

1.1. Образование в контексте социализации

Понятие *образования*. Феномен социализации: место воспитания и образования. Структура социализации: источники, агенты, воспроизводящие структуры, этапы. Понятие содержания социализации. Концепции социализации. Социобиологические объяснительные модели: социализация как усвоение поведенческой матрицы. Психоаналитический подход: социализация как функционирование психокомплексов. Деятельностный подход: социализация как освоение когнитивных моделей поведения. Социализация в концепции символического интеракционизма: восприятие «другого» в границах первичной группы. Трактовка социализации в феноменологической традиции. Исторические типы социализации: место воспитания и образования. Постфигуративный тип в свете дихотомии традиционного и современного общества. Кофигуративный тип и его особенности. Префигуративный тип: «младшие обучают старших». Условия и этапы социализации. Причины неуспешной социализации.

1.2. Образование как социальный институт

Содержание понятия образования: варианты операционализации. Философский, социокультурный, содержательно-технологический, коммуникативный, ценностно-мировоззренческий, структурный аспекты.

Структура образования. Уровневая, экономическая, административно-управленческая структура.

Функции образования. Транслятивная функция: современное звучание проблемы. Функция подготовки специалистов. Функция социального порядка (интегративная функция) образование как условие стабилизации и гармонизации социума. Функция социальной структуризации. «Образовательный сертификат» как фактор детерминации социальных различий. Функция социального контроля. Проблемы сакрального знания, символического и информационного насилия. Коммуникативная функция. Функция соци-

ального отбора и фильтрации. Инновационно-проективная функция и место уроков истории.

1.3. Образование как социокультурный феномен

Цивилизационные факторы феномена образования. Образование и воспитание в культурах Древнего Востока. Образование и воспитание в культуре Античности. Образование и воспитание в Древней Греции. Образование и воспитание в Древнем Риме. Образование и воспитание в культурах Средневековья. Христианский мир. Образование и воспитание в средневековой Руси. Образование и воспитание в средневековом арабском мире. Образование и воспитание эпохи Возрождения. Образование и воспитание Нового времени и Просвещения (XVII–XVIII вв.). Образование в XIX в. Образование в XX в.

Основная литература

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
3. Найт Дж.Р. Философия и образование. Современные теории образования / Пер. с англ. М.В. Бахтина. – СПб.: Анима, 2000. – 45 с.
4. Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе / Под ред. канд. фил. наук, доц. М.Б. Бергельсон. – Серия «Новая перспектива», вып. XV. – М.: Московский общественный научный фонд. – 2000. – 117 с.
5. Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс. 1989. – 200 с.
6. Горосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. вузов. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 352 с.

Дополнительная литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к новому модерну / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века (размышления социолога). – М.: Педагогика, 1991.

3. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
4. Галаган А.И., Тарасюк А.Н., Цейкович К.Н. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзорная информация НИИВШ. – 1998. – Вып. 2.
5. Кагельс М. Информационное эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ; Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 492–513.
6. Кинелев В.Г., Миронов В.Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 520 с.
7. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В.И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 2001. – 778 с.
8. Рубанцова Т.А. Образование и культура: динамика взаимодействия в обществе постмодернизма // Открытая Россия и открытое образование: Материалы Всероссийской научной конференции. – Томск: Издательство НТЛ, 2002. – С. 26–31.
9. Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
10. Шелер М. Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 5.
11. Шереметьева С.В. К вопросу о специфике образовательных технологий культурцентричных цивилизаций // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 559.

2. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

2.1. Объект, предмет и задачи социологии образования

Объект социологии образования и его характеристики. Тематическая определенность. Проблемная определенность (проблемное поле). Основные аспекты рассмотрения. Дисциплинарная определенность. Социология образования в контексте дисциплинарных связей. Историческая наука. Культурология. Экономика. Психология и социальная психология. Педагогика.

Предмет социологии образования, понятие, маркеры социологичности, необходимость определения.

Задачи социологии образования. Познавательная функция. Прагматическая функция. Мировоззренческая функция. Перформативная функция.

2.2. История становления социологии образования

История становления западной социологии образования: проблемно-тематический, методологический, предметный, дисциплинарный, прикладной, институциональный, профессионально-коммуникативный, учебный, тезаурологический аспекты.

Предыстория западной социологии образования: интернальные и экстернальные предпосылки. Содержательно-методологическая парадигматика: основания типологии. Онтологическое основание. Методолого-гносеологическое основание. Концепция человеческой природы. Характер и направленность социальных процессов.

Основные направления. Структуралистская парадигма. Функционалистская парадигма. Феноменологическая парадигма (феноменология, символический интеракционизм, этнометодология). Гуманистическая парадигма.

Современные теории образования: постмодернизм, феминистские концепции. Прикладные штудии в социологии образования: особенности и периодизация.

Западная социология образования второй половины XX – начала XXI в.: основные характеристики.

2.3. История социологии образования в России

История социологии образования в России. Ее генезис в интернальном и экстернальном измерениях. Основные черты «начала» российской социологии образования: институциональная «неопределенность», предметная неопределенность, прикладной характер.

60-е гг.: новые развороты дисциплины. Социология образования в постсоветской России: тематические, проблемные, методологические и практические характеристики и тенденции. Системный подход. Социокультурный подход. Социокоммуникативный подход. Междисциплинарный подход. Отечественная социология образования сегодня: проблемы и перспективы.

Основная литература

1. Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования в СССР и России // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – С. 345–368.

2. Высшее образование за рубежом: Справочник. 1994–1995. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 168 с.
3. Гросс Н. Социология образования // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. – М.: Прогресс, 1965. – С. 165–183.
4. Дюркгейм Э. Социология образования. – М.: ИНТОР, 1996.
5. Зборовский Г.Е. Социология образования. – Екатеринбург, 1993. Ч. 1.
6. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 282 с.
7. Константиновский Д.Л. Социология образования // Общая социология и частные социологические дисциплины: Программы курсов двухгодичного обучения на степень магистра социологии / Институт социологии РЦГО (Университет); Институт социологии РАН. – М.: Издательство института социологии РАН, 1998. – С. 110–121.
8. Нечаев В.Я. Социология образования: Курс лекций. Ч. 1. – М.: Издательство ЦСО РАО, 1998. – 191 с.
9. Шевченко Н.И. Методологические проблемы социологии образования. Отношения и состояния в образовательных структурах и процессах. – Саратов: Саратовский государственный технический университет, 1997.

