

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**КУРС ЛЕКЦИЙ
ПО СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

Под общей редакцией
доктора исторических наук, профессора В. И. Астаховой

Издание второе, переработанное и дополненное

Харьков
Издательство НУА
2009

УДК 316.74:37(075.8)
ББК 60.562.62.я73-2
К93

Редакционная коллегия

В. И. Астахова, д-р ист. наук, проф.; Е. В. Астахова, д-р ист. наук, проф.;
Л. Н. Герасина, д-р социол. наук, проф.; В. А. Лозовой, д-р филос. наук,
проф.; Е. Г. Михайлева, д-р социол. наук, проф.; Е. А. Подольская, д-р
социол. наук, проф.; В. Ф. Сухина, д-р филос. наук, проф.

Под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. В. И. Астаховой

Рецензенты: д-р филос. наук, проф. *Н. П. Лукашевич* (Институт высшего образования АПН Украины);
д-р ист. наук, проф. *В. Г. Городяненко* (Днепропетровский национальный университет);
д-р социол. наук, проф. *Л. Г. Сокурянская* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина)

Друге видання навчального посібника з авторського курсу «Соціологія освіти», що читається студентам-соціологам Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», суттєво дороблено і доповнено у світлі найважливіших змін, які відбулися в освіті вже у ХХІ столітті. Як і перше видання, даний посібник підготовлений колективом авторів, які протягом багатьох років досліджують процеси, що відбуваються в сучасних освітніх системах, перш за все в українській національній системі освіти.

Робота представляє інтерес для студентів, які вивчають курс соціології освіти, а також для дослідників проблем розвитку освіти в сучасному світі.

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир, переживающий сложные, неоднозначные процессы обновления, коренным образом меняет подходы к образованию и социокультурной сфере жизнедеятельности в целом. Это обусловлено переориентацией самого общественного развития на совершенствование человека, его личностных и культурных качеств.

Для XXI века стало вполне очевидным, что только человек есть начало и конечная цель любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании, в отношении общества к образовательной сфере вызвали появление новой парадигмы образования, сущностью которой является человекоцентризм, всеобъемлющая гуманизация образовательных процессов.

Основные черты новой парадигмы образования определены в Декларации прав человека, принятой ООН, где отмечено, что образование должно быть направлено на общее развитие человека, на его постоянное совершенствование. Это принципиальное положение есть почти во всех современных зарубежных программах развития образования, есть оно, естественно, и в основополагающих документах по развитию национальной системы образования в Украине, которая функционирует в правовом поле, основывающемся на Конституции Украины, законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О дошкольном образовании», «О внешкольном образовании», «Об охране детства»,

«О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования и др.

Чем же отличается эта новая парадигма образования, можно ли дать ей какое-либо универсальное определение? Если проанализировать основные подходы в современной практике, то таких определений можно привести множество. Это «унифицированное образование», «интегрированное образование», «глобальное образование» и т. п.

Наиболее универсальным определением образования, отражающим изменение его функций в современном мире, является определение образования как «целостного феномена». Именно таким должно быть образование XXI века – оно базируется на высшем синтезе научного гуманизма, развития в личности ума, творческих способностей, духа социальной ответственности, баланса интеллектуальных, этических, эмоциональных и физиологических компонентов индивида.

Изучение проблем образования составляет предмет исследования многих наук, в первую очередь гуманитарных. Это педагогика и психология, история и философия, экономика и юриспруденция. Важнейшей сферой исследования закономерностей развития образовательного пространства, его методологической основой выступает социология образования.

Социология образования представляет собой специальную социологическую дисциплину, предметом которой выступает система образования как социальный институт и в то же время как особый вид деятельности и социальная ценность для личности и общества. Иными словами, социологию образования интересует не только сущность и структура образовательных институтов, но и их взаимоотношения с другими социальными подсистемами и с обществом в целом.

Отсюда неизбежность использования в качестве методологических основ социологического подхода к образованию не только институционального, но и внешнеинституционального – социокультурного и социокоммуникативного подходов. Именно с этих методологических позиций авторы предлагаемого курса лекций по социологии образования рассматривают предмет и метод, сущность,

принципы, функции и цели данной отрасли социологического знания, ее место и роль в системе гуманитарных наук.

Данное учебное пособие является вторым, исправленным и дополненным изданием, подготовленным для студентов и преподавателей высших учебных заведений Украины. В него включены несколько новых разделов, новые положения и трактовки, базирующиеся на новейших нормативных документах.

Структура пособия соответствует программе учебного курса и включает в себя помимо методологических разделов социальные характеристики современного учебного заведения как объекта социологического исследования, анализ организационного строения образовательных систем, описание структур и функций учебных заведений, их зависимостей от внешней среды, изучение систем образования как объектов управления и особенностей субъектов образовательного процесса непосредственно в Украине. Оригинальными являются разделы по самообразованию, по раскрытию глобальных проблем образования и особенностей их разрешения в специфических условиях Украины.

По каждой теме студентам предложены вопросы для самоконтроля и списки новейшей научной и научно-методической литературы. В конце учебного пособия даны терминологический словарь и список персоналий. По мнению авторов, это будет способствовать более глубокому усвоению курса, представляющего интерес не только для профессиональных социологов, но и для всех, кто связан с системой образования и озабочен перспективами ее дальнейшего развития.

Курс лекций подготовлен коллективом авторов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»: введение и тема XIV – д-ром ист. наук, проф. В. И. Астаховой; темы I, V – д-ром социол. наук, проф. Е. А. Подольской; тема II – канд. ист. наук Т. А. Удовицкой; тема III – канд. филос. наук, доц. И. И. Шеремет; тема IV – д-ром ист. наук, проф. Е. В. Астаховой; тема VI – канд. социол. наук, доц. М. В. Бирюковой; тема VII – канд. социол. наук, доц. Е. Ю. Усик; тема VIII – д-ром ист. наук, проф. Е. В. Астаховой и канд. социол. наук, доц. Е. В. Бирченко; тема IX – канд. социол. наук, доц. Т. В. Зверко; тема X – канд.

филос. наук, доц. Н. Г. Чибисовой; тема XI – канд. социол. наук, доц. О. С. Овакимян, тема XII – д-ром ист. наук, проф. В. И. Астаховой и канд. социол. наук, доц. Т. В. Топчий; тема XIII – канд. филос. наук Е. В. Батаевой; тема XV – д-ром социол. наук, проф. Е. Г. Михайлевой; глоссарий и список персоналий подготовлены канд. социол. наук Д. В. Недогоновым.

Члены авторского коллектива – не случайные люди в образовании и социологии. Каждый из них, помимо защиты кандидатской или докторской диссертации по проблемам образования и воспитания, на протяжении многих лет вел теоретическую и практическую работу, направленную на обновление и совершенствование украинской системы образования, принимал непосредственное участие в разработке программы «Освіта. Україна ХХІ століття», Национальной доктрины развития образования Украины в ХХІ веке, Закона Украины «Об образовании» и других нормативных документов по развитию украинской национальной образовательной системы, что позволяет надеяться на то, что данное учебное пособие соответствует современным требованиям и будет положительно воспринято его пользователями.

Тема I

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ, МЕТОД

План лекции

1. Специфика социологии образования как специальной социологической теории.
2. Объект социологии образования.
3. Особенности предмета социологии образования.
4. Метод социологии образования.

В структуре всего социологического знания можно выделить три основных уровня, которые различаются глубиной социологического анализа общественных явлений и широтой обобщений и выводов.

Общая социологическая теория дает представления об обществе как системе социальных механизмов, формулирует основные методологические подходы к социологическому анализу, а именно: требования системного анализа, стратификационно-классового подхода, генетического анализа, комплексного, конкретно-исторического подхода, принципа связи и взаимообусловленности явлений и т. п.

Специальные социологические теории уточняют положения общей социологической теории относительно отдельных видов, механизмов социального взаимодействия. Отраслевые социологии возникают на пересечении различных научных дисциплин; это: социология политики, экономическая социология, социология культуры, образования, семьи и т. п. Различают три вида специальных социологических теорий: теории, изучающие законы развития и воссоздания социальных общностей (социология города, села, этносоциология); отраслевые социологические теории, изучающие закономерности и механизмы жизнедеятельности коллективов в отдельных сферах (экономическая социология, социология труда и управления, социология образования и т. д.); теории, анализирующие отдельные элементы социального

механизма (теория социального контроля, социальной активности, социология организации, теория коммуникаций и т. п.). Именно специальные социологические теории осуществляют переход от общих концептуальных понятий к операционализации, благодаря чему можно «измерять процессы». Например, чтобы исследовать эффективность образования, необходимо перейти от общих понятий общественного сознания, духовной жизни, социального института к понятиям специальных социологических теорий: «субъекты образовательного процесса», «качество образования», «профессиональная культура», а потом разработать систему показателей, индикаторов.

Эмпирический, или прикладной уровень социологических знаний представляет собой измерение социальных процессов на основе тех подходов, принципов, понятий, которые дают общая социологическая и специальные и отраслевые социологические теории.

Понятно, что все эти компоненты научного знания связаны между собой: невозможно обобщить в стройную систему все многообразие социальных процессов без научно обоснованной теории, которая, в свою очередь, должна «подпитываться» первичной социологической информацией об изменениях и новых тенденциях в развитии современного общества.

Социология образования относится ко второму уровню системы социологических знаний, это *специальная (частная) социологическая теория*. Она представляет собой отрасль социологической науки, рассматривающей образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому.

1. Специфика социологии образования как специальной социологической теории

Специфика социологии образования обусловлена стремлением представителей различных наук выявить фундаментальные механизмы взаимодействия социальной и педагогической систем, осмыслить роль образования в обществе.

Формально социология образования как самостоятельная дисциплинарная область институционализировалась в 40–50-х годах XX века. В 1960 году в рамках Американской социологической

ассоциации (ASA) была создана секция социологии образования, а с 1963 года ASA выпускает научный журнал «Социология образования».

Еще основоположник социологии *Огюст Конт* (1798–1857) обосновал необходимость обучения позитивному мышлению промышленной элиты и пролетариев в новом индустриальном обществе. Он рассматривал систему образования как важный социальный механизм распространения, передачи и трансформации знаний от поколения к поколению. *Лестер Уорд* (1841–1913) также связывал с развитием образования успех всех социальных реформ, направленных на достижение социального равенства. Он обосновал идею о том, что образование способствует формированию «коллективного разума» общества, направляет ход общественного развития.

Джон Дьюи (1859–1952) задачей образования считал обучение людей методам познания и преобразования мира. Он доказывал, что школы будущего должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, дифференцированы по классовым признакам (для народа и для правящей элиты)

Во Франции у истоков социологии образования стоял *Эмиль Дюркгейм* (1858–1917), положивший начало самостоятельной разработки социологии образования. Он утверждал, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки социологии и для их изучения необходимо использовать социологические методы. Образование и воспитание неразрывно связаны с социализацией индивидов, выступают ее средствами. Именно в процессе воспитания и образования, согласно Э. Дюркгейму, создаются условия для того, чтобы обуздать естественный эгоизм обучаемого. Необходимо приучать человека подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью как требуемой, так и осознанной. При этом дисциплину не следует абсолютизировать как единственную цель социализации. Общества должны способствовать становлению личности. Эмиль Дюркгейм подчеркивал, что содействие расцвету личности, формирование в индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все

в большей степени определяют направленность образования, воспитания, социализации [2].

В Германии особый толчок развитию социологии образования дали работы *Макса Вебера* (1864—1920), заслугой которого считается разработка проблем взаимодействия социальных институтов и теории бюрократии, на основе которых только и стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы.

Выделению социологии образования в специальную область способствовал анализ Вебером социального действия. По его мнению, оно должно соответствовать двум требованиям: быть, во-первых, субъективно ориентированным и, во-вторых, быть ориентированным на других. Реализация обоих требований непосредственно связана с уровнем развития сознания социального субъекта, умением грамотно и научно обоснованно мыслить и действовать.

Макс Вебер обосновал положение о том, что благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что свидетельствует об универсальной рационализации общества. Согласно его концепции, полезность образования для практической и личной жизни состоит: во-первых, в разработке «техники овладения жизнью» — как внешними вещами, так и поступками людей; во-вторых, в разработке методов мышления, «рабочих инструментов» и выработке навыков обращения с ними; в-третьих, в выработке ясности соотнесения целей и средств социальных действий; и в четвертых, в понимании и уточнении «конечного смысла собственной деятельности». Именно в Германии в 1920—1930-х годах была проделана работа, от которой во многом зависел будущий рост социологии образования.

Значительный вклад в осмысление предмета социологии образования внес и *Карл Манхейм* (1893—1947), который рассматривал образование как способ воздействия на человеческое поведение, как средство социального контроля. Он последовательно выступал против идеологизации науки и образования. Одной из важнейших социальных функций образования К. Манхейм считал формирование особой социальной группы — творческой интеллигенции, с которой связывал надежды на дальнейшую демократи-

зацию всех сфер общества, в том числе и образования. Он с горечью отмечал тенденцию в современной высшей школе: «Из вуза ушел интеллигент, остался интеллектуал».

Значимых результатов в анализе предмета социологии образования достиг Толкотт Парсонс (1902–1979), который разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам [2].

Однако в целом европейские страны медленнее, чем США, признавали предмет социологии образования в учебных планах колледжей и университетов.

Особенно популярной социология образования становилась в США. Один из руководителей национальной системы образования США Уильям Т. Харрис уже в 1893 году утверждал, что никакая философия образования, то есть деятельность по выдвиганию целей и обоснованию общественного смысла образования, невозможна без опоры на социологию. Американское Социологическое Общество старалось в своих официальных изданиях убедить работников образования в важности признания школы не просто как места, где происходит передача знаний, но как социального процесса, организация и процедуры которого требуют социологического обоснования [4, с. 21].

Такое внимание к социальным аспектам образования в США в конце XIX – в начале XX века сами американские социологи объясняют тремя главными обстоятельствами: государство здесь было в большей степени заинтересовано в развитии свободного общественного образования; американцев отличает особая вера в ценность образования как главного средства демократического общественного устройства; промышленные круги США, в сравнении с деловыми людьми других государств, чаще оказывались впереди в осознании роли научно-технического прогресса и энергично содействовали его ускорению, делали большие инвестиции в систему образования [4, с. 21].

Уже в 1898 году Эдвард О. Росс в Стэнфордском университете начал читать курс «Социология для учителей», а с 1901 года там же Дэвид Снедден предлагал курс «Образование и общество».

В Университете Кларка в 1902 году Дж. Стэнли Холл читал «Социологию образования», а в Колумбийском университете Генри Сузалло ввел с 1907 года «Образовательную социологию». К 1914 году в 14 вузах США предлагались курсы, называемые «образовательная социология», что позволяло все более четко выделять предмет социологии образования и осмысливать ее проблемное поле.

Первый учебник по социологии образования был написан Уолтером Смитом и Дэвидом Снедденом с позиций концепции «социального образования» и издан в 1917 году. В 20-е годы XX века уже в 194 колледжах США читались курсы в этой области, было создано Национальное Общество по изучению образовательной социологии, стали издаваться ежегодники, а позднее – официальное издание «Журнал образовательной социологии» под редакцией Эдгара Джорджа Пейна [4, с. 22].

Однако развитие предмета социологии нередко встречало сопротивление, поскольку ее результаты могли быть истолкованы как опасные для существующего социального порядка в целом, для сложившейся организации образования или системы руководства в отдельном учреждении. Это происходило в силу того, что категории социологии позволяли апеллировать к понятиям социально-экономического положения класса, к классовым ценностям и интересам, к вопросам господства и подчинения, равенства, справедливости, социальной эффективности целой системы образования и отдельных учреждений. Дискуссии о моделях образования, о предмете социологии образования проходили, как правило, на уровне социально-философского и социально-исторического анализа и обобщения, но для подтверждения своих позиций участники дискуссий старались привлекать социологические данные.

Острота социальных вопросов развития образования неизбежно порождала у некоторых ученых и администраторов стремление поставить новую область знания под свой контроль и корректировать ее задачи.

В период становления социологии образования в начале XX века было не вполне ясно, формируется ли новая отрасль социологии

или это новое знание относится к другим наукам: педагогике, психологии, теории управления образованием?

Утверждение социологической ориентации социологии образования проходило сложно и неоднозначно, под влиянием как внешних, так и внутренних факторов.

Политическая реакция в Европе и мировая война способствовали признанию большей ответственности школы за самореализацию личности в социуме. Однако предпочтение в решении этих задач отдавалось альтернативной для социологии образования науке — образовательной психологии, которая рассматривалась как инструмент решения внутришкольных проблем.

Через психологию и свойственные ей измерения и тестирования администраторы и учителя школ имели дело с отдельным ребенком, а поэтому чувствовали себя намного уютнее с предметом психологии и поддерживали ее развитие и преобладание над социологией образования. Социология же выводила педагогов и чиновников системы образования на проблематику отношений школы и учителей с различными общественными группами, ставила вопросы эффективности ее управленческих структур и методов, ролей, общественно значимых показателей результативности, отдачи школьного процесса и т. п. Это вынуждало к признанию за школой гораздо большей социальной ответственности, чем просто передача знаний, и нередко оказывалось значительно сложнее и опаснее для сохранения должности конкретного чиновника или педагога [4, с. 23].

Но были и внутренние причины этого кризиса в отрасли. Недостаточно внимания уделялось теоретическим основам социологии образования (методологии, категориальному аппарату, концепциям образования), исследования чаще всего рассеивались по узким пограничным проблемам. Это объяснялось тем, что многие энтузиасты социальных исследований проблем образования вышли из педагогики и психологии, не имели базовой подготовки в социологии и часто некорректно применяли ее категории и методы. Недостаточная определенность предмета и основных парадигм самой социологии затрудняло утверждение социологической ориентации к социологии образования и обуславливали отношение к ней как к неоформленному, модному течению в рамках наук о школе.

В самой отрасли постепенно сложились два соперничающих направления:

1) **образовательная социология**, в основном, тяготела к практическим нуждам школ, стремилась найти полезные и практические решения проблем образования. Предмет отрасли она рассматривала как принадлежность системы образования, стремилась к балансу образовательной психологии с образовательной философией. Такого рода научные и профессиональные подходы в отрасли разрабатывались в рамках:

- *социальной работы*, которая воспринимала образование как средство социального прогресса. Поскольку школа могла служить агентом ценных перемен, то посредством ее люди способны выражать свои взгляды и влиять на будущее развитие общества;

- *технического образования*, которое видело в социологии систему инструментов, с помощью которых специалисты в профессиональном обучении молодежи могли преподавать некоторые технологии с лучшей увязкой школьных проблем для учителей и администраторов;

- *философской ориентации*, которая пыталась сформулировать такую философию, благодаря которой можно было бы анализировать общество и потребности людей и отражать это в учебных планах и целях школы.

2) **социология образования**, нацеленная на теоретическое развитие целостной социологической концепции образования. Свой предмет социология образования видела частью социологии, а основной функцией считала достижение теоретического знания посредством строго упорядоченных научных методов.

В рамках этого течения выделялись три основных научных и профессиональных подхода к отрасли:

- *мировая ориентация* рассматривала цельный процесс социализации как часть своей задачи, распространяла область интересов от антропологии до психологии;

- *исследовательская ориентация* связана с подготовкой работников и администраторов образования к исследовательской деятельности в социологии, она подчеркивала потребность обеспечения работников и исследователей образования адекватным обучением социологическим методам и методикам;

- *ориентация социальных моделей* подчеркивала модели социального взаимодействия и социальных ролей внутри школьного сообщества, их связи с внутренним делением школьного коллектива на группы и с внешними группами.

Проблема состояла в том, чтобы эти течения, находясь в ситуации научной конкуренции, не стремились к организационному вытеснению и взаимному поражению [4, с. 24–26].

Раскол по сути выражался в попытке сторонников образовательной социологии разделить предмет отрасли на две независимые части:

- 1) «*внутреннюю*», то есть проблемы школ, которые на самом деле относятся к компетенции педагогики;

- 2) «*внешнюю*», то есть взаимодействие образования с обществом, что действительно относится к компетенции социологии. В отечественной науке такая позиция в 80-е годы XX века была выражена Р. Г. Гуровой и поддержана Ф. Р. Филипповым, в то время признанным лидером социологии образования в СССР [6].

Большинство профессиональных социологов настаивали на единстве теоретического потенциала отрасли и отвергали подобный раздел предметной области. Они обосновывали положение о том, что исследование внутренних проблем образования (ролевых структур и социальных отношений) не может быть продуктивным без соотнесения с его общей социологической концепцией. В то же время и внешняя проблематика не поддается исследованию в отрыве от внутренней, так как глубокий анализ функций образования в обществе невозможен без изучения того, как эти функции осуществляются через внутренние организационные механизмы и содержание образования [4, с. 26–27].

В ходе теоретических дискуссий все более утверждалась социологическая трактовка предмета социологии образования и были найдены формы развития и взаимодействия разных уровней и проблемных зон, сочетающие практические интересы системы образования с теоретико-концептуальным развитием отрасли в составе социологии. Например, в США сторонники социологической ориентации постепенно установили свой контроль над научной областью к концу 1950-х годов. Ее новое состояние выразилось в 1963 году в переименовании официального издания «Журнала

образовательной социологии» в «Социологию образования». Именно под новым названием журнал перешел от вопросов образовательной морали и сугубо школьных проблем к организации дискуссий о методах и результатах исследований, к обсуждению динамики социальных функций образования в самых разных его секторах на основе статистических данных. Однако дискуссии о природе и целях социологии образования как новой перспективной отрасли не прекращались. Высказывалось опасение возможности отрыва социологии образования от практических забот школы, способности новой отрасли успешно решать собственные вопросы и отвечать собственным интересам [4, с. 27].

Преодолеть этот раскол в сфере зарубежной и отечественной социологии образования удалось благодаря двум обстоятельствам:

1. После открытия массы отраслевых периодических изданий появилась возможность для теоретического диалога и обсуждения исследований независимо от принадлежности к тому или иному направлению.

2. Стала общепризнанной идея, что ученый, претендующий на карьеру или защиту диссертации в области социологии образования, должен сочетать зрелый собственный педагогический опыт и профессиональную социологическую подготовку. Такое принципиальное требование предотвращает поверхностное отношение к проблемам образования и некорректное обращение к методам и категориям социального исследования.

В целом, теоретико-методологические основы социологии образования были разработаны на рубеже XIX–XX веков Э. Дюркгеймом и М. Вебером, которые признаны как основоположники «социологизма» в науке и «понимающей социологии».

«Социологизм» сориентирован на абсолютизацию внешней социальной нормы и социально организованного начала в жизни человека, а «понимающая социология» акцентирует внимание не на внешних, а на внутренних духовных началах внешней жизни. Отсюда и два основных направления в социологии образования:

- *структурно-функциональное;*
- *социокультурное.*

В работах «Социология образования» и «Социология и педаго-

гика» Эмиль Дюркгейм обосновал социальный характер образования и его несводимость к развитию лишь природных задатков индивида. В свою очередь, Макс Вебер показал несводимость знаний лишь к накоплению фактов, информации, ведь индивид благодаря смыслам отражает действительность и понимает ее. Питирим Сорокин и Роберт Мертон также рассматривали образование как социокультурный процесс.

И если вначале образование исследовалось как социальный институт, с точки зрения *структурно-функциональной организации* этого процесса и его влияния на развитие социальной структуры общества, то впоследствии социология образования с позиций структурно-функционального анализа постепенно переходит на позиции *социокультурного подхода*. В поле зрения исследователей уже попадает образование как вид социокультурной деятельности и культурная ценность как объект усвоения в процессе учения, проблемы гуманизации образования и его социокультурной сущности, региональные и поселенческие проблемы социологии знания и воспитания, социологические проблемы формирования ценностных ориентаций и их роли в системе образования. Таким образом, «линия Дюркгейма» сменяется «линией Вебера», находящейся в тесной связи с экзистенциалистской теорией развития личности и феноменологической социологией знания.

2. Объект социологии образования

Объектом социологии образования служат система образования и информация о ней.

Такое определение считается общепринятым, однако при его развертывании возникает проблема раскрытия структуры самого объекта.

Образование представляет собой социальную подсистему, имеющую свою структуру. В качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности. В связи с этим в методологическом плане важно показать, что объектом образования выступает *вся сфера образования как социальное явление*, а именно: люди, их объединения и организации в системе образования, где происходит функционирование процессов образования, действуют

определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий, где в ходе таких занятий складываются определенные системы взаимоотношения людей.

Система образования включает ряд звеньев: систему дошкольного воспитания, общеобразовательную школу, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, послевузовское образование, систему повышения квалификации и переподготовки кадров, образование по интересам.

Таким образом, объектом изучения является образование с позиций его социальной природы.

Прежде всего, таким объектом выступает система *формального образования*, отождествляемая с процессом образования в целом, поскольку образовательным учреждениям принадлежит в нем решающая роль. Термин «формальное образование» подразумевает:

— во-первых, существование в обществе специальных учреждений и организаций (школ, училищ, техникумов, вузов, институтов повышения квалификации и др.), осуществляющих процесс обучения;

— во-вторых, воплощение в проводимой государством политике в области образования господствующих в обществе культурных стандартов, идеалов и политических установок.

Господствующая в обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, который как бы «задает» объем получаемых знаний, ориентирует на выработку навыков и действий, которые должны соответствовать:

а) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе;

б) нормативным требованиям исполнения распространенных в данном обществе социальных ролей.

Под «*неформальным образованием*» понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками), или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения, Интернета и т. д. Неформальное обра-

зование также является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует духовному развитию, но по отношению к системе формального образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль.

В ходе наращивания знаний в рамках наук об образовании постепенно выкристаллизовывались представления об образовании как о сложном социальном феномене в совокупности всех его социальных характеристик: это вид социальных отношений, социальный институт, социальная организация, социальный процесс и социальная система. Его основными характеристиками являются следующие:

- образование — это *социокультурный феномен*: цели и задачи его определяются обществом и одновременно образование выступает важным фактором общественного развития, является составным компонентом культуры;

- образование — это *открытая, гибкая и целостная система* преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

- образование — это *целенаправленный и непрерывный процесс и результат* развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

- образование — это *достигнутый гражданином определенный ценз*, который удостоверяется соответствующим документом.

Основными содержательными аспектами понятия «образование» являются следующие:

- *образование как ценность* — ценность образования состоит в единстве личностной, государственной и общественной составляющих;

- *образование как система (институт)* — образование как система включает в себя различные по уровню и профилю государственные и негосударственные учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества. Основными функциями общества как системы являются: передача подрастающему поколению накопленного человечеством знаний; участие в процессах социализации личности, обеспечение

преемственности социального опыта; усвоение ценности человеческой культуры; влияние на социальную мобильность и формирование социально-профессиональной структуры общества;

- *образование как процесс* – в образовании как процессе передачи и усвоения знаний, умений и навыков и формирования разносторонней личности выделяют два взаимосвязанных структурных компонента: процесс обучения и процесс воспитания;

- *образование как результат* – образование как результат оценивается на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях. На индивидуально-личностном уровне его результат обуславливается достижением обучающимся определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверением этого соответствующим документом.

Итак, *объект социологии* образования составляет сфера образования, то есть та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования. В этой среде действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий, складывается система взаимоотношений людей, их интитуциональная и неинституциональная организация [2, с. 17].

3. Особенности предмета социологии образования

Социология образования – это социологическая дисциплина, предмет которой – система образования как социальный институт и ее взаимодействие с обществом. Она изучает социально-образовательные отношения, то есть социальные отношения, в которые вступают социальные субъекты (люди, общности, организации, социальные институты) в процессе образования.

Предметом социологии образования выступает изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности. В такое представление предметной области социологии образования органично вписываются любые отдельные социальные проблемы образования, которые нередко порождают относительно самостоятельные направления этой отрасли социологической науки – социология общеобразователь-

ной школы, социология высшего образования, социология учительства, социально-ролевые социологии и т. п.

Определение *предмета социологии* образования всегда вызывало и вызывает дискуссии, ведь именно предмет специфицирует область научной деятельности, составляет самый важный аспект исследования.

За рубежом обсуждение этой проблемы началось спустя полвека после зарождения социологии образования. Этому предшествовали слишком абстрактные определения, нечетко описывающие предметные границы, строение и приоритеты научной отрасли, а также заведомо узкие трактовки с позиции образовательной социологии. Предмет отрасли сводился к общественному предназначению системы формального образования.

Формирование социологии образования на рубеже XIX–XX веков было обусловлено переходом европейских обществ на индустриальную фазу развития, с распространением политической демократии, возникновением массовой школы и тенденциями развития педагогических наук.

Исследователи в области педагогики пришли к выводу, что на эволюцию обучения и воспитания влияют, в первую очередь, общесоциальные факторы, а потому необходимо при анализе социальных взаимодействий учитывать внешкольные аспекты. В то же время формировался и другой путь исследования: от осмысления общей структуры общества к выявлению роли образования в нем. Поиск фундаментальных механизмов соединения педагогической и социальной систем как раз и стал началом социологии образования, основоположником которой и является Эмиль Дюркгейм.

Образование он считал тем образовательным пространством, где усваиваются ценностные ориентации общества, формируются способности и умения достигать наивысшей социальной позиции путем реализации наиболее значимой социальной функции [5, с. 368].

Основа социологии образования была заложена в функционалистской традиции Э. Дюркгеймом и Т. Парсонсом. Т. Парсонс рассматривал образование в качестве одного из ключевых социаль-

ных институтов, выполняющего функции социализации в современном обществе.

Дальнейшее развитие социологии образования шло в различных направлениях. В первой половине XX века сформировались разносторонние социолого-педагогические течения, в которых образование исследуется в контексте культуры и в связи с определенным образом жизни (Дж. Дьюи, Т. Верлен, Е. Гобло и др.)

После Второй мировой войны за рубежом распространялось «естественное» понимание предмета как применение знания, методик и методов социологии к социально-групповым взаимоотношениям внутри образовательных систем и процессов (Ф. Знанецки, Н. Гросс). Обращалось внимание на отношение между культурами, социальными классами, носителями разных социальных ролей, взаимодействующих в образовании (М. Мид), подчеркивалось значение структуры и функций социальных групп, оказывающих влияние на образовательные системы и процессы. В контексте концепций социальной стратификации акценты ставились на функциях образования в отношении социальной структуры и его взаимодействии с другими социальными институтами (Р. Будон, С. Боулз, Р. Мак-Джи); Неомарксизм ориентировал отрасль на выявление роли школы в увековечении социальных отношений буржуазного общества со всеми его противоречиями и возможностями использования системы образования для культурной подготовки сопротивления трудящихся губительной политике правящего класса (А. Грамши, Л. Альтюссер) [4].

Можно выделить два основных подхода к обозначению предметной области социологии образования.

✓ Социология образования – это дисциплинарная область социологии, исследующая социальные аспекты образования, закономерности взаимодействия образовательной системы как социального института и социальной организации с обществом, социальными группами и личностью.

✓ Социология образования – узкая предметная область, объединяющая исследователей, которые интересуются формальными учебными заведениями и учреждениями – школами, колледжами, университетами и т. п., а также процессами обучения в них и связью

между ними и другими институтами общества. Предмет и объект социологии образования включает в себя учебные заведения, их системы, управление ими, организацию и структурирование, уровни образования, взаимодействия групп в учебных заведениях, социальные роли учителя и администратора.

В центре внимания социологов оказываются конкретные моменты внутренне противоречивой исторической эволюции среднего и высшего образования (концепции «образовательного досуга» Ж. Фурастье, Ж. Дюмазедье, культурной конверсии социальной позиции П. Бурдые, Ж. Пассерона, культурного капитала Б. Бернстайна, Дж. Коулмен, П. Бурдые).

В современной западной социологии выработались следующие методологические подходы к исследованию образования [8]:

- *Функционализм* (Э. Дюркгейм, К. Дэвис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер), который рассматривает проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний; при этом учитывает индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, основанные на объеме знаний.

- *Теория конфликта* (С. Боулз, Н. Пуланцас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эппл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрайер), которая фокусирует внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества, на классовых противоречиях на основе экономики, а также на противоречиях, основанных на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.).

- *Структурализм* (П. Бурдые, Б. Бернстайн, Ш. Хиф, Казден, Химс и др.), представители которого утверждают, что код знания выступает основополагающим принципом, который формирует различия в мировоззрениях, социальной идентификации и разновидности знаний; институции образования рассматриваются как организации, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории.

П. Бурдые и его коллеги в области социологии образования сосредоточили свое внимание на проблемах равного доступа представителей различных социальных классов к высшему образованию

и в целом рассматривали образование как способ воспроизводства существующей социальной структуры в рамках стратифицированного капиталистического общества. В исследованиях П. Бурдьё, Дж. Коулмана, К. Дженкса, С. Боулза, Г. Гинтеса и некоторых других социологов на основе анализа эмпирических данных делается вывод о социально-селективной роли образования во всех индустриально-развитых странах, поскольку функционирующие в них образовательные системы, по существу, стимулируют социальное неравенство (монография К. Дженкса так и называется – «Неравенство») и вовсе не способствуют возможности перемещения из низших социальных страт в высшие [8].

▪ *Новая социология образования* (К. Манхейм, Горбут, Карабел, Халси, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс и др.) обосновывает принцип критического осмысления научного знания. Социология знания рассматривается как научная ориентация, которая выражает более общее научное и культурное направление. Образование, по мнению представителей новой социологии образования, – это не только маскировка идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство социальных образцов неравенства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе.

▪ *Критическая социология* обосновывает идею о том, что образование личности – это сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования. М. Янг выделяет тенденции современного образования: 1) коммерциализация и 2) акцент в контексте непрерывного образования на знаниях, необходимых базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне [8].

На современном этапе развития социологии образования ведущей является концепция непрерывного образования, которая приобрела международный масштаб благодаря деятельности ЮНЕСКО.

Объект и предмет социологии образования постоянно развивались, уточнялись в контексте отделения социологии от философии, в связи с разработкой концепций теоретической социологии.

Особую сложность вызывало выделение той существенной стороны объекта, которая составляет основной аспект анализа.

Задачей социологии образования становится теоретическое рассмотрение образования как элемента социальной и культурной организации общества, как формы воспроизводства социальной реальности. В фокусе социологии образования оказывается формирование общественных потребностей в сфере образования, вопросы его качества и эффективности, социальные характеристики субъектов образовательного процесса и т. п. [2, с. 16].

Социологию образования, прежде всего, интересуют социальные характеристики образования, влияние на него социальных институтов, социальной макро- и микросреды.

Социология образования — это отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт, как форму и средство общественной жизни. Она имеет своим предметом социологическое исследование общих социальных закономерностей образования и воспитания как социального процесса и их функций на всех уровнях взаимодействия общественных сил. Предметом своего рассмотрения социология образования считает систему образования как социального института, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем со всей социальной структурой.

В ходе развития социологического знания социология нередко прибегала к различным метафорам, чтобы охарактеризовать свой предмет (например, «организм», «поле» и т. п.). Согласно П Штомпке, доминирующий способ познания социальной жизни в наше время определяют две метафоры: «межличностное пространство» и «социальная жизнь». В социологии образования это означает акцентирование внимания не только и не столько на отдельных людях, но и на том, что происходит между ними, как трансформируются отношения в сфере образования под влиянием различных факторов. Вторая метафора подчеркивает, что пространство между людьми не остается неизменным, статичным, а постоянно меняется, «живет» благодаря действиям субъектов в системе образования. В связи с этим социология образования предстает как наука об обучающихся и обучающих, которые действуют в поле взаимо-

отношений друг с другом («в межличностном пространстве») и придают этому полю динамику постоянного функционирования и формирования (то есть поддерживают «социальную жизнь») [10].

Исследование проблем структуры образования связано с изучением его социальных функций: передача накопленных знаний, преемственность социального опыта и духовная преемственность поколений, социализация личности, ее саморазвитие и самореализация, накопление ею духовного, интеллектуального, социального потенциала.

Анализ точек зрения ученых различных стран мира показывает, что они по-разному трактуют предмет социологии образования и пытаются выяснить:

– во-первых, насколько существующая модель образования удовлетворяет потребностям общества, в частности, в подготовке специалистов для различных сфер жизни;

– во-вторых, устойчиво ли функционируют национальные системы, ступени и типы образования (и здесь интересы социологии образования совпадают и пересекаются с интересами сравнительной педагогики);

– в-третьих, имеется ли асимметрия (разрыв, несоответствие), дисфункция и диспропорция в подготовке кадров;

– в-четвертых, качество профессиональной подготовки специалистов и уровень их конкурентоспособности;

– в-пятых, стимулы и мотивации к получению образования у разных социальных групп населения в условиях реализации рыночной модели экономического и социального развития общества;

– в-шестых, закономерности взаимодействия образования, обучения и воспитания с гражданским обществом;

– в-седьмых, механизм интеграции, взаимодействия наук, исследующих систему образования.

Все исследования в социологии образования объединены по двум направлениям:

- внутриинституциональное, охватывающее внутренние проблемы образования как социального института и социальные аспекты деятельности субъектов образования,

- внешнеинституциональное, т. е. все исследования социальных

аспектов взаимодействия образования с другими социальными институтами.

Социология образования может быть представлена в виде двух структур:

1) *теоретико-концептуальное содержание*:

– основные категории: культура, образование, воспитание, социализация, учение, личность;

– социальная детерминация образования, социокультурная организация сферы образования, эффективность образования;

2) *технологическая последовательность познавательной деятельности*:

– теоретическая концепция: гипотезы, категории, законы, принципы;

– методы и технологии: диагностика, моделирование, прогнозирование, проектирование;

– фактический материал: данные диагностики и прогнозирования;

– проекты и модели социокультурной деятельности.

В нашей стране решение вопроса о предмете отрасли было долгое время затруднено политико-идеологическими установками, медленным признанием социальной роли института образования, доминирующим положением академической педагогики в общих вопросах образования, попытками свести отрасль к изучению процессов воспитания и лишить ее права на теоретическое развитие. Большинство социальных исследований образования было рассеяно в периферийной проблематике. В них чаще угадывались интересы педагогики, психологии, этики, а стержневые теоретические вопросы социологии образования, в том числе ее предмет и базовые концепции, оставались без должного внимания.

С учетом дискуссий в отечественной и зарубежной науке можно констатировать, что решение проблемы предмета отрасли состоит в сочетании внимания к двум главным социологическим аспектам образования – его социально-системным и институциональным характеристикам.

1. Образование является, во-первых, относительно *самостоятельной подсистемой* общества со сложной совокупностью внутренних структур, насыщенных социальными отношениями.

Образование — крупнейшая подсистема современных обществ, тесно связанная со всеми его институтами, социально-экономическими слоями и многочисленными профессиональными и культурными общностями. Будучи открытой социальной системой, образование связано с другими социальными системами. Процесс образования взаимодействует с другими социальными процессами. В таком понимании образование выступает в качестве одного из лифтов трудовой карьеры.

2. Во-вторых, оно рассматривается и как *социальный институт* с рядом функций в отношении общества, всех его подсистем и уровней социальной организации и обеспечивает преемственность и органичное развитие отрасли в составе социологической науки, четкие взаимоотношения со смежными отраслями социологии и другими социальными науками.

Образование как институт характеризуется особой системой функций, ориентированных на определенные общественные потребности. Выполнение этих функций способствует, с одной стороны, поддержанию целостности и развитию общества и, с другой стороны, воспроизводству самого института образования.

Эти потребности, трансформируясь через социальные интересы общества и групп, доводятся тем или иным способом до сведения системы образования и таким образом приобретают форму социальных заказов. Например, одной из функций образования является воспроизводство профессионально-образовательного состава населения. Социальный заказ воспринимается системой образования как более или менее внятное пожелание социального субъекта относительно особенностей подготовки.

Социальные заказы на образование многоплановы, как и спектр социальных интересов и источники заказа, которыми могут служить и государственные, и территориальные, и групповые, и индивидуальные интересы. Но в этом многообразии выделяется ведущий заказ, выражающий либо интегральный интерес, либо интерес доминантных групп. Именно ведущий заказ, сформулированный в понятиях данных групп, служит ориентиром для практического руководства системой образования и при определенных условиях.

Образование представляет собой социальную подсистему, имеющую собственную структуру. В качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учреждения как социальные организации, социальные общности (педагоги и учащиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности, а также: наличие объективного статуса людей в определенной сфере деятельности, совокупность ролей, исполняющихся людьми, ассоциированных в рамках данного социального института (если статус определяется объективными потребностями, то социальная роль выступает, как процесс его реализации), наличие социальной нормы, которая выражает меру, с помощью которой определяется стандарт поведения людей, оценивается их деятельность и определяются санкции. Но и социальные нормы являются условиями выбора ролевого поведения и способа ее измерения (поощрение и порицание); они организуют и регулируют деятельность людей и их взаимоотношения в рамках единого социального института.

Образование как институт определяется двумя аспектами – социальным и культурным, – первый отражает структурную сторону социального института, второй – функциональную сторону, определенный способ его деятельности. Их взаимодействие обуславливает развитие и самосохранение института.

Социология образования – это отрасль социологической науки, которая изучает закономерности стихийной и организованной социализации подрастающего поколения и других групп населения, исследует становление, построение и функционирование школы, других учебных заведений, анализирует общественные нормы организации, управления и контроля за преемственностью исторического, научного и культурного опыта. Социология образования рассматривает образование как особый социальный процесс, систему сложных педагогических отношений, социальную организацию обучения и воспитания, социальный институт и подсистему всей социальной системы, а также особую разновидность продуктивной общественной деятельности – специфическую форму общественного производства и потребления [5, с. 367].

Метод социологии образования

Специфику социологии образования определяют отличия ее исследовательского метода как совокупности способов познания, построения и обоснования системы знаний в сфере образования и адаптации общих теоретико-методологических принципов к анализу конкретных ситуаций и взаимодействий в образовательной среде.

Необходимым условием эффективного изучения проблем образования является интеграция научного знания, тесное взаимодействие социально-гуманитарных наук. При этом очень важно использовать как весь арсенал методов на входе процесса познания, так и верификацию (подтверждение), и сравнение достигнутых ими результатов на выходе, то есть сопоставлять намеченные цели и поставленные задачи с положением дел в действительности, учитывать особенности социокультурной среды.

Ведущая роль в интеграции научного знания принадлежит философии, исследовательские подходы которой должны быть дополнены педагогикой или психологией, экономической теорией или социологией. Поэтому необходимо обеспечить интеграцию наук на базе междисциплинарного подхода, когда лидером станет та или иная специальная научная дисциплина или ее новое направление.

Разные науки изучают образование под своим углом зрения. В целом, они обосновывают положение о том, что образование представляет собой процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, что именно образование является необходимым условием подготовки человека к жизни и трудовой деятельности.

Философия как наиболее абстрактная наука, выступающая методологической основой для исследований сферы образования во всех других науках, рассматривает общий духовный процесс формирования человека. Исследуя образование как культурно-историческое явление, философия акцентирует внимание не только на процессе формирования человека, но и на результате этого процесса — духовном облике человека. Поэтому образование осмысливается философией как средство сохранения, передачи и умножения накоплений духовной культуры человечества, народов, наций.