Дополнительная литература

1. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
2. Деруз Жан-Луи. Социология образования: в поисках общества // Журнал социологии и социальной антропологии. Пер. С.В. Нелюбова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. – Т. II. – С. 179–190.
3. Зборовский Г.Е. Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. – 1997. – № 2. – С. 17.
4. Собкин В.С., Емельянов Г.А. Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60-90-х гг.) // Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1993. – Т. 1, вып. 1. – С. 6–18.
5. Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – 700 с.
6. Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – 696 с.

7. Трой М. Социология образования // Американская социология: Перспективы, проблемы, методы / Сокр. пер. с англ. В.В. Воронина и Е.В. Зиньковского; Ред. и вступ. статья Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1972. – С. 174–187.
8. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос: Журнал по философии и прагматике культуры. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2002. – № 5–6. – С. 65–78.
9. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.

3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА

3.1. Образование как система «структура–функция»

Образование как система: содержание понятия системы, ее эвристические и дидактические возможности. Первоэлемент системы. Концепция внутрисистемных пар. Паттерны элементов. Коалиции как объединения однородных элементов. Комбинации как объединение разнородных элементов. Подсистемы как группы элементов, уже имеющие системный эффект безальтернативности.

Маркеры структурного анализа и сферы их применения к исследованию в сфере образования. Количественные характеристики объекта. Структурное обеспечение (структурная недостаточность/структурная избыточность). Содержательное обеспечение. Проблема согласованности–рассогласованности структурных звеньев (отсутствие преемственности уровней, отсутствие «селекции по ходу»). Эффективность реализации управленческих решений: основные проблемы. Наличие объективных фильтров для реализации управленческих решений, институционально-институционный дисбаланс, отсутствие обратной связи, диссонанс интересов.

Экономическая структура образования. Понятие экономического капитала. Понятие экономических стратегий субъектов.

Локальная структура образования (размеры учебного заведения, специфика инфраструктуры, достаточность и специфика аудиторного фонда, локальная структура досугово-бытовой сферы и др.).

Демографическая структура образования (возрастные характеристики, распределение по полу, здоровье, семья). Основные проблемы: старения кадров, межпоколенной трансляции опыта.

Гендерная структура образования. Основные проблемы: гендерной асимметрии, трудоустройства выпускников, изменений коммуникативной и мотивационной среды.

Этнонациональная структура образования: проблемное поле.

Информационная структура образования. Доступ к информации, информационная активность, имиджево-рейтинговый аспект как характеристики последней.

Профессионально-коммуникативная структура образования. Фоновые факторы коммуникации в поле образования.

Статусная структура образования и ее специфические аспекты: качество жизни, неравенство, дифференциация, насилие и т.п.

Организационно-управленческий аспект системы образования.

Корпоративная среда образования и параметры ее анализа: наличие/отсутствие корпоративного сознания, мотивационный фон, престиж корпорации, каналы экономической и карьерной мобильности, открытость/закрытость, профессионализм, характер отношений, обязательный в группе и др.

Культурно-символическая среда. Традиции и обычаи, культурно-стилевые особенности, нравы, вкусы, мода, символика и т.п.

Понятие функции: варианты интерпретации. Маркеры функционального анализа и сферы их применения к исследованию в сфере образования. Определение степени устойчивости – вариативности функции. Определение степени функциональности функции. Определение источника функции. Определение степени проявленности функции.

3.2. Образование как система «вход–выход»

Образование как система «вход–выход». Дидактические, методологические и эвристические возможности подхода. Понятие ответа системы и ее варианты: «ответ–меры» и «ответ–конечный продукт».

Историко-культурная среда. Основные проблемы образования: кризис индустриальной цивилизации, глобализация, прогрессирующий динамизм.

Институциональная среда. Влияние институтов – надындивидуальных тотальностей и институтов – установлений.

Государство: детерминанты воздействия. Правовое воздействие. Воздействие через управление. Воздействие через финансирование. Воздействие через госзаказ.

Экономическая среда. Основные факторы влияния: экономическая конъюнктура, потребительская среда.

Приложение 1

Наука, семья, идеологическая среда.

Основные проблемы отечественной системы. Дисфункциональные изменения содержания и направленности образования. Углубление функционального разрыва между системой образования и системой управления образованием. Углубление функционального разрыва между системой образования и наличными потребностями общества. Утрата проективного потенциала системы образования. Индегеннизация («отуземливание») системы образования. Системное снижение качества образования и образованности вообще.

Основная литература

1. Белая книга российского образования: В 2 ч. – М.: Издательство МЭСИ, 2000. – 384 с.
2. Кузьмин С.А. Социальные системы: Опыт структурного анализа. – М.: Наука, 1996. – 191 с.
3. Овсянников А.А. Система образования в России и образование России // Мир России. – Серия «Социология и этнология». – 1999. – № 3. – С. 73–132.
4. Татур Ю.Г. Образовательная система России: Высшая школа. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 278 с.
5. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – 48 с.

Дополнительная литература

1. Быченков В.М. Институты: Сверхколлективные образования и безличные формы социальной субъектности. – М.: Российская академия социальных наук, 1996. – 976 с.
2. Гаврилюк В.В. Социология образования: Учебное пособие. Тюмень: Тюмен. гос. ун-т. – 2003. – 232 с.
3. Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. – М.: Наука, 2003. – № 4. – С. 113–121.
4. Конечная В.П. Социология коммуникации: Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
5. Эволюция образовательной системы Томского региона в 90-е годы / Л.Ю. Бондаренко, В.С. Иванова, Н.В. Поправко и др. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. – 62 с.

6. Ярская-Смирнова В.Н. Профессиональные субкультуры образования // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 551–552.

4. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННО-МИРНЫЙ РЕГИОН

4.1. Образование как жизненно-мирный регион: обоснование методологии

Образование как жизненно-мирный регион: обоснование методологии. Образование как субъективный и интерсубъективный жизненный мир. Образование как установление и как надындивидуальная тотальность: методологические и эвристические возможности «жизненно-мирного» подхода.

4.2. Образование как социальный конструкт: возможности феноменологического подхода

Образование как социальный конструкт: возможности феноменологического подхода. Основные аспекты проблемы образования как сегмента жизненного мира. Образование как интерсубъективность и субъективность реальной практики. Образование как поле релятивности, случайности и неопределенности. Образование как структурная проявленность типичных характеристик.