Философия образования как совокупность ценностно оформленных представлений об образовательной теории, политике и практике обеспечивает целостность видения и разрешения проблем в образовании. Это означает, что, в отличие от собственно философии, философия образования, будучи уже, наверное, сложившейся самостоятельной научной областью внутри педагогического знания, должна быть в помощь методологии педагогики, педагогической теории и, как следствие, реальной образовательной практике и предполагать взаимное усиление различных философских подходов, направленных на решение образовательных задач; их взаимную дополняемость, а не абсолютизацию различий.

Педагогика занимается изучением процессов и результатов овладения системой знаний, формирования мировоззрения и нравственных качеств.

При формировании парадигмальных моделей образования используются следующие *подходы*:

- *синергетический*, представляющий собой научное направление теории самоорганизации. Эта парадигма объединяет знания о природе и человеке, функционировании сложных систем; новой картине мира;

- *компетентностный* подход, определяющий направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности;

- *акмеологический* подход, определяющий направленность личности на раскрытие всех ее потенциальных возможностей и достижение вершин профессионального мастерства. Объектом акмеологии выступает зрелая личность, которая прогрессивно развивается и самореализуется в основном в профессиональных достижениях. Предметом акмеологии выступают процессы, психологические механизмы, условия и факторы, способствующие прогрессивному развитию зрелой личности и ее высоким профессиональным достижениям;

- *интерактивный* подход, который основывается на принципах гуманизации, демократизации, дифференциации и индивидуализации. Интерактивное обучение представляет собой социально мотивированное партнерство, центром внимания которого является

не процесс преподавания, а организованное творческое сотрудничество равноправных партнеров. Такое субъект-субъектное взаимодействие позволяет использовать принципы андрогогики, развития позитивной профессиональной «Я-концепции». Интерактивное обучение предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование методов, дающих возможности создания ситуаций успеха, риска, сомнения, противоречивости, сопереживания, анализу и самооценки своих действий, совместного решения проблем.

Психология изучает влияние образования на формирование личности, зависимость эффективности образования от развития психики обучаемых.

Социальная психология рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации. Социальная психология исследует прежде всего поведение человека в структуре организационно опосредованных норм, ценностей и целей. Ее интересует, какие законы и социальные технологии должны лежать в основе организации учебной деятельности, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию.

Образование выступает историко-культурным феноменом менталитета общества, его сознания. В образовании создаются предпосылки для выявления и развития творческих способностей общества, для последовательной передачи накопленных обществом знаний, умений, культурного наследия всех поколений

Социологию же интересует, как благодаря образованию человек включается в социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет социальные роли. Обеспечивая взаимодействие различных наук на прикладном уровне, с позиций которых изучаются проблемы обучения, воспитания и становления личности, социология сама обогащается, развивается и дифференцируется как теоретическая и практическая наука, что проявляется во все более четком выделении социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины.

Именно социология образования становится той областью науки,

которая обеспечивает взаимодействие всех причастных к образованию научных дисциплин: педагогики, психологии, этики, культурологии, политологии и др. Социология образования изучает не только институты и организации сферы образования, но и конкретный механизм их функционирования, а также способы регулирования.

За счет этого социология образования объективно выполняет *интегративную роль*. Являясь многоуровневой наукой, она включает как практическое знание, так и его теоретическое обобщение. Социология образования строится на методологической базе исследования образовательных процессов, предполагает адекватную ей методику и технику. При этом она учитывает многофакторность социальных процессов и плюрализм мнений. В то же время социология образования может плодотворно развиваться, только опираясь на данные социальной педагогики, социальной психологии, социальной медицины, антропологии других наук, и ни в коей мере не может заменить исследования проблем образования с их позиций. Наоборот, она «подпитывается» данными психолого-педагогических и социально-экономических исследований и может успешно развиваться только в союзе с другими науками, изучающими сферу образования.

Специфика социологии образования как науки состоит не в суммировании данных всех других наук о различных объектах и субъектах образования, а в познании закономерностей взаимосвязи педагогических, психологических, правовых и т. п. отношений объектов в сфере образования, принципов взаимодействия самих субъектов образовательной деятельности. Социологическое познание проблем образования может иметь различные векторы научного поиска.

▪ *«Вторичный» подход*: использование социологических методов в процессе исследований, проводимых в рамках специальных дисциплин (в педагогике, психологии, этике, антропологии и др.) При таком подходе социология имеет подчиненный характер, ведь непосредственный предмет исследования остается в рамках какой-то из обозначенных наук и не выходит за ее пределы. Социология же выступает просто как инструмент для решения задач других наук об образовании.

▪ *«Первичный подход»:* изучение объектов системы образования ведется с точки зрения предмета социологии и ее метода, а все психолого-педагогические аспекты просто служат для теоретического представления о данных объектах и отношениях между ними.

Основополагающим для социологии образования является именно «первичный» подход, ведь она решает конкретные, специфичные для своего предмета и метода задачи. В конечном счете, она исходит из антропоцентристской парадигмы, согласно которой человек – это центр вселенной, поэтому во главу угла ставятся его потребности и интересы, его воспитание, обучение и образование.

Поскольку социология образования изучает социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества, то именно она является той областью науки, наиболее ярко освещающей проблемы смежных с ней научных дисциплин об образовании. Социологические работы чрезвычайно важны для успешного развития психологии, социальной психологии, философии, экономики образования, и особенно педагогики, и наиболее активно способствуют их разработке.

Интегративная роль социологии образования проявляется в реализации следующих функций:

1) оставаясь наукой на теоретическом уровне, она выполняет методологическую функцию при проведении исследований проблем образования и в рамках узкоспециальных дисциплин, и в рамках конкретно-практического решения;

2) как теория среднего уровня она дает целостное видение любых явлений образования и позволяет их разрешать в рамках действующих социальных объектов;

3) обеспечивая взаимодействие различных наук на прикладном уровне, с позиций которых изучаются проблемы обучения, воспитания и становления личности, социология сама обогащается, развивается и дифференцируется как теоретическая и практическая наука. Причем это все в большей мере проявляется во все более четком выделении социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины. Именно в этой универсальности

заключена не только ее актуальность и специфичность, но и ее уникальность.

Как междисциплинарная наука социология образования тесно связана с близкими ей по предмету и частично по методам исследования науками — социальной философией, педагогикой, социальной психологией, и др. Социология образования изучает такие основные проблемы: место образования в системе общественных отношений, эффективность ее функционирования, связь с другими сферами, социальные механизмы деятельности, роль образования как канала социальной мобильности, образование как фактор социализации личности, проблемы непрерывного образования, трансформацию функций образования, формирование единого образовательного пространства, социальные процессы в условиях кризиса образования и т. п.

В качестве объекта и предмета социологического анализа образование традиционно исследуется, в первую очередь, с точки зрения его институциональных характеристик и понимается как «овладение прежде всего интеллектуальными аналитическими знаниями». Сам образовательный процесс осуществляется как накопление индивидом специальных знаний из различных областей, определяемых институционально.

Как и любой социальный институт, образование характеризуется наличием социально детерминированной цели своего существования, конкретными функциями и соответствующим реестром статусов и ролей. Вся система образования считается базисным социальным институтом, который определяет уровень научно-технического, экономического и культурного прогресса общества. Чтобы стимулировать этот прогресс, данный институт должен не только соответствовать потребностям времени, но и «обладать способностью к опережающему развитию» [9].

Институциональный анализ, применяемый в рамках социологической науки к системе образования, направлен на выявление роли и места образования в совокупной системе общественных отношений, устанавливает степень адекватности выполняемых им функций потребностям социальной системы в целом, а также определяет характер взаимосвязей между системой образования

и другими социальными институтами. Кроме того, осуществляется исследование внутренней структуры образования, включающей присущие ему социальные роли и статусы и виды деятельности в рамках формальных организаций.

В условиях системной социальной трансформации меняются и представления о функциональных, а, следовательно, и экзистенциальных характеристиках образования. «В основе классической системы образования лежит императив человека *знающего*, в то время как мир больше всего нуждается в человеке не просто *знающем*, но *понимающем* – понимающем других людей, другие культуры, специфику современного бытия» [7, с. 4]. Одной из важнейших социальных функций, выполняемых образованием в качестве социального института, является экономическая функция, поскольку образование выступает необходимой детерминантой формирования социально-профессиональной структуры, а также работника, владеющего необходимым для выполнения им своих производственных функций комплексом знаний и навыков, совокупностью ключевых компетенций.

Институциональная структурированность образования в небольшой степени обусловлена еще и тем, что оно выполняет ряд фундаментальных социальных функций, среди которых, в первую очередь, следует выделить функцию социализации. От характера социализации зависит степень интеграции индивидов в социальную среду.

Особенностью образования как объекта управления является то, что это не просто один из институтов социальной системы, призванный удовлетворить общественную потребность в подготовке квалифицированных участников трудового процесса для всех остальных сфер общественной жизни. Главное отличие образования как необходимой институциональной структуры общества состоит в том, что «мы рассматриваем понятие «образование» как не равнозначное обучению, где последнее – только часть образования и не единственная, и не доминирующая его часть» [3, с. 15].

Измерение результатов, качества управления указанными процессами требует корректных, адекватных специфике управленческой деятельности в образовательной среде методов. Данное обстоятель-

ство отнюдь не означает, что в силу невозможности точного, однозначного определения результативности такого процесса, как социализация, качественные характеристики управления в образовании вообще невозможно определить. Это противоречило бы самой сути управления, поскольку любая управленческая деятельность имеет целеполагающую природу, то есть в обязательном порядке предполагает наличие целей, ради достижения которых управленческие воздействия, собственно, и осуществляются. Измерение же степени эффективности управления возможно только одним путем – сопоставлением цели и результата. Следует отметить, что именно этот аспект – определение критериев результативности – является одним из актуальнейших вопросов современной проблематики в управлении в сфере образования.

Социология образования решает конкретные, специфичные для своего предмета и метода задачи. В конечном счете, она исходит из антропоцентристской парадигмы – человек центр вселенной, где во главу угла ставятся его потребности и интересы, его воспитание, обучение и образование.

Интегративная роль социологии образования состоит:

– во-первых, в том, она выполняет методологическую функцию при проведении исследований проблем образования как в рамках узкоспециальных дисциплин, так и в рамках конкретно-практического решения;

– во-вторых, социология образования как теория среднего уровня, дающая целостное видение любых явлений образования, позволяет их разрешать не только «по-вертикали», но и «по-горизонтали» в рамках действующих социальных объектов;

– в-третьих, обеспечивая взаимодействие различных наук на прикладном уровне, с позиций которых изучаются проблемы обучения, воспитания и становления личности, социология сама обогащается, развивается и дифференцируется как теоретическая и практическая наука, что проявляется во все более четком выделении социологии образования в качестве особой и самостоятельной дисциплины. Именно в этой универсальности заключена не только ее актуальность и специфичность, но и ее уникальность.

Выводы

Таким образом, социология образования представляет собой бурно развивающуюся специальную социологическую теорию, которая: 1) обеспечивает интеграцию социально-гуманитарных наук, изучающих образование, взаимосвязь с другими специальными социологическими теориями; 2) изучает не только институты и организации сферы образования, но и конкретный механизм их функционирования и способы регулирования.

Социология образования – это отрасль социологической науки, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому. Это такая дисциплинарная область социологии, которая объединяет теории, концепции и исследования социального института образования и его связи с другими социальными институтами.

Объектом социологии образования выступает социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией.

Предметом социологии образования являются закономерности функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Становление новой образовательной парадигмы на рубеже веков / В. И. Астахова // Вчені зап. ХГУ «НУА». – 2004. – Т. 10. – С. 9–24.
2. Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2003.
3. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. – М., 2002.
4. Современная социология образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 320 с. (Alma Mater).
5. Соціологічна енциклопедія / укладач В. Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. (Енциклопедія ерудита).

6. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов // Социол. исслед. — 1994. — № 8–9.
7. Философия образования : сб. науч. ст. — М., 1996.
8. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования — механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. — М. : Изд-во РУДН, 2004. — 357 с.
9. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. — М., 2001.
10. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. — М. : Логос, 2005.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключается специфика социологии образования как специальной социологической теории? Очертите проблемное поле социологии образования.
2. Когда осуществилась формальная институционализация социологии образования как самостоятельной дисциплинарной области? Обоснуйте свой ответ.
3. Кто из социологов внес существенный вклад в развитие социологии образования? Какие конкретно идеи позволили рассматривать образование как социальный институт?
4. Кто из социологов разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам? В чем состоит продуктивность такого подхода к образованию?
5. Как проходило утверждение социологической ориентации специальной науки об образовании? Какие факторы этому способствовали?
6. Дайте характеристику образовательной социологии и социологии образования как соперничающих направлений в рамках отрасли. Оправданы ли, по Вашему мнению, попытки разделить предмет социологии образования на внутреннюю и внешнюю части? Аргументируйте свой ответ.
7. Кем из социологов были разработаны теоретико-методологические основы социологии образования? Какие направления в социологии образования сложились на основе социологизма и понимающей социологии? Аргументируйте свой ответ.
8. Благодаря чему социология образования осуществила переход с позиций структурно-функционального анализа на позиции социокультурного подхода? В чем состоит специфика «линии Дюркгейма» и «линии Вебера» в социологии образования?

9. Что является объектом социологии образования? Раскройте суть термина «формальное образование». Какую роль по отношению к формальному образованию выполняет неформальное образование? Что Вы под ним понимаете?

11. Каковы основные социальные характеристики образования? Покажите, в чем заключается суть образования как ценности, социальной системы, процесса и результата.

12. Каковы особенности предмета социологии образования? Чем определяется специфика социологии образования? В чем суть дискуссий в связи с выделением предмета этой специальной социологической теории? Докажите, что решение проблемы предмета отрасли состоит в сочетании внимания к двум главным социологическим аспектам образования – его социально-системным и институциональным характеристикам.

13. Какие существуют подходы к обозначению предметной области социологии образования? Дайте их характеристику. Обоснуйте свою позицию.

14. Какие методологические подходы к исследованию образования выработались в современной западной социологии? Раскройте их эвристический потенциал для исследования образования в ходе трансформации современного общества.

15. В реализации каких функций проявляется интегративная роль социологии образования? Как социология образования связана с социальной философией, педагогикой, социальной психологией и другими науками? В чем суть институционального анализа, применяемого к образованию в рамках социологической науки?

Темы реферативных сообщений

1. Структурно-функциональные и социокультурные направления в социологии образования.

2. Интегративная роль социологии в исследовании проблем образования: межпредметные связи.

Тема II

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

План лекции

1. Взгляды на образование в теоретических концепциях представителей социологического знания XIX – первой половины XX века.
2. Институционализация социологии образования в 60–80-е годы XX века. Формирование научных школ.
3. Социология образования на рубеже XX–XXI веков: тенденции и проблематика исследований.

Попытки осмысления процессов, протекающих в системе образования, определения их влияния на развитие общества предпринимались на разных этапах развития социологической науки. В конечном итоге эти научные изыскания привели к формированию отрасли социологического знания: социологии образования. Социология образования относится к тем отраслевым социологическим дисциплинам, которые сформировались и институционализировались тогда, когда материал практических исследований и существующих проблем в этой сфере стал требовать социологического осмысления и изучения.

Становление социологии образования и динамичное развитие этой отрасли социологического знания начинается лишь в 1960-е годы советского периода, когда группа научных работников – философов, экономистов, педагогов, исходя из принципа стирания междисциплинарных границ, стала осуществлять широкомасштабные исследования проблем перехода от образования к труду, профессиональному самоопределению и карьере.

Но социологические подходы к изучению образования сформировались гораздо раньше.

1. Взгляды на образование в теоретических концепциях представителей социологического знания XIX – первой половины XX века

Истоки социологического подхода к образованию восходят к периоду возникновения социологии как «позитивной науки». Предпосылки зарождения этой отрасли социологии связаны с именем О. Конта (1798–1857). Исследуя общество своего времени, он пришел к выводу о возникновении нового типа общества – научного и индустриального, характерным для которого становится научное мировоззрение, сменившее теологическое. Отсюда вытекает и путь преобразования общества, состоящий в обучении позитивному мышлению. История человечества, согласно О. Конту, – это история становления позитивной мысли и, кроме того, история обучения позитивному всего человечества.

Считая позитивные знания реальной преобразующей силой в обществе, О. Конт видел в системе образования важный социальный механизм распространения этих знаний, передачи и трансформации их от поколения к поколению. Сочетая научную деятельность с практическим преподаванием, он предпринял попытку создать альтернативную государственной форму обучения – «позитивистское общество», организованное на базе группы слушателей – рабочих и студентов. Задачей этого общества было воспитание и обучение народа в духе позитивистского мировоззрения.

В дальнейшем развитие социологических взглядов на образование связывают с именами американских социологов Л. Уорда (1841–1913), Дж. Дьюи (1859–1952), французского социолога Э. Дюркгейма (1858–1917) и немецких исследователей М. Вебера (1864–1920) и К. Манхейма (1893–1947).

Считая образование одним из важных социальных институтов общества, Л. Уорд связывал с ним успехи социальных реформ, направленных на достижение социального равенства. От развития социологии, распространения социологических исследований на все сферы жизнедеятельности людей, в том числе и на сферу образования, считал ученый, зависит будущее процветание человечества.

Концептуальные взгляды на образование Дж. Дьюи изложены в его книге «Школа и общество» (Чикаго, 1899), переведенной на русский язык в 1922 году. Полагая, что действительное познание достигается лишь естественнонаучными методами, он считал, что задачей образования должно быть обучение людей методам познания и преобразования окружающего мира. Школа, по мнению Дж. Дьюи, отражает требования данного общества, однако в ней оставляет след и эпоха прошлого. Школы будущего, в его понимании, должны быть органически слиты с социально-экономическими потребностями общества, дифференцированными по классовым признакам: сугубо прагматические — для народа, элитные — для правящих классов.

Начало самостоятельной разработки теоретических проблем в данной области положил французский ученый Э. Дюркгейм. Французский социолог рассматривал социологические проблемы образования в тесном единстве с воспитанием. Изначальным, в его понимании функционирования общества и общественных институтов образования и воспитания, выступает понятие социального факта, на котором основывается вся его социология. По определению Э. Дюркгейма, «социальным фактом является любой устоявшийся или нет способ сделать индивида восприимчивым к внешнему принуждению и, кроме того, способ, общий для данного социального пространства, существующий независимо от своих индивидуальных проявлений»¹. Из этого определения следует, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки социологии и для их исследования под таким углом зрения необходимо использовать социологические методы. Давая оценку значимости образования для развития индивида, Э. Дюркгейм приходит к выводу о том, что и воспитание, и образование по своей природе неразрывно связаны с социализацией индивида, выступают ее средствами.

Выделение социологии образования в специальную область исследований в Германии связывают с деятельностью М. Вебера

¹ Дюркгейм Э. Социология образования. — М., 1996. — 77 с.

и К. Манхейма. Благодаря образованию наука проникает в производство, управление, в быт людей, что, по мнению М. Вебера, свидетельствует об универсальной рационализации общества. Роль системы образования, науки для обеспечения «интеллектуалистической» рационализации М. Вебер видит не только в расширении знаний о жизненных условиях, в каких приходится существовать, но и в принципиальной неограниченности возможностей познать все это. Полезность знаний, образования для практической и личной жизни человека состоит, по его мнению, в разработке «техники овладения жизнью» — как внешними вещами, так и поступками людей; разработке методов мышления, «рабочих инструментов» и выработке навыков обращения с ними; выработке ясности соотнесения целей и средств социальных действий; понимании и уточнении «конечного смысла собственной деятельности». В конечном итоге образование, наука призваны служить делу самосознания и познания фактических связей между фактами, явлениями и процессами социальной жизни.

Другой немецкий социолог — К. Манхейм занимался проблемами «духовных образований», теорией познания, разработкой собственной методологии социологии познания. Он последовательно выступал против идеологизации науки, образования. Одной из важнейших социальных функций образования считал формирование особой социальной группы — творческой интеллигенции, с которой связывал надежды на дальнейшую демократизацию всех сфер общества, в том числе и образования.

Изучение социальных функций образования, его связи с экономическими и политическими процессами, социологический взгляд на учебные заведения, учебный процесс, социальные отношения в процессе образования — эти и другие направления послужили фундаментом для дальнейших исследований как в западной, так и в отечественной социологии советского периода.

Так, еще один известный социолог Т. Парсонс (1902–1979) выдвинул и разработал идеи о социализационных функциях института образования, о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам. Дальнейшая их реализация протекала в направлении изучения школ, классов, неформальных

групп учащихся как элементов социальной системы – учебного заведения, а также социальных процессов, протекающих в нем, – внутригрупповых отношений и морально-психологического климата, источников конфликтов и роли преподавателя.

С начала 70-х годов XX века в связи с проявлением кризисных явлений в образовании проблематика исследований в социологии образования переместилась на изучение проблем доступности образования, образа жизни учащейся молодежи, ее взаимоотношений с педагогическим персоналом. Изучалась роль образования как фактора «выравнивания шансов» и канала социальной мобильности. Так, неравенство на получение образования Р. Будон связывает с неравными возможностями дальнейшей карьеры представителей «элитарных» и «неэлитарных» слоев населения. Это, по его мнению, является одной из социальных причин, угрожающих стабильности общества.

Наличие и углубление кризисных явлений и процессов, как и их глобальный характер, достаточно аргументированно обосновывались педагогической, философской и социологической мыслью того периода. Именно в этот период возрос интерес в ведущих странах к социологии образования в связи с отставанием сложившихся систем образования от НТР на фоне массовых выступлений молодежи и трудящихся за демократизацию высшей и средней школы. Эта ситуация, обозначенная Ф. Кумбсом как «кризис образования», вызвала к жизни многочисленные исследования доступности различных ступеней образования, образа жизни учащейся молодежи, ее взаимоотношений с педагогическим персоналом, положения в системе общественных отношений, интересов и ожиданий. Ф. Кумбс также внес большой вклад в формирование методологических подходов в изучении образования. Так, он одним из первых предложил рассматривать образование не как совокупность различных элементов, а как единую систему.

Проблемы образования занимали значительное место в изучении социальной действительности известным социологом Н. Смелзером.

Н. Смелзер достаточно многогранно рассматривал образование, а именно показал особенности образования как социального института, анализировал особенности положения государственного

и частного образования в системе образования в целом, рассматривал специфику различных моделей образования, соотношение централизации и децентрализации в управлении образованием, особенности положения и поведения различных социальных групп в процессе образования, выделил основные социальные факторы, в той или иной степени влияющие на систему образования, подчеркивая при этом, что образование является первостепенным фактором, влияющим на мобильность личности.

В своих исследованиях Н. Смелзер не обошел вниманием и такой важный аспект, как определение социальных функций образования. Современные исследователи, изучающие эту проблематику, отмечают, что именно этот выдающийся социолог был «первым, кто сделал попытку классифицировать представление социологов о функциях образования в зависимости от научных представлений...»².

В основе классификации Н. Смелзера лежат два принципиальных методологических подхода: функционалистов, которые подчеркивали позитивное воздействие образования на развитие общества, и конфликтологов, считавших, что образование способствует эксплуатации и угнетению групп, находящихся в неблагоприятных условиях.

В 80-е годы акцент в исследовании образования смещается на изучение социальных проблем непрерывного образования, эффективности различных форм переподготовки и повышения квалификации работников, положения выпускников учебных заведений различных типов на рынке труда. Активно изучается взаимодействие учебных заведений с социокультурной средой. Так, французский социолог А. Турен относил образование к социокультурным факторам, которые являлись определяющими в постиндустриальном обществе. Студенчеству, как социальной группе, он придавал особую, революционизирующую роль в преобразовании общества.

Значительный вклад в развитие современной социологии образования внесли такие известные ученые, как П. Бурдьё

² Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – 687 с.

(Франция), Дж. Коулмен (США), Дж. Флауд (Англия), Б. Саймон (Англия) и другие.

Так, изучению проблем образования была посвящена специальная работа Б. Саймона, в которой исследователь проанализировал изменения в системах образования ведущих стран мира (США, Франции, Англии и др.) и их социальные последствия. При этом особый акцент был сделан на взаимоотношении образования и общества. Давая оценку этому взаимовлиянию, Б. Саймон отмечает: «само понимание взаимосвязей между образованием и обществом меняется с течением времени, степень заключенного в нем оптимизма или пессимизма ...зависит от экономической ситуации. Иными словами, взгляды, подчеркивающие важность роли образования, находят поддержку в периоды оживления экономики, в то время как в период экономических спадов становятся популярными прямо противоположные идеи». Кроме этого, Б. Саймон подчеркивает исключительную роль образования в современном мире, отмечая, что его следует рассматривать как способ формирования человека внутри общества.

В своей книге Б. Саймон утверждает, что наиболее авторитетным исследователем, который занимается проблемой соответствия системы образования общественному и историческому развитию, является Поль Бурдьё. В работе Поля Бурдьё «Воспроизводство в образовании, обществе и культуре», а также в ряде других выстраивается цепь логических, связанных между собой рассуждений, доказывающих, что структура системы образования, наряду с происходящими в ней педагогическими процессами, целенаправленно обеспечивает воспроизводство существующих социальных категорий, классов и групп.

Проблемам влияния уровня развития общества на развитие образования посвящены исследования известного американского социолога Д. Хоманса, который четко сформулировал тезис о том, что степень распространения образованности в обществе всегда коррелирует с уровнем индустриализации общества. Именно в индустриальных обществах, в отличие от обществ аграрных, значительно большее количество людей подготовлено к тому, чтобы получать вознаграждение за деятельность, которая требует быть

более образованным. Таким образом, на получение образования в этих обществах смотрят как на деятельность, которая в большей степени вознаграждается (говоря другими словами — больше оплачивается). Именно поэтому значительное количество людей стремится научиться писать и читать, а в дальнейшем и оплачивать свое обучение.

Таким образом, социологические взгляды на образование имеют более чем столетнюю историю. В дальнейшем они систематизировались в стройную концепцию неразрывного взаимовлияния образования и общества, что нашло свое отражение в возникновении отрасли социологического знания — социологии образования.

Основными предпосылками ее становления и развития являются, с одной стороны, развитие и усложнение самой системы образования, возрастание ее роли в обществе, и в связи с этим необходимость ее изучения с позиций социологической науки. С другой стороны, труды основоположников социологической науки и труды зарубежных исследователей создали предпосылки, в первую очередь теоретические, для возникновения и развития социологии образования в СССР, становления научных школ и формирования проблематики и направлений исследований.

Возникновение социологии образования в России нельзя привязать к конкретной дате или публикации. Сам по себе социологический ракурс рассмотрения проблем образования и воспитания был характерен для обществоведческой мысли России на всех этапах ее развития.

Работы, затрагивающие социальные аспекты педагогики, появляются в России еще до собственно социологических трудов. В начале 1860-х годов правительство начало обсуждать очередную образовательную реформу. Именно в это время появляются многочисленные публикации по социальным проблемам образования. Преимущественно эти публикации носили теоретический характер. По отношению к высшей школе обсуждались вопросы автономии вузов, положения студентов в высших учебных заведениях, надзора за студентами, свободы научной и преподавательской деятельности профессорского корпуса.

В вопросах среднего образования дискуссии велись главным

образом вокруг проблемы соотношения классического и «реального» характера среднего образования. Обсуждение этих проблем стимулировало развитие исследований в области истории и теории образования. Но характер этой литературы нельзя назвать социологическим и отнести к категории научной.

Дореволюционная литература, которая в той или иной степени может быть использована при социологическом изучении проблем образования дореволюционного периода, представлена в большинстве своем публицистическими статьями, немногочисленными юбилейными изданиями, изданными речами и докладами государственных деятелей в области образования, руководителей вузов, справочными изданиями. Эти работы, написанные профессорами, преподавателями, чиновниками, представляют собой достаточно объективную хронику деятельности Министерства народного просвещения, отдельных высших учебных заведений и содержат ценный фактический и статистический материал, социологический анализ которого позволяет изучать социальные проблемы образования, причины их возникновения и специфику разрешения.

Но в начале XX века получают свое распространение специфические социолого-статистические исследования (опросы) студенчества, которые проводились студенческими научными обществами, кружками под руководством известных профессоров — экономистов, юристов, землячествами. В ходе этих исследований выяснялись экономическое, материальное, бытовое положение студентов, сословный состав, вероисповедание учащихся, их культурные запросы. Это были одни из первых социологических исследований субъектов образовательной среды. Результаты этих исследований и их обобщение позволяют проводить сравнительные анализы социального, национального состава студенчества. Наиболее интересным таким исследованием является Первая Харьковская студенческая перепись, проведенная в 1911 году, в ходе которой в режиме сравнительного анализа «обследовались» студенты Харьковского университета, Харьковского ветеринарного института, Высших женских курсов.

Кроме этого в конце XIX — в начале XX века развернулась общественная дискуссия об организационных формах высшего

педагогического образования, то есть в центре внимания общественности оказался еще один субъект процесса образования — учителя и проблемы их подготовки. В результате было принято решение — осуществлять подготовку учителей на базе университетского образования.

В первой половине XX века, после революционных событий в государственной политике в отношении к образованию наступил коренной перелом: в определенной степени изменились цели и задачи системы образования. Его первоочередной задачей становится воспитание нового поколения, и государство взяло этот процесс под строгий контроль.

Характерным образом строились и социологические исследования в области педагогики и воспитания. Они проводились в двух направлениях. С одной стороны, сохранялись дореволюционные социолого-статистические исследования. Например, в течение нескольких лет осуществлялись исследования образовательного ценза учителей, экономическое положение рабочей молодежи, в частности на рабфаках. С другой стороны, множилось число публикаций идеологического и директивного характера, где обсуждалось соответствие образования и педагогического процесса партийным директивам и заданиям воспитания должного подрастающего поколения.

В 50-х годах социология образования окончательно выделяется в отдельную отрасль, все больше социологов избирают ее как основу своей профессиональной деятельности. При национальных социологических ассоциациях учреждаются секции социологии образования, специальные журналы. Растет внимание к социальным проблемам образования со стороны Международной социологической ассоциации, которая, начиная с III Международного социологического конгресса в 1956 г., постоянно обсуждает их на своих заседаниях. С 1971 г. при ассоциации действует исследовательский комитет «Социология образования».

2. Институционализация Становление социологии образования, как социологии образования и социологии в целом началось в шестидесятые годы и было тесно связано с развитием других смежных областей знания: социологии молодежи, социологии семьи, социологии культуры, социальной психологии, педагогико-социологических исследований и др. Поэтому социологию образования, особенно в период ее развития, трудно вычленить в «чистом виде».

Формирование научных школ

К тому же оформление социологии образования, впрочем как и всей социологии, началось с эмпирических исследований. Такие исследования поддерживались политическими инстанциями и органами управления образованием. Предполагалось, что выявление отдельных фактов может оказаться полезным для устранения недостатков и недоработок «на местах».

В ходе становления и развития социологии образования возникло несколько научных школ, исследовавших те или иные аспекты функционирования образовательной системы.

Новосибирская школа. В начале 60-х годов в Академгородке под Новосибирском под руководством В. Н. Шубкина были начаты крупные исследования социологических проблем образования. Программа работ охватывала широкий круг социально-экономических, социологических и социально-психологических проблем выпускников средних и, отчасти, неполных средних школ. В частности, изучались объективные и субъективные факторы, влияющие на систему образования, профессиональные склонности, выбор профессии, трудоустройство, жизненные пути различных групп молодежи; престиж различных занятий и видов труда; социальная, профессиональная и территориальная мобильность; эффективность производственного обучения в школах, проблемы совершенствования системы профессиональной ориентации. Ставилась также задача выяснения на основе этих исследований, в какой мере можно прогнозировать личные планы, социальную, профессиональную и территориальную мобильность в связи с выбором профессии среди той группы молодежи, учащихся общеобразовательных школ, которая осуществляла этот выбор при минимальной регламентации.

В методологическом и методическом плане это исследование было примечательно и построено на принципе анализа динамики изменения ценностных ориентаций в сфере профессионального выбора. Здесь речь шла в основном о первых, всегда сложных самостоятельных шагах молодежи в возрасте 17 лет. Поэтому исследование называлось «Проект 17–17».

Был и более общий смысл в таком методологическом подходе, когда в одной анкете агрегировалась информация не только о планах и профессиональных предпочтениях выпускников школ, но и об осуществлении этих планов, о реальных решениях и поведении выпускников уже за порогом школы. Эти стартовые решения, которые фиксировались в «Проекте 17–17», были дополнены и развиты в «Проекте 17–25», когда изучались жизненные пути молодых людей и их изменения уже в возрасте от 17 до 25 лет.

Анализируя теоретические и эмпирические результаты этого исследования, необходимо, прежде всего, сказать о создании так называемых пирамид профессий. Первая пирамида отражала потребности общества в кадрах по профессиям, которые были ранжированы по привлекательности от самых непрестижных до наиболее престижных. Потребности же в рабочей силе по каждой из профессий фиксировались по горизонтали. В итоге получилось нечто вроде пирамиды. Если же теперь провести опрос среди тех юношей и девушек, которым предстоит работать или учиться и которые должны заполнить все эти вакансии, то получится вторая, как бы перевернутая пирамида профессиональных аспираций.

Рассматривая эти две структуры, исследователи фиксировали, что число желающих работать по самым престижным профессиям значительно превышает потребность в работниках. Напротив, меньше всего желающих работать по профессиям с низким престижем. Здесь число вакансий больше числа претендентов. Создавались возможности измерить потери разных групп молодежи при вступлении в самостоятельную жизнь. Каждый знает, что если человек свыкся с мыслью о своей незаурядной роли в будущем, ему не всегда просто адаптироваться к роли, которую он вынужден исполнять, и наоборот.

К тому же исследование новосибирских социологов проводилось в специфической демографической ситуации. Юноши

и девушки, которые обследовались в 1963 г., представляли собой последнее поколение родившихся в годы Второй мировой войны. Известно, что в воевавших странах в годы войны наблюдался резкий спад рождаемости. Он был тем отчетливее, чем активнее участвовала в войне страна. И наоборот, после окончания войны рождаемость резко увеличилась. Поэтому в начале шестидесятых в СССР наблюдалось своеобразное «демографическое эхо» войны. Оно выражалось в лавинообразном увеличении численности молодежи в возрасте 17–18 лет, вступающей в самостоятельную жизнь. Так, по расчетам сибирских исследователей, число юношей и девушек в Новосибирске в возрасте 17 лет увеличилось за 1963–1965 гг. на 60%, а в возрасте 18 лет – на 70%. Численность учащихся, оканчивающих школы области, увеличилась в несколько раз. Впервые советские социологи прямо обратили внимание властных структур на проблемы трудоустройства оканчивающих средние учебные заведения.

В исследовании новосибирских социологов отмечалась и целая «обойма» конфликтов, которые постоянно сказываются на развитии системы образования. Это противоречия между потребностями общества в кадрах и профессиональными склонностями и выбором молодых людей; между задачей подготовки квалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства, что предполагает специализацию, и проблемами передачи общей культуры, где узкая специализация противопоказана; между подходом к системе образования с позиций перспективных потребностей общества и подходом, ориентированным на ближайшие нужды; между изменяющимися потребностями общества и сложившимися организационными структурами в системе образования; между имеющимися финансовыми возможностями общества и потребностями в образовании и пр.

Большое внимание в исследовательском проекте уделялось социальной и профессиональной мобильности. Анализ материалов массовых обследований молодежи позволил установить, что социальный статус родителей оказывает заметное влияние на жизненные ориентации детей, выбор профессии, обуславливает специфические социальные переходы. При анализе «вертикальной мобильности»

все занятия отцов на основе оценок экспертов были разбиты на три группы: первая — наименее творческие, вторая — промежуточные, третья — наиболее творческие профессии. Была установлена следующая закономерность: большинство детей, выходцев из первой группы, стремится перейти во вторую, большинство из второй группы — в третью. Большинство из третьей группы хочет в ней же и остаться. Те же тенденции были выявлены и при анализе реальных социальных перемещений в связи с выбором профессии.

Такая же «ступенчатость» в стремлениях и реальных переходах различных групп молодежи обнаруживается и при группировке по социальным показателям. Большинство детей из семей сельскохозяйственных рабочих желало стать промышленными рабочими; большинство детей рабочих — служащими и работниками интеллектуального труда; большинство детей интеллигенции — остаться в этой же группе.

Все это свидетельствовало о том, что система образования обуславливает интенсивную социальную и профессиональную мобильность, что не может не сказываться и на воспроизводстве социальной структуры.

Большое внимание в исследовании уделялось изучению престижа профессий. Оказалось, что в сознании молодежи имеются своеобразная иерархия различных занятий, шкалы предпочтений, которые дифференцированы в разрезе различных классов и социальных групп.

Кроме этого, изучалась и динамика престижа профессий под влиянием урбанизации. Так, были обнаружены «ножницы» в оценках профессий городской и сельской молодежи: в городе выше оценивали профессии преимущественно умственного, а в селе — физического труда.

Со временем расширялась и география такого рода опросов. Исследования проводились в Ленинградской области, в десяти областях центра России, в Латвии, Эстонии, Узбекистане, Таджикистане, Армении, среди малых народов Сибири и Дальнего Востока. Поскольку все они основывались на единой методике, создавались предпосылки для выявления тенденций в aspirations и поведении молодежи в самых разных районах страны.

В 1970—1980-е годы количество исследований по различным вопросам социологии образования в самых разных регионах страны существенно возросло. Они были представлены, прежде всего, работами ряда ученых, которые продолжили формирование новых направлений исследований и научных школ в социологии образования. Это, в первую очередь, школа лонгитюдных исследований М. Х. Титмы (Эстония) по ценностным ориентациям при выборе профессии и изучением роли образования в социальном самоопределении молодежи. В Ленинграде большую работу по социальным проблемам высшей школы, изучению студенчества как специфической социально-демографической группы молодежи вел В. Т. Лисовский. Интересные исследования по проблемам молодежи и интеллигенции осуществлялись в Украине.

Особо известной стала харьковская школа социологических исследований проблем образования, представленная работами В. И. Астаховой, Е. А. Якубы. Начались социально-педагогические исследования под руководством Р. Г. Гуровой в Москве. Продолжается работа по исследованию жизненных путей учащихся на Урале (Ф. Р. Филиппов, Л. Н. Коган), исследованию профессиональных ориентаций и образа жизни отдельных групп молодежи, в частности, анализировались профессиональные aspirations выпускников средних школ (Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин), образ жизни и духовный облик студентов высших учебных заведений (В. Т. Лисовский). Широко изучается учительский и профессорско-преподавательский корпус системы образования, проводятся социально-психологические исследования состояния учебно-педагогического коллектива. В результате были выделены показатели измерения состояния учебно-педагогических коллективов: целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность.

В этот период активно начинает свою работу по социальному прогнозированию И. В. Бестужев-Лада. Им выдвигается ряд методов и подходов к прогнозированию, которые могли широко использоваться и в системе образования. Исследования И. В. Бестужева-Лады, ориентированные не столько на ближайшую, сколько на длительную перспективу, явились одним из направлений поисков

путей развития системы образования. В них обосновывалась необходимость глубокого реформирования отечественной школы перед лицом тех социально-культурных проблем, с которыми столкнется общество на пороге XXI века. Методологические подходы к социальному прогнозированию, выработанные этим ученым, используются и в современной теории и практике социального прогнозирования.

В середине 80-х годов широкое распространение получили исследования проблем непрерывного образования. Среди изданий этого периода выделяется работа М. Н. Руткевича, Л. Я. Рубиной «Общественные потребности, система образования, молодежь», в которой одной из центральных тем является становление, противоречие, и перспективы развития системы непрерывного образования. Подчеркивая важность исследования этих проблем в данной работе, критики отмечают, что некоторые позиции, заявленные в книге, являются спорными. Так Ю. Р. Вишневский, представивший рецензию на эту книгу в журнале «Социс», указывает, что авторы излишне увлекаются анализом институциональных аспектов непрерывного образования, и задачи социологического подхода сводят к разработке этих проблем. Но образование предстает перед социологом не только как «система определенным образом связанных между собой учреждений, организаций, выполняющих функции обучения, просвещения, воспитания». Упомянутая система имеет личностное человеческое измерение. Ее субъектами являются учителя, преподаватели, учащиеся, студенты. И в отношении определения их места в системе непрерывного образования необходима смена парадигм — от «научить чему-то» к «научить учиться». Такой методологический подход к непрерывному образованию в значительной степени характерен уже для 90-х годов, когда более фундаментально были изучены и обоснованы закономерности и принципы его реализации.

Кроме анализа непрерывного образования, в книге обозначается и ряд других проблем функционирования образовательной системы: анализ соотношения базового и дополнительного образования, виды и формы самообразования, сочетание универсальности и специализации в подготовке специалистов, проблемы дифференциации обучения, соображения по расширению платных услуг

в сфере образования. Второй, не менее значимой темой книги, является изучение жизненных планов и ценностных ориентаций учащейся молодежи.

Значительной вехой в становлении и развитии социологии образования как специальной отрасли социологического знания является выход в 1980 году учебника Ф. Р. Филиппова «Социология образования». Появление этой книги знаменовало утверждение этой отрасли социологического знания в качестве учебной дисциплины в высших учебных заведениях и явилось теоретическим обобщением накопленного эмпирического материала и основой для дальнейшего развития социологии образования.

Более десяти лет работа Ф. Р. Филиппова была едва ли не единственной, где систематически излагались проблемы социологического изучения образовательных систем. Автор рассматривал общую типологию институтов и учреждений образования, показал влияние системы образования на динамику социальной структуры общества.

В дальнейшем Ф. Р. Филиппов, внесший значительный вклад в развитие социологии образования, существенно расширил круг проблематики этой отрасли социологического знания.

Так, Ф. Р. Филиппов подчеркивал необходимость разработки системы показателей анализа эффекта образования. Реализации этой цели была посвящена программа всесоюзного социологического исследования. В этой программе были выделены несколько групп показателей социальной эффективности образования, а именно эмпирические показатели социальной эффективности профессионального и постпрофессионального (непрерывного) образования. Изучение социальной эффективности образования, по мнению Ф. Р. Филиппова, является одной из наиболее актуальных задач социологии образования. В работе Ф. Р. Филиппова, посвященной анализу социальных функций образования, в разделе «Социальные аспекты советской системы образования» выделены основные, по мнению автора, противоречия образования. К ним автор относит следующее:

- рост количественных показателей образования и отставание качественных;

- массовое общеобразовательное обучение и низкий охват молодежи профессиональной подготовкой. По данным социологических исследований, 1/3 выпускников школ вступает в трудовую жизнь без надлежащей профессиональной подготовки;

- противоречия, которые лежат в плоскости взаимодействия производства и образования, причина которых лежит в быстром росте образованности среди молодежи, с одной стороны, и сохранение рутинности производства, с другой;

- противоречия между объективными потребностями общества и субъективными социально-профессиональными ориентациями молодежи;

Таким образом, в связи с возрастанием влияния образования на все сферы общественной жизни и охват его системой большего количества населения повышалось внимание к его изучению и со стороны социологов, расширялся круг изучаемых проблем, углублялись теоретические выводы о тенденциях его развития, сделанные на основе анализа конкретно-социологических исследований. В этот период целый ряд других социологических исследований был посвящен анализу профессиональных и ценностных ориентаций молодежи, что неразрывно связано с образовательными потребностями личности и общественными возможностями реализации этих потребностей.

Однако общим для всех этих работ стало то, что они рассматривали в основном социальные последствия образования и место самого образования в системе других социальных институтов. Поэтому взгляд на институт образования был внешним, «обозревательским». Исследователи отталкивались от проблематики, считавшейся основополагающей в отечественной социологии: социальная структура общества, достижение социальной однородности, коррекция ценностных ориентаций.

Наиболее объективно состояние системы образования в середине 90-х годов представлено в книге Ф. Э. Шереги «Социология образования: прикладной аспект». Проанализировав результаты общероссийских и региональных исследований, проведенных Центром социологических исследований Министерства общего и профессионального образования РФ и Центром социального

прогнозирования и маркетинга в 1995–1997 гг., авторы основное внимание уделили актуальным проблемам высшего образования, в том числе процессам его реформирования в условиях трансформации общества. Мониторинг социально-экономических проблем системы образования позволил им выявить наиболее общие тенденции и закономерности, характеризующие современные вузы, среднюю школу, а также профессионально-техническое училище.

В конце 90-х годов социология образования обогатилась довольно серьезным исследованием Ф. Г. Зиятдиновой «Социальные проблемы образования». Важность этой книги состоит в том, что она содержит обобщенный опыт сотен учителей, школьников, руководителей различных уровней по управлению общеобразовательным процессом. Помимо общих характеристик образования, в данной монографии содержится ряд положений принципиального порядка. Во-первых, образование рассматривается как один из важнейших объектов социальной политики. Поэтому в работе анализируется сложившаяся ситуация, дается оценка средствам и методам ее реорганизации и показываются резервы, которые следует использовать для повышения интеллектуального потенциала страны. Во-вторых, автор анализирует изменения в ценностных ориентациях по отношению к системе образования, которые содержат не только позитивные, но и негативные показатели. В-третьих, поднимается одна из кардинальных проблем, касающаяся судьбы не только образования, но и всего общества — о происходящей социальной селекции, в которой активно участвует система образования. И, наконец, автор предпринимает попытку спрогнозировать возможное направление развития образования. Выделение в качестве решающих параметров профессионализма и новых педагогических технологий позволяет автору высказать ряд соображений по поводу грядущих изменений в системе образования. В целом, опираясь на результаты социологических исследований, Ф. Г. Зиятдинова обозначает актуальные проблемы развития образования в трансформирующемся обществе, выявляет опасные по своим социальным последствиям тенденции селекции и дифференциации по имущественному признаку через систему образования.

Рассматривая сложившиеся в социологии подходы к изучению образования, нельзя не коснуться монографии В. Я. Нечаева «Социология образования». Подчеркивая необходимость исследовать образование в социальном контексте, автор констатирует наличие двух уже имевших место подходов в рамках такого анализа. Это социокультурный и институциональный подходы. Но, по мнению В. Я. Нечаева, их недостаточно для выявления механизма становления и функционирования образования как социального института. Новый подход, предназначенный для достижения этой цели, назван им социокоммуникативным.

В. Я. Нечаев предложил концептуально иной путь построения социологии образования. Он считал необходимым включить в социологический анализ само содержание учебного процесса как особого социокультурного вида деятельности. Именно такой подход характерен и для современного этапа развития социологии образования, так как именно в реализации учебного процесса складываются специфические социальные отношения, и правильность его организации в значительной степени влияет на степень эффективности функционирования системы образования, ее соответствие потребностям общества и качество «конечного» продукта — подготовленных квалифицированных специалистов.

В. Я. Нечаев в своей книге «Социология образования» усматривает нелогичность и непоследовательность в позиции социологов, когда внимание исследователя сосредоточивается лишь на внешних, «входных» и «выходных» характеристиках, на общесоциальных результатах и последствиях функционирования системы образования, на изучении взаимодействия некоторых ее подсистем, в то время как внутренние закономерности и механизмы специфической образовательной деятельности (учение и обучение, управление развитием личности, мотивация получения образования и другие), которые собственно и определяют особенности данной сферы общественной жизни, полагаются объектами других социальных наук, но не самой социологии. В числе таких дисциплин исследователи обычно называют педагогику и психологию; в этом ряду упоминают также и педагогическую социологию (сравнительно новое направление научных исследований, признанное интегри-

ровать широкий социологический инструментарий в число традиционных методов педагогических исследований). Конечно же, нет сомнений в том, что указанные научные дисциплины являются партнерскими по отношению к социологии образования и имеют дело практически с одним и тем же объектом, однако их предметные области отнюдь не совпадают.

Работа В. Я. Нечаева знаменательна и тем, что в ней в очередной раз поднят вопрос о предмете социологии образования. Автор считает абсолютно необходимым рассматривать само «учение» как непосредственную предметность социологии образования. Социология образования выступает подотраслью социологии культуры по причине того, что «учение» есть вид социокультурной деятельности, то есть деятельности (социальных отношений) по освоению культурных ценностей. Социология образования может быть рассмотрена и как часть социологии воспитания, поскольку учение ориентировано на развитие отдельных качеств, сторон личности или социального субъекта в специально ориентированной среде.

На основе этих исходных методологических посылок В. Я. Нечаевым определяется и содержание предмета социологии образования:

- состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования;
- законы, принципы, механизмы и технологии учения о социокультурной деятельности;
- взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, процессы, складывающиеся в ходе такого взаимодействия, влияние образования на целостное и гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те или иные виды деятельности, которые составляют его общественное бытие.

Подводя итоги анализа «учения» как вида социокультурной деятельности, автор пишет, что образование есть не что иное, как (целенаправленное) интегрирование различных видов учебной деятельности в единую социальную систему, ориентированную на определенный социальный заказ, на социокультурные потребности общества.

Работе В. Я. Нечаева была дана высокая оценка среди критиков социологической литературы. Так, А. В. Хворостов, представивший рецензию на книгу В. Я. Нечаева в журнале «Социс», отметил, что именно рассмотрение элементарного уровня функционирования образовательных систем выгодно отличает рецензируемую работу от ряда других социологических исследований проблем образования. В работе достаточно четко выделены новые подходы к изучению образования. Так, учебный процесс рассматривается как особая социальная технология. Автор также сосредоточивает внимание на «человеческой» компоненте сферы образования: анализирует особенности социальной структуры этой сферы, специфику роли и статуса учебно-педагогических коллективов, рассматривает вопросы управления образованием. При этом комплекс отношений, возникающий при реализации общественной потребности в образовании на межличностном и межгрупповом уровнях, а также на уровне взаимоотношений между различными социальными стратами предстает как особая функциональная структура. Кроме этого, здесь затрагиваются проблемы социального статуса интеллигенции и ее роли в накоплении и трансляции культурных ценностей. Освещение этих вопросов в работе исследователи считают значительным шагом в развитии социологии образования, так как до этого времени специфика межличностных взаимоотношений в образовательной сфере специально не исследовалась.

Расширяя предметную область социологии образования, исследователи старались более четко определить разнообразные задачи, которые она призвана изучать и реализовывать. Эти задачи исследователи объединяют в три группы: первая – прогностическо-теоретические, то есть разработка теоретической модели образования; вторая группа задач представляется как исследование детерминации самого образования на общественную среду, жизненные планы и установки студенческой молодежи на имеющиеся и вновь возникающие профессии; третья может быть сформулирована как предметно-деятельностная, то есть изучающая реальный процесс образования личности в высшей школе. Она связана с постижением практических возможностей влияния обра-

зования на духовное, интеллектуальное, нравственное и политическое развитие личности.

Изучение основных публикаций по социологии образования приводит к выводу, что основная их часть в той или иной степени связана с анализом деятельности высшей школы. Это не трудно объяснить: именно в конечном результате деятельности высшей школы (подготовка специалиста и тем самым восполнение социально-профессиональной структуры общества) наиболее рельефно проявляются ее основные социальные функции. Но в различные периоды развития системы высшего образования и ее социологического изучения социологи по-разному определяли круг задач и сферу проблем в изучении функционирования высшей школы. Так, для периода, который в исторической и социально-политической литературе получил название как «эпоха перестройки», были актуальными такие проблемы изучения высшей школы, круг которых был обозначен в статье Ф. Р. Филиппова «Что дает социология образования». В этой работе автор подчеркивает, что с учетом новых социально-экономических реалий социология образования призвана подходить к изучению высшей школы не как к изолированному социальному институту, прежде всего, она должна исследовать функционирование и развитие высшего образования в широком социальном контексте. На одно из первых мест здесь выдвигается анализ того «социокультурного поля», в котором действуют в разных городах и регионах страны университеты и другие высшие учебные заведения. Речь идет о социальном составе населения, его образовательном и культурном уровне, ценностных ориентациях в ареале, где формируется контингент потенциальных студентов и куда направляются на работу выпускники того или иного вуза. Необходимо выявить степень влияния тех или иных социальных факторов на формирование специалиста, на формирование «стиля» жизни профессорско-преподавательского состава, а также изучить другие стороны деятельности вуза.

Подчеркивая, что определенным образом некоторые черты будущих специалистов закладываются уже на «входе» в вуз, то есть, проявляются уже в абитуриентской среде, Ф. Р. Филиппов отмечает, что в условиях перехода к новым принципам формирования

пополнения студенчества на основе широкой состязательности, отмены всяческих привилегий и льгот для большинства категорий абитуриентов особое значение приобретает систематическое изучения социальных источников рекрутирования интеллигенции. Ф. Р. Филиппов считает, что это направление исследований является одним из традиционных в социологии образования. В структуре исследования тех или иных аспектов функционирования высшей школы наименее изученным является поле проблем, относящееся к профессорско-преподавательскому составу высшей школы. По его мнению, социологи образования (на период конца 80-х годов) пока не дали социального портрета преподавателя вуза, не охарактеризовали интересы, предпочтения, специфику научных интересов профессиональных групп преподавателей, не выделили их региональные, национальные или иные особенности, что в конечном итоге определенным образом влияет и на формирование личности будущего молодого специалиста. В определенной степени по пути изучения этих вопросов социологи продвинулись в 90-е годы.

Перед социологией образования, даже в той ее части, которая относится к проблемам высшей школы и ее перестройке, стоят значительные задачи. Эта область социологии нуждается в серьезном внимании и должна развиваться ускоренными темпами. Решение социальных проблем перестройки высшей школы немыслимо без соответствующего научного обеспечения.

Таким образом, в 70–80-е годы значительно расширились проблемы, изучаемые социологией образования. В центре внимания исследователей все больше оказывались проблемы определения социальных функций образования, путей совершенствования деятельности высшей школы. Эти проблемы изучались не только в Советском Союзе, но и в странах социалистического содружества. При этом в ходе международных исследований были выделены аналогичные тенденции.

Эпоха перестройки наложила свой отпечаток и на исследования в области социологии образования. Вместе с вторичной «реабилитацией» социологии и снятием цензурных ограничений появилась возможность привлечения новых фактических и статистических

материалов, возникли реальные перспективы для более глубоких теоретических обобщений в данной сфере и для практических решений проблем, назревших в системе образования.

В середине 1980-х годов осуществляется международное исследование под эгидой ЮНЕСКО и Европейского центра исследований в области социальных наук (Венского центра) «Молодежь и новые технологии: ориентации европейской молодежи в отношении работы и окружающей среды». В рамках этого исследования изучалось отношение молодых людей к новым техническим средствам, с которыми они сталкиваются в учебе, на работе и дома, анализировались изменения во взглядах и поведении, обусловленные проникновением новых технологий в жизнь подрастающего поколения.

Среди аналитических монографий, обобщающих опыт эмпирических исследований, появляются новые работы Ф. Р. Филиппова. В книге «От поколения к поколению: социальная подвижность» автор анализирует опыт проведенных под его руководством лонгитюдных исследований одних и тех же групп молодежи на протяжении относительно длительного периода их жизненного цикла. Изучались группы населения в возрасте 15–30 лет различных регионов страны (Урал, средняя полоса России, Москва и Московская область, Ленинград и Ленинградская область, Псковская область и др.), различного социального происхождения (из села, малых, средних и крупных городов, городов-миллионеров). Исследования были сфокусированы на роли образования в формировании жизненных стратегий, самоопределении основных групп молодежи. Фиксировалась ярко выраженная поэтапность самоопределения молодежи, отмечалось, что каждый пройденный этап детерминирует прохождение следующих. Этапы самоопределения различались исследователем по социальным условиям, в которые включается молодежь по мере своего созревания, и по «социальному возрасту», достигнутому в данном процессе. Лонгитюдная стратегия позволила проследить процесс самоопределения по внешним (ситуативным) и внутренним (психологическим) параметрам смены этих этапов.

Во второй половине 1980-х годов осуществляются исследования

социального облика учащихся на базе Института молодежи, бывшей Высшей комсомольской школы. Особенность этих исследований – акцент на региональные проблемы. Изучались процессы воспроизводства социальных структур регионов за счет включения в трудовую жизнь когорты учащейся молодежи.

В условиях трансформационных процессов постсоветского пространства в центре изучения социологии образования оказались вопросы ситуации в образовании в переходный период, специфики социологического подхода к его изучению с учетом новых явлений и противоречий. Научные статьи 90-х годов отражают, в первую очередь, теоретические проблемы социологии образования, связанные с ее предметным полем, отношениями с другими науками, изучающими образование, прежде всего педагогикой, а также с комплексом практических вопросов, к решению которых причастна социология.

В 1992 г. при Российской академии образования создается Центр социологии образования. Здесь были проведены исследования ценностно-нормативных ориентаций, динамики художественных предпочтений, отношения к образованию, политических взглядов старшеклассников. Был проведен международный кросскультурный социологический опрос учителей, учащихся и родителей Москвы и Амстердама и выявлены различия оценок респондентами своих жизненных перспектив, межнациональных отношений, уровня криминогенности в молодежной среде, отношения к профессиональной деятельности и семейной жизни, а также мнения учителей, учащихся и родителей о современном состоянии системы образования, их характеристики основных целей современного школьного образования и той мотивации, которая определяет необходимость повышения уровня образования.

Сотрудниками Центра социологии образования при поддержке Фонда фундаментальных исследований в 1994 г. было проведено эмпирическое исследование ценностных ориентаций старшеклассников в связи с выбором будущей профессии.

Определенный интерес представляет изданная во второй половине 90-х годов учебная литература по социологии образования. Для студентов, обучающихся в вузах Украины, своеобразным

подарком стал конспект лекций Н. П. Лукашевича и В. Т. Солодкова «Социология образования». Авторы книги раскрыли основные категории, объект и предмет социологии образования, особенности применения социологических методов исследования в сфере образования. Кроме того, рассмотрены сущность и закономерности социальных отношений в системе образования, структура и функции социального института образования и специфика социальной организации образования. В книге также очерчено место образования в механизме социализации человека, определены сущность и способы социального управления образованием.

С середины 90-х годов более четко оформляется «украинская школа» в социологии образования. Становление социологии образования в Украине связано с именами В. И. Астаховой, которая и до настоящего времени исследует социальные проблемы и перспективы развития образования, в особенности высшего, Ю. М. Алексеева, изучающего специфику развития образования Украины в новых условиях, Е. А. Якубы, которая исследовала проблемы студенчества как социальной группы, Н. П. Лукашевича, рассматривающего систему образования как институт социализации, и другими украинскими учеными-социологами, которые внесли и вносят значительный вклад в развитие социологии образования.

**3. Социология
образования на рубеже
XX–XXI веков:
тенденции
и проблематика
исследований**

XXI век заявил о себе резким ускорением исторического времени, повышением темпов общественных перемен, глобализацией и универсализацией экономической, политической и культурной жизни, беспрецедентным возрастанием роли информации и информационных технологий в общественном развитии. Эти явления не могли не отразиться на кардинальных изменениях системы высшего образования, и среднего в том числе.

Современное высшее образование испытывает влияние процессов глобализации. Интернационализация образования становится одной из главных проблем в условиях экономической и геополитической интеграции.

В мае 2005 года Украина присоединилась к Болонскому процессу. Этот шаг вызвал кардинальные изменения в высшей школе.

Обсуждение проблем перехода на кредитно-модульную систему обучения, мобильности преподавателей и студентов, системы оценивания уровня знаний и компетентности выпускников высших учебных заведений и средних школ являются стержневыми в современной социологии образования.

Под влиянием вышеобозначенных тенденций меняется и облик студенчества. На стыке социологии образования и социологии молодежи развивается новая отрасль социологического знания «Социология студенчества». Особое значение в этом направлении приобретают прикладные сравнительные социологические исследования, одним из которых является реализация Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» проекта «Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация».

Стремительные изменения требуют от государства более гибкой системы управления образованием, а именно: децентрализацию системы, отказ от детального регулирования развития высшего образования, с тем, чтобы многие решения могли приниматься на локальном (институциональном) уровне. В социологии образования по-прежнему анализируются проблемы предоставления большей автономии высшему образованию на новых социально-экономических условиях.

Не остаются без внимания проблемы взаимодействия системы высшего образования и рынка труда. Созданные в условиях рынка и реагирующие на потребности молодежи в получении современных престижных специальностей вузы продемонстрировали гибкость образовательных стратегий и высокие адаптивные свойства. Изменяются взаимоотношения общества и высшего образования. Проблемы взаимосвязи высших учебных заведений и рынка труда становятся постоянной темой для обсуждения. Рынок формулирует требование конкурентоспособности специалистов, а значит, качества их подготовки.

Но насколько востребованы специалисты, подготовленные с использованием новых технологий и приема в вузы и обучения? На эти вопросы можно получить ответ только при глубоких социологических исследованиях в рамках социологии образования.

Особое значение для исследований приобретает проблема качества высшего и среднего образования, поскольку ее решение прямо связано с подготовкой специалистов и формированием рынков труда. По проблеме качества образования, прежде всего высшего, идут многочисленные дискуссии. Они касаются как содержания образования, так и многочисленных факторов его развития. Дискуссии по проблемам качества образования охватывают самые различные сферы научного знания. Это педагогика, философия, социология, управление образованием и др.

В последние годы особым объектом изучения является частная высшая школа. Основанием для интереса к этой проблеме является объективный факт бурного роста численности частных вузов и студентов, получающих в них образование. Частное образование – это реализация принципов рыночной экономики в социальной и духовной сферах жизни общества. Появление в стране самофинансируемого (частного) высшего образования выявило новые возможности всей системы образования и стимулировало развитие внебюджетного образования внутри государственных высших учебных заведений. Поиск причин актуализации частного высшего образования приводит к необходимости исследовать в первую очередь проблему качества высшего образования в этих вузах и их роль в инновационных процессах в системе высшего образования.

В заключение следует подчеркнуть, что социология образования, как отрасль знания, сегодня все более расширяет свои границы. Общество, которое в своем развитии становится все более динамичным, все больше ощущает влияние эффективности функционирования системы образования. И социологические исследования в области образования, безусловно, должны выявлять возникающие противоречия, конфликты и механизмы этого взаимовлияния. Без понимания этих скрытых от прямого наблюдения механизмов невозможно оценить плюсы и минусы различных моделей образования в контексте происходящих социальных изменений.

В области взаимодействия образования с духовным развитием общества необходим детальный анализ социокультурного поля учебных заведений различного типа, роли образования в воспроизводстве

и изменении системы ценностных ориентаций новых поколений, выявления места образования как сферы интеллектуального общения людей, их нравственного развития.

Сегодня социологии образования предстоит значительно расширить применение качественных методов, без этого невозможно ныне понять роль образования в социокультурном воспроизводстве, в развитии экономики, его влияния на демографические процессы. Все это требует от социологов еще больших усилий по всестороннему анализу реального состояния образования, определения тенденций его развития, а также конкретного участия в решении проблем формирования интеллектуального потенциала украинского общества.

Выводы

1. Социологические взгляды на образование были изложены и получили свое развитие в теоретических концепциях основоположников социологической теории уже в период становления социологии как науки в конце XIX – в начале XX века.

2. Социология образования как отрасль социологического знания сформировалась в 60–70-х годах XX века, когда накопленный груз практических исследований стал требовать социологического осмысления и изучения. Именно в этот период происходит ее институциональное оформление: обозначается категориальный аппарат, вырабатывается методология и методы исследований, формируется проблемное поле изучения, складываются научные школы.

3. На развитие социологии образования, расширение проблематики исследований определяющее влияние оказывают особенности функционирования образования как социального института, изменение его роли и места на различных этапах развития общества. Такая ситуация характерна и для современного этапа, когда социологическое изучение проблем образования занимает важное место в структуре изучения современных проблем как глобального, так и регионального значения.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Болонский процесс — объективная необходимость развития высшего образования в Украине / В. И. Астахова // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — 2004. — С. 491—494.
2. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова ; ХГИ «НУА». — Х., 1999. — 76 с.
3. Герасіна Л. М. Вища школа: реформування в демократичному суспільстві / Л. М. Герасіна, А. Д. Ятченко. — Х. : Акта, 1998.— 272 с.
4. Городяненко В. Г. Социология образования в зеркале историографического знания / В. Г. Городяненко // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. — Х., 2001. — С. 444—452.
5. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. — М., 1996. — 77 с.
6. Еркович С. П. Образовательные концепции в зарубежной социологии : обзор. информ. / [С. П. Еркович]; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Науч.-исслед. ин-т высш. образования. — М., 1998. — 44 с.
7. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования/ Ф. Г. Зиятдинова ; Акад. соц. наук Рос. Федерации, Рос. гос. гуманитар. ун-т. — М., 1999. — 283 с.
8. Климова Г. П. Образование в контексте цивилизованного развития : монография / Г. П. Климова. — Х., 2007. — 247 с.
9. Лукашевич Н. П. Социология образования : консп. лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; Межрегион. акад. упр. персоналом. — К., 1997. — 224 с.
10. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества : монография / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. — Х. : Изд-во НУА, 2005. — 141 с.
11. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразіна. — Харьков, 2007. — 194 с.
12. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. — К. : Арістей, 2005. — 160 с.
13. Научные школы: проблемы теории и практики : [монография / авт.: В. И. Астахова, Е. В. Астахова, А. А. Гайков и др.]; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. — Х. : Изд-во НУА, 2005. — 331 с.
14. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 200 с.

15. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д : Феникс, 2006.
16. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989. – 197 с.
17. Социология образования : библиогр. указ. публикаций на рус. языке / отв. ред. В. С. Собкина. – М., 1993.
18. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов // Социол. исслед. – 1994. – № 8/9.
19. Филиппов Ф. Р. Что дает социология образования / Ф. Р. Филиппов // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 12. – С. 13–19.
20. Хворостов А. В. Шаг к построению социологической теории образования / А. В. Хворостов // Социол. исслед. – 1993. – № 1. – С. 152–154.
21. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. – 357 с.
22. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М. : Юрист, 1997. – 304 с.

Задания для самостоятельной работы

1. Дать определение категорий: генезис, институционализация, научная школа, социологические подходы к изучению образования, исследование социологическое, проблемы образования.
2. Составить таблицу:

Исследователь	Период деятельности	Основные труды, посвященные проблемам образования	Проблематика исследований	Вклад в развитие социологии образования

3. Проанализировать и описать процесс институционального оформления социологии образования как отрасли социологического знания.
4. Показать влияние развития образования, изменения его места и роли в обществе на формирование проблематики социологических исследований в этой области.
5. Составить перечень периодических социологических изданий, в которых анализируются проблемы реализации Болонского процесса в Украине.

Вопросы для самоконтроля

1. Обозначить специфику становления и развития социологии образования как самостоятельной отрасли социологического знания.
2. Проанализировать взгляды на образование основоположников социологического знания.

3. Проанализировать социологические подходы к изучению образования в работах зарубежных социологов середины XX века.
4. Выделить особенности социологических подходов к изучению проблем образования в России в конце XIX – в первой половине XX века.
5. Проследить процесс институционализации социологии образования в 60–80-е годы XX века.
6. Перечислить основные научные школы в социологии образования, выделить основные направления их исследований.
7. Выделить основные направления развития социологии образования во второй половине 80-х – 90-е годы.
8. Проследить процесс формирования проблематики социологии образования.
9. Охарактеризовать современный этап развития социологии образования.
10. Проанализировать этапы развития, направления исследований украинской школы в социологии образования.

Темы рефератных сообщений

1. Студенческие переписи конца XIX – начала XX века как первые социологические исследования проблем студенчества.
2. Современные научные школы исследования проблем образования
3. Социологическое изучение реализации Болонского процесса в Украине.

Тема III ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

План лекции

1. Образование как сложный социальный феномен: пути становления.
2. Система образования. Генезис структуры и трансформация ее основных элементов.

Социология образования – специальная социологическая теория, изучающая образование как социальный институт. При макросоциологическом подходе изучается, прежде всего, место образования в системе общественных отношений, эффективность его функций, взаимосвязь с другими сферами, системный характер самого образования.

При микросоциологическом подходе изучаются субъекты и социальные механизмы деятельности.

Проблемы социологии образования рассматривались и Эмилем Дюркгеймом, и Максом Вебером, исследующими социальные функции образования, связь его с экономическими и политическими процессами, а также учебные заведения и педагогические процессы с социологической точки зрения. Позднее Т. Парсонс предложил исследовать образование как институт социализации в современном обществе, рассматривать учебные учреждения и их элементы как социальные системы (системы ролей, норм и т. д.). В рамках этого подхода изучаются школы, классы, неформальные группы учащихся, существующие здесь социометрические структуры, социально-психологический климат, групповые процессы, источники конфликтов, стиль преподавания (У. Гордон, Дж. Гетцельс, Дж. Коллеман). С начала 70-х годов все большее внимание уделяется анализу влияния социального положения учащихся на его успехи в системе образования, связи образования и социальной стратификации (Н. Гросс, У. Буновер, Р. Будон, Р. Коллинс), его взаимоотношение с процессами в экономике и политике (П. Бурдьё, М. Ханнан).

**1. Образование
как сложный
социальный феномен:
пути становления**

Образование является сложным социальным феноменом, который можно анализировать в различных планах.

В культурологическом – образование рассматривается как определяющий компонент культуры, обеспечивающий преемственность и воспроизводство социального опыта. Очень важным при этом является анализ образования как одного из факторов прогресса культуры.

Деятельностный аспект анализа образования предполагает изучение целей, содержания, мотивационной структуры, организации деятельности.

Самостоятельное значение приобретает технологический аспект – анализ методов, способов, процедур этой деятельности.

Образование можно рассматривать как процесс осознанного и систематизированного воспроизводства накопленных в прошлом знаний и практических навыков человеческого сообщества; с одной стороны, и как преобразование облика будущей жизнедеятельности, как отдельного человека, так и всего общества в целом, с другой, образование как процесс включает и обучение, и воспитание, взаимная обусловленность которых определяется тем, что учение как форма воспитания ориентировано на развитие конкретно заданных отдельных качеств, сторон культуры личности в специально организованной среде. Воспитание ориентировано на формирование целостности личности, и среда воспитательного процесса гораздо шире – это вся общественная жизнь. На основе единства обучения и воспитания формируются нравственные нормы личности.

Основоположник социологии образования Э. Дюркгейм, анализируя образование в контексте концепции солидарности, рассматривает воспитание как один из важнейших социальных институтов, который способствует достижению солидарности, сплоченности, согласия. Исследователь трактует воспитание очень широко и образование включает в него. Проблематика воспитания, по Дюркгейму, становится ядром предметного поля социологии образования, дополняется идеями социализации молодежи, поскольку он считал, что этот процесс реализуется именно через

образование. Приоритет воспитания в образовательном процессе является особенностью национальной культурно-педагогической традиции. «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное, – писал известный педагог И. А. Ильин. – Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка».

Сегодня, когда кризис современной духовной жизни в Украине усугубляется бесконтрольным распространением современной западной массовой культуры, способствующей внедрению в массовое сознание культы насилия, порнографии, бездуховности, коммерциализацией многих художественных коллективов, учреждений культуры, издательств, низким качеством программ телевидения, первостепенной задачей, которую должна решить система образования, становится формирование нравственности общества, возрождение национальной культуры, предотвращение социальной деградации, переход от общества потребления к обществу созидания.

Предметом специального анализа социолога является деятельность по обучению и воспитанию. Социология анализирует учебно-воспитательный процесс как социальное взаимодействие субъектов образовательной деятельности, в отличие от педагогики, которая изучает организацию, методы, процедуры, обеспечивающие эффективность действий педагога.

Образование можно рассматривать и как результат обучения. При этом разграничивается формальный результат, фиксируемый такими формальными показателями, как диплом, аттестат, удостоверение, свидетельствующие об окончании определенного учебного заведения и т. п.

Особо важно выделить реальный результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития личности через ее уровень знаний, качеств, фактической образованности, отвечающей потребностям общества, что является предметом социологического изучения.

Образование – это целостная самостоятельная система, носящая институциональный характер. Это особым образом организован-

ная, неранжированная, ролевая деятельность. Это институт общества, придающий общественным отношениям по передаче и накоплению социального опыта, целенаправленному формированию личности устойчивость и определенность. Признаками социального института образования являются: социальные функции обучения и воспитания, подчиняющиеся общественным потребностям; наличие общественно выработанных форм образовательных учреждений, их организация и положение в обществе; наличие определенных лиц, осуществляющих функционирование данного института, их статус в обществе; наличие регулятивов по функционированию данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, то есть сознательно поставленных целей, законов, определяющих деятельность учреждений, права и обязанности лиц, реализующих эти права и обязанности, методы образовательной деятельности (методы обучения, воспитания), материально-технические средства (экономическую базу).

Американский ученый Д. Ньюман считает, что образование вместе с семьей, политикой, экономикой и религией принадлежит к ключевым социальным институтам современного общества.

Предпосылки для становления образования как специального общественного института возникают после отделения умственного труда от физического, когда появляется возможность выделить подготовку людей к труду в особый вид деятельности. На институционализацию образования свое влияние оказали религиозно-культурные, политические институты, профессии. Решающим в появлении современного института образования было возникновение и развитие науки. Признаки социального института можно наблюдать в образовании уже в Древней Индии, Египте и других государствах Древнего Востока.

Существенные изменения претерпевает школа в Древней Греции, где она становится уже общедоступной, а не кастовой. Правда, эта общедоступность распространялась только на свободные и зажиточные слои общества.

Эллинский период развития школы создал такую педагогическую концепцию, как идея гармонического развития. Платон и Аристотель заложили принципы органического сочетания

умственного, физического и нравственного воспитания подрастающего поколения, связи возрастной периодизации со ступенями образования — педагогические концепции, которые оказали глубокое влияние на последующее развитие образования. Платон построил одну из первых идеальную модель непрерывного образования человека вплоть до 35-летнего возраста. Аристотель рассматривал образование как основу развития человека и считал, что не следует спешить с ранней профессиональной подготовкой.

В Древнем Риме продолжается дифференциация школ. Наряду с элементарными школами возникают школы повышенного уровня: грамматические и риторические, где давали широкое гуманитарное образование и готовили к деятельности политика и ратора. Принципиально важным стало то, что окончание школы раторов было необходимым условием для занятия государственных должностей. Плата за обучение была достаточно высокой, поэтому школы повышенного уровня были доступны только состоятельным римлянам. Грамматические школы и школы раторов стали государственными школами, преподавателям которых — профессорам, назначаемым императором, — устанавливались оклады, льготы. Следует заметить, что в Древнем Риме вводились нормы, определяющие количество учителей на определенную численность населения.

В Средневековье система образования действовала под покровительством церкви, обучение проходило в монастырских и соборных школах. В монастырях организовывали обучение во внутренних школах, где учились мальчики, которых родители отдавали в монашество, и внешние школы, где обучали детей, жителей церковного прихода. При кафедре епископа создавались соборные или кафедральные школы. Они также делились на внутренние, где готовили священнослужителей, и внешние, где обучались дворяне и именитые граждане. Монастырские и соборные школы имели особые помещения, сроки обучения в них не устанавливались. Более массовое обучение проводилось в приходских школах, где обучали чтению молитв на латинском языке и церковному пению, реже учили письму.

Курс обучения в монастырских и соборных школах составляли дисциплины, представляющие «семь свободных искусств». Первая

ступень — трехпутье — грамматика, риторика и диалектика. Вторая ступень — четырехпутье — арифметика, геометрия, астрономия и музыка. Венцом наук считалось богословие.

Наряду с монастырскими школами в средневековых городах стали создаваться цеховые школы, где дети ремесленников обучались чтению и письму на родном языке, счету и религии; обучение ремеслу велось в семейной или цеховой мастерской. Купцы открывали свои гильдийские школы, примерно с той же программой, что и в цеховых школах. Постепенно эти школы превратились в начальные городские школы, находящиеся на содержании органов городского самоуправления.

В XV—XVI веках сеть средних учебных заведений разветвляется в двух направлениях: как классическое и реальное образование. Первое было представлено колледжами, грамматическими школами, привилегированными школами в Англии, рыцарскими академиями и гимназиями в Германии, коллежами во Франции. Реальное образование — реальными и профессиональными школами, училищами. Следует подчеркнуть, что реальное образование первоначально развивалось как форма борьбы за преподавание на родном языке, позже оно стало движением за более широкое и раннее преподавание естественных наук.

На рубеже XII—XIV веков в Западной Европе постепенно появляются университеты, как светские учебные заведения, объединяющие в корпорации преподавателей и учащихся. Они возникали по инициативе городского самоуправления, местного феодала, отдельных профессоров, а также церкви.

В Италии в 1119 году возник Болонский университет, затем Неапольский (1224), Римский (1303); в Англии — Оксфордский (XII в.), Кембриджский (1202); во Франции — Монпелье (1180), Парижский (Сорбонна — 1257.); в Испании — Сиенский (1240). Позже возникают Краковский, Венский, Гейдельбергский и др. Структура этих университетов была почти одинаковой: они имели четыре факультета (*facultas* — способность, возможность). Первоначально школяры обучались на подготовительном (философском) факультете, где преподавались «семь свободных искусств». Этот факультет играл роль средней школы; обучение на нем велось 6—7 лет.

Окончившие получали степень «магистра искусств» (*magistr* — начальник, наставник). В ряде университетов прошедшим курс тривия присваивалась промежуточная (первая) степень бакалавра (*bacalauerus* — подвассал), и лишь пройдя курс квадривиума — степень магистра. Далее студентам предоставлялась возможность продолжить образование на одном из трех основных факультетов: богословском, медицинском или юридическом, где обучение продолжалось 5–6 лет, и получить звание доктора наук (*doctor* — учитель, преподаватель).

Сначала студентами (*students* — усердно работающий, занимающийся) называли всех учащихся, позже в университетах студентами стали называть учащихся старших факультетов. В университетах обучались студенты из разных стран, а обучение велось на латинском языке. Каждый европейский город стремился открыть свой университет. К концу XVI века в Европе было уже 63 университета.

На стадии своего зарождения университеты получали наименование *studium generale*, и по своим задачам, и по содержанию образования противостояли *studium particulare*. *Studium* — означало указание на школу. *Generale* — на привлечение студентов из любой местности и государств, в отличие от *particulare* — обучение местных горожан узкоспециализированному знанию.

Для получения статуса *studium generale* необходимо было несколько условий:

- соответствующие санкции церкви либо монарха;
- наличие преподавательской и студенческой гильдии;
- возможность обучения семи либеральным искусствам.

В 1158 году Болонскому университету была дарована Хартия, что и является формальной хронологической точкой отсчета для развития собственно университетского образования.

Принципиальное отличие университета — универсальное обучение. Обучение охватывает предельно широкий круг дисциплин.

Подготовительный факультет (артистический, философский) дает общее образование. Другие факультеты обеспечивают специализированную подготовку, но не прекращается преподавание фундаментальных дисциплин, все студенты имеют возможность посещать лекции и семинары профессоров. Специализированная

подготовка осуществлялась в области теологии, права, медицины, либо в их совокупности. Студентам дано право прослушать курс лекций в других университетах.

Создание университетов стало переходом образования в светскую форму. В этом была заинтересована церковь, она стремилась расширять свое влияние на светскую жизнь. Священнослужители, которые вели обучение в кафедральных школах, преподавали первоначально и в университетах, они были заинтересованы в открытии светских учебных заведений как в источнике дохода. Следует заметить, что основной запрос на высшее светское образование исходил от знати, богатых и знатных горожан. Университеты формировались как одна из городских гильдий. Развитие муниципальной, городской жизни, торговли, формирование рыночных отношений обусловили необходимость подготовки высококвалифицированных юристов.

Моделями развития университетского образования стали Болонский и Парижский университеты.

В XIX веке возникает массовая школа, образование как социальный институт принимает развитые формы, создается разветвленная дифференцированная система образовательных учреждений, охватывающая огромные массы людей. У нас в стране в начале XX века начальное образование давали министерские сельские одноклассные (3–4 года обучения) и двухклассные (5–6 лет) училища, городские (6 лет) и высшие начальные (4 года) училища, церковно-приходские, земские и другие школы. Среднее образование давали мужские и женские гимназии (7–8 лет), реальные (6–7 лет) и коммерческие (7–8 лет) училища, а также духовные училища (4 года) и семинарии (6 лет), кадетские корпуса и другие учебные заведения.

К концу XX века темпы роста общего числа учащихся во много раз обгоняют темпы увеличения населения Земли. В среднем на двух занятых в народном хозяйстве приходится один учащийся. Высшее образование постепенно приобретает массовый характер. В ведущих индустриальных странах мира студенты образуют треть пополнения, и таким образом быстро возрастает доля занятых умственным трудом. Произошло это в первую очередь под влиянием

потребностей и характера постоянно усложняющегося общественного производства, требовавшего все большего и большего количества работников высокого уровня профессиональной подготовки и компетенции (см. табл. 1).

Таблица 1

Валовые коэффициенты охвата обучением на последнем уровне

Страна	1970 г.	1984 г*.
США	49,4	57,3
Канада	34,6	44,0
ГДР	32,8	30,3
Япония	17,0	29,6
ФРГ	13,4	29,0
Франция	19,5	26,8
Италия	16,7	26,3
СССР	25,4	21,4
Великобритания	14,1	20,3

*Источники: UNESCO. Statistikal yearbook, 1985. – Р. III-19–III-69; UNESCO. Statistikal yearbook, 1986. – Р. III-19–III-68;

В СССР высшая школа также достигла значительных высот: в 1980/81 учебном году численность студентов в расчете на 10 тысяч человек населения составила 196, правда, постепенно этот показатель стал снижаться, уже в 1988/89 учебном году он составил 174 человека. Сегодня в Украине численность студентов вузов III–IV уровней аккредитации на 10 тысяч человек населения составляет 597 человек.

О высоком престиже образования свидетельствует существующая в индустриально развитых странах дифференциация оплаты лиц с более высоким образованием. Для сравнения можно привести данные об усредненном месячном заработке выпускника высшей школы США, который значительно больше, чем у специалистов со средним образованием. Так, усредненный месячный заработок магистра – 2288 долларов, бакалавра – 1841 доллар, младшего специалиста – 1346 долларов, а выпускника средней школы 1045 долларов.

2. Система образования.

Генезис структуры и трансформация ее основных элементов

Предметом специального анализа социологии образования является система образования. Филипп Кумбс один из первых предложил рассматривать образование «не как совокупность разрозненных элементов, обращенных к нам одной какой-либо стороной, а как единую систему».

Основополагающие методологические принципы построения и развития современных образовательных систем сложились из практики последних десятилетий по совершенствованию образования. Эти принципы обусловлены закономерностями экономического, социально-политического и национально-культурного развития стран, прежде всего с позиций их действенности в условиях конкретно-исторической ситуации.

Социальными принципами организации и развития образовательных систем являются всеобщность, непрерывность, преемственность, подготовка кадров широкого профиля, единство обучения и воспитания, интенсификация накопления знаний посредством гибкости и самоадаптации содержания образования, принцип опережающего развития образования, принцип инновационности.

Принцип всеобщности образования означает доступность образования для всех членов общества независимо от социальных, национальных, расовых и имущественных критериев. Эффективность реализации этого принципа зависит от личных способностей человека.

Вместе с тем в нынешних условиях приоритетного человекотворчества этот принцип доступности образования должен сочетаться с критериями элитарности для некоторых образовательных структур, когда условиями отбора должны стать способности, талант и интеллектуальный уровень.

Согласно *принципу непрерывности* все ступени образования не должны быть изолированы одна от другой. Сегодня жизненно важно достижение высоких образовательных уровней, постоянное углубление человеком своих знаний в течение всей жизни, как путем самообразования, так и путем периодического повышения квалификации, либо смены профессии.

Принцип преемственности образования обеспечивает тесную связь между всеми его степенями, благодаря которой учащиеся

и студенты могут переходить без потерь времени от низших к высшим уровням образования (вертикальная преемственность), могут также в определенное время менять избранную учебную специальность на ту, которая более соответствует уровню их способностей и характеру интересов (параллельная преемственность).

Принципы непрерывности и преемственности обучения не могут ограничиваться только логической взаимосвязью государственных образовательных структур, они должны дополняться институтами образования нетрадиционных форм. Такая преемственность расширяет возможности выбора в плане получения избранной профессии, мобильной переквалификации, усиливает социальные гарантии занятости.

По *принципу образования широкого профиля* профессиональной подготовке должна сопутствовать углубленная общеобразовательная подготовка.

Принцип единства учебной и воспитательной работы с учащимися предполагает координацию действий через школу всех обучающихся, воспитательных, культурных институтов, внешкольных гуманитарных организаций, средств массовой информации, семьи, коммуникационной среды в их воздействии на личность.

Принцип интенсификации накопления знаний предполагает гибкость и мобильность системы образования, как с точки зрения организационной структуры, так и обновления методики и содержания обучения. Сегодня образование должно способствовать развитию творческого мышления, навыков общения и коммуникации, умению решать проблемы, ставить цели, работать в команде при сохранении автономности, учиться. Обновленное содержание образования должно давать такие знания, которые обусловят осознание учащимся (студентом) необходимости учебы с пользой для себя, когда он будет осознавать, что благодаря полученным знаниям можно стать успешным в современном мире, перенасыщенном постоянно изменяющейся информацией.

Система образования должна обладать такими внутренними механизмами самоадаптации, которые бы обеспечили своевременное включение в учебные программы новейших достижений мировой науки, техники, культуры, социальных знаний.

Принцип опережающего развития образования предполагает, что знания и опыт прошлого должны быть трансформированы системой образования в способность человека и человечества к поиску новых знаний, к созиданию, в способность увеличивать возможности человека удовлетворять свои и чужие потребности и оправданные желания.

Реформационные процессы в образовании и в обществе в целом выдвинули как приоритетный *принцип инновационности* – восприимчивости к нововведениям и способности их воссоздания в различных аспектах образовательной практики.