Образование и структуры жизненного мира. Структура интерсубъективного поля образования в контексте степени устойчивости форм опыта: тематизирующий, интерпретационный, прагматический уровни. Основные параметры: степень патриотизма, миграционные интенции, фобические параметры и др. Понятие жизненных стратегий: основные маркеры. Содержание стратегий в модусе «действие–цель». Содержательно-векторный рисунок стратегий, степень достижительности стратегий, содержательные модели достижительных стратегий: традиционный и менеджериальный типы.

Содержательный анализ жизненных стратегий и его основные маркеры: источники мотивации, структура мотивации, сравнительный контекст мотивации. Позиционирование агентами каналов и фильтров прохождения.

Жизненный мир как особая временная перспектива: проблемное поле социологии образования. Наличие и характер планирования жизненных траекторий, наличие и особенности стратегий отложенного вознаграждения.

Пространственное «слоение» жизненного мира: проблемное поле социологии образования. Социальная экология группы (учреждения), ее основные показатели.

Структурирование жизненного мира по специфическим формам личного опыта: проблемное поле социологии образования. Интенция на включенность в группу (характер и степень включенности). Степень фантазийности жизненно-мирного пространства. Поведенческо-деятельностная среда. Коммуникативно-референтная среда.

Структурирование жизненного мира по жизненно-мирным регионам. Образование как жизненно-мирный регион в контексте экономики, политики, религии, науки, искусства, дружбы, сексуальных отношений и т.д.

Возможности феноменологического подхода относительно «сквозных» проблем образования: неравенства, модернизации, воспроизводства, аутопойсиса и т.д.

4.3. Образование и повседневность: возможности структуралистского подхода

Образование и повседневность: возможности структуралистского подхода. Морфологическая структура среды образования и ее основные параметры: количественные характеристики, экологическая, темпоральная структура группы (среды). Система формального нормативного контроля. Наличие объективных ферментов сплоченности. степень дифференциации, глубина формальной стратификации, степень формальной включенности в группу. «Материальная нагруженность» структуры наличной расстановки сил и интересов в секторе образовательного пространства. Верификационная автономность и наличие формальных маркеров компетентности. Формальные механизмы доминирования, включения и исключения.

Образование как структура субъективных диспозиций. Параметры субъективно-диспозиционной структуры среды. Степень субъективной включенности в группу. Наличие неформальных (и/или интернализированных) маркеров компетентности. Неформальные (индивидуально и коллективно интернализированные) механизмы доминирования, включения и исключения.

Наличие и характер клановости. Система неформального нормативного контроля. Характер отношений, предписываемый группой.

Концепция коммуникативных сетей и ее возможности для анализа поля образования.

Основная литература

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем.; Под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб: Алетейя, 1999. – 272 с.
2. Бергер П.Л., Лукман Т. Конструирование социальной реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. Бессокирная Г.П. Образование в повседневной жизнедеятельности работающего городского населения России: 1980–1990-е гг. // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 571–572.
4. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999. – 351 с.
5. Когда наступает время выбора (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. – СПб.: Издательство РХГИ, 2001. – 568 с.
6. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. – М.: Центр социологии РАО, 2000. – 224 с.
7. Магун В.С. Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985-1995 годы // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1996. – № 3/4. – С. 29–48.
8. Мертон Р. Референтная группа и социальная структура. – М.: Институт молодежи, 1991. – 258 с.
9. Попова И.М. Повседневные идеологии // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – № 3/4. – С. 5–21.
10. Рапопорт С.С. Социокультурная компетенция интеллигента и здравый смысл // Социологический журнал. 2003. – № 1. – С. 5–23.
11. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности // СОЦИС. – М.: Наука, 1995. – № 12. – С. 100–105.

Приложение 1

12. Шелер М. Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 5. – С. 71–79.
13. Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков // СОЦИС. – М.: Наука, 1999. – № 5. – С. 52–62.
14. Ясная Л.В., Магун В.С. Родительская семья и ее влияние на жизненные притязания и жизненные стратегии юношей и девушек // Революционные притязания и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы / Под ред. В.С. Магуна. – М., 1998.

Дополнительная литература

1. Иванова В.С. Образовательно-профессиональные ориентации томских школьников. Результаты социологического мониторинга. – Томск: STT, 2000. – 40 с.
2. Поправко Н.В. Каналы прохождения в вуз глазами потенциальных абитуриентов // Социальные процессы в современной Западной Сибири: Сборник трудов III Региональной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 27–30 июня 2002 г., – Горно-Алтайск: РИО «Универ-Принт», 2002. – С. 180–183.
3. Поправко Н.В. Ценностные параметры жизненных стратегий и жизненных планов молодежи Томского региона // Альманах «Сибирь. Философия. Образование». – 2001 (5). – С. 59–66.
4. Поправко Н.В. Рыкун А.Ю. Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона. Анализ поведения потребителей. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 258 с.
5. Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 403 с.
6. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского; Под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 429 с.

Приложение 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

1. Вопросы контрольных работ.
2. Проблемные вопросы.
3. Темы для написания эссе.
4. Темы программ исследований и курсовых работ.
5. Вопросы для экзамена (зачета).

1. Вопросы контрольных работ

1. Образование в контексте социализации.
2. Образование как социальный институт.
3. Образование как социокультурный феномен.
4. Объект, предмет и задачи социологии образования.
5. Основные характеристики зарубежной социологии образования.
6. Основные характеристики российской социологии образования.
7. Возможности системного подхода в социологии образования.
8. Эвристические возможности исследовательского модуля «система структура-функция».
9. Эвристические возможности исследовательского модуля «система вход-выход».
10. Образование как социальный конструкт: методологические и эвристические (прикладные) возможности феноменологического подхода.
11. Образование как социальный конструкт: методологические и эвристические (прикладные) возможности структуралистского подхода.
12. Образование как повседневность: основные аспекты социологического анализа.