В системе образования традиционно выделяются его ступени: дошкольное, школьное, высшее, последипломное. Формы образования распределяются в направлении профессионального и непрофессионального образования.

Непрофессиональное образование охватывает детское образование (детские сады, школьное обучение, семейное образование, репетиторство, кружки, студии и т. п.) Для взрослых оно представлено самообразованием и видами обучения, ориентированными на развитие общей культуры, удовлетворение любительских интересов.

Наиболее известные формы профессионального образования в нашей стране: профессионально-технические училища, курсы подготовки к профессиям, ученичество на рабочих местах, средние специальные учебные заведения, университеты, консерватории, институты, курсы повышения квалификации, аспирантура, докторантура.

Для высших учебных заведений сегодня в Украине установлено четыре уровня аккредитации: I – техникумы, училища; II – колледжи и другие, приравненные к ним учебные заведения; III и IV – академии, университеты, институты, консерватории. Высшие учебные заведения осуществляют подготовку специалистов по образовательно-квалификационным уровням:

– *младший специалист* – обеспечивают учебные заведения I уровня аккредитации (техникумы, училища);

– *бакалавр* – обеспечивают учебные заведения II и IV уровня аккредитации;

– *специалист, магистр* – обеспечивают учебные заведения III и IV уровня аккредитации.

В Украине сложилась система образования, включающая в 2000/01 учебном году 16,3 тыс. дошкольных учреждений, 22,2 тыс. общеобразовательных школ, 1,5 тысячи внешкольных учреждений, 970 профессионально-технических училищ, 979 высших учебных заведений всех уровней аккредитации и форм собственности, обеспечивающих обучение студентов на дневной, вечерней и заочной форме обучения и экстернат. Среди них 664 высших учебных заведения I–II уровней аккредитации (колледжи, техникумы, училища), в том числе 593 – государственной формы собственности и 71 – других форм собственности, 315 высших учебных заведений – III–IV уровней аккредитации. Это – 106 университетов, 59 академий, 148 институтов и 2 консерватории. По форме собственности они различаются следующим образом: 223 – государственной формы собственности и 91 – других форм собственности. 48 университетов и академий на сегодняшний день имеют статус национальных.

В 2006/07 учебном году функционировало 15,3 тыс. дошкольных учреждений разных типов и форм собственности, 20047 общеобразовательных школ, кроме того 317 общеобразовательных школ-интернатов, в том числе 53 для детей-сирот и детей, чьи родители лишены родительских прав, 62 общеобразовательных санаторных школы-интерната, 14 школ и училищ социальной реабилитации и др., 919 профессионально-технических училищ, 920 высших учебных заведений всех уровней аккредитации и форм собственности, в том числе 184 университета, 58 академий, 125 институтов, 1 консерватория, 199 колледжей, 210 техникумов, 143 училища. К высшим учебным заведениям государственной формы собственности принадлежит 225 учебных заведений III–IV уровней аккредитации, 274 – I–II уровней.

К коммунальным формам собственности принадлежит 11 высших учебных заведений III–IV уровней и 211 учебных заведений I–II уровней аккредитации. Среди частных функционируют 114 учебных заведений III–IV уровней аккредитации и 85 – I–II уровней.

Дошкольное образование является важной ступенью образования, поскольку это не просто средство «присмотра» за детьми, здесь проходит их физическое, умственное и нравственное развитие, закладывается первооснова личностных качеств человека.

К общеобразовательным учебным заведениям относятся школы, лицеи, гимназии, санаторные школы всех ступеней, специальные школы (школы-интернаты) и школы социальной реабилитации. Школьное образование является центральным звеном в системе образования. Школа рассматривается как база всех последующих форм образования и подготовка подрастающего поколения к активному самостоятельному участию в жизни общества на уровне достигнутой человеческой культуры. В соответствии с возрастными периодами развития детей в системе образования функционирует общеобразовательная школа трех ступеней: начальная, основная, старшая.

Начальная школа – I ступени – обеспечивает приобретение детьми необходимых умений и желания учиться, освоение форм учебных занятий, обучение чтению, письму, счету, элементам теоретического мышления, культуры речи, формирование опыта обучения и сотрудничества, художественного вкуса, гигиены, культуры самообслуживания в быту, здорового образа жизни. Овладение основными учебными средствами и технологиями: пользование книгами, записями, библиотекой, компьютерами, аудиовизуальной техникой, формирование первоначальных представлений о природе, обществе, человеке и его труде.

Большую роль в достижении поставленных задач должна играть дифференцированность учебно-воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей детей.

Основная школа – II ступени – закладывает фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой для продолжения образования, обеспечивает развитие личности учащегося, способствует его самоопределению, освоению основ наук. Система факультативных курсов поддерживает более полное развитие склонностей и способностей учащихся.

Выпускники основной школы могут продолжать обучение в старшей общеобразовательной школе, в профессиональных учебных заведениях, училищах, техникумах, которые дают квалификацию младшего специалиста, могут начать трудовую деятельность.

В разные исторические периоды в нашей стране «общее» (охватывающее большую часть населения) образование было различным

по уровню и содержанию. В начале XX века «общим» было образование, составляющее ныне начальное; в 40–50-е годы – это неполное среднее образование; уже в середине 60-х годов свыше 60% занятых в народном хозяйстве в возрасте до 30 лет имели среднее и более высокое образование, и страна постепенно продвигалась ко всеобщему среднему образованию. Официально эта цель была провозглашена в 70-е годы, хотя стопроцентного охвата молодежи разными видами среднего образования (11-летка, средние специальные учебные заведения, «средние» ПТУ, вечерние школы для работающих) достичь не удалось, к середине 80-х годов приблизились к ее выполнению. Полное среднее образование получали примерно 80–85% молодежи и этот процент постепенно повышался, что соответствовало процессам, происходящим в сфере образования в наиболее развитых странах Запада, где ныне стоит цель осуществить всеобщее 12-летнее образование. В первой половине 90-х годов Украина стала сдавать позиции. Согласно Закону «Об образовании», принятому в 1991 году и действующему до 1996 года, обязательным было оставлено только общее основное образование (9 классов). Оно оставалось бесплатным. Снижение требования обязательности общего образования до 9 классов основной школы сопровождалось ослаблением контроля за всеобщностью образования. Возрастает отсев учащихся из школы до 9-го класса, что с неизбежностью привело к росту подростковой преступности. Механизм трудоустройства подростков практически не был отлажен. Работодатели, прежде всего, ориентировались на квалифицированных работников, а не на тех, кого еще нужно обучать профессии. Бросив школу, подростки занимались самой неквалифицированной, непривлекательной работой, получая за нее гроши. Маневрируя между армией и криминальными структурами, они живут сегодняшним днем, не имея никакой перспективы.

При поступлении в гимназии, лицеи, колледжи конкурсные экзамены явились для многих непреодолимым препятствием. Подобная политика несовместима с декларируемыми властями стремлениями вывести страну из состояния технологической отсталости, обеспечить демократические преобразования общества.

Положение должно измениться, поскольку Конституция гарантирует обязательность полного общего среднего образования.

Старшая школа – III ступень – завершает общеобразовательную подготовку учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, что способствует, осознанному выбору высшего учебного заведения, готовит к последующему обучению в вузах I–II и III–IV уровней, к непрерывному образованию и самообразованию, создает условия для продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением и по более углубленной учебной программе. В сельской местности, небольших городах и поселках возможности реализации вариативности образования ограничены, но и здесь стремятся обеспечивать преподавание хотя бы двух учебных циклов.

Специализация обучения, введение дополнительных дисциплин приносит известную пользу. С другой стороны, стала очевидной угроза не обеспечить одинаковый необходимый уровень и качество образования на одной и той же ступени во всех учебных заведениях, кроме того, этот процесс порой осуществляется в ущерб обязательному минимуму общеобразовательной подготовки. Необходим контроль за программами обучения и выполнение установки на обеспечение образовательного стандарта, необходимого для получения аттестата о среднем образовании. При децентрализации управления и автономизации учебных заведений только наличие национальных стандартов образования поможет избежать снижения качества образования. Следует также заметить, что увеличение числа обязательных и дополнительных предметов грозит превратить школу в один из главных факторов, усугубляющих и без того критическое здоровье нации.

Наряду с традиционными общеобразовательными школами в 90-х годах появляются гимназии, лицеи, колледжи, лицеи и гимназии при высших учебных заведениях, к работе в которых привлекаются ученые, преподаватели вузов. Наряду с государственными учебными заведениями действуют и частные.

Первое же, без всяких оговорок, подлинно высшее учебное заведение на территории Украины – Киевский коллегиум (коллегия) –

было создано в 1632 году путем объединения Киевской братской школы и Лаврской школы-«гимназиона». Осуществил этот исторический акт митрополит Киевский и Галицкий Петр Симеонович Могила (1597–1647). В его честь впоследствии Киевский коллегиум назвали Киево-Могилянским. Родился Петр Могила в семье правителя Молдовы и Валахии, учился в Львовской братской школе и иезуитском коллегиуме, затем в западноевропейских университетах (связи с этим одни исследователи называют Сорбонну, другие – французский высший коллегиум Ла Флеш, третьи – Замойскую академию). В любом случае Петр Могила получил прекрасное образование, свободно владел греческим, латинским и другими языками, хорошо знал систему западноевропейских учебных заведений.

Слившись с лаврским «гимназионом», братская школа сразу же поднялась на уровень подлинно высшего учебного заведения, долгое время единственного на восточнославянских землях, несомненного лидера высшего образования не только в Украине, но и в России и Белоруссии.

26 сентября 1701 года Петр I официально предоставил Киево-Могилянскому коллегиуму статус академии, которая приравнивалась к западноевропейским высшим школам, прежде всего польской и литовской академиям. Фактически же этот статус был обретен на восемь лет раньше. В 1693 г. ректорат коллегиума через митрополита киевского Варлаама Ясинского и гетмана Ивана Мазепу обратился к московскому правительству с просьбой предоставить коллегиуму материальную помощь, права собственного суда без вмешательства московских воевод и «ратных людей», киевского войта и других мещан. В следующем году коллегиуму назначили «50 рублей и 50 четвертей хлеба» на год и право внутреннего самоуправления, что уже давало основания называться академией.

Грамотой 26 сентября 1701 г. царь подтвердил право преподавания богословия, полученное самоуправление и название. «Академии их Киево-Могилянской, что от прежнего своего основания имеет равные привилегии как обыкновенно иные Академии во всех государствах иноземческих, – говорилось в грамоте, – право свободы иметь подтверждено».

Внутренняя жизнь академии регламентировалась инструкциями 1734 и 1764 годов. В этих инструкциях подробно была расписана программа учебных курсов для всех классов, правила для преподавателей, для студентов.

Система преподавания соответствовала западноевропейским университетам, основой которых были лекции, разделявшиеся на утренние и послеобеденные. Летние каникулы продолжались с середины июля до первого сентября. Полный курс обучения составлял 12 лет. Возраст учеников колебался от 8–9 лет (в младших классах) до 24–25 лет. Количество учеников колебалось, в начале XVIII века оно достигало 2000 человек. Экзамены сдавали дважды в год – в декабре и июне. В старших классах к основным элементам учебного процесса относились диспуты и коллоквиумы. Философию, поэтику, риторику, богословие, как и в западноевропейских университетах читали на латинском языке. Большинство выпускников Академии свободно владели латинским языком, знали и другие иностранные языки (немецкий, французский и др.).

Профессоров и преподавателей избирала академическая корпорация и утверждал митрополит. Академия имела право присуждать степень бакалавра.

Богословие было одним из важнейших предметов. Поскольку Академия была основана как центр духовной культуры православного мира, характер лекций был полемическим, направленным на развенчание догматов католицизма.

В конце XVIII века в Академии были введены геодезия и фортификация. Большим вниманием пользовалась вокальная и инструментальная музыка, рисование, читались риторика и русская поэзия. В 1784 году открываются классы истории, географии, математики, архитектуры, живописи, а с 1802 г. – медицины.

Этот вуз стал «рассадником, который выпускал из своих стен немало знаменитых образованных и добродетельных пастырей, государственных чиновников и во всех отношениях образцовых граждан». Все же в нем обучались преимущественно дети украинской шляхты, старшины, духовенства, богатых мещан и казаков. Таким образом, формировалась национальная духовная, культурная элита.

Петр Могила создал стройную систему управления коллегиумом. Администрация состояла из ректора, его заместителя — префекта, суперинтенданта из преподавателей; визитатора, сеньора, директора и цензора — из студентов. Обучение в младших классах проводили дидаскалы-учителя, а в старших — профессора.

Ректор коллегиума одновременно был и игуменом Киево-Братского «школьного» монастыря, а также профессором богословия в выпускном классе. В его обязанности входило наблюдение за всеми членами монастырского братства, его материальным положением, финансами и за всеми делами коллегиума. Преподаватели и профессора должны были представлять ему на рассмотрение свои отчеты и конспекты лекций, а учащиеся — «оккупации» и «экзерциции», стихотворные и эпистолярные произведения, заявления о переходе в другие классы или школы. Ректор чинил суд над школярами и преподавателями, если они того заслуживали, внимательно следил за соблюдением православной веры. Префект сначала совмещал обязанности инспектора, эконома и профессора философии коллегиума, впоследствии — только эконома и профессора, надзирал за продовольственным снабжением учащихся и преподавателей, читал курс философии.

Суперинтендант выбирался из профессоров на один год. В его обязанности входил надзор за поведением воспитанников коллегиума, особенно в бурсах и на квартирах, а также за парафиальными школами. В помощь ему назначались «визитаторы» из студентов, явные и тайные, по несколько на класс, которые следили за порядком. Суперинтендант, в свою очередь, назначал в каждую комнату бursы «сеньоров» и одного «директора» из старших по возрасту и лучших по успехам учащихся, которые также следили за порядком в комнатах и поведением школяров в классах и вне их. А за поведением в церквях надзирали «цензоры» из студентов. Цензоры были и в каждом классе; они следили за чистотой, имели ключ от класса, поддерживали в порядке журнал со списком учащихся, где отмечали присутствие школяров, их поведение. В помощь преподавателям назначались также «магистры» и «инспектора». Все они должны были докладывать в начале уроков как об успехах, так и о лености и проказах товарищей, над которыми

учиняли расправу. Для выполнения экзекуций из учащихся выбирали «филаксов» и «калефакторов», которые должны были иметь при себе розги и линейки; они же исполняли обязанности истопников в бурсах и классах, несли караул, были посыльными.

Коллегиум, в свою очередь, имел братства. Члены младшего братства из младших классов назывались учениками, или школярами, а старшего — студентами. Образцом большой и малой конгрегации (*congregationes*) для Киево-Могилянского коллегиума стали подобные студенческие организации западноевропейских высших школ. Вступление в такие конгрегации было добровольным, однако почти все ученики и студенты почитали за честь быть их членами. Конгрегация ставила перед собой высокую морально-воспитательную цель: каждый ее член давал торжественное обещание честно исполнять свои обязанности, хорошо относиться к товарищам, быть верным славным традициям коллегиума, по окончании морально и материально поддерживать родную школу. И нужно сказать, что определенная, довольно значительная часть выпускников выполняла свои обещания, жертвуя средства для поддержки самых бедных студентов.

Под руководством наставника торжественно выбирали двух конгрегационных префектов — это называлось «элекцией» и «прогульмацией». Для сбора пожертвований была заведена специальная белая книга «Альбум», с которой ходили префекты конгрегации вместе с ассистентами, а иногда и с настоятелем. Петр Могила построил конгрегационную деревянную церковь, в которой собирались, по свидетельству гетмана Самойловича, «паны-студенты» для торжественных богослужений со свечами и факелами, разыгрывали «школьные» драмы.

В целом Киево-Могилянский коллегиум в XVII веке соответствовал общеевропейской структуре и приравнивался к стандартам и требованиям ее образовательной системы. Состоял он из восьми классов, которые назывались школами: фара или аналогия, инфима, грамматика, синтаксима, поэзия, риторика, философия и богословие.

Киево-Могилянскую академию несколько раз пытались преобразовать в университет. Первая попытка была сделана К. Разумовским, который предлагал Екатерине II открыть два университета. Один —

на основе Киево-Могилянской академии, другой – в Батурине. В 1766 году киевский генерал-губернатор Глебов планировал открыть в Академии два новых факультета: математический и медицинский. Оба проекта не были реализованы.

В конце XVIII века Академия все больше приобретает черты профессиональной школы по подготовке духовенства. В 1817 году Академию ликвидируют, создают духовную семинарию, преобразованную позже в Духовную Академию (1819).

Киево-Могилянская академия оказывала значительное влияние на развитие науки и просвещения в Украине, на организацию, содержание и методы обучения во многих учебных заведениях, в частности в Черниговском коллегииуме (основан в 1700 г.), Харьковском коллегииуме (основан в 1721 г.) и Переяславском коллегииуме (основан в 1738 г.). Профессорские корпорации Киевской академии расцениваются как прообраз нынешних ученых советов вузов, студенческие конгрегации – позднейших научных кружков и профсоюзных объединений, а диспуты – сегодняшних защит дипломных работ, да и диссертаций на соискание степени кандидата наук.

Определенную роль в развитии образования на западноукраинских землях играл Львовский университет, хотя это учебное заведение было основано (в 1661 году) с целью усиления полонизации украинского населения. Как и все средневековые университеты, Львовский имел четыре факультета с ограниченным количеством студентов: философский, юридический, медицинский и теологический, где обучение проводилось исключительно на латинском языке. Польская королевская власть меньше всего заботилась об образовании украинского народа на подчиненных землях. Обучение было платным, и в университет могли поступить исключительно дети зажиточного слоя из числа польской, немецкой и прочей шляхты. Впоследствии, когда Польша также была расчленена на части, австро-венгерское правительство формально не выдвигало ограничений относительно национального состава студентов в университете, однако западноукраинское население в связи с материальными трудностями, а может, и по другим причинам стремилось за высшим образованием в Киев. Поэтому Львовский

университет в XVII ст. не играл заметной роли в развитии национальной высшей школы, хотя и был расположен в Украине.

В XVIII веке роль этого вуза мало изменилась. Учебный процесс проводился на иностранных языках, и поэтому Львовский университет на том этапе мало что привнес в культуру Украины. В 1783—1784 гг. встал насущный вопрос чтения лекций, по крайней мере на философском и богословском факультетах, на «русинском» языке, о выполнении на нем студенческих домашних заданий, об умении общаться с его помощью. Ведь готовили священников для местного населения. Так возник отдельный лицей, или «генеральная семинария» с богословским факультетом, где на «русинском языке» читались дисциплины по сокращенной программе, по которой готовили униатских попов без предоставления выгодных парафий и выгодных должностей в церковной иерархии. «Что касается языка, который употребляли в своих лекциях и произведениях профессора-русины, то хотя они весьма часто именовали его «русским» (то есть украинским), или даже «российским», но ни тем, ни тем паче другим он, понятное дело, не был. Это была смесь языков народного украинского с церковнославянским и современным русским».

Центром просвещения Слободской Украины был Харьковский коллегиум. В начале XVIII века в Харьков из Белгорода была переведена славяно-греко-латинская школа. В 1727 г. она была преобразована в духовный коллегиум при Покровском монастыре. Харьковский коллегиум считался высшей школой и уже в то время прославился своими учителями. Именно здесь преподавал известный украинский философ Г. С. Сковорода (1722—1794), многие будущие педагоги Харьковского университета. Важно подчеркнуть вклад Харьковского коллегиума в развитие профессионального образования: в 1765 г. при нем были открыты дополнительные классы, где преподавали инженерное дело, артиллерию, архитектуру, геодезию, географию.

Поистине эпохальным событием в жизни не только Харькова, Украины, но и всей Российской империи стало создание Харьковского университета. Основание университета в Харькове было связано с активной деятельностью В. Н. Каразина и его единомышленников. Торжественное открытие университета состоялось

29 января 1805 года. В речи первого попечителя Харьковского учебного округа С. О. Потоцкого прозвучали слова, которые вполне актуальны и сегодня: «В настоящее время при бурных успехах человеческого ума во всех родах знаний каждый народ должен напрягать все свои силы, чтобы, по крайней мере, не отстать от других, если уж не может быть впереди...».

В первой четверти XIX века в Украине возник ряд привилегированных учебных заведений, которые сочетали курс средних и высших школ: Кременецкий лицей (1803), Ришельевский лицей в Одессе (1817), Гимназия высших наук князя И. А. Безбородко в Нежине (Нежинский лицей; 1820). После польского восстания 1830–1831 гг. Кременецкий лицей был закрыт. В 1834 г. создан Киевский университет. Вообще к концу 50-х годов на украинских землях, входивших в состав России, насчитывалось 18 мужских гимназий, 2 лицея, 5 женских средних учебных заведений, 3 кадетских корпуса, 2 университета. Обучение во всех школах велось на русском языке. В 1865 г. открылся Новороссийский университет в Одессе (ныне Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова).

Все большее развитие приобретает тенденция к изменению содержания высшего образования в сторону усиления его естественнонаучной и прикладной составляющих с развитием индустриального общества.

Ведущими в содержании высшего образования постепенно становятся те дисциплины, которые непосредственно связаны с материальным производством, напрямую обслуживают научно-технический прогресс: математика, физика, механика, химия... В XIX веке этот процесс приобретает всеобщий характер. В ведущих университетах наряду с традиционными гуманитарными факультетами возникают новые естественнонаучные факультеты: физико-математические, медицинские, химические. Начинают функционировать научные общества естественнонаучной и прикладной направленности.

Меняется и структура высшего образования: гуманитарные и естественнонаучные знания постепенно отделяются друг от друга, а соответствующие курсы и дисциплины начинают преподаваться отдельно.

В XX веке, особенно в 50-е годы и позже, высшее образование под влиянием нового витка научно-технического и технологического прогресса еще в большей степени начинает ориентироваться на подготовку кадров для работы непосредственно на производстве. В ведущих странах мира выделяется в рамках высшего образования сектор профессиональной подготовки. Это технические и политехнические колледжи в США, Великобритании, Японии, высшие профессионально-технические школы в ФРГ, инженерные и инженерно-технологические институты в СССР и во Франции. Развивается этот сектор очень бурно, темпы роста численности студенческих контингентов в нем значительно выше, чем в традиционных высших учебных заведениях. Например, в США с 1965 по 1983 год численность студенческого контингента возрастает в 1,6 раза в традиционных высших учебных заведениях и в 5,6 раза — в двухгодичных технических колледжах, в ФРГ за этот период выпуск специалистов из высших профессиональных школ более чем в 2,5 раза превысил выпуск студентов из университетов. Аналогичная тенденция наблюдалась в этот период и в СССР. В Украине эта тенденция постоянно усиливалась и в более поздний период. Так, в конце 80-х годов чуть ли не 2/3 студентов высших учебных заведений в Украине в той или иной мере изучали технику, около 60% выпускников высших учебных заведений имели в дипломах формулировки «инженер...» или «технолог...».

К сожалению, сегодня сложилась новая диспропорция в структуре подготовки, особенно в небюджетных вузах. В частных вузах III–IV уровней аккредитации (университетах, академиях, институтах) основное внимание уделяется таким специальностям, как финансы и кредит (бухгалтерский учет и аудит), экономика и управление производством (менеджмент, маркетинг). Так, например, в структуре выпускников 2003/04 учебного года 64% выпускников относились к направлению «социальные, гуманитарные науки, образование», к направлению «естественные науки, математика, информатика — только 6%. На учете службы занятости в начале 2002 г. находилось 62% граждан с высшим образованием. Среди них преобладали бухгалтеры, экономисты различных отраслей, менеджеры. Согласно данным центров занятости, 30–40%

выпускников вузов, готовящих экономистов, юристов, устраиваются на работу не по специальности. Номенклатура специальностей, ориентированная на рынок, безусловно, отражает престиж этих профессий и ожидания более высокого уровня оплаты труда после завершения учебы. С другой стороны, свидетельствует о недостаточном планировании образования без учета востребованности их в будущем.

Следует также отметить неравномерность территориального размещения частных вузов. Больше всего их открыто в Киевской, Донецкой, Запорожской, Харьковской, Одесской областях.

Даже если предположить, что частное образование превосходит по своим качественным характеристикам государственное, из этого вовсе не следует, что пропорциональное расширение приведет к появлению лучшей системы образования.

Личностно ориентированное образование позволяет включить сущностные силы каждого студента в процесс обновления украинского общества. Проблема состоит в том, чтобы создать материальные условия для обеспечения таких практик. Социальная дифференциация и сегментация украинского общества обуславливает разные стартовые позиции для абитуриентов, затрудняя селекцию талантливой молодежи. Инновационные инициативы политики в области образования должны концентрироваться именно в этом направлении, на пересечении задач демократизации политической и социальной жизни. Первым шагом к этому является такое нововведение, как система кредитования обучения молодежи. Гуманизация процессов социального расслоения, консолидация украинского общества может способствовать реализации такой инновационной идеи, как создание специальной отраслевой банковской системы, обслуживающей образование. Дальнейшее развертывание инновационного потенциала этой идеи может вылиться в новые социальные практики высшей школы, такие, как предоставление грантов для научных исследований, в том числе и студенческих, осуществление более гибкой кадровой политики.

Социология образования должна искать и разрабатывать оптимальные модели структуры образования в масштабе не только общества, но и регионов, городов и т. п. Отсутствие научно

обоснованных региональных образовательных структур приводит к тому, что в одних сферах из-за избыточности высокообразованных работников происходит девальвация образования как социального качества личности, а в других, наоборот, из-за дефицита специалистов наблюдается неудовлетворенность функционированием образовательной системы. Для удовлетворения потребностей в кадрах различного уровня нужно так размещать сеть различных учебных заведений, чтобы был достигнут наибольший эффект для производства. Ошибки в размещении учебных заведений, прежде всего, отражаются на необоснованном увеличении миграции населения. Наибольшие потери несет село, поселки и малые города. Безусловно, расположение средних и высших учебных заведений в крупных городах, научных и культурных центрах целесообразно, поскольку таким образом можно обеспечивать более качественную подготовку будущих специалистов, хотя, надо сказать, что на Западе университеты нередко находятся в маленьких городах.

Процессы глобализации и унификации, которые происходят во всех сферах, развитие мощных систем телекоммуникаций привели к беспрецедентной открытости и вариативности образования.

За последние 20 лет во всех регионах мира, кроме стран бывшего социалистического лагеря, наблюдается существенное увеличение государственных затрат на высшее образование. Так, в США эти затраты выросли в 3 раза, в Западной Европе – в 3,4 раза, в Китае – в 2 раза, в странах Восточной Азии – в 4 раза и только в бывших социалистических странах произошло сокращение затрат на 25%.

В современном мире продолжается миграция научных работников в развитые страны. Это обуславливает еще большую поляризацию образовательных систем и расширение влияния англосаксонской системы образования. Возникают глобальные образовательные мегасистемы, к которым сегодня можно отнести такие: США (14 млн студентов), Индия (5,7 млн), Китай (5,7 млн), Россия (4,4 млн), Япония (3,9 млн.), Индонезия (2,3 млн), Корея (2,2 млн), Германия (2,1 млн), Филиппины (2 млн), Канада (2 млн). Из всего числа иностранных студентов 28% обучается в США, 12% – в Англии, 10% – в Германии, 8% – во Франции, 4% – в России, 3% – в Японии.

В мире существуют различные системы образования (американская, французская, японская и др.), которые отличаются друг от друга. Вместе с тем можно говорить об общих тенденциях развития образовательных систем. К таким тенденциям относится децентрализация управления образованием и углубление дифференциации. Широкое распространение имеет концепция «неформального», «неинституционального» образования, утверждающая, что «школа становится анахронизмом и поэтому должна быть заменена неформальным образованием в ходе всей жизни». Такая концепция помогает государству сокращать расходы на развитие среднего образования. Американский экономист М. Фридман предложил реализацию «талонов на образование», которая предполагает передачу государственных средств на образование семьям для использования «талонов» в школе по своему выбору. Таким образом, предлагалась ликвидация государственных школ и конкуренция частных в борьбе за «талоны».

В большинстве стран Запада существует дифференциация школы. С одной стороны, это дифференциация форм образования. Выделяются общеобразовательные школы, куда дети принимаются только после сдачи сложных экзаменов и строгого отбора (IV класс в Англии, лицеи во Франции, старшая ступень полной средней школы в ФРГ, старшая средняя школа в Японии и Швеции). С другой стороны, это привилегированные частные школы, которые предоставляют все возможности для получения глубоких знаний, а значит, и гарантируемую им социально-профессиональную перспективу, однако стоимость такого образования намного превышает возможности подавляющего большинства населения. Эти школы готовят своих учеников к продолжению образования в университетах, которые присуждают преимущественно «научно-академические» дипломы типа «А». Существуют и профессиональные школы, которые готовят молодежь к профессиональной деятельности, и, окончив которые, при соответствующих условиях, можно поступить в высшее учебное заведение, но не в университет, а в технические и другие высшие учебные заведения более низкого уровня, чем университеты, и присуждают они сугубо профессиональные дипломы типа «В». В современной Европе учебные

заведения, дающие дипломы типа «В», становятся все более распространенными. Средняя продолжительность обучения в «В» учебных заведениях составляет 3–4 года, и стоимость его в 2–3 раза ниже, чем в университетах.

Наряду с дифференциацией развиваются и интеграционные процессы. В частности, в Европе появились программы развития образования, направленные на обеспечение контактов, связей между университетами европейских стран. Создается своеобразное единое образовательное пространство, расширяется обмен студентами, стажировка выпускников, общение преподавателей.

Происходит сближение образовательных систем разных стран. Все больше появляется новых характеристик, норм, факторов, свойственных системам образования развитых стран мира. В этом отношении образование Украины должно, с одной стороны, наследовать и сохранять все ценные достижения советской системы образования, которая в отдельные периоды истории была одной из первых в мире, с другой – формирование национальной системы образования должно включать заимствования лучшего опыта других стран.

Выводы

Образование как социальный институт – это устойчивая форма социальной деятельности, которая воспроизводится во времени и пространстве. Современные социологи рассматривают образование наряду с семьей, экономикой, политикой и религией – главными сферами социальной деятельности социетального уровня. Им соответствуют социальные институты, которые выполняют функции упорядочивания социальных отношений в этих сферах. Социальный институт образования формируется для разрешения основных социальных проблем в сфере образования, для определения того, как именно образовательная деятельность должна быть организована, направлена и реализована.

Список рекомендуемой литературы

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.

2. Астахова В. И. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант / В. И. Астахова. — Х., 2000. — 462 с.
3. Бакіров В. С. Університети в пошуках нової стратегії / В. С. Бакіров // Університети. Наука і освіта. — 2003. — № 1.
4. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. — М. : Интор, 1996.
5. Миронов В. В. Век образования / В. В. Миронов. — М. : Высш. шк., 1990.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. — К. : Абрис, 1994. — 288 с.
7. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества / Е. Г. Михайлева. — Х. : Вид-во НУА, 2005. — 141 с.
8. Навроцький О. Вища школа: теорія і практика модернізації / О. Навроцький. — Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007.
9. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. — М. : Изд-во МГУ, 1992.
10. Покликання університету. — К. : РІА «Янко», «Веселка», 2005. — 297 с.
11. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини ХІХ — початку ХХ ст. в публіцистиці та історіографії / С. І. Посохов. — Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2006. — 366 с.
12. Саймон Дж. Общество и образование / Дж. Саймон. — М. : Прогресс, 1989.
13. Смелзер Н. Дж. Социология. Гл. 14. Образование / Н. Дж. Смелзер. — М. : Феникс, 1994.
14. Народное образование и культура в СССР : статист. сб. — М. : Статистика, 1989.
15. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. — М., 1980.
16. Филиппов Ф. Р. Школа и социальное развитие общества / Ф. Р. Филиппов. — М., 1990.
17. Филиппова Л. Д. Высшая школа США / Л. Д. Филиппова. — М., 1980.
18. Чернецкий Ю. А. Высшее образование в рыночной экономике / Ю. А. Чернецкий. — М. : Высш. шк., 1991.

Вопросы для самоконтроля

1. Основные аспекты изучения образования как сложного многогранного явления.
2. Признаки институционализации образования.
3. Возникновение и развитие системы образования: основные этапы и характеристики.

4. Структура образования как социальной системы.
5. Принципы построения структуры образования в современном мире.
6. Проблема равенства возможностей в получении образования.
7. Проблемы демократизации образования.
8. Образование и социальная мобильность.
9. Особенности и преимущества государственного и частного образования.
10. Непрерывное образование как новая парадигма образования.
11. Взаимосвязь института образования с другими социальными институтами
12. Образование как фактор интеграции общества.
13. Основные функции образования.
14. Образование как фактор стабильности общества.

Темы реферативных сообщений

1. Образование и социальная мобильность общества.
2. История развития образования как социального института
3. Функции образования
4. Развитие образования женщин на Слобожанщине.
5. Развитие частного образования в Украине.

Тема IV СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ И ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Социально-экономические функции.
2. Социально-политические функции.
3. Культуротворческие функции.

В современных условиях сложилось принципиально новое положение высшей школы, которое обусловлено необходимостью реагирования на общемировые тенденции, связанные с ориентацией системы образования на потребности информационного общества, на те перманентные изменения, которые характерны для мира сегодня. В том числе и на социально-экономические (а порой и политические) потрясения, которые столь нередки в начале XXI века.

Высшая школа постепенно превратилась в полноправный субъект рыночных отношений, что стимулировало кардинально трансформацию ее структуры и существенное изменение социальных функций.

В рамках общества, получившего название информационного, образовательная система стала главным социальным институтом, изменились сущностные взаимосвязи образования и общества в целом. При этом существенно возросла и личностная составляющая общественного прогресса, а значит, изменению подлежат как форма, так и содержание образовательных процессов и главное – функциональное назначение системы.

Историография проблемы социальных целей и функций образования достаточно обширна и разнообразна. Необходимо уточнить, не стремясь объять необъятное, что достаточно емкий анализ этого образовательного аспекта в специальной литературе дан отечественными авторами: А. Андреевым¹, В. Астаховой²,

¹ Андреев А. Определимся в понятиях // Высш. образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44–46.

² Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе / под ред. В. И. Астаховой. – Х. : Вища шк., 1984. – 139 с.; Непрерывное образование

Л. Герасиной³, Н. Лукашевичем, В. Солодковым⁴, И. Шеремет⁵, Е. Якубой⁶ и др.

Нет недостатка в публикациях, развивающих и углубляющих наработки конца XX в., но уже на основе более современных тенденций и процессов века XXI. Представляют интерес работы С. Барабановой⁷, И. Ишиной⁸, М. Плоткина⁹, В. Рахманина и А. Верецкой¹⁰, И. Смирнова¹¹, А. Черненко¹².

При этом важно подчеркнуть, что авторитетом в отечественной социологии высшей школы пользуется харьковская школа, что позволяет при изучении рассматриваемой проблемы опираться на ее публикации и исследования.

Основные же базовые методологические подходы заложены в работах, определивших общий современный уровень социологии

в контексте образовательных реформ в Украине : монография / под ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 300 с.; Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / под ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2008. – 396 с.

³ Герасина Л. Н. Современная высшая школа в условиях реформации образования. – Х., 1993. – 152 с.

⁴ Лукашевич Н. П., Солодков В. Г. Социология образования : консп. лекций / МАУП. – К., 1997. – С. 10–23.

⁵ Образование как социальный институт : лекция / ХГУ ; сост. И. И. Шеремет. – Х., 1996. – 20 с.

⁶ Якуба О. О. Соціологія : навч. посіб. для студ. – Х. : Константа, 1996. – 192 с.

⁷ Барабанова С. В. Государственное регулирование высшего образования как социокультурная функция государства // Право и образование. – 2004. – № 3. – С. 68–89.

⁸ Ишина И. В. Социальный заказ на образование: проблемы формирования и реализации // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 7–19.

⁹ Плоткин М. М. Еще раз о социализации // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 115–119.

¹⁰ Рахманин В. С., Верецкая А. И. Высшее образование как фактор социальной мобильности // Вестн. Воронеж. госун-та. – 2004. – № 1. – Сер.: «Проблемы высшего образования». – С. 31–40.

¹¹ Смирнов И. П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 24–31.

¹² Черненко А. К. Образование, наука и право как факторы национальной безопасности // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 101–108.

образования: М. Вебера, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейма, К. Манхейма, В. Саймона, Н. Дж. Смелзера, Л. Уорда.

Анализируя социальные функции высшего образования в условиях перехода к информационному обществу, необходимо учитывать, что предмет изучения находится в принципиально иных условиях развития, нежели в предыдущие исторические периоды; он представляет собой динамичную неустойчивую систему, спрогнозировать поведение которой на длительное время едва ли возможно, но вычленить общие тенденции вполне реально.

В отечественной литературе социальные функции высшей школы рассматриваются в широком аспекте как категория, отражающая содержание деятельности отдельных элементов социальной системы в целом. К числу основных социальных функций высшей школы относят следующие:

- *социально-экономические*, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества;

- *социально-политические*, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы;

- *функции культуротворческие* — развитие духовной жизни общества, где высшей школе принадлежит решающая роль, ибо она не только непосредственно влияет на формирование личности, но и закладывает в нее чувство социальной ответственности, позволяет сохранять, развивать и транслировать духовное наследие.

При этом необходимо отметить, что взаимодействие и переплетение вышеназванных функций достаточно высоко и имеет тенденцию к дальнейшему возрастанию.

1. Социально-экономические функции

Идея, согласно которой самое выгодное вложение капитала — это вложение в человека, в его образование и развитие, отчетливо сформулирована и начала реализовываться в мировом масштабе относительно недавно. Практически только к началу XXI века в общественное сознание постепенно стали

проникать взгляды и позиции, возводящие в абсолют вложения в интеллектуальное развитие человека, его знания, компетенции. «Общество знаний», «экономика знаний» — сочетания, использование которых имеет совсем недавнюю историю.

Стратегический успех общества — и это крайне важно подчеркнуть — определяется сегодня не только формированием широкого круга научно-технической, гуманитарной и художественной элиты, но и достижением высокого образовательного ценза и институциональной профессиональной подготовки всего населения.

Препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, его приоритетного положения в стратегических целях общества и возможности максимально реализовать функции по-прежнему стоит экономический подход (в качестве идеологического постулата); он существенно деформирует и реализацию присущих высшему образованию социальных функций, и реальную образовательную политику.

Этот подход увязывает образование лишь с его социально-экономической функцией — обслуживанием сферы производства и социально-культурной инфраструктуры профессиональными работниками различного уровня квалификации. Но в условиях кардинальных изменений в мире в результате стремительного усложнения общественной, политической, духовно-культурной жизни, введения в оборот информации о сложных процессах глобального характера личность, чтобы адекватно ориентироваться, а тем более осознанно участвовать в этих процессах и выносить правильные оценочные суждения, должна быть хорошо образована. История дает немало примеров тому, как невысокий уровень образования основной массы населения становился источником низкой политической культуры, неспособности к самоуправлению, предпосылкой бунтов (а не демонстраций), преступлений, искаженной оценки жизненных реалий, доходящей до невосприятия угроз себе и стране. Конечно, наличие образования не является страховкой от всех бед и катаклизмов. Но высокий образовательный ценз населения существенно влияет на общий уровень жизни, цивилизованность поведения в сложных ситуациях (в том числе и техногенных) и т. п.

Хотелось бы обратить особое внимание на то, что к числу важнейших социально-экономических функций высшей школы относится формирование интеллектуального и кадрового потенциала общества, ибо, как уже упоминалось, значение такого фактора, как «качество человеческих ресурсов», возросло многократно и продолжает возрастать в современных условиях, когда социально-экономические, политические, экологические и иные изменения требуют от человека достаточно быстрых, грамотных и социально-взвешенных решений. Иными словами, готовность человека к полноценному существованию в мире, где уже нет готовых формул и ответов, где ключевую роль играет умение ориентироваться в постоянно изменяющейся ситуации с массой недостающей (или избыточной) информации, во многом зависит от качества и уровня образования.

Высшая школа призвана готовить специалистов с опережением потребностей практики. Если выпускник вуза «не дотягивает» до уровня, достигнутого практикой, то он не может быть носителем прогресса. Недалековидная экономия на образовании и подготовке специалистов, якобы в интересах производства, оборачивается трудностями в производстве же, в первую очередь, и в развитии общества в целом. Тем более, что потребности современного производства требуют при подготовке специалиста с высшим образованием акценты переносить с квалификации на компетентность. Именно это качество должно сформироваться у выпускника вуза. В самых разных сферах деятельности все чаще требуется не квалификация, а **компетентность**, которую можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, сочетающему квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность и готовность к риску, способность принимать решения, просчитывать их возможные последствия и нести за них ответственность. Разработка проблем компетентностей, пришедших на смену традиционной квалификации, привлекает внимание широкого круга специалистов. Представляется, что без знакомства с работами А. Андреева¹³, В. Байденко¹⁴,

¹³ Андреев А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-

Г. Голуба и Е. Когана¹⁵, И. Зимней¹⁶, Н. Тарасовой¹⁷ получить даже самое общее представление о проблеме невозможно.

Вузовской системе сегодня необходимо «снабдить» выпускника, кроме чисто профессиональных знаний, навыков, умений ориентироваться во все возрастающем потоке информации, еще и способностью к общению, умением работать в коллективе и быть готовым к решению конфликтных ситуаций, к постоянному обновлению и пополнению знаний, то есть к тому, что называют непрерывным образованием.

При этом «снабжать» выпускника таким комплексом квалификации и компетентности преподаватели должны в условиях, когда произошла кардинальная трансформация основной преподавательской функции: в XXI веке преподаватель окончательно перестал быть источником информации и даже ее интерпретатором. Он – своеобразный проводник. И это при том, что ученики меняются быстрее учителя. Запастись знаниями и, используя методические новации, спокойно транслировать их, пополняя лишь время от времени, уже невозможно.

Таким образом, изменение требований к подготовке специалистов высшей квалификации автоматически «тянет» за собой и проблему кадрового преподавательского корпуса, который вынужден не просто повышать квалификацию, а коренным образом трансформироваться.

Ни для кого не является секретом тот факт, что на характер развития, приобретения и распространения знаний серьезнейшим

методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27; Знания или компетенции // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–12.

¹⁴ Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

¹⁵ Голуб Г. Б., Коган Е. Я. Парадигма актуального образования // Вопр. образования. – 2007. – № 2. – С. 20–42.

¹⁶ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42; Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

¹⁷ Тарасова Н. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. – М. : МО РФ, 2007. – 52 с.

образом повлияло бурное развитие новых информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что также предъявляет к профессорско-преподавательскому составу принципиально новые требования.

Однако следует уточнить: новые информационные технологии не умаляют потребности в преподавателях, хотя и видоизменяют их роль в учебном процессе. Основополагающее значение приобретает диалог, анализ, преобразовывающие информацию в знание и понимание.

Учитывая новые возможности, открывающиеся в связи с использованием ИКТ, важно сознавать, что речь идет об использовании ИКТ для модернизации учебной работы, а не о том, чтобы ИКТ трансформировали реальные учебные заведения в виртуальные.

Задачу формирования интеллектуального и кадрового потенциала высшая школа раньше решала, используя три формы обучения — *очную, вечернюю и заочную*. В развитых зарубежных странах вечерние и заочные отделения вузов охватывают 15–20% всех студентов. Называют эти формы обучения иначе (студент полного — или неполного — дня), но суть от этого не меняется. Прослеживается тенденция дальнейшего развития этих форм, ибо они считаются реальным проявлением демократизации высшего образования. Однако наиболее престижные университеты не стремятся к расширению этих отделений, полагая, что уровень подготовки там, как правило, уступает стационарному обучению. Первое десятилетие XXI века принесло широкое использование еще одной формы — так называемого *дистанционного обучения*. Абсолютизация этой формы, излишней увлеченности ее применением, как это было в конце XX — в самом начале XXI в., не наблюдается. Установился, представляется, достаточно взвешенный подход: дистанционное обучение уверенно развивается, но, скорее, как дополнение к ранее существующим традиционным формам, а не как альтернатива.

Важно отметить: изменения на рынке труда в странах СНГ, связанные с разрывом прежних хозяйственных связей, привели к существенному перераспределению кадрового потенциала и трансформации размещения трудовых ресурсов в целом.

Противоречие, имеющее место и ранее (нехватка специалистов в одних отраслях и невозможность выпускникам вузов найти рабочее место в других), обострилось до тех пределов, которые чреватые социальными потрясениями. Социально-экономический кризис конца первого десятилетия нового века еще больше обострил эти противоречия и «перегревы» рынка труда.

Сбалансированность соотношения выпускаемых специалистов разных профессий и областей знания – одна из наиболее острых проблем высшей школы любого региона или государства. Нигде в мире ситуация в этом отношении не может считаться идеальной.

Непропорционально большая часть студентов выбирает гуманитарные или обществоведческие направления учебы. В конце 90-х годов в Великобритании их было 50%, Швеции – 52%, Италии – 57%. Во Франции около 1 млн студентов, то есть более половины всего студенческого контингента страны, готовилось по профилям гуманитарных и социальных наук; только юридические факультеты насчитывали 200 тыс. студентов, тогда как в специализированных инженерных вузах училось менее 100 тыс., в высших коммерческих школах – 60 тыс. студентов¹⁸.

Индивидуальные стремления абитуриентов часто не совпадают с объективными потребностями общественного производства, и достаточно большое число молодых людей вынуждено жертвовать своими склонностями или амбициями в связи с необходимостью вписаться в существующую социальную систему.

Государство же, в свою очередь, предпринимает совместно с деловыми кругами и профессиональными организациями интенсивные поиски способов стимулирования интересов молодежи к профессиям, в которых особенно нуждается производство.

Важно уяснить, что новые задачи высшей школы и ее изменившиеся социальные функции, наряду с количественным ростом студенческого контингента, привели к серьезной структурной перестройке. Интенсивно проводящиеся реформы сориентированы, прежде всего, на усиление гибкости и вариативности системы

¹⁸ Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 89.

высшего (так называемого послесреднего) образования. Они предусматривают развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов. Хотя нельзя забывать при этом, что стремление большинства западноевропейских (и не только) стран к осязатому сокращению зон бесплатного образования, изменению стипендиальных и кредитных стратегий может существенно видоизменить указанные тенденции уже в ближайшем будущем.

В отечественной системе высшего образования достаточно прочно, в рамках проводимых реформ, укрепились появившиеся в начале 90-х годов **приватные учебные заведения**. При всей неоднозначности этого явления необходимо признать, что вузы негосударственной формы собственности внесли и вносят свою лепту в процесс подготовки специалистов высшей квалификации, в отработку различных экспериментальных схем и подходов в образовании.

По данным Министерства образования и науки Украины, около 1 млн студентов обучались в 2009 г. за счет негосударственного финансирования, в том числе почти 200 тыс. — в вузах негосударственной формы собственности, что составило около 12% от общего числа студентов. Общая численность профессорско-преподавательских кадров в частных вузах Украины достигла более 15 тыс. человек, из которых докторов наук — 1500, кандидатов — 8100, что соответственно составляет 11% и 58%.

Специалисты отмечают, что в мире самый быстрорастущий сектор высшего образования — частные учебные заведения. В Западной Европы лишь 10% студентов учатся в частных вузах, но ситуация меняется. В странах Восточной Европы в частном секторе высшего образования обучается около 40% студентов, и их число растет. В других регионах мира частные высшие учебные заведения — явление распространенное. Например, в Японии, Южной Корее, на Филиппинах около 80% студентов учатся в частных вузах, которые, однако, находятся под контролем государства¹⁹.

¹⁹ Мащуря Коитира. Глобализация и ключевые проблемы высшего образования // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 46. — С. 7.

При этом крайне важно, как показало время, прошедшее с момента образования таких структур, что **вузы внебюджетного финансирования имеют несколько отличные социальные функции.** Бюджетные учебные заведения, в классическом варианте, выполняют заказ государства, находясь между требованиями общественной эффективности образовательной сферы и необходимостью формирования полноценной личности. Приватные вузы выполняют заказ общества, осуществляя права родителей и педагогическое право независимых субъектов образования, способствуя тем самым становлению гражданского общества. Приватное учебное заведение в силу этого имеет большую свободу выбора, целей и задач, форм и методов деятельности. Насколько приватная высшая школа разойдется с государственной зависит, в первую очередь, от того, насколько интересы государства совпадают с интересами граждан, насколько последовательно функционируют принципы гражданского общества²⁰.

В рамках совершенствования практики подготовки интеллектуального и кадрового потенциала развитые страны практически завершили повсеместное внедрение **трехступенчатой модели организации стационарного послесреднего образования.** Она представляет собой три более или менее самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных цикла обучения по схеме «бакалавр — магистр — доктор», что дает возможность оперативно корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей и вместе с тем отвечает потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, оперативно реагирует на изменения в сфере занятости. Это привнесло в процесс обучения определенный элемент состязательности, что положительно влияет на качество подготовки специалистов, так как позволяет по завершении каждого цикла отбирать лучших студентов для циклов последующих. Украина также взяла за основу

²⁰ Астахова В. И. К вопросу о сущности различий между государственными и негосударственными вузами // Приват. образование в посттоталитар. об-ве: первые итоги, проблемы, перспективы : Программа и материалы Междунар. семинара лидеров приват. образования / Харьк. гуманитар. ин-т «Нар. укр. акад.» и др. — С. 20—25.

трехступенчатую модель и, подписав в 2005 г. Болонскую декларацию, практически дала гарантии отказа от существовавших ранее образовательно-квалифицированных уровней (прежде всего – «специалиста»).

Зарубежный опыт в этой области представляет определенный интерес, ибо выпуск большого числа специалистов лишь формально одинаковой квалификации избыточен и приводит к девальвации высшего образования, снижению его социального статуса. Именно поэтому стратификация высшего образования на двухчленное или трехчленное – перспективная линия современного реформирования высшей школы. Конечно, принятие такого подхода не является панацеей от всех бед, но позволяет сделать систему образования более сравнимой с точки зрения европейских стандартов и – отчасти – отсекают нерадивых и слабоуспевающих студентов.

Известный принцип «сначала научи ремеслу, а потом пусть обучаемый творит так, как захочет» основывается на **четырёх-уровневом членении знаний**:

- *знания-знакомства*, позволяющие осознать, различить явления, определенную информацию;
- *знания-копии*, при помощи которых можно репродуцировать усвоенную информацию;
- *знания-умения*, позволяющие применять полученную информацию в практической деятельности;
- *знания-трансформации*, обеспечивающие возможность переноса ранее полученных знаний на решение новых задач и проблем (это уже уровень творчества).

Если средняя школа традиционно ориентируется на знания первого и второго уровней, то высшая главным образом сориентирована на третий. А значит, задачи четвертого уровня возлагаются на четвертую ступень образования – последипломное обучение (условно, аспирантуру – по классификации ЮНЕСКО, или другие виды последипломного образования в соответствии с концепцией «образование через всю жизнь», в отличие от традиционного – «на всю жизнь»).

В связи с этим все более заметное место в рамках высшей школы занимает **последипломное образование – организованное и системати-**

чески осуществляемое обучение дипломированных работников с целью «осовременивания» их профессиональных знаний, устранения разрыва между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми развитием социально-экономической сферы, науки и культуры. Актуальна и задача удовлетворения «непрофессиональных», общекультурных потребностей специалистов²¹, которая дополняется — и это четко показал кризис, начавшийся в 2008/09 годах — все более возрастающей потребностью смены профессиональной направленности за счет получения второго высшего образования.

Развитие последипломного образования — важнейшая составная часть выполнения высшей школой функции подготовки интеллектуального и кадрового потенциала общества. Качественная система повышения квалификации дипломированных специалистов дает возможность устанавливать наиболее рациональные сроки стартового послесреднего образования и в ряде случаев сократить эти сроки, растянутость которых часто связана не столько со сложностью изучаемых дисциплин, сколько с неразвитостью технологии обучения. Поскольку с определенной периодичностью все дипломированные работники должны проходить обстоятельную переподготовку, то становится целесообразным существенно редуцировать читаемые студентам нормативные курсы, сократить рецептурный материал и сосредоточить внимание на фундаментализации подготовки будущих специалистов.

Послевузовское профессиональное образование предоставляет индивиду возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации. Но есть еще один важный компонент в этом же образовательном ряду — *дополнительные образовательные услуги*, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства.

Дополнительное образование осуществляется, прежде всего, путем освоения дипломированными специалистами дополнительных профессиональных образовательных программ, которые время облекает в самые разные формы.

²¹ Вульфсон Б. Л. Указ. соч. — С. 92.

Таким образом, послевузовское профессиональное образование вместе с дополнительными образовательными услугами венчает систему *непрерывного образования*. Эта непрерывность реализуется практически в рамках системы повышения квалификации, аспирантуры, докторантуры, научных стажировок, в ходе которых специалист повышает свое профессиональное мастерство в русле базового образования и путем дополнительного профессионального образования. Это переподготовка и получение нового высшего образования, профессиональная подготовка, в ходе которых специалист с высшим образованием овладевает иной профессией, а также получение разнообразных дополнительных образовательных услуг.

Такая система в целом в состоянии обеспечивать подготовленность индивида к выполнению меняющихся профессиональных функций, его личное и социальное развитие, творческую самореализацию и социальную адаптацию к постоянно меняющимся условиям социальной среды.

Решение задач подготовки специалистов по своим интеллектуальным и профессиональным качествам, отвечающим потребностям времени, самым непосредственным образом связано с другой социально-экономической функцией высшей школы – *развитием научно-технического потенциала*. Эта функция предполагает прежде всего выполнение вузами научных исследований, подготовку научных и научно-педагогических кадров. Эффективность ее реализации зависит, в первую очередь, от состояния научного потенциала самой системы высшего образования и эффективности его использования. Важно подчеркнуть, что научно-исследовательская составляющая в системе высшего образования заметно усиливает свою роль.

Полноценная вузовская система предполагает формирование обширных научных комплексов, цель которых – не только «теоретическое обслуживание» учебного процесса, но и развитие разных предметных областей гуманитарных, естественных, технических наук.

Лучшие западные университеты являются крупнейшими научными центрами; в США, Великобритании, ФРГ сосредоточено

более половины всех ученых. В США на труды университетских профессоров приходится до 2/3 наиболее авторитетной научной литературы. (Заметим, что в эту деятельность огромный вклад вносят профессора-эмигранты; к концу XX в. они составляли до 50% всех американских лауреатов Нобелевской премии)²². И в первом десятилетии века XXI тенденция пока сохраняется.

Традиционно внимание уделяется, в первую очередь, фундаментальным исследованиям. Их результаты часто не предусматривают непосредственного практического использования, а ассигнования не предполагают прямой отдачи. Но при этом вузы стремятся фундаментальные исследования максимально стимулировать, исходя из того, что они развивают научный потенциал сотрудников, приобщают к исследовательской деятельности лучших студентов, способствуют привлечению к работе в учебных заведениях крупных отечественных и зарубежных ученых. В итоге это повышает и престиж учебного заведения, и увеличивает шансы на получение дополнительных финансовых средств. Многие государства СНГ, проводящие реформирование своей высшей школы, особую ставку делают именно на исследовательские университеты, которые в наибольшей степени отвечают задачам формирования научно-технического потенциала, интеграции науки, производства, бизнеса.

В современных условиях ощутимо усилилась практическая ориентированность исследовательской работы в высшей школе. В ряде стран созданы учебно-научно-промышленные объединения, так называемые «парки» или «технополисы», сердцевиной которых выступают именно учебные заведения. Эти комплексы соединяют функции подготовки высококвалифицированных специалистов, проведения научных исследований и промышленного освоения их результатов в наукоемких отраслях производства.

Создаются научно-технологические парки нового типа – так называемые «инкубаторы», которые ставят задачу – не привлекать к сотрудничеству уже существующие фирмы, а «выращивать» новые, собственные. Их штаты, как правило, комплектуются за счет

²² Садовничий В. А. Образование и наука как фактор национальной безопасности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 1996. – № 1. – С. 4.

выпускников технологических факультетов университетов, а сами парки, наряду с участием в фундаментальных исследованиях, создают конкурентоспособные программы коммерческого характера. Во многом этот путь исповедуют и страны СНГ. Особенно Российская Федерация, Украина и Казахстан.

Финансирование таких дорогостоящих научных исследований претерпело в высшей школе ряда ведущих западных государств достаточно интересные метаморфозы.

В годы классической «холодной войны» в университетах США исследовательская работа крупных ученых велась, в своем большинстве, по заказу военного ведомства, которое ее и оплачивало. В связи же с сокращением оборонной тематики потребовались новые источники финансирования. И, обратите внимание, эти новые тенденции повлекли за собой изменение характера финансирования государственных университетов. Главным источником по-прежнему оставался государственный бюджет. Но если еще 15–18 лет назад считалось, что основная задача университетов — обучение студентов и, соответственно, на развитие науки выделялись весьма скромные средства, то в последние годы произошла известная переоценка ценностей: исследовательская деятельность университетов стала рассматриваться как важнейший фактор социально-экономического развития региона или государства в целом. Соответственно изменились и приоритеты при финансировании. Значительная часть ассигнований стала предназначаться для укрепления научных подразделений вузов, строительство новых лабораторных корпусов и т. п. В решении вопросов финансового обеспечения научных исследований все большее участие стали принимать крупные промышленные компании, владеющие высокотехнологическим производством; они выступают спонсорами исследовательских программ; поставляют новейшее лабораторное оборудование.

Показательно, что в ряде ведущих западных государств в общих расходах на высшую школу доля ассигнований, идущих на учебную работу, относительно уменьшается, а затраты на исследовательские программы растут и абсолютно, и относительно. Кризис конца первого десятилетия XXI в. несколько замедлил эти процессы, но общие тенденции сохраняются.

На фоне международных сопоставлений особенно видна отечественная недооценка значения развития науки в высшей школе. Большинство вузов Украины (как и всего СНГ) — это в основном пока все еще только учебные заведения; их вклад в «большую» науку ощутимо меньше, чем аналогичных зарубежных структур. Это наносит ущерб как перспективам развития науки, так и результатам учебного процесса в вузах. Определенные подвижки в плане изменения такого положения наметились. Однако темпы их реализации ощутимо отстают от потребностей времени. Как результат — «утечка умов» сохраняет свою актуальность для отечественной высшей школы до сих пор. Ее острота и формы ощутимо отличаются от 90-х годов XX века. Но отток научной элиты — проблема пока не решенная.

Однако преимущественное внимание к исследовательской деятельности обнаруживает и определенные негативные последствия. Карьера и реноме преподавателя при таком подходе зависят не столько от педагогической деятельности, сколько от участия в исследованиях и особенно от числа персональных публикаций. Сколь бы успешной ни была педагогическая работа преподавателя, он никогда не сможет получить должность и звание без авторских научных работ. Отсюда и формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американских университетов: «publish or perish» («публикуйся или погибай»). Как результат — собственно учебные функции вуза порой фактически оказываются на втором плане. Это «другая сторона медали» исследовательской деятельности университетов и она также требует к себе внимания и поиска компромиссных решений.

2. Социально-политические функции

Сущностную трансформацию претерпевают не только социально-экономические, но, естественно, и социально-политические функции высшего образования, что связано с кардинальными изменениями как внутри самой образовательной системы, так и в той внешней среде, которая обеспечивает фоновые влияния.

Крупные политические катаклизмы конца XX — начала XXI в. существенно изменили среду формирования и развития образования в целом и высшего в частности.

Это привело к тому, что в литературе все чаще стало встречаться упоминание о достаточно новой функции, которую выполняет послесреднее образование (в данном случае в неразрывной связи со средним) в современном обществе. Речь идет об **обеспечении национальной безопасности**.

Сегодня слово «национальный» привычно используется для обозначения всего, что относится к государству: «национальный бюджет», «национальные интересы», «национальная безопасность». Под понятием «национальная безопасность» имеется в виду не только безопасность конкретной страны, но и безопасность населяющих ее этносов.

Безопасность, в широком смысле слова, есть система условий и факторов, в которой страна и общество органично функционируют и развиваются по своим внутренним законам, делегируя структурам управления право стимулировать положительные тенденции и сдвиги, а также корректировать негативные отклонения, ограждая при этом страну от угроз внешней среды²³.

В течение многих веков национальная безопасность России, затем СССР обеспечивалась, прежде всего, военной мощью и жесткой государственной идеологией.

Курс на коренное реформирование, ликвидация идеологического и военного противостояния двух систем предоставили государствам СНГ возможность начать процесс демилитаризации. Вторая половина 80-х годов (перестройка, начало рыночного реформирования и пр.) породила в общественном сознании и властных структурах определенную эйфорию от кажущейся легкости решения проблем национальной безопасности. Предполагалось, что получена передышка и можно спокойно решать эту комплексную задачу в условиях внутренней и внешней стабильности. Но развитие событий показало, что проблема безопасности для стран постсоветского пространства обостряется. Подтверждение этому высказыванию можно найти — увы — даже в ежедневных теленовостях. И речь идет не только о столкновениях бывших союзных республик.

²³ Ключевский В. О. Сочинения : в 9 т. — М., 1998. — Т. 5, ч. 5 : Курс рус. истории. — С. 220.

Глобальные геополитические изменения в мире в принципиально иную плоскость ставят вопросы обеспечения национальной безопасности в самой широкой трактовке этого понятия.

Экономический аспект безопасности оказался подорван реформами с непредсказуемыми результатами, а затем и тяжелейшим социально-экономическим кризисом начала XXI века. Границы многих стран оказались надолго открыты для контрабанды ценностей, оружия, наркотиков и даже радиоактивных материалов. Реализуются опасения развития сепаратизма. В это же время другие страны не только усилили защиту своих национальных интересов, но и занялись их экспансией за счет интересов государств СНГ. Появились претенденты на значительные участки спорных пограничных территорий; стала быстрыми темпами осуществляться идеологическая и культурная экспансия. Но самое главное — другие государства стали оказывать давление на СНГ с помощью своего основного преимущества — технологий производства товаров народного потребления, тем самым увеличивая реальную опасность технологической зависимости государств СНГ.

В новых геополитических условиях армия и другие силовые структуры стали для дела безопасности стран отнюдь не исчерпывающим фактором. Хотя их значения и роли умалять никто не собирается. Преобразовывать их необходимо, ясно отдавая отчет в том, что потребность в профессиональной, мобильной, оснащенной новейшей военной техникой армии остается и на перспективу довольно высокой. Сильная армия выполняет в современных условиях чрезвычайную функцию обеспечения безопасности страны, она же — ее латентный аргумент.

Но истинная **безопасность** с учетом прогресса мировой цивилизации *определяется уровнем развития людских ресурсов как основной предпосылки создания научного, экономического, социокультурного и духовного потенциала*. Именно на этом направлении разворачивается в XXI в. соперничество развитых стран и целых регионов за лидерство, а, следовательно, за уровень собственной безопасности, сохранение самобытного развития и, в конечном счете, за поликультурную систему, многокрасочность мирового сообщества. В свете этих перспектив образование и наука, их масштабность,

уровень и качество (в первую очередь высшего образования) становятся ведущими, решающими факторами развития и обеспечения национальной безопасности.

Если вышеописанная функция относится к числу относительно новых, то *социальный контроль* и *социальная мобильность* из ряда тех социальных функций, которые хорошо известны, хотя и претерпевают трансформации, обусловленные потребностями времени.

Неоспоримым является тот факт, что **образование как социальный институт в современных обществах является одним из основных каналов социальной мобильности**, играя важную роль в социальной дифференциации членов общества, распределении их как по социальным слоям, так и внутри этих слоев. В различные периоды существования общества образование (и в первую очередь высшее) осуществляло эту свою социальную функцию в разной степени. В начале становления школьного образования основной функцией школ было распространение знания и утверждение религиозных ценностей. Перемены в общественной жизни, дальнейшее развитие хозяйственной деятельности потребовали, соответственно, большого числа не просто грамотных людей, а специалистов в разных областях знания. Для их подготовки создавались уже специальные учебные заведения.

Образование постепенно становилось фактором, способствующим продвижению по социальной лестнице, условием для занятий торговлей, для поступления на службу в государственные учреждения и т. д.

Но долгие годы основным механизмом социального контроля за распределением членов общества внутри социального здания по иерархической лестнице оставались семейный статус и церковь.

В XIX веке в Российской империи был установлен порядок производства в гражданские чины коллежского асессора и статского советника (Указ от 6 августа 1809 года). Новый Указ фактически запрещал производить в эти чины служащих, не имевших свидетельств об окончании курса в одном из российских университетов или не выдержавших в университете экзамена по установленной программе, которая прилагалась к Указу. Интересно, что для получения чинов коллежского асессора и статского советника требовались знание русского и какого-либо иностранного языка,

знание естественного, римского и гражданского права, государственной экономики, уголовных законов, основательное знакомство с отечественной историей, познание в географии, математике и даже физике.

Впервые в отечественной истории образованию отводилась столь важная роль в социальном восхождении индивидов по служебной лестнице.

В истории можно легко найти подтверждение той мысли, что в дореволюционной России, как и в подавляющем большинстве цивилизованных государств, школа (и особенно послесреднее образование) играла заметную роль в процессе социальной мобильности, размывании сословных перегородок в обществе, появлении новых социальных слоев. Но всякий раз в случае возникновения угрозы государство принимало меры, чтобы не допустить слома сословных перегородок, в частности ограничивало доступ в школу, особенно высшую, выходцам из непривилегированных сословий. Социальное происхождение оставалось своеобразным «ситом», не допускающим в верхние слои общества.

XX век принес крупные изменения в систему общественных отношений. Однако определяющую роль в социальной мобильности (при наличии весьма существенных региональных особенностей) по-прежнему играло социальное происхождение.

Примерно с середины 60-х годов в условиях установки общества на массовость и доступность образования и некоторой либерализации режимов в Восточной Европе образование как социальный институт стало основным механизмом социального тестирования, отбора и распределения индивидов по социальным слоям, группам. На систему образования возлагались функции социального контроля за процессами интеллектуального, нравственного, физического развития молодого поколения. А на систему профессионального образования, кроме того, еще и функции контроля за распределением поколения, вступающего в самостоятельную трудовую жизнь, по различным ячейкам социальной структуры общества: классам, социальным группам, слоям, производственным коллективам.

Образование приобрело статус важнейшего средства социальной мобильности, выступая в качестве канала массовых социальных

перемещений из одних социальных групп, слоев в другие. Что же касается образования как канала вертикальной циркуляции индивидов и механизма отбора внутри различных социальных групп, то здесь данный социальный институт в ряде стран (в первую очередь социалистического лагеря) уступал такому средству, как членство в политической (особенно правящей) партии.

В условиях перехода к рыночным отношениям в СНГ роль образования как фактора социальной дифференциации и социальной мобильности изменилась. Значение дифференцирующей функции образования ощутимо ослабело. Оно уже не играет прежней роли в качестве канала социальных перемещений. Сама система образования в результате ее реорганизации, появления большого числа элитарных учебных заведений утрачивает прежнюю массовость и доступность в истинном смысле этих понятий. Получение качественного образования становится все более дорогостоящим удовольствием. Следовательно, положение индивида в обществе, возможности для его успешного продвижения по служебной лестнице определяются качеством полученного образования, во многом связанного с престижем учебного заведения. Но вместе с тем в качестве каналов вертикальной циркуляции индивидов все больше выступают такие из них, как социально-экономический статус, членство в политехнических, общественных организациях, личные связи.

С введением платного образования в большинстве государств СНГ сужается социальная база формирования студенческого контингента (что, в свою очередь, негативно сказывается на механизме отбора абитуриентов, качестве подготовки специалистов). Социальная ориентация на получение высшего образования начинает превалировать над профессиональной. В результате значение образования как канала социальных перемещений уменьшается. Развитие этих тенденций вступает в противоречие с необходимостью наращивания интеллектуального потенциала, с теми задачами социально-экономического и политического плана, которые решают государства СНГ.

Существенно изменились цели и задачи высшей школы в ведущих западных государствах: она теперь формирует не только

будущую социальную элиту, но и многочисленные слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Наряду с сохранением определенного числа элитарных вузов, расширяется сеть разнообразных послесредних учебных заведений, проявляющих тенденцию к тому, чтобы стать массовыми.

Социальное неравенство в сфере высшего образования еще далеко не преодолено. Многочисленные социологические исследования, проводимые в США и странах Западной Европы, убедительно показывают, что в составе студенческих контингентов (особенно если иметь в виду наиболее престижные вузы) непропорционально большой процент занимают выходцы из привилегированных слоев населения. Несмотря на то что плата за обучение в высшей школе нигде не взимается с целью получения дохода, в некоторых частных университетах, особенно в США, она очень велика, и оказывается непосильной даже среднему классу. Широкая сеть различных стипендий, грантов, кредитов ощутимо смягчают проблему, делают качественное образование более доступным. Но финансовый ценз зачастую по-прежнему остается непреодолимым препятствием. Если говорить об Украине, то здесь иные проблемы и формы проявления «финансового ценза», но он также присутствует и ощутимо тормозит процесс ликвидации социального неравенства.

Тем не менее **принцип доступности** постепенно пробивает себе дорогу. В США, Канаде, Франции, Италии многие вузы (включая ряд университетов) зачисляют без экзаменов всех абитуриентов, имеющих свидетельства об успешном окончании полной средней школы; число вакансий на первых курсах не лимитируется. Иными словами, поступление в высшую школу начинает рассматриваться не как привилегия, а как естественное право и необходимое условие достижения желаемого социального статуса. Между уровнем образования и размером заработной платы обнаруживается четкая корреляция. Например, в США работники, окончившие лишь среднюю школу, зарабатывают в среднем в полтора-два раза меньше, чем их сверстники, имеющие диплом бакалавра, и почти втрое меньше, чем дипломированные доктора. Примерно такая же пропорция в странах Европы. Везде функционируют механизмы,

стимулирующие стремление молодых людей к повышению своего образовательного уровня. Каждый шаг вверх по образовательной лестнице определенным образом вознаграждается, ибо в обществе прочно укоренилось восприятие высшего образования не только как социального блага, но и как общественной необходимости. Поэтому оно должно оплачиваться и стимулироваться обществом.

Общественная востребованность знаний проявляется и в том, что оплата малообразованных работников относительно снижается, а высокообразованных — растет и относительно, и абсолютно. Действует ряд материальных стимулов, способствующих привлечению талантливой молодежи к научной деятельности.

Высокий образовательный уровень рассматривается в развитых зарубежных странах как известная гарантия от безработицы. Увеличение занятости идет главным образом за счет лиц с относительно высоким образовательным цензом, именно для них в первую очередь предназначаются новые места. Правда, конъюнктура на рынке труда во многих странах показывает, что определенную часть безработных составляют и дипломированные специалисты, не сумевшие найти себе применение в соответствии с полученной профессией и квалификацией. Но все же первыми, кто страдает от безработицы, становятся именно работники с минимальным уровнем образования, особенно молодежь, среди которой доля безработных, как правило, в 2—3 раза больше, чем среди взрослого населения. Такая тенденция полностью подтвердилась и в ходе мирового социально-экономического кризиса, начавшегося в 2008—2009 годах.

Повысилось значение образования и для молодежи из привилегированных групп населения, что связано с новыми способами формирования элиты западного общества. Еще в недалеком прошлом отдельным достаточно энергичным и предприимчивым людям удавалось достичь высших ступеней социальной лестницы и с минимальным образованием. Однако в сегодняшней ситуации такие варианты практически исключены. Разумеется, энергичность и трудолюбие способствуют жизненному успеху. Существенную роль играют и такие факторы, как материальное благополучие, происхождение, протекционизм. Но только этого уже недостаточно. Важнейшим условием вхождения в состав экономического

и политического истеблишмента является наличие диплома престижного университета. В нынешних условиях в такие университеты поступает небольшое число способных учащихся и из бедных семей. Их учеба оплачивается крупными корпорациями и благотворительными фондами. Описанная ситуация, конечно же, имеет определенные особенности в разных странах и регионах. Например, в Украине специалисты отмечают некоторое снижение интереса работодателей к принадлежности выпускника тому или иному известному вузовскому бренду. Возросла значимость способностей и качеств самого выпускника, его реальной подготовленности к работе на определенном участке или должности.

Определенную роль в расширении охвата молодежи из не очень состоятельных семей послесредним образованием играют государственные пособия на детей. Система таких пособий достаточно тщательно разработана в ряде стран Западной Европы, где семьи, независимо от доходов, получают ежемесячные пособия начиная с появления первого ребенка.

Существенно повлиял на повышение доступности, а, соответственно, и социальной мобильности тот факт, что в государственных послесредних учебных заведениях ряда западноевропейских стран плата за обучение либо полностью отменена (Германия, Австрия, Скандинавские страны), либо значительно снижена, порой практически до символического значения. Часть студентов получают стипендии: во Франции около 20%, в Италии и Испании – 10%. Функционирует система займов, предоставляемых студентам крупными корпорациями и благотворительными фондами.

Приведенные данные отнюдь не означают, что страны Запада в полном объеме решили те проблемы, о которых шла речь. Но наличие относительно эффективно действующей системы смягчения социальных препятствий при решении вопросов получения послесреднего образования безусловно. Отработанные схемы и подходы, о которых шла речь, тоже не «вечный двигатель», работающий без сбоев и осечек. К началу XXI в. ведущие специалисты Франции, Испании все чаще стали поднимать вопрос о непосильности для государства и спорности льгот, существующих в системе университетского образования. Германия же просто

приняла поэтапную программу сворачивания бесплатного образования на университетском уровне.

Хорошо известно, что процесс образования связан не только с подготовкой учащегося к определенному виду деятельности, но оказывает существенное влияние на социальный статус индивида. Однако так же хорошо известно (хотя эта позиция менее распространена на уровне бытового сознания), что образование — фактор, но ни в коей мере не гарантия социальной мобильности.

Таким образом, если следовать теории Н. Дж. Смелзера, высшее образование имеет одновременно и практическое, и символическое значение²⁴. Индивид использует свои знания для достижения специфических целей.

Например, по завершении учебы на медицинском факультете, став врачом, специалист использует полученные знания на практике. Но диплом врача считается также показателем престижа. Диплом становится символом социального статуса, а в этом находит отражение косвенный, символический аспект образования.

Достаточно интересные суждения относительно проявления в образовательной сфере такой ее функции, как социальная мобильность, высказал американский ученый Рэндалл Коллинз. По его утверждению, расширение системы образования в США обусловлено не только потребностью в квалифицированных специалистах, но и борьбой различных «статусных групп» за властные функции, материальное благополучие и престиж. Динамика этой борьбы, в изложении Коллинза, выглядит следующим образом: различные привилегированные группы (например, врачи и юристы), стремятся к упрочению своих позиций в обществе. Они «поддерживают своих» и создают негласные препятствия для «чужих». Одно из таких традиционных препятствий — высокие требования к уровню образования и обязательное наличие лицензии. Таким образом, считает американский специалист, часто борьба по поводу требований к уровню образования в действительности обусловлена конфликтами статусного характера. При этом

²⁴ Смелзер Н. Дж. Социология. Образование в Америке // Социол. исслед. — 1993. — № 5. — С. 114.

в возникающих конфликтах привилегированные группы настаивают на жестком соответствии «стандартам», а группы подчиненные требуют «доступа» к благам. Это иногда стимулирует чрезмерное расширение системы образования, что далеко не всегда соответствует реальным потребностям экономики данного конкретного периода²⁵.

В социологической литературе давно сформировалась точка зрения, ставящая под сомнение абсолютную прямую зависимость между образовательным цензом индивида и его шансами воспользоваться вознаграждением, которое может предложить общество.

Вполне понятно, что чем больше индивид учится, тем выше его шансы добиться высокого дохода и восходящей социальной мобильности. Именно образование дает аттестаты, дипломы, свидетельства, необходимые для занятий многими видами деятельности. Существует высокая взаимозависимость между образовательным цензом или количеством лет, проведенных в учебном заведении, и успешной работой. Однако наряду с этим выявлено, что на профессиональные достижения влияют (и в весьма значительной степени) и другие факторы, например, умственные способности, социоэкономический статус родителей, воздействие среды.

Образование действительно способствует восходящей мобильности, но дает не только знания, необходимые для овладения профессиями высокого статуса. К примеру, чем дольше индивид находится в образовательной системе, тем глубже и осознаннее он воспринимает многие общественные процессы, политические коллизии, экологические проблемы.

Таким образом, помимо образования (в первую очередь после-среднего) на мобильность, во всяком случае в развитых странах, влияет такое весомое по количеству число факторов (например, социоэкономический статус, условия на рынке труда, характер развития экономики, степень протекционизма при решении кадровых вопросов в каждом конкретном обществе и т. д.), что трудно выстроить четкую иерархию и взаимосвязи между образова-

²⁵ Смелзер Н. Дж. Указ. соч. – С. 114.

тельным цензом, социальной мобильностью, положением в обществе, доходами.

Когда в результате экономических перемен интенсифицируется процесс возникновения новых престижных должностей, в какой-то степени это способствует восходящей мобильности. Колебания на рынке рабочей силы также воздействуют на мобильность и доходы. Таким образом, состояние народнохозяйственного механизма, уровень развития экономики и той или иной ее составляющей на каждом конкретном этапе, условия спроса и предложения могут ощутимо влиять на образование, как на фактор, определяющий уровень социальной мобильности и трудоустройства.

Однако принимая во внимание, что образование всегда было важно для смягчения социального неравенства и рассматривалось как фактор достижения социального единства, оно всегда пребывало под контролем или, по крайней мере, под влиянием тех, кто находится на вершине властных структур.

3. Культуротворческие функции В условиях углубляющейся интеграции научного знания существующее жесткое разделение высшего образования на гуманитарное, естественнонаучное и техническое наглядно обнаруживает свои уязвимые черты. Вопрос не сводится лишь к организационным аспектам. Он вписывается в проблему гораздо более широкую: какой вклад должна и может внести высшая школа в развитие культуры и духовности, какова ее *культуротворческая миссия*.

Существуют диаметрально противоположные позиции в отношении гуманитаризации высшего образования. В учебные планы внесены курсы философии, социологии, политологии, истории. Усилилось внимание к формированию экологического сознания будущих специалистов. Ряд западных университетов ввел самостоятельную дисциплину «Социальная экология», основывающуюся на системном подходе к социальным и собственно экологическим проблемам.

Постепенно усиливается влияние тех вузовских ученых и преподавателей, которые считают необходимым усилить формирование духовных качеств личности, развивать у студентов способность целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных

проблем и межличностных отношений, овладевать чувством социальной ответственности.

С этой целью широко моделируется «проигрывание» различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах с помощью социометрических процедур. Интереснейшие эксперименты такого рода проводятся в ряде западноевропейских стран.

Гуманитаризация содержания образования на естественнонаучных и технических направлениях учебы весьма выразительно проявляется в США, где в прошлом подготовка специалистов в большинстве вузов носила сугубо прагматический, узкопрофессиональный характер. Теперь в ряде университетов разработаны междисциплинарные курсы (к примеру, «Этика техники» или «Бизнес в художественной культуре»), сочетающие материалы гуманитарных, естественноматематических и технических наук.

Уже во второй половине XX века формирование самостоятельного креативного мышления было признано важнейшим ожидаемым результатом образования. Однако, несмотря на то что эта декларация принята повсеместно, в практике массового образования — на всех его ступенях — культура мышления не только не победила, но все более ощутимо уступает позиции культуре заучивания и соответствия стандарту. Вместе с тем современное общество характеризуется информационной перегрузкой и включением предварительного знания в большинстве производственных и социальных процессов, из чего следует, что культура усвоения должна замещаться культурой поиска и обновления.

Представляется, что в таких условиях ключевой задачей образования становится понимание.

Скорость общественных перемен, вызванных постоянно возрастающими объемами информации, крайняя противоречивость, фрагментарность, смесь правдивой и недостоверной информации чрезвычайно усложнили картину мира. И дело не только в том, что сознание человека не успевает за событиями и явлениями. Скорее просто их калейдоскоп не позволяет адаптироваться к изменениям, осознать в полном объеме их сложность и диверсификацию происходящего. Человек не понимает (в лучшем случае понимает не вполне) что происходит. А раз не понимает, то и не может

управлять происходящим. И это в тех условиях, когда именно понимание — важнейшее звено эффективной деятельности. Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, без доверия — эффективное сотрудничество. Именно этим объясняется необходимость включения понимания в предметную область образования.

Учитывая непреходящее значение высшей школы в культуротворческой и духовной сферах, ЮНЕСКО в своей Декларации о высшем образовании для XXI века подчеркивала, что одна из важнейших функций высшего образования «помогать понимать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и разнообразия; содействовать защите и укреплению общественных ценностей, составляющих основу демократической гражданственности, осуществляя критический и непредвзятый анализ и внося таким образом вклад в обсуждение стратегических направлений и в расширение перспектив гуманизма»²⁶.

Культуротворческая и духовная миссия высшего образования в начале XXI в. переживает не менее серьезные потрясения и трансформации, нежели функции социально-экономического и социально-политического направления.

XX век принес крупные динамичные изменения, которые кардинально видоизменили мир. Итальянский писатель, основатель и теоретик футуризма, Ф. Маринетти в своем манифесте «Новая религия — мораль скорости» писал о XX веке: «Великолепие жизни обогатилось новой красотой — красотой скорости»²⁷. Стремительное и перманентное ускорение и обновление стали ведущими характеристиками современной жизни индустриальных обществ. Научно-технические революции сделали их чрезвычайно динамичными системами, стимулируя радикальное изменение социальных связей и форм человеческих коммуникаций.

²⁶ Всемирная декларация: «Высшее образование для XXI века: подходы и практические меры». — С. 30.

²⁷ Маринетти Ф. Т. Новая религия — мораль скорости // Современный Запад. — СПб. ; М., 1993. — № 3. — С. 192.

В современной культуре присутствует ярко выраженный слой инноваций, которые постоянно взламывают и перестраивают культурную традицию, существенно затрудняя тем самым процессы социализации и адаптации молодого человека к постоянно меняющимся условиям и требованиям жизни. Усложнение и интенсификация социокультурной реальности, сопровождающиеся ломкой традиций и норм, стремительное и всеохватывающее распространение продуктов массовой культуры обусловили угрожающие масштабы современного кризиса личности.

Государство, семья, школа, религиозные организации, политические лидеры, средства массовой информации, различные субкультуры рекламируют весьма разнообразные и отличные друг от друга ценности. Поиски молодым человеком самого себя, своей индивидуальности и социального статуса в таких условиях осложняются избытком выбора, сочетающегося с эфемерностью, динамизмом и новизной.

Всепоглощающий динамизм, постоянная изменчивость среды, ценностных ориентиров – все это характерно для современного цивилизованного общества и, безусловно, «диктует условия», в которых протекает образовательно-воспитательный процесс.

Студенчество государств СНГ, в том числе и Украины, испытывает воздействие и тех и других тенденций, что сказывается на формировании его ценностных ориентаций, поведенческих стереотипов.

Ситуацию, характерную для вузовской среды стран СНГ, с определенной долей относительности можно определить как стадию между старой системой ценностей, которая ушла в прошлое, и новой, еще только формирующейся.

Каждый студент – своеобразный наследник предшествующей культуры человечества, имеющий право выбирать из всего многообразия ее моральных, политических, идеологических, эстетических и других ценностей. Однако объективными условиями существования они уже поставлены в ограниченный круг возможностей, обусловленный и генетическими, и социально-политическими, и национальными, и экономическими, и прочими факторами.

Процессы, протекающие в постсоветском пространстве, только усложняют такой выбор.

С одной стороны, несколько поколений наших соотечественников, в силу известных исторических причин, были оторваны от истоков своей культуры. С другой стороны, студенчеству, как и всей молодежи в целом, достаточно успешно навязываются суррогаты иных культур, продукты массовой культуры, упрощенные примитивизированные ценности. Уровень давления этих «ценностей» весом как сам по себе (в силу общецивилизационных проблем), так и многократно возрастает из-за ощутимого снижения профессионализма средств массовой информации и структур, призванных формировать и реализовывать духовные потребности населения. Постепенно проявляется ситуация, которую можно охарактеризовать не как замену ценностей одних на другие, а как утрату самого понятия «ценность» и замену его на прагматичное — «цена».

Касаясь роли высшей школы в развитии культуротворческих процессов и формировании духовности, необходимо отдавать себе отчет в том, что ценностная система, складывающаяся в молодежной (и прежде всего студенческой) среде, через определенный временной отрезок может стать основной в обществе и ядром его культуры.

Культура и ценности западной цивилизации, хорошо усвоенные в современных условиях студенчеством постсоветского пространства и ставшие почти догматическими, проникли во все спектры жизнедеятельности общества, в том числе и в сферу образования, в систему жизненных ценностей студенческой молодежи.

Однако западная цивилизация, при всей своей привлекательности (особенно на фоне системных кризисов), сама испытывает потрясения глобального масштаба. Речь идет не о кризисе капитализма самого по себе, а о кризисе западноевропейской цивилизации, вызванном специфической трансформацией порожденного ею способа производства и продуцируемых им ценностей.

Современный кризис ведущих западных государств состоит отнюдь не в том, что производится больше, чем население может купить и потребить (хотя и это, безусловно, имеет место), а в том, что достигнуто такое изобилие производства товаров и услуг,

которые через избыточное потребление подавляют духовную свободу личности, делающую иллюзорными все другие свободы. Кризис, начавшийся в 2008 году, лишнее тому подтверждение.

Приоритет потребительских ценностей, гедонизм и все подобные «соблазны», апеллирующие к низменной природе человека, могут привести к тому, что, не решив своих собственных проблем, развивающиеся страны и страны с переходной экономикой взвалит на себя новые, которые усугубят и без того сложную ситуацию.