2. Проблемные вопросы

1. Какая из концепций социализации наиболее применима к проблематике образования?
2. Всегда ли образование имело институциональное оформление?
3. Изменились ли функции образования в современном обществе?
4. Можно ли проводить параллели между становлением дисциплины на Западе и в России? Обоснуйте ответ.
5. Возможно ли «рафинированное» социологическое исследование в сфере социологии образования? Обоснуйте ответ.
6. Можно ли проводить параллели между перспективами дисциплины на Западе и в России? Обоснуйте ответ.
7. Понятно, что образование – это прежде всего институт – организация (подобно армии, здравоохранению и т.п.). А можно ли его назвать также институтом – надындивидуальной тотальностью, подобно, например, морали?

Приложение 2

8. Что больше в образовательных системах разных стран: общего или особенного? Обоснуйте ответ.
9. Как Вы думаете, является ли система образования в большей степени итогом естественного развития или результатом сознательных усилий субъектов образовательной политики? Обоснуйте ответ.
10. Возможен ли сугубо субъективистский подход к образованию? Обоснуйте ответ.
11. Насколько релевантны в рамках данного подхода количественные и качественные методы? Обоснуйте ответ.
12. В какой степени субъективистский подход применим к анализу поля образования на макро- и микроуровнях? Обоснуйте ответ.

3. Темы для написания эссе

1. Социальный портрет российского учителя: идеальная модель и реальность.
2. Социальный портрет российского вузовского преподавателя: идеальная модель и реальность.
3. Российское дошкольное образование и воспитание сегодня: основные проблемы.
4. Российская средняя школа сегодня: основные проблемы.
5. Российская вузовская система сегодня: основные проблемы.
6. Учебная группа как предметность социолога и смежных дисциплин: сравнительный анализ.
7. Преподавательский корпус вуза как предметность социолога и смежных дисциплин: сравнительный анализ.
8. Особенности современной западной социологии образования.
9. Особенности современной российской социологии образования.
10. Системные признаки образования на примере собственного вуза.
11. Системные признаки образования на примере собственной группы.
12. Параметры системности «структура–функция» на примере собственного факультета.
13. Параметры системности «вход–выход» на примере собственного факультета.
14. Дидактический и эвристический потенциал системного анализа образования.
15. Особенности конструирования поля образования его субъектами: основания сравнительного анализа и предварительные гипотезы.
16. Особенности ценностно-мотивационной среды современного студенчества.
17. Особенности ценностно-мотивационной среды современного учительства.
18. Особенности ценностно-мотивационной среды современной преподавательской корпорации.
19. Родители как агенты поля образования: направления феноменологического анализа.

4. Темы программ исследований и курсовых работ

1. Томский госуниверситет: социально-исторические особенности.
2. Томские вузы и их социокультурное влияние на регион.

3. Социокультурные особенности Томска как вузовского центра.
4. Социология образования в Томске: состояние и перспективы.
5. Социология образования в ТГУ: состояние и перспективы.
6. Образование в Томском регионе как предмет социологического анализа.
7. Социология образования в США.
8. Социология образования в Великобритании.
9. Социология образования в России.
10. Системные параметры корпоративной среды преподавателей университета.
11. Системные параметры корпоративной среды студентов университета.
12. Системные параметры управленческой корпоративной среды университета.
13. Единый государственный экзамен как фактор системного воздействия.
14. Платное образование как фактор системного воздействия.
15. Понятие системного кризиса в образовании.
16. Томский госуниверситет: специфика жизненных стратегий студенчества и их типология.
17. Особенности корпоративной среды и корпоративной культуры студентов ТГУ (сравнительный анализ).
18. Особенности корпоративной среды и корпоративной культуры преподавательского корпуса ТГУ (сравнительный анализ).
19. Профессиональные стратегии студентов ТГУ.
20. Профессиональные стратегии преподавателей ТГУ.
21. Интенции студентов и их родителей на получение образования: сравнительный анализ на примере ТГУ.

5. Вопросы для экзамена (зачета)

1. Социализация: место образования.
2. Образование как социокультурный феномен.
3. Управленческая структура образования.
4. Функции образования.
5. Уровневая структура образования.
6. Проблемное поле социологии образования.
7. Дисциплинарные аспекты феномена образования: место социологии.
8. Образование как социальный институт.
9. Структура социологии образования.
10. Образование в истории мысли: общая характеристика.
11. История образования за рубежом: общая характеристика.
12. История образования в России.
13. Основные проблемы современного российского образования.
14. Основные проблемы современного образования.
15. Образование и социокультурная среда.

Приложение 2

16. Объект и предмет социологии образования.
17. Задачи социологии образования.
18. Проблемно-тематическое поле социологии образования.
19. Место социологии образования в системе наук об обществе.
20. Предпосылки возникновения социологии образования.
21. Структуралистская парадигма в социологии образования.
22. Функционалистская парадигма в социологии образования.
23. Гуманистическая парадигма в социологии образования.
24. Феноменологическая парадигма в социологии образования.
25. История российской социологии образования: общая характеристика.
26. Основные направления исследований в современной западной социологии образования.
27. Образование как система: общая характеристика.
28. Образование как объект структурного анализа.
29. Образование как объект функционального анализа.
30. Образование как система «структура–функция»: общая характеристика.
31. Экономическая структура системы образования.
32. Профессионально-коммуникативная структура образования.
33. Локальная структура образования.
34. Статусная структура образования.
35. Корпоративная структура образования.
36. Образование как система «вход–выход»: общая характеристика.
37. Образование и культурно-символическая среда.
38. Образование и институциональная среда.
39. Образование и экономическая среда.
40. Образование и организационно-управленческая среда.
41. Образование и демографическая среда.
42. Образование как жизненно-мирный регион: методологические возможности подхода.
43. Образование как жизненно-мирный регион: эвристические (прикладные) возможности подхода.
44. Образование и повседневность.
45. Образование как жизненно-мирный регион: особенности структуралистского подхода
46. Методология структурирующих структур в исследовании образования.
47. Образование как жизненно-мирный регион: особенности феноменологического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