Формирование духовных ценностей в среде современного студенчества базируется в своем большинстве на том, что западный способ производства и западная демократия являют собой едва ли не конечный пункт человеческой истории. При этом игнорируется, что в этом обществе (действительно более благоприятном для реализации свободы, чем все предшествующие) сохраняется зависимость человека от денег, вещей, от труда и профессий, важных не как сфера творческой самореализации индивида, а лишь как источник заработка или обогащения.

Иными словами, признавая за высшей школой поистине ключевую роль в формировании, развитии, сохранении, трансляции культуры и духовных ценностей, необходимо учитывать, что государственная идеология в сфере образования только в том случае может быть «человекосберегающей» и цивилизационно эффективной, если она учитывает мировой опыт и собственное историческое наследие. Только такой интегративный подход дает шанс на выход из навязываемых сегодня студенчеству тупиковых схем потребительства. Ведь принцип «больше иметь», если анализировать историю человечества, никогда не был катализатором прогресса.

Образование (и в первую голову послесреднее) не единственный институт, формирующий, сохраняющий и транслирующий духовность. Такие феномены, как литература, кинематограф, театр, средства массовой коммуникации, также являются необходимыми устройствами для развития и трансляции духовных начал. Тем более, что в начале XXI века влияние среды на образование, которое выходит непосредственно за рамки границ образовательных структур, ощутимо возросло. Однако идея возрождения духовности

через образование стара как мир. Хорошо известен афоризм: «Хотите прожить один день – варите обед: год – сейте хлеб: но если хотите жить на земле вечно, воспитывайте детей».

Выводы

1. Социально-экономические функции образования в начале XXI века кардинально изменились, и процесс продолжает развиваться достаточно динамично.

2. Образование сегодня призвано формировать интеллектуальный и кадровый потенциал общества, стремиться к обеспечению социальных потребностей личности и общества.

3. Изменились цели, методы, субъекты образовательного процесса (особенно послесреднего).

4. Ощутимо изменилась среда, в которой формируется и развивается образование. В связи с чем появилась такая важная функция, как обеспечение национальной безопасности. Уровень развития людских ресурсов стал ключевым в определении перспектив развития современного общества.

5. Образование сохранило свое значение как один из ведущих каналов социальной мобильности, хотя возможности, скорость и другие параметры этого процесса заметно видоизменились.

6. Культуротворческая функция образования всегда была высокозначима, в современных условиях ее роль возрастает многократно.

7. Образование призвано сохранить в человеке человеческое, обогатить его всем тем удивительным духовным богатством, которое накопило человечество. Образование не единственный институт, формирующий, сохраняющий и транслирующий духовность, но ведущий среди иных институтов, таких как литература, театр и пр.

Таким образом, высшая школа, учитывая ее социальную роль и функции, способность осуществлять диалог культур и поистине транснациональные масштабы, имеет уникальные возможности, ведь образование перестало быть сферой услуг, оно превратилось в способ формирования будущего человечества.

В XXI веке спрос на высшее образование достигнет беспрецеден-

тного уровня и диверсификации наряду со все большим осознанием его решающего значения для социально-экономического, социально-политического и культурного развития.

Проблемы, с которыми сталкивается высшее образование, перестают быть локальными и при всей специфичности его развития в отдельных регионах, приобретают общецивилизационный характер.

Высшее образование, история которого насчитывает несколько столетий, продемонстрировало свою жизнеспособность и способность к постоянному обновлению и изменению, содействию преобразованиям и прогрессу общества. Масштабность и темпы идущих преобразований таковы, что общество все больше зиждется на знаниях. Таким образом, высшее образование и научные исследования выступают в качестве важнейших компонентов социально-экономического и экологически устойчивого развития индивида, сообществ и наций. В связи с чем перед высшим образованием встают грандиозные задачи, требующие его самого радикального реформирования и обновления, подвергать которым его еще никогда не приходилось, с тем, чтобы наше общество могло выйти за рамки чисто экономических соображений и воспринять более глубокие аспекты нравственности и духовности.

Существенные трансформации функций образования связаны не только с состоянием того или иного конкретного общественного организма (что, впрочем, тоже нельзя не учитывать), но и с изменением целеполагающих установок относительно образования, диктуемых переходом общества в постиндустриальную эпоху и превращением значительной части общественных процессов в массовые, что привело к изменению и самого человека, и социальных институтов.

Список рекомендуемой литературы

1. Астахова В. И. Смена образовательных стратегий в условиях глобализации / В. И. Астахова // Вчені зап. ХГУ «НУА». – Т. XIII. – X. : Вид-во НУА. – 2007. – С. 7–19.
2. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьков. гуманит. инт

«Нар. укр. акад.» – Х., – 1999. – 76 с.; Университетский преподаватель в новых условиях: тенденции и проблемы : зб. наук. праць «Європейський вектор економічного розвитку». – Вип. 2 (5). Дніпропетровськ, 2008. – С. 16–24.

3. Барабанова С. В. Государственное регулирование высшего образования как социокультурная функция государства / С. В. Барабанова // Право и образование. – 2004. – № 3. – С. 68–89.

4. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / под ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА. – 2008. – 396 с.

5. Ишина И. В. Социальный заказ на образование: проблемы формирования и реализации / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 7–19.

6. Плоткин М. М. Еще раз о социализации / М. М. Плоткин // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 115–119.

7. Смирнов И. П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) / И. П. Смирнов // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 24–31.

8. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : [монография] / Л. Г. Сокурская; [рец.: В. И. Астахова и др.]; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Х., 2006. – 576 с. – Библиогр.: с. 551–575.

9. Черненко А. К. Образование, наука и право как факторы национальной безопасности / А. К. Черненко // Философия образования. – 2006. – № 1. – С. 101–108.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте основные причины, благодаря которым произошли изменения социальных функций высшего образования.

2. Как Вы можете объяснить рост спроса на рынке труда на компетентного специалиста, в отличие от прежней ориентации на квалифицированного специалиста?

3. Постарайтесь очертить круг тех изменений в образовании, которые произошли в результате использования информационных технологий.

4. Покажите разницу между социальными функциями, выполняемыми бюджетным и внебюджетным высшим образованием. С Вашей точки зрения, сглаживается или усиливается это различие?

5. Какова взаимосвязь понятий «образование» и «обеспечение национальной безопасности»?

6. Как и почему изменяется такая функция образования, как социальная мобильность?

Темы реферативных сообщений

1. Социально-экономические функции высшего образования и их роль в современных условиях.
2. Трансформация политических функций высшего образования на рубеже XX–XXI веков.
3. Бюджетные и внебюджетные вузы: сходство и различие социальных функций.

Тема V

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

План лекции

1. Объективные факторы развития образования.
2. Внутренние принципы функционирования механизма образования.
3. Трансформация социальных принципов функционирования образовательных систем в современном обществе.

Методологические принципы построения и развития современных образовательных систем сложились в практике последних десятилетий в процессе усовершенствования образовательной сферы во многих странах мира. Естественно, эти принципы обуславливаются закономерностями экономического, социально-политического и национально-культурного развития стран с позиций не только их декларативности, но и действительности в условиях конкретной исторической ситуации. Их всеобщность закрепляется уровнем социокультурного сообщества в мире и стремлением научно планировать и прогнозировать развитие национальных образовательных систем. Эти принципы заложены в фундамент образовательных стратегий и реформ.

Целью данных принципов является работоспособность образовательных систем, а задачи заключаются в их создании, поддержании и развитии.

Социальные принципы развития образовательных систем состоят из двух взаимообусловленных компонентов:

1) *объективных общественных условий и факторов*, которые формируют соответствующую систему образования (по характеру, структуре, целям и функциям);

2) *внутренних принципов функционирования механизма образования*, которые коррелируют ее качество и жизнеспособность как социальной системы и интеллектуальной самооценности.

1. Объективные факторы развития образования

Системы образования современных государств нельзя рассматривать в отрыве от острых социальных, экономических, национально-политических и глобальных общественных проблем.

Объективность глобализации характеризуется вовлеченностью всех людей независимо от их воли в этот процесс. Глобализация представляет собой сложный, противоречивый процесс социальных преобразований, в котором можно выделить такие основные черты: всеобщность изменений; разрушение организационных основ социальной структуры, ее децентрализация; смешение культур; ослабление национально-государственного фактора; переход к новому типу рациональности; изменение системы ценностей.

Глобализация выступает системным фактором, изменяющим все параметры социальной структуры общества; это характеристики не только институтов и норм, но и ценностей. Глобализация вынуждает к ответственному выбору перед лицом множества углубившихся общественных разрывов. Всех людей глобализация делит по принципу, обозначенному М. Кастельсом, на «идентичность сопротивления» и «идентичность проекта», устремленную в будущее [6].

Будучи тесно связанным с наукой, культурой и развитием человека, именно образование выступает социокультурным преобразователем человеческого сообщества. Как справедливо подчеркивает Ю. Д. Гранин, «эта тема вплетена в дискурс европейской социал-демократии, касающийся проектов глобализирующегося развития, принципов минимизации социального неравенства, экономических и культурных разрывов между отдельными странами и регионами. Образование видится в образе двигателя модели общества XXI в. — «общества знаний», для которого приоритетными выступают инвестиции в человеческий капитал — наиболее ценный ресурс» [5, с. 169].

Образование является ключевым фактором устойчивого развития демократии и мира внутри каждой из стран и между ними, социальной интеграции и соучастия в делах общества. Образование позитивно воздействует на поколенческие, гендерные и классовые различия, социальные и экономические барьеры внутри общества.

Сравнительный анализ взглядов классиков социологии на образование позволяет показать преемственность в рассмотрении ими вопросов, касающихся его развития в условиях глобализации, выявить ряд «сквозных» проблем, постоянно находящихся в поле зрения как отечественных, так и зарубежных социологов. Исследуя объективные социальные факторы развития образования в современном мире, они обосновывают идеи о том, что распределение общества на многовариантные социальные структуры и его социальная дифференциация в современных условиях не могут не влиять на состояние образовательных систем. В результате внутри социального института образования обостряются разногласия структурного, содержательно-дидактического и концептуального порядка. Кроме того, проблемы взаимозависимости образования и национальных отношений внутри стран и между ними предопределяют целый ряд острых тенденций в образовательной политике государств.

В международном масштабе ставится задача доступности образовательных возможностей для всех детей, юношества и взрослых, обеспечения равного права на образование, содействия расширению и интенсификации применения электронных, компьютерных образовательных технологий. Решение этих задач позволяет выйти на решение общецивилизационных проблем: экологии, болезней, нищеты и т. д.

В условиях глобализации не уменьшается, а, наоборот, актуализируется задание укрепления национальных, гражданских связей, патриотического единения народа каждой страны, который должен осознать свои интересы и наиболее эффективно отстаивать их в общении с другими государствами. Необходимо научить сосуществовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать различные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты в русле плюрализма подходов.

В целом, можно выделить три основных направления реагирования образования на трансформации глобального характера: реформы школы, становление новых педагогических практик и попытки создания нового органа педагогического знания. И хотя многие программы и реформы образования как в Украине, так и в других странах в конечном итоге не достигают своих целей,

тем не менее оказывают воздействие на его функционирование и развитие.

Глобализация, несомненно, является важной проблемой, прежде всего, для высшего образования, поскольку от адекватного внедрения в процесс образования составляющих элементов глобализации и интернационализации зависит, в сущности, сама модель будущей системы образования, уровень квалификации трудовых ресурсов.

Среди ключевых проблем, решение которых образует область совместного плодотворного существования глобализации и образования, можно выделить следующие:

- стратегии интернационализации;
- транснациональное образование;
- обеспечение международного качества;
- региональное и межрегиональное сотрудничество;
- информационная и коммуникационная технологии и виртуальные университеты;
- проблемы равенства и доступности образования [3].

В ходе трансформаций в современном глобализирующемся мире в целом, и в Украине в частности, можно выделить устойчивые черты, указывающие, что образование так же, как и экономика, политика, культура в целом, подвергается постоянному влиянию постмодернизма, оно как бы «спланировало» в постмодернистское пространство. Постмодернизм представляет собой культуру постиндустриального, информационного общества, вместе с тем он выходит за пределы культуры и в той или иной мере проявляется во всех сферах общественной жизни, включая экономику и политику. Меняющемуся миру свойственна экономическая гибкость, технологическая сложность, моральная и научная неуверенность, а также недостаточный уровень национальной безопасности. Эти «постмодернистские» условия повлияли на характер и уровень профессионализма в преподавании.

В последние десятилетия во всем мире дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках традиционных методических подходов, поэтому все чаще говорят о *всемирном кризисе образования*. Сложившиеся образовательные системы не могут выполнить своей основной функции – формировать созидательные

силы общества. В зависимости от условий, сложившихся в странах (развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с трудом создающих их сейчас), этот кризис проявляется в разных формах. Кризис сопровождается поверхностным характером реформ системы образования, потерей преподавательских кадров, снижением качества образования, разрывом информационных связей, разрушением материально-технической базы и резкой девальвацией самого статуса преподавательской деятельности.

В начале XXI в. ситуация стала еще тревожнее. Констатация кризиса образования из научной литературы перешла в официальные государственные документы. Даже США, обеспокоенные слабой подготовкой учащихся в области науки и техники, определили ситуацию как «безумное образовательное разоружение».

За последние десятилетия практически все развитые страны проводили различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования, вкладывая в это огромные финансовые средства. Реформы образования получили статус государственной политики, так как государства начали осознавать, что уровень образования в стране определяет их будущее. Развитие науки и связанных с ней технологий производства потребовало реформирования как структуры, так и содержания образования. В качестве основных направлений реформ в конце XX – в начале XXI в. были определены следующие:

- демократизация системы обучения и воспитания;
- гуманитаризация и гуманизация процесса образования;
- компьютеризация;
- интернационализация процесса образования.

До 2010 года предполагается в рамках Болонского процесса решить следующие задачи:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;

- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания [10].

В то же время положения Декларации не дают никаких оснований считать Болонский процесс движением к унификации образовательных систем и методов организации учебного процесса. Европейское образовательное пространство должно строиться на принципах сохранения национальной самобытности подготовки специалистов разных стран.

2. Внутренние принципы функционирования механизма образования

Выполнять свои задачи образовательная сфера может лишь при условии соблюдения системы внутренних социальных принципов собственного развития, которые и составляют субъективный механизм, коррелирующий жизнеспособность образования и его саморазвития.

В решении этих проблем важно выделить два взаимосвязанных блока:

I. Основными *принципами построения* образовательных систем, направленных на разработку, создание схемы и сведение необходимых ресурсов для запуска и функционирования образовательного проекта, являются следующие:

- свобода выбора — образовательная система должна строиться, исходя из практических нужд и потребностей общества, взаимных интересов обучающихся и обучаемых;

- структурация — взаимосвязь и учет всех элементов системы, их конструктивное и толерантное взаимодействие;

- полнота ресурсов — обеспеченность системы всеми необходимыми ресурсами для своего максимально эффективного функционирования;

- самоанализ — постоянный пересмотр объекта, отбраковывание некорректно работающих элементов;

- толерантность — взаимоуважение и взаимопомощь в процессе функционирования системы;
- адаптивность — усилия индивидов разных возрастных групп с разным восприятием действительности в построении системы;
- расчет — нацеленность системы на решение конкретно поставленной задачи;
- права и гарантии субъектам, обслуживающим данную систему, в целях ее развития.

Доминирующим «фактором» в построении ныне существующих образовательных систем является *структурно-функциональный подход*, на основе которого строятся модели социализации и адаптации личности к обществу. В нем развитие человека осуществляется согласно функционально-ролевому, деятельностно-коммуникативному предназначению (человек как гражданин, семьянин, профессионал, потребитель, субъект общения, познания).

II. *Принципы функционирования образовательных систем*, направленные на их конструктивную работу и постоянное развитие, сводятся к следующим:

- вертикальное и горизонтальное взаимодействия, определяющие структуру, порядок, возможности взаимодействия элементов и субъектов структуры в рамках определенных правил;
- микросистемность, то есть учет в процессе развития системы сложной внутренней структуры каждой отдельной единицы и субъекта системы;
- свободный выбор специальности, вуза, формы обучения и т. п.;
- креативность и сбалансированность, то есть построение системы на основе поощрения творчества.

Данные принципы носят практическую направленность и способствуют эффективному развитию системы. Главная проблема их применения — гибкость, то есть необходимость перестраивания и адаптации под каждый конкретный элемент и систему, что требует высокой интеллектуальной и практической подготовки. Плюсами этих подходов является создание сбалансированной высокоэффективной образовательной системы.

Образование выступает как *автономная система*, имеющая относительную самостоятельность, способная оказывать активное

воздействие на функционирование и развитие общества. Как отрасль социальной сферы образование – это процесс и результат, система учреждений и государственная политика в области получения гарантированного Конституцией Украины образования. Образование всегда было и остается неотъемлемой и важной *сферой* человеческой деятельности.

Качество и жизнеспособность образования как социальной системы и интеллектуальной самооценности коррелируются благодаря внутренним принципам функционирования механизма образования.

Являясь *фактором* социально-экономического прогресса, образование относится к приоритетным аспектам политики государства. Человек как субъект процесса, выступая производительной силой в общественном производстве, должен по своим качествам соответствовать уровню современного социально-экономического развития государства, в котором живет и трудится.

Потребность в формировании человека нового тысячелетия – это серьезный вызов всей системе образования. Насколько четко и адекватно удастся определить и решить его цели, содержание и задачи, настолько эффективно образование выполнит этот исторический заказ.

Цель государственной политики относительно развития образования состоит в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина Украины, воспитании поколения людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении жизни, оберегать и приумножать ценности национальной культуры и гражданского общества, развивать и укреплять суверенное, независимое, демократическое, социальное и правовое государство как неотъемлемую составную европейского и мирового сообщества.

К внутренним социальным принципам организации и генезиса образовательных систем традиционно относят: всеобщность, непрерывность, преемственность, подготовку кадров широкого профиля, единство обучения и воспитания, интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования [7].

✓ *Принцип всеобщности* образования (демократизации) означает доступность образования для всех членов общества независимо от социальных, национальных, расовых и имущественных критериев.

Всеобщее образование – это получение всеми детьми школьного возраста определенного уровня образования, установленного законодательством страны. Для украинских граждан обязательным уровнем образования является полное общее среднее образование, которое может быть получено в учебных заведениях различных типов. Государство гарантирует право на получение полного среднего образования и в соответствии с Конституцией Украины финансирует его за счет своего бюджета.

В более широком социальном контексте всеобщее образование – это результат овладения основами наук, необходимых человеку для понимания основных явлений природы и общества, участия в общественной и трудовой деятельности. При этом всеобщее образование является основой для получения профессионального (специального) образования.

Важнейшими путями всеобщего образования является обучение в общеобразовательных школах, средних профессиональных учебных заведениях. Уровни всеобщего образования – начальное, неполное среднее и среднее.

✓ Согласно *принципу непрерывности образования* все его уровни, включая высшую школу, не должны быть замкнутыми и изолированными друг от друга. Непрерывность образования означает стыковку программ и возможность свободного движения учащихся по возможным маршрутам от общего образования до последипломного.

Непрерывное образование в Украине реализуется через координацию образовательной деятельности на различных уровнях и подготовку к возможному переходу к более высшим образовательным ступеням, формирование потребности и способности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки кадров, создание интегрированных учебных планов и программ, связь между учебными заведениями среднего, профессионально-технического, высшего и последипломного образования.

Последипломное образование в его различных формах на протяжении всей жизни позволяет совершенствовать профессиональную подготовку путем углубления, расширения и обновления профессиональных знаний, умений, навыков или получение другой специальности на основе полученного ранее образовательного квалификационного уровня и практического опыта.

Последипломное образование создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста, удовлетворения требований хозяйственной системы в квалификационных кадрах и включает: *переподготовку* — получение иной специальности на основе полученного ранее образовательного квалификационного уровня и практического опыта; *специализацию* — приобретение лицом способностей выполнять отдельные задачи и обязанности, которые имеют особенности в рамках специальности; *расширение профиля (повышение квалификации)* — приобретение лицом способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности (ориентировано на рынок образовательных услуг и увеличение требований к качеству повышения квалификации специалистов в связи с необходимостью решать задачи переходного общества в условиях конкурентной среды и растущего распространения образовательных услуг); *стажировку* — приобретение лицом опыта выполнения задач и обязанностей определенной специальности

✓ **Принцип преемственности образования** обеспечивает тесную связь между всеми его уровнями. *Вертикальная преемственность* состоит в предоставлении возможностей ученикам и студентам переходить без лишних затрат времени от низших уровней образования к высшим. *Горизонтальная преемственность* образования заключается в том, что обучаясь в двух вузах (факультетах), студенты могут выбрать специальность, которая в большей степени отвечает их способностям и интересам.

В результате осознания обществом, государством, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе до конца 1980-х годов унификации и единообразия в образовательной сфере была определена нацеленность на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования.

Вариативность образования — это одно из важнейших направлений развития современной системы образования в условиях трансформации общества, плюралистических подходов к образованию и воспитанию личности в изменяющейся социокультурной среде. Это способность системы образования предоставить учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории.

Пути и способы реализации идеи вариативности образования разнообразны: многообразие образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, учебников; вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий. Внедрение принципа вариативности образования обуславливает создание органов, служб и форм работы, которые могли бы взять на себя диагностику различных образовательных потребностей и возможностей школьников, оценку существующих образовательных траекторий и их соответствия имеющимся и перспективным потребностям школьников, выявление потребностей в дифференциации индивидуализации образовательного процесса, разработку и осуществление принципов комплектования классов, групп, потоков учащихся.

✓ Согласно принципу *подготовки кадров широкого профиля* профессиональная подготовка должна сопровождаться углубленной общеобразовательной подготовкой. Учебные предметы должны быть наполнены как базисными материалами, так и общенаучными представлениями. За счет этого специалист осваивает методологию, теоретические основы избранной профессии, а при необходимости может в сжатые сроки продуктивно осваивать новую специальность.

Основное противоречие профессионального обучения состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в *контекстном обучении*, представляющем собой реализацию динамической модели

движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекций, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-проблемную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

В ходе контекстного обучения динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении используются *методы активного обучения*. Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания.

✓ *Гуманизация образования* представляет собой направленность всего образовательного процесса на человека, его блага, развитие его задатков; формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях. Гуманизация образования – это замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической, это смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека. Этот принцип ориентирует на формирование гуманистического мировоззрения в процессе обучения, то есть провозглашение блага человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Для этого содержание образования, формы и методы обучения должны обеспечивать свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества.

Гуманизация образовательно-воспитательной системы – это по сути кардинальное изменение целенаправленности высшей школы вообще: не столько подготовка квалифицированной рабочей силы для удовлетворения потребностей экономического развития, сколько создание всесторонних условий для удовлетворения потребностей человека в самоусовершенствовании, в постоянном повышении уровня своих знаний и культуры. Принцип гуманизации образовательно-воспитательной системы ориентирует на воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается

гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира. При этом акцент ставится на развитие современного мировоззрения, творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности, а также на подготовку квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессиональному развитию, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, конкурентоспособных на рынке труда [3, с. 88–89].

✓ *Принцип единства учебной и воспитательной работы* предусматривает координацию действий воспитательных и культурных институтов, семьи, коммуникационной среды, средств массовой информации, общественных организаций в их влиянии на личность ученика, студента.

Образование представляет собой процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков. Это синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития, взросления и социализации. *Воспитание* представляет собой процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. Оно реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность».

При всем многообразии поисков воспитательной парадигмы можно выделить четыре основных направления:

1. *Рационалистический*, который может иметь авторитарный или либеральный характер, но обязательно с преимуществом научной рациональности. Сущность этого направления состоит в абсолютизации научных знаний («знаниецентризм»). У истоков этого направления стояли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, в педагогическом творчестве которых обосновывался принцип единства обучения и воспитания. Сегодня в этом направлении выделяются как прогрессивные, так и реакционные тенденции.

2. *Культуроцентристский*, в котором культура рассматривается как основание воспитания и образования. Он не ограничивается школой, предусматривает гуманный социум, способный к гармонич-

зации отношений человека и общества. Такая парадигма обеспечивает триаду – Истина, Добро, Красота – и базируется на культуротворческом принципе «целостности картины мира и человека в нем».

3. В. Вернадский, создавая свое учение о ноосфере, главным фактором формирования нового биосоциального бытия человечества считал научную мысль, которую он рассматривал как упорядоченное восприятие действительности. Основываясь на учении В. Вернадского и современных мировых тенденциях, ученые признают еще одну – новую воспитательную парадигму как *планетарно-личностную*, глобально-историческую по своему значению, в основе которой – образованный человек, вооруженный научными знаниями и новейшими культурными достижениями человечества.

4. На смену знаниецентристской и культуроцентристской парадигме пришла нетрадиционная *лично-гуманистическая* парадигма воспитания, которая имеет антропоцентрический характер. Ее системообразующим фактором выступает не культура, не образование, а личность обучаемого как уникальная неповторимость и высшая ценность. Для практической реализации этой современной парадигмы необходимо обеспечение субъект-субъектных, морально-эстетических взаимоотношений студентов и преподавателей на уровне сотрудничества и сотворчества.

В целом, эта концепция имеет перспективный характер, поскольку в условиях интеграции Украины в культурно-образовательное пространство она адекватна целям государства и потребностям конкретной личности. Именно на ее основе ведутся поиски более совершенной модели, которая должна базироваться на лучших национальных, культурных и воспитательных традициях, учитывать уроки истории украинского народа, собственные ресурсы и возможности государства, обеспечивать педагогическое творчество в высшей школе.

В современной педагогике выработаны следующие *принципы воспитания*: педагогической целесообразности, воспитания в коллективе, связи воспитания с жизнью, развития самодетельности личности, единства требований в сочетании с уважением к личности и др.

Принцип единства учебной и воспитательной работы в современных условиях утратил свое идеологическое содержание. Сегодня воспитание предусматривает координацию действий всех образовательных структур: семьи, СМИ, общественных организаций относительно их влияния на становление психологической, нравственной и гражданской зрелости личности.

✓ **Принцип интенсификации накопления знаний**, то есть включение в систему образования современных достижений науки, техники, культуры с учетом разумного сочетания уровня сложности и возможностей усвоения этого материала отдельными группами учеников и студентов. Акселерация умственного и физического уровня молодежи в контексте системной трансформации общественной жизни требует от системы образования гибкости и мобильности как с точки зрения организационной структуры, так и с позиций обновления методов и содержания обучения.

Широкие перспективы в организации поисковой творческой деятельности открываются благодаря *эвристическому методу обучения*. Это частично-поисковый метод решения целостной задачи, когда требуются следующие умения: анализировать ее условия; преобразовывать основные проблемы в ряд частных, подчиненных главной; проектировать план и этапы решения; формулировать гипотезу; синтезировать различные направления поисков; проверять решения и т. д.

В современной Украине должно обеспечиваться ускоренное, опережающее инновационное развитие образования, а также создаваться условия для развития самоутверждения и самореализации личности на протяжении жизни. Поэтому *основными приоритетами образования* в государственной политике являются:

- предоставление возможности каждому человеку повышать свой образовательный уровень в течение всей жизни;
- правовая поддержка и социальная защита образовательных учреждений всех форм собственности, обеспечивающих реализацию государственной политики в сфере образования;
- интеграция образования, науки и производства, включая интеграцию научных исследований, с образовательным процессом,

научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством;

- поддержка различных форм самоорганизации обучающихся как неотъемлемой части всей системы образования и формирования гражданской правовой культуры молодежи;

- интеграция национальной системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта, достижений и традиций.

Образование является сферой накопления человеческого капитала, выраженного в духовности, способностях, трудолюбии, знаниях, умениях и нравственности граждан, сфере занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестициях. Развитие личности у современной молодежи, безусловно, следует рассматривать как стратегический приоритет государства, который предусматривает непрерывность образования, формирование способностей к саморазвитию, самоутверждению, творчеству в течение всей жизни. Он должен стать и финансовым приоритетом. Тогда духовность подрастающего поколения станет историческим показателем социального развития государства.

В сложных условиях социальной динамики социология образования осуществляет постоянную модификацию социальных принципов образования. Причем существенная корреляция принципов происходит как в связи с объективными процессами развития всей социальной системы, так и трансформацией образовательной сферы.

✓ В результате усложнения социоэтнической картины мира и определенных политических решений суверенных государств, миграционных процессов в мировом масштабе сформировался новый принцип функционирования образования – *принцип поликультурности*. В этнически неоднородных обществах этот принцип стимулирует трансформацию традиционных систем образования в плюралистически интегрированные культурно-образовательные системы.

✓ От системы образования требуется адекватная реакция на изменения в структуре и критериях социального заказа. В реализации принципов образовательной политики важна не только

последовательность, но и гибкость. На основании этого в качестве нового принципа образовательной системы можно сформулировать **институциональную рефлексию**.

✓ В основе образовательной политики и ведущих образовательных стратегий лежит **принцип опережающего развития образования** по сравнению с динамикой социального роста.

С одной стороны, система образования сама призвана адаптироваться к новой социально-культурной ситуации, с другой – перед ней стоит задача перспективного стратегического обеспечения поддержки, оптимизации реконструкций, которые испытывает украинское общество в социально-экономической и политической сферах. Также принципиально важна роль системы образования при включении Украины в процессы мировой глобализации, что делает особенно актуальной прогностическую функцию образования, обуславливает тесную связь образования и науки.

С целью реализации прогностической функции образования важно добиться гармонического взаимодействия системы образования со всеми областями современной науки как гуманитарного, так и естественнонаучного и научно-технического профилей.

Причем это взаимодействие представляет собой не просто локализацию передовых научных знаний в вузовских лабораториях, на кафедрах с учетом их интеллектуальных мощностей, но органическую связь инновационного научного поиска с процессом обучения, профессионального становления и усовершенствования специалистов.

✓ Реформационные процессы в образовании выдвинули в качестве приоритетного **принцип инновационности**, что означает восприимчивость к нововведениям и способность воссоздавать их во всех ракурсах образовательной практики. Но в то же время важно развивать фундаментальные научные исследования, сохранить и защитить интеллектуальную самооценку образования как элемента духовной культуры и духовного производства. Опираясь на совершенствование научно-педагогического потенциала высших учебных заведений, важно проявлять «взвешенный консерватизм», сохранять демократические этико-коммуникативные, методико-дидактические традиции образования, перспективные для будущего.

✓ В ходе изменения образовательных парадигм ряд общепринятых социальных принципов наполняются новым содержанием, модернизируются. Например, принцип всеобщности, доступности образования, сформулированный в русле общей гуманистической традиции, должен органически сочетаться с *элитарностью* некоторых образовательных структур, перед которыми ставится задача отбора и развития талантливой молодежи в зависимости от способностей и уровня интеллектуальной подготовки.

Образование представляет собой один из самых сложных институтов социализации. Именно через образование общество обеспечивает свое развитие. *Целью образования* является всесторонне развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к осознанному общественному выбору, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа, повышение его образовательного уровня, обеспечение народного хозяйства квалифицированными специалистами.

По сути, цель образования — приблизить человека к совершенству собственной природы, помочь ему самореализовываться. Образование по сути представляет собой создание образов, схем, с помощью которых человек стратифицирует пространство вокруг себя. Человек должен приложить неимоверные усилия, чтобы добыть образование. Нормативным идеалом образования выступает человек, генерирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоках информации.

Перспективным в этом отношении является *личностный подход* в образовании, то есть последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия. Личностный подход выступает как базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым учащимся и коллективом. Личностный подход способствует осознанию каждым воспитанником себя как личности, выявлению, раскрытию своих возможностей, становлению

самосознания. Именно на основе личностного подхода оказывается возможным осуществление личностно значимых и общественно приемлемых условий для самоопределения, самореализации и самоутверждения. В условиях, когда содержание и формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют возрастным особенностям и интересам, учет своеобразия личности обогащает коллектив и других его членов.

✓ Принципы непрерывности и преемственности обучения должны дополняться сегодня инновационными педагогическими возможностями и технологиями, которые развиваются на основе создания внебюджетных форм образования. *Создание свободной образовательной среды* осуществляется на демократических началах: расширяются возможности выбора специальности, пространство мобильной переквалификации, расширение профиля по полученной специальности, социальные гарантии занятости.

Вариативность образования представляет собой перспективное направление развития современной системы образования в условиях трансформации общества, плюралистических подходов к образованию и воспитанию личности в изменяющейся социокультурной среде [2].

Вариативность образования по сути оказывается нацеленностью на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Это способность системы образования предоставить обучающимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных *вариантов* образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам обучающихся) выбора такой траектории.

Существует множество путей и способов реализации идеи вариативности образования:

- многообразие образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений;
- плюрализм и гибкость учебных программ, учебников;
- вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий.

Таким образом, к социальным принципам организации и развития образовательных систем относят: всеобщность; непрерывность;

преемственность; подготовку кадров широкого профиля; единство обучения и воспитания; интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования; демократизм, свобода и плюрализм образовательной сферы; гуманизм и приоритет общечеловеческих ценностей в процессах обучения и воспитания; адаптивность; опережающее развитие; принцип инновационности.

3. Трансформация социальных принципов функционирования образовательных систем в современном обществе Образование представляет собой последовательный, систематический и целенаправленный процесс усвоения содержания обучения, которое составляют обусловленные целями и потребностями общества знания, умения и навыки, профессиональные, мировоззренческие и гражданские качества, которые должны быть сформированы в процессе обучения с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства.

Образование – это один из показателей социального статуса индивида и один из факторов изменения и воспроизводства социальной структуры общества; социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщение его к культуре данной общественной системы. Оно предопределяет не только знания, умения и навыки человека, но и его личностные качества, мировоззренческие и поведенческие приоритеты.

В условиях становления в Украине гражданского общества, правового государства образование становится важным фактором гуманизации социально-экономических отношений, формирования новых жизненных ориентиров личности. Государственная политика в сфере образования направлена на усиление роли местного самоуправления, активизацию участия родителей, опекунских советов, меценатов, общественных организаций, фондов, средств массовой информации в учебно-воспитательной, научно-методической, экономической деятельности учебных заведений, прогнозировании их развития, оценке качества образовательных услуг.

Решение сложных социально-экономических задач, стоящих

перед Украиной, формирование нового цивилизационного качества украинского общества, учитывающего, с одной стороны, культурные традиции страны, с другой – тенденции развития общемировой цивилизации, требуют видоизменения социокультурных типов личности. В этом процессе образованию отводится ключевая роль.

Содержание образования определяется образовательной потребностью общества, а также личностной потребностью в образовании. Система образования создает возможности развиваться личности обучаемого в двух основных направлениях:

1) развитие социально значимых качеств личности: формирование интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества и государства; содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества.

2) формирование профессиональной компетентности: развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства; подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности в современном социуме.

С одной стороны, образование соединяет человека с консервативным потенциалом знаний и умений (предысторией), побуждающим к их ретлянсляции, передаче, распространению (всеобщей коммуникации), а с другой – выступает предпосылкой формирования творческой индивидуальности. Кроме того, в отношении каждого конкретного человека образование представляет собой сложную институциональную подсистему общества, то есть некоторую социокультурную целостность, структуру, которая призвана помочь индивиду включиться во всеобщую деятельность.

Учитывая, что именно образованию отводится ключевая роль в формировании нового цивилизационного качества украинского общества, в последние десятилетия осуществляются постоянные попытки его реформирования, изменения целей, содержания, методов.

Необходимо быстрее сделать все возможное для замены авторитарной педагогики педагогикой толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом – субъект-субъектными, чтобы специалисты были самодоста-

точными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике.

Поскольку знания в информационном обществе выступают как непосредственная производительная сила, нужно осуществить *переход от квалификации к компетенции*, которая даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой специалист, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений.

За годы независимости Украины все еще, к сожалению, не удалось преодолеть социально-экономический кризис, который ярко проявляется и в системе высшего образования. Реформы образования оказываются поверхностными и не скоординированными. Они не решают насущных проблем, таких как: снижение качества образования, разрыв информационных связей, резкая девальвация статуса преподавательской и научной деятельности, остаточный принцип финансирования образования, отсталость материально-технической базы высшей школы, существование учебных заведений разных форм собственности, неадекватное пенсионное обеспечение и социальная защита преподавателей и студентов, потеря преподавательских кадров высшей квалификации.

В итоге, высшее образование в Украине становится неликвидным и неконкурентоспособным, уступает уровню образования развитых стран и не признается европейским сообществом. Такая неблагоприятная ситуация требует продуманных и системных реформ, чтобы дать возможность реализоваться огромному интеллектуальному потенциалу, который есть в нашем обществе. Наиболее приемлемым способом реформирования украинской высшей школы на сегодняшний день представляется модернизация его по европейскому образцу, большим подспорьем в этом плане может стать Болонский процесс, задача которого – приведение высшего образования в европейских странах к единым стандартам и критериям.

Стратегическими задачами реформирования высшего образования являются:

✓ переход к гибкой, динамичной ступенчатой системе подготовки специалистов, которая даст возможность удовлетворить

потребности и способности личности в получении определенного образовательного и квалификационного уровней по избранному направлению в соответствии с ее способностями;

✓ формирование сети высших учебных заведений, которая по образовательным уровням, типам учебных заведений, формам и срокам обучения, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом;

✓ развитие высшего образования в Украине до уровня достижений развитых стран мира и его интеграция в международное научно-образовательное сообщество [9, с. 94].

С целью развития интеллектуального, культурного и экономического потенциала Украины ее образовательная система руководствуется следующими принципами, а именно:

– *принцип саморазвития* – децентрализация и демократизация управления, предоставление самостоятельности вузам и их региональным объединениям;

– *принцип качества* – обеспечение качества образовательных программ путем сочетания в них ценности образования как для общества, так и для личности;

– *принцип разнообразия* типов высшего образования по срокам и уровням подготовки, формам обучения, выдаваемым дипломам, академическим ученым степеням и званиям;

– *принцип единства* – обеспечение преемственности и необходимой степени интеграции ступеней образования в рамках системы непрерывного образования;

– *принцип равенства* – создание для всех граждан равных возможностей в получении любого образования, реализация конституционных прав и свобод в области высшего образования;

– *принцип эффективности* – удовлетворение потребностей регионов в высококвалифицированных трудовых ресурсах с наименьшими затратами.

Основными целевыми установками развития системы образования в Украине должны быть следующие:

▪ осознание необходимости и возможности преодоления обезличивания, неуважения субъектов учебного процесса; предосте-

режение от узкоутилитарной концепции образования, его направленность на личность как на цель образования, а не как на экономический фактор;

- диверсификация высшего образования, его гибкость, способность предвидеть; расширение границ образования с целью органического вхождения в систему непрерывного образования для всех;

- акцентирование миссии высшего образования, демократизация доступа к нему, автономия и демократические свободы, научно-исследовательские, образовательные и воспитательные задания, этическая, культурная и критическая функции, связи и взаимодействия с обществом и его основными институтами, управление образованием и его финансирование;

- создание для граждан равных возможностей в получении образования, развитие системы непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни, обеспечение образовательных потребностей национальных меньшинств;

- интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство, разнообразие типов учебных заведений, вариативность учебных программ, индивидуализация обучения и воспитания, улучшение качества образовательных услуг.

Основные цели, смыслы, ориентации, подходы к системе образования с учетом конкретных потребностей личности и общества находят свое воплощение в парадигмах, на основе которых вырабатываются основные модели образования. Парадигма представляет собой совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которыми руководствуются в качестве образца в научной практике на данном этапе [2].

В современной педагогике можно выделить четыре ведущие **парадигмы образования**:

1. *Когнитивная парадигма* («знаниевая», императивная, традиционная): образование рассматривается только как познание на основе мышления; целью обучения выступают знания, умения и навыки (ЗУН), которые отражают социальный заказ; основным источником

знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель); обучаемый рассматривается главным образом как объект, который нужно наполнить знаниями; задача всестороннего развития личности не ставится; личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей; учебный материал воспринимается как дидактически интерпретированные научные знания; вся организация учебного процесса направлена на отражение в программах и учебниках состояния научного знания и способов его освоения; характеристика личностного развития не учитывается; основным критерием эффективности обучения служат знания, умения и навыки; развитие рассматривается как «побочный продукт» учебной деятельности; основное внимание уделяется информационному обеспечению личности; главной задачей считается развитие памяти, а не умение логически мыслить.

2. *Личностно ориентированная парадигма*: системообразующим фактором методов личностно ориентированной педагогики выступает уникальная и неповторимая личность учащегося; интеграция различных дидактических концепций: развивающего обучения, проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения и т. п.; хорошее инструментальное обеспечение практико-ориентированных систем, их определенность и целостность; отношение педагога к воспитаннику как к личности, самостоятельному и творческому субъекту собственного развития и в то же время как к субъекту воспитательного воздействия; субъект-субъектные отношения педагога и студента; непосредственное взаимодействие между учителем и учеником, которое направлено на овладение материалом с помощью форм, методов и средств; каждый обучающийся имеет свой вектор развития, который строится от ученика к учителю.

3. *Функционалистская парадигма*: образование воспринимается как социокультурная технология; оно должно готовить нужные обществу кадры; личность должна принять на себя часть некоторых функций общества; функционалистская парадигма нашла более полное отражение в системе негосударственного образования; формирование определенных компетенций личности, связанных

с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание; четкая профессиональная направленность — подготовка личности к труду.

4. *Культурологическая парадигма*: объект и цель образования — человек культуры; человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование как культурно развивающая среда; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве; воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни, опережающих современное состояние общества; необходимым условием для этого является интеграция образования в культуру; переход от идеологии к культуре, в том числе — к педагогической; образование воспринимается как духовный облик человека, который складывается в процессе освоения духовных и моральных ценностей культуры; гуманизация содержания образования, осуществление гуманистических технологий обучения и воспитания; создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации; основным принципом образования в контексте культуры является принцип креативности; создание атмосферы сотрудничества и сотворчества; отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого является личный смысл, диалог и сотрудничество его участников; отношение к педагогу как к посреднику между обучаемым и культурой; отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы жизни и осуществляется воспитание человека культуры [8, с. 89–93].

В рамках образовательных парадигм возникают различные *модели образования*. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основные модели образования.

1. *Традиционная модель образования* — это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого и настоящего. Обучающийся как объект образовательной деятель-

ности осваивает знания, умения и навыки благодаря воздействию на механизмы памяти, а не на мышление обучающихся.

Целью такого образования является личность с заранее заданными свойствами. Система образования рассматривается как государственно-ведомственная организация, с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры образовательных учреждений и учебных дисциплин.

2. *Рационалистическая модель образования* во главу угла ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения обучающимися знаний. При этом студентам отводится пассивная роль, не ставится задача развития творчества, самостоятельности, ответственности. На основе полученных знаний, умений и навыков студенты нарабатывают адаптивный «поведенческий репертуар» в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества.

Поведенческие модели вносят в образование дух узкого утилитаризма и навязывают учителю механический, нетворческий образ действий. Деятельность педагога нередко превращается в натаскивание обучающихся на решение задач, выполнение тестов и т. д. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, коррекция, индивидуальные занятия.