- Абельс Х.** Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем.; Под общей ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб: Алетейя, 1999. – 272 с.
- Акопов Г.В.** Социальная психология образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
- Аллак Ж.** Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993.
- Астафьев Я.У., Шубкин В.Н.** Социология образования в СССР и России // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – С. 345–368.
- Батыгин Г.С.** Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2001. – № 1. – С. 180–195.
- Бек У.** Общество риска. На пути к новому модерну / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
- Белая книга российского образования.** В 2 ч. – М.: Издательство МЭСИ, 2000. – 384 с.
- Бергер П.Л., Лукман Т.** Конструирование социальной реальности: Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
- Беспалько В.П.** Персонализированное образование // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
- Бессокирная Г.П.** Образование в повседневной жизнедеятельности работающего городского населения России: 1980–1990-е гг. // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 571–572.
- Бестужев-Лада И.В.** К школе XXI века (размышления социолога). – М.: Педагогика, 1991.
- Бестужев-Лада И.В.** Народное образование: экспертное мнение // Социологические исследования. – 1998. – № 10. – С. 128–135.
- Богуславский М.В.** XX век российского образования. – М., 2002. – 336 с.
- Болотин И.С., Попов С.В.** «Утечка умов» и судьбы российской научной элиты // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 18: Социология и политология. – 1995. – № 1. – С. 89–100.
- Большакова И.В.** Коммуникативные стратегии образования: сущность, перспективы, значение // Открытая Россия и открытое образование: Материалы Всероссийской научной конференции. – Томск: Издательство НТЛ, 2002. – С. 82–86.
- Борисова Л.Г., Солодова Г.С., Харченко И.И.** Экономическое поведение выпускников средних школ в условиях становления рыночных отношений. – Новосибирск; Бердск, 1999. – 64 с.
- Братченко С.Л.** Введение в гуманистическую экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
- Булкин А.П.** Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
- Бычков В.М.** Институты: Сверхколлективные образования и безличные формы социальной субъектности. – М.: Российская академия социальных наук, 1996. – 976 с.
- Валецкая А.П.** Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 3–8.

Литература

- Вишневский Ю.Р., Шанко В.Т.** Мониторинг и социальная диагностика жизненных планов // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 561–562.
- Водичев Е.Г., Куперштах Н.А.** Первое десятилетие истории Новосибирского научного центра: институциональные коллизии и судьбы научных лидеров // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2002. – № 2. – С. 58–75.
- Вознесенская Е.Д., Константиновский Д.Л., Чередищенко Г.А.** «Кончить курс и место достать...»: исследование вторичной занятости студентов // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2001. – № 3. – С. 101–120.
- Всемирный Банк.** Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. – М.: Весь Мир, 2003. – 232 с.
- Высшая школа в зеркале общественного мнения** (Обзор социологических исследований) / НИИ проблем высшей школы; Государственный комитет СССР по народному образованию. – М., 1989. – 148 с.
- Высшее образование за рубежом:** Справочник. 1994–1995. М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.
- Гаврилюк В.В.** Социология образования: Учебное пособие. – Тюмень: Издательство Тюмен. гос. ун-та, 2003. – 232 с.
- Галаган А.И., Тарасюк А.Н., Цейкович К.Н.** Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзорная информация НИИВШ. – 1998. – Вып. 2.
- Герасимов Г.И., Денисова Г.С.** Школа: реформы и социальные трансформации 90-х гг.: Социологический очерк. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2002. – 203 с.
- Гидденс Э.** Социология / Научн. ред. В.А. Ядов; Общ. ред. Л.С. Гурьевой и Л.Н. Иосилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
- Горшков А.С., Ходаков А.И.** Социологическое сопровождение образовательного процесса: Методические рекомендации. – СПб., 2001. – 44 с.
- Гросс Н.** Социология образования // Социология сегодня. Проблемы и перспективы. – М.: Прогресс, 1965. – С. 165–183.
- Грудзинский А.О.** Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. – М.: Наука, 2003. – № 4. – С. 113–121.
- Гудков Л.** Кризис высшего образования в России: кризис советской модели общественного мнения. – 1998. № 4 (36). – С. 32–45.
- Гурьянова М.П.** Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 23–40.
- Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- Делор Ж.** Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1999. – № 5.
- Дербенев Д.П.** Социальная адаптация подростков // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1997. – № 1/2. – С. 142–147.
- Деруз Жан-Луи.** Социология образования: в поисках общества // Журнал социологии и социальной антропологии / Пер. С.В. Нелюбова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского ун-та, 1999. – Т. II. – С. 179–190.
- Дзюринский А.Н.** Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
- Днепров Э.Д.** Четвертая школьная реформа в России. – М.: Интер-Праст, 1994. – 248 с.

- Дюркгейм Э.** Социология образования. – М.: ИНТОР, 1996. – 80 с.
- Загвязинский В.И.** Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8–13.
- Зборовский Г.Е.** Образование: от 20 к 21 веку. – Екатеринбург, 2000.
- Зборовский Г.Е.** Парадигмы образования: социологический подход // Образование в Уральском регионе в 21 веке: научные основы развития. – Екатеринбург, 2000.
- Зборовский Г.Е.** Социология образования: В 2 ч. – Екатеринбург, 2000.
- Зборовский Г.Е.** Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социологические исследования. – 1997. – № 2. – С. 17.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.** Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. – М.: Наука, 2003. – № 4. – С. 99–106.
- Зеликова Ю.А.** Стратегии социального производства и воспроизводства нового обеспеченного класса России: западное образование детей // Российское общество на рубеже веков: штрихи к портрету / Отв. ред. И.А. Бутенко. – Сер. «Новая перспектива» – Вып. XIII. – М.: МОНФ, 2000. – С. 77–104.
- Зиялдинова Ф.Г.** Социальные проблемы образования. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 282 с.
- Иванчиков С.П.** Социализация молодежи в современных условиях. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
- Иванова В.С.** Образовательно-профессиональные ориентации томских школьников. Результаты социологического мониторинга. – Томск: STT, 2000. – 40 с.
- Кастельс М.** Информационное эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ.; Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – С. 492–513.
- Кипелов В.Г., Миронов В.Б.** Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 520 с.
- Ковалева А.И., Луков В.А.** Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999. – 351 с.
- Когда наступает время выбора** (Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений) / Отв. ред. Г.А. Чередниченко. – СПб.: РХГИ, 2001. – 568 с.
- Комаров М.С.** Введение в социологию: Учебник для вузов. – М.: Наука, 1994. – 317 с.
- Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании»** / Отв. ред. В.И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 2001. – 778 с.
- Конечкая В.П.** Социология коммуникации: Учебник. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
- Константиновский Д.Л.** Динамика неравенства: Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В.Н. Шубкина. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 344 с.
- Константиновский Д.Л.** Молодежь в системе образования: динамика неравенства // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1997. – № 3. – С. 92–123.
- Константиновский Д.Л.** Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. – М.: Центр социологии РАО, 2000. – 224 с.
- Константиновский Д.Л. и др.** Российский студент сегодня: учеба плюс работа. – М.: ИС РАН, 2002. – 128 с.
- Константиновский Д.Л.** Социология образования // Общая социология и частные социологические дисциплины: Программы курсов двухгодичного обучения на степень магистра социологии / Институт социологии РЦГО (Университет); Институт социологии РАН. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – С. 110–121.

Литература

- Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А.* Формирование социального поведения молодежи в сфере образования // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – № 3/4. – С. 22–42.
- Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н.* Молодежь и образование. – М.: Наука, 1977.
- Корнетов Г.* Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. Альманах-приложение к журналу «Образование в Сибири» – 1999. – № 3. – С. 13–22.
- Красноженова Г.Ф.* Высшая школа России: проблемы сохранения интеллектуального потенциала. – М.: Мысль, 1998. – 216 с.
- Крухмалева О.В.* Современные тенденции в получении образовательных услуг // СОЦИС. – 2001. – № 9. – С. 83–88.
- Куда идет Россия?.. Общее и особенное в современном развитии* / Под общ. ред. Т.И. Заславской. – М., 1997. – 368 с.
- Куда идет Россия?.. Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год* / Под общ. ред. Т.И. Заславской. – М.: Логос, 1999. – 432 с.
- Кузьмин М.Н.* Образование в условиях полиэтничной и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–11.
- Кузьмин С.А.* Социальные системы: Опыт структурного анализа. – М.: Наука, 1996. – 191 с.
- Магун В.С.* Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1996. – № 3/4. – С. 29–48.
- Майерс Д.* Социальная психология / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 688 с.
- Манхейм К.* Диагноз нашего времени / Пер. с нем. и англ. – М.: Юристъ, 1994. – 700 с.
- Международный учебный семинар* по проблемам взаимосвязи между образованием и рынком труда в переходный период: Основной документ / Подготовлен И. Китаевым и Б. Саниялом. – Кишинев; Молдова: UNESCO, 1999. – 70 с.
- Мертон Р.* Референтная группа и социальная структура. – М.: Институт молодежи, 1991. – 258 с.
- Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева. Сост. и послесл. И.С. Кона. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
- Молодежь Российской Федерации: положение, выбор пути.* Основные выводы и предложения Государственного доклада Правительству Российской Федерации / Рук. авт. кол. Б.А. Ручкин, В.А. Родионов; Отв. ред. В.И. Деникин, В.А. Луков, В.А. Родионов, Б.А. Ручкин. – М., 2000. – 200 с.
- Молодежь СССР: Статистический сборник.* – М.: Информационно-издательский центр, 1990. – 255 с.
- Найман Е.А.* К вопросу о регенерации и дегенерации образования (Ф. Ницше в аспекте современных проблем философии образования) // Сибирь. Философия. Образование. – Новокузнецк, 1997. – № 1(0). – С. 91–100.
- Найт Дж.Р.* Философия и образование. Современные теории образования / Пер. с англ. М.В. Бахтина. – СПб.: Анима, 2000. – 45 с.
- Наумова Н.Ф.* Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1995. – № 2. – С. 5–22.
- Начала практической социологии* / Р. Ленуар и др.; / Пер. с фр. А.Т. Бикбова и др.; Отв. ред. и предисл. Н.А. Шмятко; Послесл. А.Т. Бикбова. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. – 401 с.
- Нейматов Я.М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. – 480 с.

- Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе* / Под ред. М.Б. Бергельсон. – Сер. «Новая перспектива». – Вып. XV. – М.: Московский общественный научный фонд, 2000. – 117 с.
- Нечаев В.Я.* Социология образования: Курс лекций. – М.: Изд-во Центра социологии образования, 1998. – Ч. 1. – 191 с.
- Новиков А.М.* Принципы демократизации профессионального образования // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 20–26.
- Новикова С.С.* История развития социологии в России: Учебное пособие. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 288 с.
- Обзор национальной образовательной политики.* Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Весь мир, 2000. – 200 с.
- Овсянников А.А.* Система образования в России и образование России // Мир России. Серия «Социология и этнология». – 1999. – № 3. – С. 73–132.
- Попова И.М.* Повседневные идеологии // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – № 3/4. – С. 5–21.
- Поправко Н.В.* Каналы прохождения в вуз глазами потенциальных абитуриентов // Социальные процессы в современной Западной Сибири: Сборник трудов III региональной научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 27–30 июня 2002 г. – Горно-Алтайск: РИО «Универ-Принт», 2002. – С. 180–183.
- Поправко Н.В.* Ценностные параметры жизненных стратегий и жизненных планов молодежи Томского региона // Альманах «Сибирь. Философия. Образование». – 2001 (5). – Новокузнецк, 2001. – С. 59–66.
- Поправко Н.В., Герасимова О.В.* Образование как фактор социального расслоения в свете проблемы гармонизации личности // Психологический универсум образования человека нозического: Материалы Международного симпозиума 27–29 сентября 1998 г. – Томск: Водолей, 1999. – С. 217–221.
- Поправко Н.В., Кашур В.А.* Методологические проблемы мониторинга «вертикализации» вузов в современном образовательном пространстве // Социальное знание в поисках идентичности. – Томск: Издательство «Водолей», 1999. – С. 152–156.
- Поправко Н.В., Рыкун А.Ю.* Проблема образования в отечественной и зарубежной социологии // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании. Материалы Вторых Сибирских педагогических чтений. 2–4 ноября 1995 г. – Томск, 1996.
- Поправко Н.В., Рыкун А.Ю.* Социологический анализ локального рынка образовательных услуг: проблемы методологии и концептуализации в рамках оформления экспертной позиции // Экспертиза инновационных процессов в образовании: Подходы к проблеме экспертизы в образовании: Материалы III Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза как способ развития образовательных практик». Томск, 15–16 октября, 1998 г. – Томск, 1999. Кн. 1. – С. 136–143.
- Поправко Н.В., Рыкун А.Ю.* Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона. Анализ поведения потребителей. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 258 с.
- Поправко Н.В., Суrowцев В.А.* Об альтернативных моделях среднего образования в системе «школа-вуз» // Образование и наука: современные стратегии развития: Сборник материалов к международному конгрессу «Образование и наука на пороге третьего тысячелетия». – Новосибирск, 1995. – С. 177–183.
- Прахоров А., Рузин В.* О глубинной концепции образования // Вестник высшей школы. – 1995. – № 1–2. – С. 38.