В целом, рационалистическая модель образования обеспечивает практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу и производству.

3. *Гуманистическая (феноменологическая) модель образования* ориентирована на развитие внутреннего мира студента, межличностное общение. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что все они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

В центр образовательного процесса ставится личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Считается,

что образование должно в наибольшей степени соответствовать подлинной природе человека, оказывать психолого-педагогическую поддержку в личностном росте. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития, а не формировать личность с заранее заданными свойствами.

Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как педагога, так и студента, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования.

4. *Неинституциональная модель образования* ориентируется на его организацию вне социальных институтов, в частности образовательных. Это образование «на природе», в условиях параллельных школ (радио, телевидение, пресса, которые систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы), с помощью системы Интернет, «открытые университеты», дистанционное обучение и т. п. Риски таких форм обучения заключаются, во-первых, в вытеснении ничем не заменимых в воспитании человеческих контактов, живого общения, и во-вторых, в возможности с помощью сомнительных ценностей массовой культуры разрушать личность, а не развивать ее [8, с. 100–102].

Приоритетными *направлениями государственной политики* в развитии образования являются:

- личностная ориентация образования (создание условий для творческой самореализации);
- развитие системы непрерывного образования (путем координации образовательной деятельности на различных уровнях образования, формирование интегрированных учебных планов, учебно-производственных комплексов поэтапного обучения, обеспечение связи среднего, высшего и последипломного образования);
- внедрение современных информационных технологий;
- интеграция науки и образования (интенсификация научных исследований, увеличение их финансирования, формирование содержания образования на основе новейших научных достижений);
- расширение рынка образовательных услуг (система перепод-

готовки, повышения квалификации, последипломное образование, дистанционное образование).

Именно такая ориентация высшего образования позволяет обеспечить личностную ориентацию образования, формирование общечеловеческих ценностей, единство образования и науки, повышение качества образования, внедрение инноваций, образовательных технологий, объединение науки и техники, развитие дистанционного образования, интеграцию отечественного образования в мировое образовательное пространство.

Выводы

Образование представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем материальном и духовном мире, творческой и моральной личности. Образование – один из показателей социального статуса индивида и один из факторов изменения и воспроизводства социальной структуры общества. Это социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщение его к культуре данной общественной системы.

Социальные принципы развития образовательных систем состоят из двух компонентов: во-первых, из *объективных факторов и условий*, которые формируют соответствующую систему образования (по целям, функциям и структуре); во-вторых, из *внутренних принципов функционирования механизма образования*, которые определяют его характер, содержание и качественные признаки.

К *социальным принципам организации и развития образовательных систем* относят: всеобщность; непрерывность; преемственность; подготовку кадров широкого профиля; единство обучения и воспитания; интенсификацию накопленных знаний благодаря гибкости и самоадаптации содержания образования; демократизм, свободу и плюрализм образовательной сферы; гуманизм и приоритет общечеловеческих ценностей в процессах обучения

и воспитания; адаптивность; опережающее развитие; принцип инновационности.

В сложных условиях социальной динамики социология образования осуществляет постоянную модификацию социальных принципов образования. Формируются *новые принципы функционирования образования* – принцип поликультурности, институциональная рефлексия, принцип опережающего развития образования, принцип инновационности, а также элитарность некоторых образовательных структур, перед которыми ставится задача отбора и развития талантливой молодежи в зависимости от способностей и уровня интеллектуальной подготовки.

Принципы непрерывности и преемственности обучения должны дополняться сегодня инновационными педагогическими возможностями и технологиями, которые развиваются на основе создания внебюджетных форм образования. Создание свободной образовательной среды осуществляется на демократических началах: расширяются возможности выбора специальности, пространство мобильной переквалификации, расширение профиля по полученной специальности, социальные гарантии занятости.

Список рекомендуемой литературы

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект+, 1997.
3. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2008.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; (сост.: В. И. Астахова и др.) – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.
5. Гранин Ю. Д. Глобализация и образование / Ю. Д. Гранин // Социология. – 2004. – № 3–4. – С. 166–172.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М., 2000.

7. Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. — Х. : Изд-во НУА, 2003.

8. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. — М. : Вентана-Граф, 2006. — 368 с. — (Пед. образование).

9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. — 3-тє вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2007. — 495 с.

10. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2004. — 432 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Докажите, что социальные принципы развития образовательных систем состоят из объективных общественных условий и факторов, формирующих систему образования, и внутренних принципов функционирования механизма образования. Обоснуйте взаимосвязь этих компонентов.

2. Выделите объективные факторы развития образовательных систем. Что Вы понимаете под всемирным кризисом образования? Назовите основные направления реформ образования в конце XX — в начале XXI в. Какие стратегические задачи ставятся в рамках Болонского процесса? Есть ли, по Вашему мнению, в рамках Болонского процесса риски унификации образовательных систем и методов организации учебного процесса? Обоснуйте свой ответ.

3. Назовите внутренние принципы функционирования механизма образования. Дайте характеристику *принципов построения* образовательных систем и принципов их функционирования. Приведите примеры их реализации. В чем состоит цель государственной политики относительно развития образования?

4. Назовите внутренние социальные принципы организации и генезиса образовательных систем. Раскройте их суть.

5. Что означает принцип всеобщности образования? Выделите уровни всеобщего образования для украинских граждан.

6. Что означает «непрерывность образования»? За счет чего непрерывное образование реализуется в Украине? В каких формах осуществляется последипломное образование? В чем его функциональное предназначение?

7. Раскройте суть вертикальной и горизонтальной преемственности образования. Что Вы понимаете под вариативностью образования? Назовите основные пути и способы реализации идеи вариативности образования.

8. Обоснуйте, что профессиональная подготовка должна сопровождаться углубленной общеобразовательной подготовкой. За счет чего, по Вашему мнению, специалист осваивает методологию, теоретические основы избранной профессии, а при необходимости может в сжатые сроки продуктивно осваивать новую специальность? Приведите примеры.

9. На что ориентирует образование принцип гуманизации? Согласны ли Вы с тем, что гуманизация образования – это по сути замена предметно-центрической системы обучения системой антропоцентрической, это смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека? Обоснуйте свой ответ.

10. Почему на смену знаниецентристской и культуросцентристской парадигмам приходит личностно-гуманистическая парадигма воспитания? Что выступает ее системообразующим фактором? Докажите, что именно на ее основе возможно создание модели, которая должна базироваться на лучших национальных, культурных и воспитательных традициях, учитывать уроки истории украинского народа, собственные ресурсы и возможности государства, обеспечивать педагогическое творчество в высшей школе.

11. В чем суть принципа интенсификации накопления знаний? Какие требования к системе образования выдвигает акселерация умственного и физического уровня молодежи в контексте системной трансформации общественной жизни? Назовите основные приоритеты образования в государственной политике Украины.

12. В связи с чем сформировался принцип поликультурности в образовании? Согласны ли Вы с тем, что в этнически неоднородных обществах этот принцип стимулирует трансформацию традиционных систем образования в плюралистически интегрированные культурно-образовательные системы? Как этот принцип реализуется в системе образования Украины, в Вашем вузе?

13. Что Вы понимаете под инновационностью образования? Согласны ли Вы с тем, что, опираясь на совершенствование научно-педагогического потенциала высших учебных заведений, важно проявлять «взвешенный консерватизм», сохранять демократические этико-коммуникативные, методико-дидактические традиции образования, перспективные для будущего?

14. Согласны ли Вы с тем, что в современных условиях принцип всеобщности, доступности образования, сформулированный в русле общей гуманистической традиции, должен органически сочетаться с элитарностью некоторых образовательных структур, перед которыми ставится задача отбора и развития талантливой молодежи в зависимости от способностей и уровня интеллектуальной подготовки? Как этому способствуют современные реформы образования в Украине?

15. Чем вызвана необходимость замены авторитарной педагогики педагогикой толерантности, трансформации субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом – субъект-субъектным, Докажите, что переход от квалификации к компетенции даст возможность находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Насколько, по Вашему мнению, реформы образования в Украине успешны в этом плане? Предложите пути решения этих проблем.

Темы реферативных сообщений

1. Инновационность как приоритетный принцип реформирования образования в условиях кризиса.
2. Диверсификация образования в условиях глобализации: новые парадигмы и модели.

Тема VI

УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

План лекции

1. Типы и виды учебных заведений, их характеристики с точки зрения реализации социологических подходов познания.
2. Модернизация структуры системы образования
3. Учебные заведения нового типа.

1. Типы и виды учебных заведений, их характеристики с точки зрения реализации социологических подходов познания

Социология образования в рамках микро- и макросоциологических концепций исследования учебных заведений отслеживает специфику социальных процессов, связанных с:

- доступностью образования;
- равенством прав каждого гражданина на получение образования независимо от национальной, религиозной, социальной принадлежности, места жительства и материального положения;
- совмещением национально-культурной и региональной основы образования с ориентацией на усвоение высших достижений национальной и мировой культуры;
- гуманизацией, гуманитаризацией и демократизацией образования;
- единством образовательных и воспитательных задач;
- вариативностью путей получения образования;
- охраной здоровья подрастающего поколения;
- непрерывностью образования с преемственностью его ступеней.

В предшествующий период истории относительно медленная эволюция развития человека, общества, производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Изменения, происходящие в социально-экономической и общественно-политической жизни страны, потребовали разработки новой модели подготовки специалиста, пересмотра структуры

и содержания высшего образования, изменения роли и функций отдельных учебных заведений.

На рубеже веков, в особенности начиная с 90-х годов XX века, в связи с переходом общества к рыночным отношениям произошли существенные преобразования в структуре образования. В качестве ее основных системообразующих компонентов можно выделить функциональные подсистемы, формально-организационную (учрежденческую) структуру, функциональные сферы, социально-образовательные общности, содержательно-ценностную структуру, образовательные технологии. Каждая из вышеназванных компонентов системы образования в связи с этим обеспечивает ценность и внутреннюю взаимосвязь, а также влияет на функционирование системы в целом, динамику развития и технологию [3, с. 27].

Как отмечает Ю. Г. Волков, система образования может структурироваться по содержанию и объему преподаваемого знания: система дошкольного воспитания и образования, общеобразовательная школа, профессионально-техническое образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, система переподготовки специалистов и образование по интересам [1, с. 165].

Рассматривая учебное заведение как социальный объект социологического анализа, *социология образования изучает* образование как специфический социальный институт, а также как определенную форму и средство общественных отношений путем исследования конкретных проблем учебных заведений, дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, прочих социальных, технических, среднеспециальных и высших учебных заведений; процессы обучения в них и связь между ними и другими сферами общественной жизни и в целом социальную политику в области образования.

Образование можно получить в соответствии с системой учебных заведений, которые классифицируются по различным категориям: очные, вечерние, заочные (дистанционные), гражданские и военные по различным профилям и специальностям; светские и религиозные (духовные); мужские и женские; государственные, негосударственные (частные), муниципальные и т. п. [4, с. 140–141]. Наличие такой разветвленной системы имеет принципиальное

значение, поскольку гарантирует человеку свободу выбора и дает возможность получить образование в соответствии с умственными и профессиональными способностями.

Так, форма собственности, на основе которой функционирует учебное заведение, предусматривает деление учебных заведений на государственные и негосударственные (приватные, кооперативные, профсоюзные, религиозные и другие). В настоящее время негосударственные учебные заведения с успехом дополняют существующую сеть государственных. Появление частных, внебюджетных, негосударственных образовательных учреждений связано с рядом факторов и обстоятельств. К ним относятся:

- существующее различие между общественными и государственными стратегиями развития образования;
- предоставление личности права на вариативность выбора путей получения образования и квалификации в соответствии с собственными склонностями и интересами;
- показатель более широкой возможности творческой самореализации студента и педагога в этой во многом более глубокой по сравнению с государственной формой образования;
- необходимость совершенствования уже существующей сети учебных заведений в различных регионах в соответствии с новыми потребностями;
- изменение рыночного спроса на отдельные специальности, направления образования и виды образовательных услуг;
- вхождение учреждений образования в систему рыночных отношений, когда образовательные услуги становятся товаром на рынке услуг;
- движение педагогов, не получивших возможности реализовать свои творческие интересы в рамках государственной системы образования;
- импорт зарубежных педагогических систем в образовательное пространство.

По типу отношения к государству различают светские и религиозные учебные заведения. Религиозное или богословское образование продолжает оставаться исключительно важной частью церковного служения. Исходя из этого актуализируются основные

задачи, стоящие перед церковью, различными конфессиональными течениями в данной области.

Светское образование в Украине имеет сложную структуру европейского типа, которое предоставляет *разноуровневую подготовку*: образование по интересам, образование родителей, дошкольное образование, начальное, среднее, высшее, дополнительное образование и ряд других. Такое многокритериальное разделение типов учебных заведений связано с необходимостью реализации цели образования, в широком смысле этого слова, как подготовки: всесторонне развитой личности; доброприличных отца или матери семейства; добропорядочного гражданина; добросовестного квалифицированного работника.

Так, *образование родителей* предполагает необходимость обучения и воспитания ребенка вместе с образованием его родителей в рамках создания «Университета будущего родителя» для обоих супругов на время беременности будущей матери, а также «Университета молодого родителя» в первые годы воспитания ребенка.

Что касается *дошкольного образования*, то социология исходит из того, что основы воспитанности человека, его трудолюбия, многие другие нравственные качества закладываются еще в раннем детстве. Дошкольное воспитание и образование осуществляется в семье и детских дошкольных учреждениях — государственных, частных, коллективных, смешанных, куда принимаются дети в возрасте до шести (семи) лет.

В целом, в рамках дошкольного образования и воспитания закладывается первооснова личностных качеств человека. Детские сады, ясли, комбинаты — не просто средство «присмотра» за детьми, здесь происходит их умственное, нравственное и физическое развитие. С переходом к обучению детей с шести лет детские сады столкнулись с новыми для себя проблемами — организацией деятельности подготовительных групп, чтобы дети могли нормально входить в школьный ритм жизни, иметь навыки самообслуживания.

С точки зрения социологии особую значимость приобретает анализ ориентированности общества на поддержку дошкольных форм образования, на согласие родителей прибегать к их помощи для подготовки детей к труду и рациональной организации своей

общественной и личной жизни. Для познания специфики этой формы образования особо значима позиция и ценностные ориентации тех людей, которые занимаются с детьми, — воспитателей, обслуживающего персонала, — а также их готовности, понимания и стремления выполнить возлагаемые на них обязанности и надежды.

В отличие от дошкольного образования и воспитания, которое охватывает не каждого ребенка, средняя общеобразовательная школа нацелена на подготовку к жизни всего без исключения подрастающего поколения. В условиях советского периода, начиная с 60-х годов, осуществилась реализация принципа всеобщности полного среднего образования с целью обеспечения молодежи «равного старта» при вступлении в самостоятельную трудовую жизнь.

Общее среднее образование учащиеся получают в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, профессионально-технических училищах, техникумах и колледжах. Школа призвана обеспечить систематические знания, умения и навыки, необходимые для продолжения общего и начала профессионального образования, включения личности ребенка в жизнь общества, а также развития ее творческих качеств и воспитания национального самосознания и общечеловеческой морали. На этой ступени выявляются типологические характеристики личности, развиваются способности, интересы, качественные ориентации. Диагностика этих качеств, а при необходимости их активная коррекция призваны помочь самовыражению учащегося, выбору им направления своей дальнейшей учебной или трудовой деятельности.

В старшей школе обеспечивается завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе такого уровня знаний, умений и навыков, которые свидетельствуют о формировании полноценного и ответственного гражданина, готового к правильному существованию в системе общественных, семейных и производственных отношений, способного к самообразованию, самовоспитанию и гармоничным взаимоотношениям с окружающей природной средой.

Общее среднее образование дают и новые типы учебных заведений — гимназии, лицеи и колледжи, которые призваны качественно улучшить общее среднее образование и обеспечить наиболее полное

интеллектуальное и профессиональное развитие личности учащихся с высоким образовательным потенциалом. Под гимназией понимается общеобразовательное учебное заведение, обеспечивающее получение общего среднего образования повышенного уровня, развитие индивидуальных творческих способностей, формирование интеллектуальной, высококультурной личности. Лицеи — это профессионально ориентированные учебные заведения, обеспечивающие завершение общего среднего образования повышенного уровня на заключительной ступени с профессиональной профильной подготовкой по направлениям и специальностям высшей школы. Они создаются, как правило, при высших учебных заведениях или на базе научных учреждений, культурных центров, средних школ, располагающих необходимым кадровым и учебно-материальным потенциалом.

В этой ситуации социология образования по-прежнему нацелена на изучение ценностей общего образования, на ориентиры родителей и детей, на их реакцию на внедрение новых форм образования, ибо окончание общеобразовательной школы оказывается для молодого человека одновременно и моментом выбора будущего жизненного пути, профессии, рода занятий. Остановившись на одном из вариантов, выпускник школы тем самым отдает предпочтение тому или иному виду профессионального образования. Но что движет им в выборе траектории своего будущего жизненного пути, что влияет на этот выбор и как он изменяется в течение жизни — это одна из важнейших проблем социологии. Особое место занимает исследование профессионального образования — профессионально-технического, средне специального и высшего.

Возникнув в 1940 году как фабрично-заводское ученичество (ФЗУ), профессионально-техническое образование прошло сложный и извилистый путь развития. И несмотря на различные издержки (попытки перевести всю систему на сочетание общего среднего и специального образования в подготовке необходимых профессий, слабый учет региональных и национальных особенностей), профессионально-техническая подготовка остается важнейшим каналом получения профессии. Профессионально-техническое учебное заведение — это учебное заведение, которое

обеспечивает реализацию потребности граждан в профессионально-техническом образовании, овладении рабочими профессиями, специальностями, квалификацией, соответствующей их интересам, способностям, состоянию здоровья. Профессионально-техническое образование, представленное ПТУ, высшими профессиональными и техническими училищами, центрами профессионального образования, является одним из важнейших звеньев национальной системы образования, определяющих качественную структуру рабочих кадров, ее наиболее квалифицированную часть. Стратегия развития системы профессионально-технического образования предполагает переход от быстрого, в основном количественного наращивания сети учебных заведений и их контингента, к преимущественно интенсивным, качественным факторам дальнейших преобразований и изменений, с учетом новых условий развития общества. Это требует пересмотра перечня профессий и специальностей, разработки новых вариативно-модульных лично ориентированных учебных планов и программ, авторских и альтернативных методик обучения. Сегодня уже многие учебные заведения системы профессионально-технического образования проводят их экспериментальную отработку с учетом появления новых профессий и специальностей, а также требований рынка. Они имеют право изменять и расширять типы подготовки, вводить дополнительные профессии и специальности, корректировать перечень изучаемых общеобразовательных предметов.

Дальнейшее развитие среднего специального образования связано с необходимостью создания новых типов средних специальных учебных заведений – колледжей, учебно-научных и учебно-научно-производственных объединений, включающих в себя профтехучилища, средние специальные и высшие учебные заведения в различных вариантах.

Учебно-научно-производственные центры в настоящее время переживают активный этап развития и углубления содержания общего и профессионального образования. Его главными задачами являются:

- формирование общей культуры обучающихся;
- самоопределение личности, создание условий для ее самореализации;

- соблюдение закона о правах детей, принятого ООН;
- предоставление учащимся оптимальных возможностей для получения широкого общего образования;
- подготовка специалистов по массовым профессиям производства;
- овладение иностранными языками, а также навыками в области механизированной обработки информации;
- получение прибыли от практической деятельности Учебного центра для дальнейшего развития материально-технической и социальной базы.

В структуру учебно-научно-производственного центра включаются следующие подразделения: школа — дает учащимся основное общее и среднее (полное) общее образование и осуществляет подготовку детей по массовым профессиям; колледж — готовит младших специалистов со знанием определенного вида производства, экономики и иностранных языков; высшее образование — готовит менеджеров в пространстве общего и профессионального образования.

Для социологии образования в сфере профессионального образования важны знание мотивов учащихся, эффективность обучения, его роли в повышении квалификации и реального участия в решении хозяйственных проблем экономики государства.

Вместе с тем социологические исследования в 90-е годы прошлого века и в начале нынешнего по-прежнему фиксируют сравнительно невысокий (а по ряду профессий низкий) престиж этого вида образования, ибо преобладает ориентация выпускников школы на получение высшего образования. Хотя с течением времени респонденты, имеющие высшее образования, ощущают нехватку и потребность в получении среднего специального. Что касается среднего специального и высшего образования, для социологии важны выявление социального статуса этих видов обучения молодежи, оценка возможностей и роли в будущей взрослой жизни, соответствие субъективных устремлений и объективных потребностей общества, качество и эффективность подготовки.

В связи с этим обусловлено появления колледжей, которые являются относительно новым типом средних специальных учебных

заведений, обеспечивающих повышенный уровень подготовки специалистов среднего звена на основе интеграции общего среднего, среднего специального и высшего образования. Этот тип средних специальных учебных заведений может иметь одну или несколько смежных профессий, ориентированных на конкретную область производства, социальной или культурной сферы, а обучение в нем может осуществляться на двух ступенях: подготовка специалистов со средним специальным образованием и подготовка специалистов повышенного уровня квалификации с компонентом высшего. Колледжи готовят специалистов среднего звена с завершением общеобразовательной подготовки и их окончание дает право поступления в вуз. В высших колледжах можно получить первую (бакалаврскую) степень высшего образования.

Все типы средних специальных учебных заведений (высшие учебные заведения I–II уровней аккредитации) развиваются как многофункциональные системы. В них наряду с подготовкой кадров получают развитие специальные отделения по переподготовке (повышению квалификации) специалистов среднего звена по приоритетным направлениям развития техники в соответствии с целевыми заказами предприятий и организаций, платные услуги населению, включая различные виды неформального образования. Новым направлением в развитии средних специальных учебных заведений являются учебные комплексы, которые включают в себя общеобразовательные школы, профтехучилища и технические лицеи, средние специальные и высшие учебные заведения в различных вариантах. Подготовка кадров в таких комплексах осуществляется на основе скоординированных учебных планов и программ.

Переход на новую модель подготовки специалиста тесно связан с обновлением структуры образовательных программ в вузах и созданием многоуровневой системы высшего образования. Внедрение такой системы способствует реализации дифференциации и индивидуализации обучения, расширяет возможности высшей школы в удовлетворении самых широких образовательных потребностей общества и личности, повышает качество общеобразовательной, научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом современных требований рынка труда, обеспечивает

необходимые условия для интеграции высшей школы в мировое образовательное пространство.

Структура многоуровневой системы высшего образования имеет следующие уровни: первый – подготовка специалиста с высшим образованием (срок обучения 4–5 лет); второй – углубленная подготовка специалиста (срок обучения 1–2 года). Первый уровень предусматривает возможность получения одновременно с высшим образованием академической степени бакалавра. Содержание обучения бакалавров включает подготовку по соответствующим направлениям. Второй уровень предусматривает углубленную подготовку специалистов в конкретном направлении профессиональной деятельности, а также возможность дополнительного обучения для получения академической степени магистра. Главными задачами высшего учебного заведения являются:

- проведение образовательной деятельности, которая включает учебную, воспитательную, научную, культурную методическую деятельность;

- создание условий для овладения системой знаний о человеке, природе и обществе; становление социально зрелой, творческой личности; воспитание морально, психически и физически здорового поколения граждан; формирование гражданской позиции, патриотизма, собственного достоинства, готовности к трудовой деятельности, ответственности за свою судьбу, судьбу общества, государства и человечества; обеспечение высоких этических норм, атмосферы доброжелательности и взаимного уважения в отношениях между работниками, преподавателями и студентами;

- предоставление возможностей получения студентами знаний в определенной отрасли, подготовка их к профессиональной деятельности;

- обеспечение выполнения условий государственного контракта и других условий при подготовке высококвалифицированных специалистов;

- проведение научных исследований или творческих, искусствоведческих исследований как основы подготовки будущих специалистов и научно-технического и культурного развития государства;

- подготовка молодежи к самостоятельной научной, преподавательской или искусствоведческой деятельности;
- информирование абитуриентов и студентов о ситуации, которая складывается на рынке занятости;
- переподготовка и повышение квалификации кадров: просветительская деятельность.

Обучение в государственных вузах Украины осуществляется как бесплатно, так и за счет физических и юридических лиц. В последние годы наблюдается тенденция роста платных услуг в высшем образовании. Платная форма обучения является ответом на изменившиеся запросы рынка труда, способствует привлечению в сферу образования дополнительных финансовых ресурсов и разрушению монополии в сфере предоставления образовательных услуг.

За последнее время значительно изменилась процедура приема студентов, хотя, как и ранее, основным условием поступления в вуз является наличие общего среднего или среднего специального образования. Для абитуриента, сдавшего успешно экзамены, прошедшего конкурс и зачисленного в вуз, дальнейшее обучение бесплатно. Для абитуриента, получившего достаточно высокие оценки на вступительных экзаменах, но не прошедшего конкурс, существует возможность быть зачисленным в вуз на основе компенсации (оплаты) затрат на обучение.

В настоящее время в Украине ведется разработка стандартов высшего образования, что позволит определить общие требования к различным типам высших учебных заведений, содержанию и срокам обучения на различных уровнях образования, наладить действенный контроль за качеством обучения. Стандарты являются базой для разработки документации по аттестации и аккредитации учебных заведений, статуса диплома о высшем образовании, его эквивалентности за пределами Украины.

В вузах Украины сосредоточены значительные силы научно-технических работников, особенностью которых является многопрофильность. Научно-технический потенциал вузов Украины сравним с потенциалом всех академических и отраслевых научно-исследовательских институтов. Именно это определяет круг интересов и проблем, изучаемых социологией образования.

Сегодня происходят положительные изменения в формировании комплексной системы последипломного образования, как составной части национального образования. К последипломному образованию относится повышение квалификации в традиционном понимании этого термина. В силу общественно-экономических перемен, происходящих в стране, благодаря появлению новых технологий, изменению запросов именно последипломное образование призвано решить немало новых проблем. Система повышения квалификации имеет ряд преимуществ в сравнении с базовым профобразованием: она не столь инерционна, реагирует на быстро изменяющиеся социально-экономические и технико-технологические условия; имеет двустороннюю связь с практикой; срок обучения значительно короче; обучаемые способны критически оценивать предлагаемые инновации, непосредственно участвуя в их апробации, развитии и реализации. Значимость развития дополнительного и послевузовского профессионального образования объясняется как объективным, все более ускоряющимся процессом устаревания знаний, так и необходимостью гибко и оперативно откликаться на новые требования рынка в отношении новых знаний, умений и т. п.

Государство, в свою очередь, должно поддерживать структурные и содержательные преобразования в дополнительном профессиональном образовании. При этом приоритетным направлением должно стать развитие высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное и послевузовское профессиональное образование, а также формирующих в своей структуре специальные подразделения.

2. Модернизация структуры системы образования

На каждом этапе развития любого общества перед образованием вставали вопросы, связанные с реформированием существующей системы образования. В силу этого модернизация структурной модели системы образования является необходимой предпосылкой комплексного социологического исследования в данной области. Образование, одновременно являясь социальной подсистемой общества, как социальный институт отражает в себе все проблемы трансформирующегося общества. В соответствии

с этим модернизация любой страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное реформирование, то есть оптимальное обновление.

Концепция образования, функционирующая частично и до сих пор, провозглашала, что приобретенные человеком знания и умения сохраняют свою ценность на протяжении всей его жизни — «образование на всю жизнь». Динамизм современной цивилизации, повышение роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии — эти и другие явления и тенденции обуславливают необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». Исходя из осовремененных требований социума система образования призвана обеспечить:

- разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности;
- систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;
- развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью.

Вопросы духовного развития социально ориентированного общества Украины на современном этапе приобретают особую остроту в связи с крушением прежних общественных и личностных идеалов и началом формирования новых ценностных ориентаций. Современный период в жизни общества характеризуется тем, что система образования переживает период качественного обновления, который связан со сменой ценностных ориентаций, с интенсивностью инновационных процессов, с ростом активности и самостоятельности образовательных учреждений. Новые целевые установки в системе образования приоритетом делают человеческую

личность. Она становится главной ценностью. Эти новые социальные ориентиры в системе образования проявляются в различных направлениях: в построении системы непрерывного образования, изменении структуры системы, появлении новых форм и типов альтернативного образования, формировании нового содержания, разработке новых подходов к организации и определению результатов обучения. Эти изменения способствуют достижению системой образования Украины мировых образовательных стандартов, версификации типов учебных заведений и созданию их разнообразных моделей, что и подтверждает идею **о качественной модернизации** в структуре системы учебных заведений и трансформацию их социальных функций.

В настоящее время система образования претерпевает радикальные преобразования, что связано с изменениями во всех сферах жизнедеятельности трансформирующегося общества. Так, в последние годы в данной сфере наметились тенденции изменения структуры образования. Появились новые типы учебных заведений в общем образовании – детские сады школы и учреждения дополнительного образования; школы нового типа лицеи, гимназии, школы одаренных детей с различными уклонами и другие. В профессиональном образовании идет процесс перепрофилирования и изменения статуса учебных заведений. Наравне с государственными учебными заведениями увеличивается число негосударственных (частных) учебных заведений. Возрастает также доля платного образования как в государственных так и негосударственных учебных заведениях. Открываются колледжи, университеты, академии, филиалы престижных вузов как в Украине, так и в странах зарубежья. Все больше расширяется международное сотрудничество учебных заведений между различными странами.

Изменения в системе образования, согласно мнению специалистов, позволяют определить перспективы и темпы реформирования его структуры. Это, во-первых, создание условий для получения качественного образования населением, как в стране, так и за рубежом. Во-вторых, оптимизация размещения учебных заведений всех уровней и ступеней на территории страны, разнообразие предлагающихся образовательных программ, специальностей,

а также дифференциация и диверсификация образования. В-третьих, выявление перспективных направлений образования на основе программирования и планирования рынка, перепрофилирование и создание новых видов образования и типов учебных заведений, отвечающих потребностям экономики, социальной сферы, и, конечно же, образовательным запросам населения страны. В-четвертых, ориентация системы образования на удовлетворение личностных, социальных, профессиональных, этнических потребностей населения. В-пятых, коммерциализация и развитие сети дополнительного, в том числе профессионального образования, а также расширение внутрифирменной подготовки и переподготовки специалистов. В-шестых, внедрение образовательных программ, позволяющих получать образование по частям, чередуя очное образование с работой и заочным (дистанционным) образованием, и выходить на получение сертификата в течение определенного времени. Отметим, что сходные тенденции наблюдаются также в России и других постсоветских государствах.

Для большинства учебных учреждений приспособление к изменяющейся внешней среде является насущной задачей. В этом направлении ведется активная инновационная работа в различных учебных заведениях. Однако любой инновационный процесс является источником противоречий, что ведет к определенной социальной напряженности. Всякое изменение неизбежно ведет к противопоставлению нового, новой структуры уже сложившейся организации учебно-воспитательного процесса.

Взаимосвязь всех элементов учебно-воспитательной системы и системы управления учебного заведения таково, что изменение каких-то одних вызывает необходимость изменения других элементов данной социальной структуры. Существует вероятность нарушения стабильности системы. Однако стабильность состава, структуры, целей учебно-воспитательной системы учебного заведения есть важное условие его функционирования. Структура организации учебного заведения, ее учебно-воспитательная система, система управления являются существенными факторами в ситуации, которые при управлении необходимо принимать во внимание отдельно и которые изучаются социологией образования.

Успешное функционирование отдельных элементов учебно-воспитательной системы учебного заведения, а также его управленческого звена гарантирует жизнедеятельность всего организма учебного заведения как социальной организации. Исследование социальных проблем социально-экономического и психолого-педагогического обоснования подготовки учащихся в современных условиях является актуальным по ряду обстоятельств:

- качество и уровень профессионализма сегодня требуют существенного улучшения в соответствии с новыми рыночными отношениями;
- разработка содержания обучения и воспитания кадров, специалистов соответствующего профиля занимала и занимает ведущее место в направлении углубления на уровне учебного заведения;
- проблема теоретического обобщения интеграции содержания обучения, уровня науки и производства постоянно беспокоит организаторов подготовки кадров;
- обобщение новых форм общего и профессионального образования в современной Украине, ориентированного на подготовку кадров, имеет весьма важное практическое значение для определения перспектив обновления содержания обучения и воспитания молодежи.

Структурные изменения современной системы образования, в свою очередь, могут содержать в себе следующие основные компоненты:

- дошкольное образование должно стать частью общего обязательного образования (доступного для всех слоев населения страны), организационную структуру которого следует разделить на собственно дошкольное образование и содержание детей;
- восстановление системы дошкольного образования, в том числе путем расширения практики создания комплексов детский сад – школа с гибкими формами получения дошкольного образования (неполный день, неполная неделя и т. п.);
- реструктуризация старшей ступени школы с профильным обучением для более эффективной подготовки ее выпускников к различным видам профессионального образования и профессиональной деятельности;

- расширение возможностей и повышение эффективности профильного обучения за счет интеграции образовательных школ и организация их взаимодействия с учебными заведениями начального и среднего профессионального образования, то есть создание межшкольных комплексов на уровне старшей школы (школа – ПТУ, школа – ССУЗ и другие).

Решение вышеназванных проблем возможно путем создания объединений учебных заведений, включающих в себя учреждения дошкольного, общего, начального и среднего профессионального образования. Тем самым может быть реализована возможность создания многоуровневого вариативного образования на старшей ступени общего среднего образования. При реструктурировании городских и сельских учебных заведений (детских садов и общеобразовательных школ) следует гибко относиться к данной проблематике и учитывать особенности территориальных различий в зависимости от региона города или села.

В высших учебных заведениях должен быть сосредоточен основной потенциал модернизационного развития государства, где как в развитых странах мира сосредоточен основной прирост бюджетных средств.

Также было бы эффективно усиливать роль механизма реализации государственных приоритетов в профессиональном образовании, то есть формирование кадрового запроса для развития перспективных рынков и технологий, подготовка кадров для тех отраслей, которые еще не начали предъявлять широкого платежеспособного спроса на выпускников.

В заключение отметим, что структурные реформы в системе базового образования обуславливаются необходимостью усиления социализирующей его роли и учета дифференциации образовательных потребностей различных социальных, национальных и других групп в переходный период. При этом особое значение приобретают:

- поддержка инновационного и вариативного образования;
- создание программ диагностики и поддержки детей разных групп риска (одаренные дети, дети с противоправным (девиантным) поведением);

- расширение программ дополнительного (внешкольного) образования, которые одновременно нацелены на обеспечение занятости учащихся и профилактику подростковой преступности;
- адресная поддержка учебных заведений, ориентированных на удовлетворение обоснованных образовательных запросов населения;
- целевая поддержка учебных заведений, разрабатывающих новые подходы к содержанию, технологиям и практике образования.

В конечном счете, главной целью структурных изменений системы образования должна стать задача оптимизации сети учебных заведений (образовательных учреждений), которая позволит при существующих объемах финансирования обеспечить, во-первых, доступность качественного образования для всех слоев населения (вне зависимости от доходов и места жительства). Во-вторых, соблюдение долгосрочных интересов государства.

В свою очередь, оптимизация сети учебных заведений должна быть связана с решением проблем, касающихся удовлетворения образовательных потребностей детей, характеризующихся специальными запросами (от одаренных детей до детей с задержками в умственном и физическом развитии). Переход к новым формам общественных отношений в обществе требует реформирования всей системы образования. Прежде всего, это должно быть просвещение, направленное на развитие творческого потенциала личности. Отсюда востребованность новых типов и видов образовательных учреждений: гимназий, колледжей, лицеев, школ углубленного изучения предметов и т. д.

Еще одним актуальным аспектом социологических исследований учебного заведения как объекта социологии образования является анализ особенностей заведений нового типа.

3. Учебные заведения нового типа

Так, в процессе структурных реформ современной структуры образования появляются и будут развиваться образовательные комплексы, в которых интегрированы различные разнопрофильные учебные заведения среднего и профессионального высшего образования, учреждения дополнительного профессионального

образования и другие образовательные учреждения. В рамках комплексов разрабатываются сопряженные образовательные программы разных уровней профессионального образования с целью обеспечения повышения качества подготовки и сокращения образовательной траектории. Функционирование таких комплексов может обеспечить, во-первых, повышение качества преподавания в колледжах и профессиональных училищах (преподаватели колледжа или училища становятся членами вузовских кафедр), в силу чего у них появляется круг профессионального общения и создаются перспективы профессионального роста. Во-вторых, повышение социального статуса и социальной мобильности студентов и преподавателей колледжей, техникумов и других профессиональных учебных заведений. В-третьих, повышение гибкости структуры профессионального образования, возможность быстрой адаптации к изменениям рынка труда. В-четвертых, рост эффективности использования материальных и кадровых ресурсов, более быструю и гибкую адаптацию системы профессионального образования к изменениям рынка труда.

В основе функционирования образовательных комплексов положены следующие теоретические принципы:

- *многоуровневость и многоступенчатость*, что предполагает наличие нескольких уровней и ступеней образования — начального, среднего и высшего;
- *преемственность* образовательных программ — согласование программ общего и профессионального образования, сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ (учебных планов) на основе государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования, стыковка образовательных программ различных специальностей и уровней (ступеней) образования;
- *интеграция и маневренность* различных типов образовательных учебных заведений — создание единого образовательного пространства; дальнейшее развитие многопрофильных образовательных комплексов, формирование региональной системы непрерывного профессионального образования; создание независимой государственной (региональной) службы по итоговой государственной

аттестации выпускников профессиональных образовательных учреждений; организация педагогической индустрии учебно-методического и программного обеспечения процесса непрерывного профессионального образования.

Многоуровневость предполагает наличие многих уровней и ступеней базового образования. Прежняя единообразная подготовка специалистов осуществлялась по жестким «стандартам»: в профтехучилище обязательно надо было учить три года (даже лифтера), в техникуме — 4–5 лет и т. д. В условиях рыночной экономики происходят кардинальные изменения, система непрерывного образования развивается как альтернативная, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее. Многоступенчатость осуществляется путем предоставления начальной профессиональной подготовки в старшем звене общеобразовательной школы либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах (в том числе коммерческих), либо непосредственно на предприятиях и в организациях. Созданы как минимум три ступени на уровне начального профобразования:

- подготовка на ступени начальных, первого и второго, рабочих разрядов квалификации для тех, кто не смог по тем или иным причинам освоить полную программу начального профобразования;
- ступень начального профобразования (в традиционном понимании ПТУ) — третий-четвертый квалификационные разряды;
- так называемая повышенная ступень начального профобразования — четвертый-пятый разряды.

Имеются как минимум две ступени на уровне среднего профобразования: традиционное «среднее специальное образование» и повышенного типа, когда в техникумах и колледжах технического профиля готовят техника и младшего инженера.

На уровне высшего профобразования наряду с действовавшей ранее системой со сроком обучения, как правило, 5 лет и имевшей единую квалификацию, введены ступени четырехлетней программы подготовки бакалавров и шестилетней — магистров. Обучаются студенты как по узким, так и по широким направлениям подготовки. Кроме того, введена и двухлетняя программа обучения, отнесенная к ступени неполного высшего образования.

Принцип преемственности базового и последипломного профессионального образования реализуется в профессиональном образовательном пространстве. Предполагается, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация всех программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного профобразования. До настоящего времени образование строится по типу пирамиды: внизу, в основании, самые массовые по выпуску – начальное и среднее звенья, далее – незначительное по охвату молодежи и выпуску специалистов – высшее образование, на вершине – послевузовское, затем аспирантура и докторантура, а по отдельным специальностям и адъюнктура и ординатура). Возможен путь иной, проверенный во многих странах, – построение краткосрочных программ, осваиваемых в течение одного, двух, трех лет. Это завершенные модули, предлагаемые на выбор абитуриентам.

Принцип интеграции и маневренности профессиональных образовательных программ осуществляется посредством возможной смены человеком профиля профессиональной деятельности. В новых социально-экономических условиях это явление, очевидно, станет массовым. В условиях развития рыночной экономики, расширения гражданских прав и свобод каждый, в том числе и взрослый человек, должен иметь право выбора профессии (естественно, широкого профиля), в рамках которой можно изучать различные курсы в зависимости от своих интересов и планов, посещать занятия в различных профессиональных учебных заведениях своего региона, а, возможно, и параллельно обучаться в разных учебных заведениях. Ведь одновременное обучение студентов в двух институтах по разным специальностям сегодня стало уже нередким явлением.

Студент любого курса решил поменять специальность или его к этому вынудили какие-либо обстоятельства, в том числе состояние здоровья, тогда он переходит на изучение другой специальности.

Второй вариант: студент закончил колледж по одной специальности, а в вуз поступил учиться на другую.

Третий вариант: специалист с высшим образованием создает свое собственное издательство и поступает на вечернее отделение поли-

графического среднего специального учебного заведения для того, чтобы приобрести необходимы навыки в этой области и т. д.

Принцип интеграции профессиональных образовательных структур и гибкости организационных форм профессионального образования – относится к подсистеме форм организаций непрерывного профессионального образования. Основание для их классификации – целостность подсистемы. Первый принцип отражает ее состав, второй – функции.

Среди различных образовательных комплексов в последнее время стали появляться учебные заведения, реализующие кластерный подход. По определению, в кластеры включаются социальные акторы, объединенные на принципах партнерства, связанные единой целью и географическим положением. Под кластерным подходом к развитию образования понимают взаимо- и саморазвитие участников, осуществленное снизу на основе территориального соседства и устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом. Реализация кластерного подхода приводит к получению нового качественного результата за счет интеграции усилий всех партнеров. Интеграция учебных заведений в среду регионов, обеспечение качественно нового уровня подготовки, научных и научно-педагогических кадров, активизация и развитие научных исследований и инновационной деятельности, повышение их результативности и эффективности для нужд региона, воспитание учащихся с высокой культурой мышления, широким кругозором, активным и сознательным отношением к жизни, превращение учебных заведений в центры подъема и стабилизации регионов, духовного и культурного их развития является актуальной и главной целью системы образования. Ведь высокую конкурентоспособность образования могут обеспечить не отдельные образовательные учреждения (пусть даже достигшие высокого уровня качества образования), а кластеры субъектов, задействованные на образование, связанные между собой решением конкретного аспекта национальной проблемы.

Известен положительный опыт создания кластеров с активной включенностью образовательных учреждений. Так, весьма эффективны технополисы в Японии, исследовательские парки в США,

колледжи и кампусы с региональной специализацией в Калифорнии. Например, в региональном университете Лимерика (Ирландия) работает группа исследовательских и учебных подразделений, непосредственно находящихся в подчинении факультетов (колледжей) университета и вносящих свой вклад в развитие региональной экономики. Эти подразделения являются частью интеллектуальной инфраструктуры региона с ориентировкой, прежде всего, на развитие местной экономики.