Литература

- Психология социальных ситуаций* / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 403 с.
- Ракитов А.И.* Государственные приоритеты в науке и образовании. – М.: ИНИОН РАН, 2001. – 232 с.
- Рапопорт С.С.* Социокультурная компетенция интеллигента и здравый смысл // Социологический журнал. – 2003. № 1. – С. 5–23.
- Резник Т.Е., Резник Ю.М.* Жизненные стратегии личности // СОЦИС. – М.: Наука, 1995. – № 12. – С. 100–105.
- Ричардсон Г.* Образование для свободы / Пер. с англ. И. Иванова, Г. Петрова. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1997. – 211 с.
- Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румянского. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
- Россия: национальная стратегия и социальные приоритеты.* Социальная и социально-политическая ситуация (в первой половине 1996 года) / Под ред. Г.В. Осипова, В.К. Левашова, В.В. Локусова. – М.: Республика, 1997. – 287 с.
- Рубанцова Т.А.* Образование и культура: динамика взаимодействия в обществе постмодернизма // Открытая Россия и открытое образование: Материалы Всероссийской научной конференции. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – С. 26–31.
- Руткевич М.Н.* Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) / Предисл. акад. РАН Л.Н. Митрохина. – М.: Гардарики, 2002. – 541 с.
- Рябинская Н.С.* Речь как социальное действие: основные понятия дискурсивного анализа // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2002. – № 4. – С. 78–91.
- Саймон Б.* Общество и образование / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
- Сергеева В.П.* Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2002. – 144 с.
- Серигов В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
- Серигова Т.Л.* Институт образования и его трансформации в процессе реформирования российского общества // Куда идет Россия? Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год / Под ред. Т.И. Заславской. – М.: Логос, 1999. – С. 331–343.
- Смалин О.Н., Камаров А.Е.* Стратегии образования: различия позиций депутатских позиций объединений ГД // Социологические исследования. – М.: Наука, 2003. – № 4. – С. 107–112.
- Собкин В.С.* Образование и информационная культура: Социологические аспекты. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – 462 с.
- Собкин В.С.* Телевидение и образование: опыт социологических исследований 1980–90-х // Образование и информационная культура. Социологические аспекты: Труды по социологии образования / Под ред. В.М. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2000. – Т. V, вып. VII. – С. 11–94.
- Собкин В.С., Естигнеева Ю.М.* Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. – М.: Центр социологии образования РАО, 2001. – 156 с.
- Собкин В.С., Емельянов Г.А.* Динамика становления исследований по социологии образования (в период 60–90-х годов) / Под ред. В.С. Собкина // Социология образования: Труды по социологии образования. – М.: Центр социологии образования РАО, 1993. – Т. 1, вып. 1. – С. 6–18.

- Собкин В.С., Кузнецова Н.И.** Российский подросток 90-х: Движение в сторону риска: Аналитический доклад. – М.: ЮНЕСКО, 1998. – 120 с.
- Собкин В.С., Писарский П.С.** Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Министерство образования РФ, 1992.
- Собкин В.С., Писарский П.С.** Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации: Труды по социологии образования. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – Т. IV, вып. V. – 96 с.
- Социальное неравенство и образование: проблема, исследования, действия:** Материалы международного семинара, 16–17 февраля. – Саратов: Саратовский ГТУ, 2001. – 302 с.
- Социология:** Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. проф. А.Н. Елсукова. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – С. 349–362.
- Социология: Словарь-справочник.** Т. 2: Отдельные отрасли социологического знания / Отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1990. – 232 с.
- Социология в России** / Под ред. В.А. Ядова. – М.: «На Воробьевых», 1996. – 700 с.
- Социология в России** / Под ред. В.А. Ядова. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – 2-е изд., перераб. и доп. – 696 с.
- Социология молодежи:** Учебник / Под ред. В.Т. Лисовского. – СПб.: Издательство СПб. ун-та, 1996. – Гл. IV–V. – С. 124–200.
- Сравнительный анализ** высшего социального и экономического образования и систем управления в вузах (на примере ведущих университетов США и Европы). – Национальный фонд подготовки кадров; Инновационный образовательный проект. – М., 1998. – 71 с.
- Сравнительный анализ** развития образования в России и ведущих странах мира // Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. – М., 1994. – Вып. 2.
- Средний класс в России:** количественные и качественные оценки / Рук. авт. кол-ва Т.М. Малеева; Бюро экон. анализа. – М.: ТЕИС, 2000. – 286 с.
- Сталарева И.Е.** Профессиональная направленность студентов вузов: опыт всесоюзного опроса // СОЦИС. – М.: Наука, 1992. – № 3. – С. 77–85.
- Татур Ю.Г.** Образовательная система России: высшая школа. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 278 с.
- Темина С.Ю.** Конфликты школы или «школа конфликтов»? Введение в конфликтологию образования. – М.: МПСИ, 2002. – 144 с.
- Тороси В.Г.** История образования и педагогической мысли: Учеб. для студ. вузов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
- Тоффлер А.** Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
- Троу М.** Социология образования // Американская социология: Перспективы, проблемы, методы / Сокр. пер. с англ. В.В. Воронина и Е.В. Зиньковского; Ред. и вступ. статья Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1972. – С. 174–187.
- Урсул А.** Модель образования XXI века: проблемы устойчивого развития и безопасности // Безопасность Евразии. – М., 2001. – № 4. – С. 61–96.
- Филиппов Ф.Р.** Социология образования. – М., 1980.
- Фишер М.И.** Образование в России: философия, идеология, политика // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 17–23.
- Харченко И.И.** Образование как фактор стабильности российского общества в условиях переходного периода // Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе / Под ред. М.Б. Бергельсон. – Сер. «Новая перспектива». – Вып. XV. – М.: Московский общественный научный фонд, 2000. – С. 11–36.

Литература

- Чередниченко В.А., Шубкин В.Н.** Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). – М.: Мысль, 1985.
- Шамова Т.И. и др.** Управление образовательными системами. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
- Шевандрин Н.И.** Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
- Шеелова С.С.** Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – 48 с.
- Шевченко Н.И.** Методологические проблемы социологии образования. Отношения и состояния в образовательных структурах и процессах. – Саратов: Саратовский государственный технический университет, 1997.
- Шелер М.** Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 5. – С. 71–79.
- Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л.** Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). – М.: Центр социологического прогнозирования, 2002. – 552 с.
- Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.** Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.
- Шереметьева С.В.** К вопросу о специфике образовательных технологий культурцентричных цивилизаций // Социология и общество. Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 559.
- Шнедельбах Г.** Университет Гумбольдта // Логос: Журнал по философии и прагматике культуры. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2002. – № 5–6. – С. 65–78.
- Шубкин В.Н.** Начало пути. – М.: Молодая гвардия, 1979.
- Шурыгина И.И.** Жизненные стратегии подростков // СОЦИС. – М.: Наука, 1999. – № 5. – С. 52–62.
- Шютц А.** Равенство и смысловая структура социального мира // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 2002. – № 4. – С. 5–45.
- Эволюция образовательной системы Тамского региона в 90-е годы /** Л.Ю. Бондаренко, В.С. Иванова, Н.В. Поправко и др. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. – 62 с.
- Ярская-Смирнова В.Н.** Профессиональные субкультуры образования // Социология и общество: Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб.: Скифия, 2000. – С. 551–552.
- Ясная Л.В., Магуна В.С.** Родительская семья и ее влияние на жизненные притязания и жизненные стратегии юношей и девушек // Революционные притязания и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы / Под ред. В.С. Магуна – М., 1998.
- Abbott, Barker, Evans, Swatton** (eds). The Future of Educational Research. – Falmer Press, 1999.
- Anderson G.** Fundamentals of educational research. – Routledge. Falmer, 2002.
- Anderson G., Arsenault N.** Fundamentals of Educational Research. – Falmer Press, 1998.
- Archer M.** The University Edition of Social Origins of Educational Systems. – London, 1984. – P. 117.
- Brain C.J., Hayward D.K.** The Future of Schools: Lessons from the Reform of Public Education. – London and Washington, D.C.: The Falmer Press, 1998. – 189 p.
- Bourdieu P.** Homo Academicus. – Oxford: Polity Press, 1996. – 344 p.
- Brint S.** Schools and societies. – Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press, 1998. – 349 p.
- Cohen L., Manion L., Morrison K.** Research Methods in Education. – London and New York: Routledge, Falmer, 2000. – 446 p.

- Coleman J.S.** The Evaluation of Equality Opportunity // Mosteller F., Moynihan D. On educational opportunity. – N.Y.: Vintage Books, 1972. – P. 156.
- Education into the 21st Century: Dangerous Terrain for Women?** / Edited by Mackinnon Alison, Elggvist-Saltzman Inga and Prentice Alison. London: Falmer Press, 1998. – 199 p.
- Evaluating Teacher Quality in Higher Education London** / Ed. by Robert Aylett and Kenneth Gregory. – Washington, D.C.: The Falmer Press, 1996. – 138 p.
- Freire P.** Education: the Practice of Freedom. – London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1972. – P. 143.
- Grenfell M., James D., Hodkinson P. et al.** Bourdieu and education: acts of practical theory. – Routledge, Falmer, 2002. – 202 p.
- Hallak J.** Education and globalization. UNESCO: International Institute for Educational Planning. – Paris, 1998. – 25 p.
- Halstead J.M., Taylor M.J.** Values in education and education in values. – London; Washington. Falmer Press, 1996. – 215 p.
- Hammersly M.** School Experiences. Exploration in the Sociology of Education. – London: Croom Helm, 1977. – P. 163–185.
- Heaton T., Lawson T.** Education and training. – Palgrave, 1996. – 195 p.
- Higher Education Re-formed** / Ed. by Peter Scott. – London; New York: Falmer Press, 2000. – 214 p.
- Illich I.** Deschooling Society. – Harmondsworth: Penguin Books, 1971. – P. 110–123.
- McKenzie J.** Sociology of Education. Pearson Education. – 2000.
- Popkewitz Th.** A political sociology of educational reform: Power-knowledge in teaching // Teacher education and research. Teachers college. – N.Y.: Columbia university, 1991. – P. 26–31.
- Popkewitz Th., Fendler L.** Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics. – Routledge.
- Rudduck, Jean; McIntyre Donald (eds).** Challenges for Educational Research. – Sage: A Paul Charman. Publ. title New BERA Dialogue, 1998.
- Scott David.** Educational Research: Epistemology and Social Theory. Falmer Press. 1999.
- Third World education: quality and equality** / Ed. by Anthony R. Welch. – New York; London: Garland Publishing, Inc. 2000. – 316 p.
- Usher Robin and Edwards Richard.** Postmodernism and Education. – London and New York: Routledge, 1994. – 246 p.
- Verma G.K., Mallick K.** Researching education: perspectives and techniques. – Routledge; Falmer, 2001. – 214 p.
- Walford G.** Doing Research about Education. – Falmer Press, 1998.
- Young M.** The Curriculum of the Future. – Falmer Press, 1998.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

1.1. Образование в контексте социализации	3
1.2. Образование как социальный институт	16
1.3. Образование как социокультурный феномен	30
Литература к разделу	49

2. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

2.1. Объект, предмет и задачи социологии образования	51
2.2. История становления социологии образования	71
2.3. История социологии образования в России	94
Литература к разделу	96

3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМА

3.1. Образование как система «структура–функция»	98
3.2. Образование как система «вход–выход»	118
Литература к разделу	132

4. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННО-МИРНЫЙ РЕГИОН

4.1. Образование как жизненно-мирный регион: обоснование методологии	134
4.2. Образование как социальный конструкт: возможности феноменологического подхода	138
4.3. Образование и повседневность: возможности структуралистского подхода	163
Литература к разделу	171

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ПРОГРАММА КУРСА	173
-------------------------------------	-----

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ	186
--	-----

ЛИТЕРАТУРА	190
------------------	-----

Томский государственный университет 1878



Научная библиотека 00509719



ПОПРАВКО
Николай Васильевич

Заведующий кафедрой социологии философского факультета ТГУ, кандидат философских наук, доцент. Окончил исторический факультет Томского государственного университета в 1982 г., в 1993 г. возглавил кафедру.

Область научных интересов: теоретическая социология, история социологии, социология образования. Руководитель и участник международных проектов, грантов, десятков социологических исследований. Автор и соавтор свыше пятидесяти монографий, научных статей и учебных пособий.