Реструктуризация образовательной сети учреждений образования на основе создания и развития кластеров – это комплексная оптимизация системы функционирования учреждений (структуры, функций, образовательных программ) в соответствии с требованиями внешней среды и направленная на повышение ее качества, доступности и эффективности. Где под образовательной сетью понимается совокупность образовательных учреждений (организаций), реализующих образовательные программы начального, среднего, высшего и дополнительного образования, объединенных в единую структуру по трем признакам: *территориальная структура* (государственная сеть, региональная сеть, межмуниципальная сеть, муниципальная сеть и сеть образовательных учреждений); *профильная структура* (профильно-отраслевая направленность профессий и специальностей в соответствии с регионально-муниципальными приоритетами развития экономики и рынка труда); *уровневая структура*.

Кластерный подход в образовании – важнейший путь повышения его конкурентоспособности, потому что: при кластерном подходе разработка конкретной проблемы распределяется между всеми участниками кластера; управление образованием с опорой на кластерный подход, при котором сочетается инициатива образования и власти; опора на развитие потенциальных возможностей каждого участника образовательной программы осуществляется за счет взаимодействия и интеграции усилий всех на основе партнерства. Образовательный комплекс является действенным фактором решения ряда глобальных задач стабилизации региональной системы образования. К ним можно отнести: координацию и оптимальное взаимодействие учреждений образования со

службами социальной защиты и занятости в целях мониторинга образовательных потребностей населения области и граничных регионов; усиление позитивного влияния университета на социокультурную ситуацию в регионе; переподготовку и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров на базе учебного заведения; минимизацию межведомственных барьеров в решении вопросов наращивания материально-технической базы и повышения уровня информатизации образования; сохранение непроизводственных фондов системы образования с учетом возможного перепрофилирования отдельных образовательных учреждений; привлечение незадействованных производственных ресурсов региона для совершенствования материально-технической базы образования и профильно-технологической подготовки специалистов. Именно поэтому можно говорить, что институт образования в традиционном значении этого слова теряет право на существование. Его место все больше принадлежит независимым образовательным центрам, в значительной мере ориентированным на особенности регионального развития. Так, в странах Юго-Восточной Азии (Малайзия, Новая Зеландия, Сингапур, Тайвань) с целью развития собственную производственную базу в короткие сроки были созданы кластеры.

Подобные интегрированные образовательные системы, сконцентрированные на определенной территории, имеют по сравнению с традиционными автономными образовательными структурами более высокие социально-экономические характеристики. Интегрированная многоступенчатая система образования, благодаря своей гибкой структуре и быстрой адаптации к постоянно меняющейся конъюнктуре спроса на рынке труда, создает благоприятные условия для реализации целевой индивидуальной подготовки специалистов различных квалификационных уровней. В условиях социально-экономических рыночных отношений, которые формируются, это весьма важно не только для выпускников вузов в плане дальнейшего трудоустройства, но и для предприятий и учреждений как потребителей кадров с элитарной подготовкой.

Анализ развития существующих образовательных комплексов по принципу кластеров показал, что несомненными их достоинствами

являются: концентрация необходимого количества ресурсов для реализации достаточно сложных технологий в сфере обучения физических лиц; предоставление различных форм образовательных услуг с учетом потребностей клиентов; унификация ряда процедур получения физическими лицами образования, позволяющая снизить затраты на их выполнение; гибкость подготовки специалистов различного профиля, в том числе и тех, которые по тем или иным причинам временно не востребованы на рынке; создание условий для непрерывного образования; упрощение процедуры контроля качества образования.

Кластеры хорошо вписываются в понятие многоступенчатого образования. Многоступенчатая система подготовки предусматривает разные по содержанию и объему образовательные и профессиональные программы в направлениях науки, техники и культуры, усвоение которых удостоверяется документами о высшем образовании различного уровня. Одним из основных отличий многоступенчатой системы образования от существующей системы подготовки есть смещение акцента в сторону фундаментальной составляющей в образовании специалистов, которое имеет больший период выживания и дает основание для непрерывного профессионального роста. Именно это обеспечивает возможность перехода в системе образования от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь». В связи с этим за последние годы значительно увеличились масштабы образования взрослых; растут расходы на переподготовку специалистов.

Успешное развитие учебных заведений нового типа требует комплексного обеспечения всеми видами ресурсов, а где этого нет, там возникает расхождение между содержанием и формой. Нужны значительные финансовые, интеллектуальные, организационные, научно-методические, даже нравственно-психологические ресурсы, которые объединили бы всех участников образовательного процесса для реализации общей цели. Нужен также такой специфический фактор успеха, как ресурс свободы.

Выводы

1. Типологизация учебных заведений многокритериальна, что позволяет реализовывать посредством разнообразных учебных заведений комплексную цель образования на макро- и микроуровнях. Рассматривая учебное заведение как социальный объект социологического анализа, социология изучает образование как специфический социальный институт, а также как определенную форму и средство общественных отношений путем исследования конкретных проблем учебных заведений, дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, прочих социальных, технических, среднеспециальных и высших учебных заведений; процессы обучения в них и связь между ними и другими сферами общественной жизни и в целом социальную политику в области образования.

2. Трансформация социального пространства, которая охватила многие сферы жизнедеятельности Украины, влечет за собой модернизацию в структуре системы учебных заведений и изменения их социальных функций. Эти изменения способствуют достижению системой образования Украины мировых образовательных стандартов, версификации типов учебных заведений и созданию их разнообразных моделей.

3. Еще одним актуальным аспектом социологических исследований учебного заведения как объекта социологии образования является анализ особенностей заведений нового типа. Феномен единого профессионального образовательного пространства можно понимать как совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в профессиональных образовательных процессах либо заинтересованных в них. Так, в процессе структурных реформ современной структуры образования появляются и будут развиваться образовательные комплексы, в которых интегрированы различные разнопрофильные учебные заведения среднего и профессионального высшего образования, учреждения дополнительного профессионального образования и другие образовательные учреждения. В основе функционирования образовательных комплексов положены следующие теоретические принципы:

многоуровневость и многоступенчатость, преемственность образовательных программ, интеграция и маневренность различных типов образовательных учебных заведений. Среди различных образовательных комплексов в последнее время стали появляться учебные заведения, реализующие кластерный подход. Реструктуризация образовательной сети учреждений образования на основе создания и развития кластеров — это комплексная оптимизация системы функционирования учреждений (структуры, функций, образовательных программ) в соответствии с требованиями внешней среды и направленная на повышение ее качества, доступности и эффективности.

Список рекомендуемой литературы

1. Волков Ю. Г. Социология: Элементарный курс : учеб. пособие / Ю. Г. Волков. — М. : Гардарики, 2001. — Гл. 10.
2. Законодавчі та нормативні акти про освіту України / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності. — К., 2007. — Вип. 26. — 75 с.
3. Осипов А. М. Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — СПб., 1999.
4. Основы социологии : учеб. пособие / под ред. М. В. Прокопова. — М. : Изд-во РДЛ, 2001.
5. Рудник Б. Л. Формы государственных и муниципальных заведений: причины и последствия предлагаемых нововведений / Б. Л. Рудник, С. В. Шишкин, Л. И. Якобсон // *Вопр. образования*. — 2006. — № 1. — С. 25—46.
6. «Предпринимательский университет» — новый тип высшего учебного заведения (по материалам междунар. конф.) // *Экономика образования*. — 2005. — № 3. — С. 81—90.
7. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования — механизм воспроизводства : монография / С. А. Шаронова. — М. : Изд-во Рос. ун-та Дружбы народов, 2004. — 357 с.
8. Шевченко О. К. Высшее учебное заведение как сложная система / О. К. Шевченко, П. А. Денисенко // *Телекоммуникация и информатизация в образовании*. — 2005. — № 4. — С. 85—90.

Вопросы для самоконтроля

1. Как проявляется связь между развитием общества и изменением структуры системы образования с точки зрения ее учебных заведений?

2. В чем обнаруживаются особенности социологического подхода при анализе специфики учебного заведения?
3. Как в рамках учебных заведений реализуются социальные образовательные трансформации?
4. Что означает выражение «многообразие учебных заведений» и каким образом оно связано со степенью демократии в государстве?
5. Каким образом в различных учебных заведениях решаются проблемы инновационности?
6. Каковы перспективы, на Ваш взгляд, развития сети учебных заведений в Украине?
7. Как связаны между собой тип учебного заведения и особенности образования в нем?
8. Каковы основные функции современных учебных заведений?
9. Какие аспекты деятельности учебных заведений изучаются социологией образования?
10. В чем специфика непрерывного образования?

Темы реферативных сообщений

1. Изменение социальных функций высших учебных заведений.
2. Системный анализ структуры образовательных учреждений в Украине.
3. Прогностические перспективы трансформации структуры системы образования.

Тема VII СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

План лекции

1. Управление государственной системой образования в Украине.
2. Управление образовательными учреждениями.
3. Управление образовательным процессом.

Управление образованием представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, входящую в качестве отраслевой дисциплины в науку социального управления. Управленческие исследования в сфере образования используют достаточно широкий арсенал качественных и количественных методов и методических средств социальных и гуманитарных наук: социологии, общей и социальной психологии. Это различные виды наблюдения, опросов, экспертных оценок, контент-анализа, моделирования, эксперимента. В практике управленческого консультирования накоплено множество специфических и вполне оригинальных моделей, методик и приемов, характерных именно для управления образовательными системами.

1. Управление государственной системой образования в Украине Основная задача науки управления в сфере образования — исследование и диагностика многообразных процессов и тенденций в организационной системе образования и направление их на достижение общесистемных целей и ценностей.

Структура управления образованием. В Украине государственная система образования, сложившаяся в начале 50-х годов и действующая до начала 90-х годов XX века, представляла собой образовательное пространство закрытого типа, удобное для централизованного управления, имеющее целью социализацию индивида как части коллективного целого. На всех уровнях данной системы образования управленческие структуры были построены по линейно-функциональному принципу, а значит, по своему типу являлись жесткими, способными эффективно функционировать только в рамках указанной системы. В Украине в условиях командно-

административной системы такое непосредственное руководство принимало форму распределительного, директивного, бюрократического управления образованием.

В конце XX века в образовательной сфере Украины, как отмечают исследователи, сложились субъективные и объективные предпосылки для качественных изменений в системе управления образованием:

1. Под воздействием информационных технологий происходит практическая реализация идей развития неформального образования, то есть образование не ограничивается формальной, школьной подготовкой.

2. Индивидуализированный характер образования, акцентирующий внимание на возможностях каждого конкретного человека.

3. Утверждение самообразования, самообучения в качестве ведущей формы образования. Если традиционная образовательная система предполагала в основном одностороннее обучение ученика преподавателем, то в новой образовательной системе учитель будет действовать как советник или как консультант.

4. Ориентации на образование, создающее знание.

5. Формирование системы непрерывного образования.

Возникающая новая система образования выявляет чрезвычайную сложность и противоречивость процессов ее становления и развития. Роль управления в деятельности такой быстро развивающейся и усложняющейся системы, как образование, существенно возрастает.

В качестве объективных предпосылок следует указать следующие:

➤ реформа старой централизованной системы управления и необходимость определения новых функций для органов управления образованием различных уровней и установления новых взаимоотношений между ними;

➤ становление рыночных отношений и необходимость поддержания стабильного функционирования образования в условиях трансформации социальной системы;

➤ темпы развития образования и отсутствие опыта управления у большинства организаторов образования в усложняющихся и постоянно изменяющихся условиях;

► возникновение конкуренции между образовательными учреждениями, основанными на разных формах собственности.

Как известно, конкретная организация, формы и методы управления образованием в решающей степени зависят от особенностей государственного строя, от специфики политических и культурных традиций той или иной страны. На примере организационной структуры системы управления высшим образованием, сложившейся к началу XXI века в Украине, можно рассмотреть все ее уровни и специфику функционирования.

Функции государственного управления высшим образованием в Украине осуществляют: Президент Украины, Верховная Рада, Кабинет Министров, Министерство образования и науки Украины; министерства и другие центральные органы исполнительной власти, имеющие в своем подчинении высшие учебные заведения; высшая аттестационная комиссия Украины; Государственная аккредитационная комиссия Украины; Правительство Автономной Республики Крым, местные органы исполнительной власти и органы местного самоуправления и подчиненные им органы управления высшего образования.

Президент Украины формирует государственную политику и определяет систему органов исполнительной власти, которые осуществляют государственное управление в сфере высшего образования. Верховная Рада Украины осуществляет законодательное регулирование, устанавливает ряд базовых параметров функционирования системы образования и ратифицирует международные соглашения в области высшего образования. Кабинет Министров Украины осуществляет государственную политику в сфере высшего образования, выдает нормативные правовые акты по вопросам функционирования системы, создает, реорганизует, ликвидирует высшие учебные заведения государственной формы собственности.

Центральный орган государственного управления образованием – Министерство образования и науки Украины, – основными задачами которого являются: участие в разработке государственной политики в сфере образования и науки, развитие их материально-технической и социальной базы; определение перспектив

и направлений развития образования, требований к содержанию, уровню и объему образования; контроль над реализацией государственной политики в сфере образования и науки, соблюдение законодательных актов по этим вопросам всеми учебными заведениями независимо от их подчинения и форм собственности; осуществление международного сотрудничества в данной отрасли.

Отраслевые министерства и ведомства, которым подчинены учебные заведения, обеспечивают финансовое и материально-техническое обеспечение учебных заведений; осуществляют разработку и тиражирование учебно-методической документации; в рамках своей компетенции могут устанавливать нормативы материально-технического и финансового обеспечения.

Высшая аттестационная комиссия Украины – высший орган исполнительной власти, осуществляющий присуждение научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и званий и организацию государственной аттестации научных работников и специалистов научных организаций и научных подразделений высших учебных заведений.

Государственная аккредитационная комиссия Украины обеспечивает выполнение процедур лицензирования, аккредитации высших учебных заведений, предоставление и изменение их статусов.

Местные органы народных депутатов, их исполнительные комитеты и соответствующие структурные подразделения, которые решают вопросы учебно-методического обеспечения учебных заведений местного значения, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, контроля над соблюдением государственных требований к уровню среднего образования и профессиональной подготовки кадров рабочих профессий, образуют четвертую – последнюю подсистему управления образовательной системой Украины.

Существенные особенности управления новой образовательной системой Украины определяются созданием гибкой, целенаправленной, эффективной системы государственно-общественного управления на государственном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях.

Методы и средства государственного управления образованием.

Образование как сфера жизнедеятельности общества так же, как и другие его сферы, связано с деятельностью множества социальных организаций и систем, его институтам присущи все атрибуты социальных структур. Это позволяет распространить на образование все основные закономерности и принципы социального управления и менеджмента. В то же время образование обладает собственной спецификой, существенно отличаясь, прежде всего, от сферы бизнеса. Поэтому наука управления образованием изучает специфические закономерные связи между тем, какие задачи и как решаются в процессе управления образовательной системой, и результатами ее функционирования и развития в различных внешних и внутренних условиях.

В социальном управлении используют разнообразные методы управленческого воздействия, среди которых выделяют экономические, организационно-административные и социально-психологические. Современная система образования, функционирующая в рыночной среде, также требует экономического обеспечения и выполняет специфические экономические функции (например, подготовка квалифицированных работников, оказание образовательных и информационных услуг). Также образование представляет собой определенную административно организованную структуру. Наконец, образование представлено институциональными структурами, управление которыми осуществляется посредством социальных методов. Кроме этого важно учитывать и систему межличностных отношений в системе образования, регулируемых с помощью психологических и социально-психологических методов управления.

К экономическим методам управления относятся средства достижения целей образования на основе реализации требований экономических законов. Однако эти методы в условиях рыночной экономики не могут рассматриваться как методы прямого воздействия, поскольку существует конкуренция и между студентами, и между преподавателями, а значит, образовательный спрос может удовлетворяться диверсифицированно.

Любой образовательный процесс требует организации и формализации, для осуществления которых необходима деятельность административного аппарата. Среди организационно-административных методов выделяют: организационно-стабилизирующие (регламентирование, нормирование, инструктирование); распорядительского влияния (постановления, приказы, распоряжения, указания, резолюции); дисциплинарного влияния (дисциплинарные требования и система ответственности). В целом эти методы базируются на власти, дисциплине и ответственности, а основной формой их реализации является оперативное вмешательство в процесс управления с целью координации усилий его участников для достижения поставленных задач.

Среди социальных методов управления в сфере образования особую роль играют методы социальной регуляции. Регулятивную функцию с помощью различных способов – от норм и правил поведения до общественного мнения – выполняют различные социальные институты (государство, семья, церковь, СМИ, рыночная экономика, профессиональные отношения).

Государственное регулирование образования – форма целенаправленного управляющего воздействия, ориентированного на поддержание равновесия в системе образования и на ее развитие посредством введения в нее регуляторов (норм, правил, целей, связей). Государственное регулирование образования реализуется посредством проводимой государством образовательной политики, содержательно определяемой соответствующими документами. Законодательной базой образования в Украине выступают Конституция Украины (1996), законы Украины «Про освіту» (1996), «Про професійно-технічну освіту» (1999), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про дошкільну освіту» (2000), «Про позашкільну освіту» (2001) и другие законы, регулирующие отдельные вопросы функционирования образования (финансовые, имущественные и т. д.)

Методы управления конкретизируются и приобретают реальное содержание в средствах управления, с помощью которых осуществляется достижение цели, выраженной в правовой форме и закрепленной в законодательстве. Средства управления – это те объективные возможности, осуществление которых предполагает

определенное правовыми нормами установленное действие и поведение людей. Именно средства выступают связующим звеном между субъектом цели и объектом его деятельности, направленной на достижение определенного результата. Иными словами, это связь между управляющей и управляемой подсистемами, реализуемая в процессе управления как целенаправленное воздействие, предполагающее определенный результат.

Особенностью средств государственного управления является их общеобязательный характер применения в объемах и пределах, определяемых законами, иными нормативными правовыми актами.

Среди средств государственного управления в области образования выделяют экономические, правовые, организационные и педагогические. К экономическим средствам относят: государственное финансирование образования, предоставление режимов льготного налогообложения, иных льгот. К правовым средствам: относят правовые нормы, регулирующие общественные отношения субъектов сферы образования, установление юридической ответственности. Экономическое и правовое регулирование определяют внешние рамки образовательного процесса, уравнивая друг друга — через определение гарантированного обществом спроса на образование и защиты образовательной деятельности от внешнего вмешательства (экономического, политического, идеологического и др.).

К организационным средствам относят: лицензирование образовательной деятельности, государственный контроль деятельности образовательных организаций, диплом государственного образца. К педагогическим средствам относят: установление государственных образовательных стандартов, итоговую государственную аттестацию выпускников, государственную аккредитацию образовательных организаций, проведение единого государственного экзамена, установление государством типов и видов образовательных организаций, номенклатуры образовательных направлений и специальностей. На первый взгляд это формальное вмешательство в дела образования, а по сути — механизм обеспечения гарантированно высокого уровня предоставления образовательных услуг.

Лицензирование — процедура признания возможности высшего учебного заведения определенного типа приступить к образовательной деятельности, связанной с получением образования и квалификации в соответствии с требованиями стандартов высшего образования, а также государственными требованиями относительно кадрового, научно-методического и материально-технического обеспечения. Лицензированию подлежит направление, по которому за высшим учебным заведением признается право проводить образовательную деятельность, и специальность соответствующего образовательно-квалификационного уровня.

Аккредитация образовательных учреждений — процедура признания государственного статуса (типа и вида) образовательного учреждения. Целями аккредитации являются контроль эффективности образовательного процесса; защита прав граждан на получение образования. Признание типа учреждения осуществляется по результатам оценки: соответствия содержания учебных планов и учебных программ требованиям государственных образовательных стандартов; информационной базы учебного процесса; качества подготовки выпускников по результатам трехлетних итоговых государственных аттестаций выпускников и др. Признание вида учебного заведения осуществляется на основе обследования таких его характеристик:

- совокупность основных образовательных профессиональных программ, позволяющая сделать вывод об универсальности образовательного учреждения;
- наличие условий для профессиональной деятельности обучающихся по профилю подготовки специалистов;
- возможность продолжения образования по программам магистратуры, аспирантуры, дополнительного образования детей и дополнительного образования взрослых;
- наличие и объем научных исследований (фундаментальные, поисковые, прикладные);
- результаты научно-методической работы (учебники, монографии);
- качественный состав научно-педагогических кадров;

► востребованность выпускников и результатов научных исследований образовательного учреждения.

Аккредитационное обследование осуществляется государственным органом управления образованием в форме экспертизы.

Аттестация — государственно-общественный контроль над образовательной деятельностью. Аттестация устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников школы требованиям государственных образовательных стандартов.

Государственный экзамен должен выявить умение выпускника использовать знания, приобретенные в процессе теоретической подготовки, для решения профессиональных задач на уровне требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и его подготовленности к продолжению обучения по основным образовательным программам высшего профессионального образования более высокой ступени или образовательным программам послевузовского профессионального образования.

Стандарты образовательные — цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, закрепленные в особых нормативных документах. В Украине образовательные стандарты определены в Национальной доктрине развития образования (2002). Процесс стандартизации представляет собой осознанное установление упорядоченных диагностических требований к образованию вместо мнимых и неявных.

Стандарт высшего образования — совокупность норм, которые определяют содержание высшего образования, содержание обучения, средства диагностики качества высшего образования и нормативный термин обучения.

Стандарт общего среднего образования — документ, устанавливающий комплекс норм и требований к структуре, содержанию и уровню образования обучающегося.

Особенностью всех средств государственного управления в сфере образования является их правовая форма. Не только собственно юридические средства, но и педагогические, экономические и другие средства должны быть установлены законом, применяться в определенной процессуальной форме.

Механизмы децентрализации системы управления образованием.

В Украине осуществляется реорганизация национальной системы образования, которая предусматривает соответствие системы требованиям рыночной экономики демократического общества. Основные положения этого процесса заложены Государственной программой «Освіта» (Україна ХХІ століття) (от 3.11.93 г., с дополнениями от 29.05.96 г.). Согласно действующему законодательству, новая система управления образованием определяется как государственно-общественная. Реформирование образования в этом направлении предполагает постепенное сужение государственного контроля (централизации управления) с одновременным расширением основ общественного самоуправления (регионализация образовательных систем, возрастание самостоятельности учебных учреждений).

Деятельность субъектов государственно-общественного управления образованием осуществляется по двум главным направлениям. Первое – обеспечение функционирования образовательной сферы и второе – развитие системы образования. В организационную структуру государственно-общественного управления образованием включаются такие органы, как: государственная власть и местное самоуправление; региональные и местные органы управления образованием, управления образовательными учреждениями, а также общественное управление и самоуправление всех уровней.

В разных странах сформировались различные системы образования и соответствующие модели управления образованием, среди которых выделяют централизованные и децентрализованные. Так, например, американская система образования в определенной степени является децентрализованной. Это проявляется в том, что федеральное правительство никогда напрямую не контролировало деятельность системы образования на каком-либо уровне. Полем его деятельности является выделение соответствующих фондов на программы научных исследований, предоставление финансовой помощи студентам, а также поддержка некоторых политических мероприятий. Даже если правительство утверждает образовательные инновации, местные органы всячески стараются ограничить его вмешательство в процесс обучения и управления. В любом

случае контроль системы образования в США осуществляется органами государственного и местного уровней. Так, например, окончательное решение об использовании учебными учреждениями выделяемых государством финансовых средств остается за местными педагогическими коллективами и не подлежит регулированию «сверху».

Другим показателем децентрализации американской системы управления образованием является наличие значительного количества частных школ, которые вообще не подпадают под контроль государства. В системе высшего образования также существует практика оплаты затрат на ее функционирование за счет негосударственных фондов.

Интересный опыт накоплен в США в плане привлечения родителей к активной реализации учебных программ. Как показали исследования, идеи и предложения, выдвинутые родителями, нашли отражение в 37% рабочих учебных планов; в 58% семей учеников родители принимали активное участие в определении актуальных вопросов воспитания и развития детей, в оценке эффективности просветительской работы с семьей; 80% родителей помогали формировать штат преподавателей; в 88% программ отображена деятельность родителей как представителей родительских фондов, организаторов экскурсий, благотворительных мероприятий.

Управление образованием децентрализуется и в других развитых странах. Для этого, в частности, некоторые функции, которые ранее выполняло государство, все чаще передают местным органам власти, общественным организациям и частному сектору. Усиливаются тенденции, когда частные компании выигрывают тендеры на предоставление управленческих услуг, подготовку учителей, организацию образовательного процесса. Возрастает значение в этом деле общественных организаций, органов местного самоуправления, ассоциаций родителей и учебных заведений.

Например, во Франции муниципалитеты как органы самоуправления, принимают участие в регулировании образовательной политики на местном уровне, в частности, в финансировании образовательных программ и контроле над их реализацией. Привлечение общественности к управлению учебными заведениями

уменьшает отчуждение общества от системы образования, предупреждает противостояние между ними. Аналогичные связи между местной общиной и учебными заведениями существуют в Испании. В Великобритании попечительские советы имеют право контролировать условия обучения детей, обеспечения их питания, проведения спортивно-оздоровительных, развлекательных мероприятий. Представителей совета активно привлекают к обсуждению и утверждению учебных программ, регулированию их реализации. Обратная связь осуществляется по линии предоставления родителям профессиональной психолого-педагогической помощи в воспитании детей.

В Австралии школы считаются своеобразным центром, который охватывает: школьное сообщество (родители, ученики, педагогический коллектив, обслуживающий персонал) и социальные связи, которые существуют между ее членами; обучение и среду обучения (физическая среда и методы функционирования школы); обучение и учебные программы (программа и организация ее реализации). Управление учебными заведениями осуществляет рабочая группа, в состав которой входят школьные преподаватели и администрация, другие работники образования, родители учеников, служащие Департамента образования.

Что касается Украины, то среди существенных инноваций в ее образовательной системе можно назвать внедрение локальных образовательных округов, которые возглавляют выборные образовательные советы, в полномочия которых предполагается ввести не только образовательные вопросы, но и такие проблемы, как воспитание детей, профилактика правонарушений, социальная защита и развитие местной общественности.

Первые шаги в этом направлении (пока на экспериментальном уровне) осуществляются во Львове. В 2005 году вступили в силу попечительские советы – орган самоуправления, который создается в общеобразовательных учебных заведениях для привлечения общественности в управленческие процессы.

Попечительский совет образовательного учреждения – добровольная общественная некоммерческая организация, основной целью которой является оказание содействия в решении актуальных задач

развития образовательного учреждения. Попечительский совет создается его учредителем (учредителями) по представлению ученого совета образовательного учреждения или педагогического коллектива. Порядок деятельности попечительского совета определяется соответствующим положением, которое утверждается учредителем (учредителями) образовательного учреждения.

Попечительский совет формируется в зависимости от целей и задач образовательного учреждения. В его состав по рекомендации соответствующих органов могут быть включены представители государственных и местных органов исполнительной власти, предпринимательских, финансовых и научных кругов, средств массовой информации, общественных объединений и ассоциаций, предприятий, организаций и учреждений, независимо от форм собственности, в том числе зарубежных.

Попечительский совет действует в тесном контакте с учредителем (учредителями), администрацией и ученым советом образовательного учреждения; создает фонд попечителей с целью оказания финансовой помощи образовательному учреждению в осуществлении его уставной деятельности, сохранении и развитии материально-технической базы. Деятельность фонда регулируется решениями попечительского совета. Попечительский совет совместно с учредителем (учредителями) осуществляет контроль над использованием финансовых средств, выделяемых образовательному учреждению по линии фонда попечителей.

Попечительский совет образовательного учреждения создается на весь срок деятельности образовательного учреждения; возглавляется председателем. Число членов попечительского совета является произвольным и зависит от количества попечителей образовательного учреждения. В число членов попечительского совета входит также представитель(и) учредителя (учредителей) образовательного учреждения.

Совет должен осуществлять сотрудничество с участниками учебно-воспитательного процесса с целью его улучшения, проведения мероприятий по охране здоровья и организации досуга учеников и учителей. Также попечительский совет осуществляет контроль выполнения действующего законодательства в области

общего среднего образования. Кроме этого, члены совета курируют трудоустройство выпускников, обеспечивают стимулирование творческого труда всех субъектов учебно-воспитательного процесса, их социальную поддержку, проведение социально-правовой защиты, укрепление связей с семьями учеников.

Для предоставления организационной помощи руководителям общеобразовательных учебных заведений, местным органам управления образованием и для внедрения государственно-общественного управления приказом Министерства образования и науки Украины (02.06.2004, № 440) было утверждено Примерное положение о родительских комитетах (советах) общеобразовательного учебного заведения. Этот документ определяет принципы создания и функции родительских комитетов в государственно-общественной системе управления, их статус как добровольных общественных формирований, организованных на основе единства интересов родителей в деле реализации прав и обязанностей своих детей — учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Основная цель родительских комитетов заключается в защите законных интересов учеников в органах общественного самоуправления заведения и в соответствующих государственных, судебных органах, а также в оказании помощи педагогическому коллективу в реализации заданий общего среднего образования.

Задачи комитета заключаются в создании соответствующих условий для формирования, развития, национального воспитания учеников, усвоения навыков общечеловеческой культуры, в содействии защите здоровья и безопасности жизнедеятельности. Важное место занимают вопросы предупреждения беспризорности детей в свободное от занятий время; укрепление связей между учебным заведением, семьями учеников и общественностью. Кроме того, представители родительского комитета должны приобщаться к развитию материально-технической базы учебного заведения, его благоустройства.

Таким образом, можно утверждать, что педагоги и общественность в Украине не только изучают опыт развитых стран в деле реализации государственно-общественных форм управления образованием, но и делают конкретные шаги по их внедрению.

2. Управление образовательными учреждениями

В практике управления образовательными учреждениями получил распространение так называемый операциональный (или функциональный) подход, в котором сочетаются различные управленческие теории: кибернетика, теория систем, теория межличностного и группового поведения, теория коммуникационного центра и т. п. При этом основное внимание исследователей сосредоточивается на формальном описании управленческих функций, а не на конкретном содержании задач, стоящих перед образовательным учреждением, и средствах их решения. Также не достаточно внимания уделяется исследованию социокультурной сущности управления системой образования, механизмов взаимодействия всех субъектов управления в сфере образования в контексте интересов «государство – общество – личность».

Исследованию организационных аспектов образовательных систем до недавнего времени в отечественной социологии не уделялось должного внимания. Некоторые исследователи отмечали противоречия между потребностями общества, с одной стороны, и организационной структурой профессионального образования – с другой, но оно приписывается в основном не социальной организации образования, а пропорциям в структуре контингента студентов по отдельным направлениям подготовки. Анализ кризисных явлений в воспроизводстве научно-педагогического потенциала вузов обычно ограничивают социально-экономическим фоном, а источник противоречий в сфере профессионального образования относят только к государственному уровню управления. При таком видении проблемы упускается постановка вопроса о вузе как корпорации, обладающей особыми интересами и ориентациями в отношении окружающего социального пространства. Преодоление ограниченности таких подходов видится в контексте исследований структуры образования как социальной системы и ее функциональной организации.

Вуз как корпорация представляет собой сложную иерархическую структуру и систему противоречивых интересов. Такой подход подразумевает изучение поведения вуза в конкурентной среде

и организационно-институциональной системе регионального сообщества, выявление связи между его специфическими интересами и стратегиями, с одной стороны, и характером социальных процессов и последствий образования в региональном сообществе — с другой.

Традиция рассмотрения университетов в качестве организаций сформировалась в работах М. Вебера (школа как бюрократическая организация), Т. Веблена (американский университет как капиталистическое предприятие), Т. Парсонса (университет как социальная система). По многим признакам проводится аналогия между университетом и типичным промышленным предприятием в рыночной системе, для успешного функционирования которого применяются соответствующие системы управления, стимулирования, планирования, контроля и т. п. Так, приложение веберовской теории бюрократии к вузу дает основания для исследования организационных патологий, источником которых является превосходство структуры над функцией, когда система стремится к самодовлеющему поведению, превращая средства в цель. По мысли Веблена, университеты в своем развитии подчиняются ценностям и законам рыночного выживания, нормам предпринимательства, подстраиваются под требования носителей власти и отступают от истинных целей и ценностей высшего образования, что служит источником социальных конфликтов в университетском сообществе.

Эта традиция поддержана и в исследованиях образования с позиций критических социальных теорий, сформировавшихся в западной социологии XX века (социологии конфликта, теории культурных кодов, теории символического контроля, теории взаимодействия). Хотя в них университет и не уподобляется прямо промышленному предприятию, поскольку продукт университета все-таки отличается от промышленного товара, но отмечается экспансия рыночных форм в сферу образования. В этом контексте предметом дискуссии выступают противоречия гуманитарной миссии университета и рыночных ценностей.

Университет как корпорация представляет собой объединение первичных деловых организаций — кафедр, факультетов, учебных групп, вспомогательных подразделений. В этом плане в качестве

корпораций выступают также различные учебные комплексы, включающие в себя образовательные, воспитательные, научно-исследовательские, производственные подсистемы, а также объединяющие в своей структуре разные уровни (ступени), формы и направления общего и профессионального образования.

Университеты не только развивают уникальные направления образовательной и научно-исследовательской деятельности, но и выходят в этой деятельности далеко за рамки своих городов, и даже регионов, формируя собственную сетевую структуру с гибкими линейными (горизонтальными) связями. Как корпорация, университет идентифицируется как целое, противопоставляя себя внешней конкурентной среде.

Принципиальные особенности функционирования университета:

1. В общественном мнении на протяжении многих лет формировалось восприятие университета (как и всей системы образования) как непроизводственной организации, ориентированной не на получение прибыли, а на социальные цели. В то же время, предоставляя платные услуги, вузы все-таки получают финансовую (или иную) прибыль. Поэтому сегодня благотворительное отношение к университету становится менее типичным. К нему все чаще относятся с позиций обмена услугами.

2. Вуз обладает определенной свободой и автономией, ограничивающей внешние воздействия. Такие завоевания просвещения, как дух творчества, свобода дискуссии и критики, стали ценностью для сотрудников университета, обеспечивая весьма гибкие условия профессиональной работы и творческой самореализации. Обладание этими свободами рождает особый профессиональный энтузиазм значительной части персонала и привязанность к университету как корпорации (готовность творчески работать в условиях низкой оплаты труда). Свобода и гибкость проявляются также и на организационном уровне, обеспечивая возможность структурных изменений (например, создание новых подразделений).

3. Еще одна особенность кроется в неясности, неопределенности критериев эффективности деятельности университета и системы образования вообще, поскольку экономические и другие критерии эффективности объективно отложены во времени.

4. Наконец, следует отметить активный характер поведения университета. Как показывают исследования, в ухудшающейся ситуации вузы сами иницируют, обосновывают и осуществляют изменения, причем проявляют при этом инновационный потенциал, гибкость, настойчивость и энергию. Однако следует отметить и особую роль в этих инициативах собственных корпоративных интересов вуза и его отдельных подразделений. Без заинтересованности руководящего эшелона бурный рост корпорации невозможен.

Структура ориентаций вузовской корпорации во взаимодействии с внешней средой:

1. Ориентация на удовлетворение потребностей сферы занятости, обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов на фоне отсутствия достоверной информации о структуре занятости в регионе, стране, в Европе, в мире в целом.

2. Ориентация на запросы населения (популярность, престиж специальности) часто оказывается в русле ажиотажного спроса в данном сообществе, который сильно расходится с потребностями рынка труда и перспективными экономическими потребностями.

3. Ориентация на воспроизводство культуры, которая не связана ни с рынком труда, ни с запросами населения, абстрагируется от экономической целесообразности. Такая ориентация характерна для многих гуманитарных специальностей, но игнорирует количественные параметры потребностей в местном сообществе.

4. Собственно экономическая ориентация (нацеленность на улучшение благосостояния сотрудников корпорации) практически не реализуется в общей стратегии развития университета.

Сложившаяся в 1990-е годы стратегия университетов была рассчитана на гипотетическую востребованность выпускников в сфере занятости, а, по сути, на популярность тех или иных специальностей среди населения. В действительности такая стратегия была экстенсивной и мало отвечала объективным потребностям.

Новая образовательная стратегия должна адекватно реагировать на состояние сферы занятости и не поддаваться ажиотажному социальному заказу. Корпоративная ориентация на социальный заказ подготовки специалистов не породила механизмов, которые

бы обеспечили контроль над ключевыми аспектами высшего образования, такими как: эффективное взаимодействие со сферой занятости, формирование социального партнерства в сфере профподготовки; максимальное соответствие профилей, качества и объемов подготовки запросам региональной и местной сферы занятости; формирование зрелых профессиональных ориентаций; сохранение социальных достижений в плане доступности высшего образования для всех слоев общества; усиление гибкости программ высшего образования, ориентация на развитие программ для взрослых.

Реализация этой стратегии предполагает расширение прав и полномочий вуза, усиление его самостоятельности и одновременно связей с местным сообществом, а также формирование соответствующей образовательной среды, интегрирующей культурные, рыночные и собственно образовательные ценности.

В Законе Украины «Про вищу освіту» (от 26.12.2002 г. № 380-IV) определены следующие принципы управления высшим учебным заведением:

- автономии и самоуправления;
- разграничения прав, полномочий и ответственности собственника, органов управления высшим образованием, руководства высшего учебного заведения и его структурных подразделений;
- совмещения коллегиальных и единоначальных оснований;
- независимости от политических партий, общественных и религиозных организаций.

Автономия и самоуправление высшего учебного заведения реализуются в соответствии с действующим законодательством и предусматривают право:

- самостоятельно определять методы обучения, формы и виды организации учебного процесса;
- принимать на работу педагогических, научно-педагогических и других работников;
- предоставлять дополнительные образовательные услуги;
- самостоятельно разрабатывать и внедрять собственные программы научной и научно-производственной деятельности;
- создавать в порядке, установленном Кабинетом Министров

Украины, институты, колледжи, техникумы, факультеты, отделения, филиалы и другие структурные подразделения;

- осуществлять издательскую деятельность;
- на основании соответствующих соглашений осуществлять совместную деятельность с другими высшими учебными заведениями, предприятиями, организациями;
- принимать участие в работе международных организаций;
- вводить собственную символику и атрибутику;
- обращаться с инициативой в органы управления высшим образованием о внесении изменений в действующие или разработке новых нормативных актов в области высшего образования.

Таким образом, развитие системы образования, ее децентрализация, гибкое регулирование, преодоление социальных противоречий в ее функционировании обусловлено процессами становления вузовской самостоятельности и их интеграции с муниципальными, региональными структурами самоуправления.

3. Управление образовательным процессом

В рамках этого направления многие авторы пытались свести всю педагогическую деятельность к управленческой, трактуемой в духе кибернетического подхода. Следствием такого понимания учебного процесса становится деперсонализация и педагога, и ученика, что, очевидно, противоречит гуманистическим целям образования. Ярким проявлением этой тенденции можно считать программированное обучение.

Программированное обучение — обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 50-х годах XX века американским психологом Б. Ф. Скиннером для повышения эффективности управления процессом обучения с использованием достижений экспериментальной психологии и кибернетики. Концепция Скиннера опиралась на бихевиористскую теорию, согласно которой обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. В СССР (60-е годы) в основу разработки идей программированного обучения была положена деятельностная теория усвоения, и программа обучения

направлялась на формирование заданных видов познавательной деятельности учащихся с заранее намеченными результатами. Хотя применение таких программ показало их высокую эффективность и возможность управлять учебным процессом по ходу его осуществления, до начала 90-х годов XX в. программированное обучение не получило широкого распространения.

Составление обучающих программ связано с алгоритмизацией учебного процесса. Однако в условиях массового обучения преподаватель не может реализовать одновременно несколько обучающих программ, учитывающих индивидуальные возможности учащихся; преподаватель не может также обеспечить систематическую обратную связь с каждым обучаемым. Поэтому программированное обучение всегда связано с использованием обучающих машин и программированных учебников. При этом непосредственное управление процессом усвоения, характерное для традиционного обучения, заменяется управлением опосредованным. Сложность учебного процесса, недостаточная изученность его закономерностей не позволяют заранее предусмотреть все ситуации, которые могут возникнуть при его осуществлении. Следовательно, полная автоматизация обучения невозможна, и на определенных этапах необходимо вмешательство преподавателя, который должен уметь выйти за пределы известных ему предписаний и принять творческое решение относительно специфики дальнейшего обучения того или иного ученика. Что же касается задач воспитания, развития личности, в основу решения которых должны быть положены гуманистические принципы, индивидуальный подход, свобода выбора, то едва ли возможно вообще рассчитывать на какой-либо запрограммированный (гарантированный) результат.

Для описания механизмов регулирования учебного процесса в более широком смысле используется понятие «педагогическая технология».

Педагогическая технология — это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели

задаются однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов. Иными словами, педагогическая технология — это пути и средства достижения дидактических задач. На основе диагностического целеполагания разрабатываются образовательные стандарты (содержание обучения), учебные программы и учебники, а также выстраиваются дидактические процессы, гарантирующие достижение заданных целей.

Педагогическая технология включает в себя методики обучения, усвоения учебного материала, разрабатываемые на базе соответствующих психологических и педагогических теорий. Суть педагогической технологии составляет, с одной стороны, алгоритм учебно-познавательной деятельности (правила, этапы, задачи, средства, мотивация), с другой стороны — алгоритм управления этой деятельностью (этапы и критерии контроля, методы оценки и коррекции достигнутого результата).

Однако следует отметить, что многие выдвинутые психологами гипотезы усвоения учебного материала не доведены до инструментального уровня, как того требует педагогическая технология. Кроме того, понимание педагогического процесса как творческой деятельности в определенной степени сдерживает его «технологизацию». Тем не менее любая целенаправленная деятельность нуждается в определенной организации и управлении. Соответственно, оптимизация воспитательного процесса должна опираться на некоторые принципы, разработанные на базе психологических, педагогических и управленческих научных представлений об особенностях этого процесса, а также на основе передового опыта в практике воспитания.

Принципы управления воспитательным процессом — это исходные положения, определяющие основные требования к организации управления процессом воспитания. Выделяют следующие принципы управления воспитательным процессом:

► гуманизации и демократизации (органичное соединение способов административного воздействия с общественным управлением; целенаправленное взаимодействие сторон, каждая из которых

выступает и в роли субъекта, и в роли объекта; диалоговый характер общения; педагогическое сотрудничество, соуправление);

- системосообразности (соответствие природе и характеру воспитательной системы);

- адаптированности (приспособление к системе и наоборот);

- гибкости (соответствие управленческих действий обстоятельствам и ориентация их в первую очередь на участников учебно-воспитательного процесса, а не на планы);

- комплексности и интегрированности (управление воспитанием в учебной и внеучебной деятельности, координация воспитательного воздействия различных структур, объединений, органов самоуправления);

- непрерывности (планомерность, непрерывность процесса управления по вертикали и горизонтали).

Таким образом, управление образовательным (учебно-воспитательным) процессом должно носить системный характер, учитывать, с одной стороны, возможности его алгоритмизации и целенаправленного регулирования, а с другой – необходимость индивидуального подхода, творческого решения возникающих задач.

Выводы

1. Сложившаяся в Украине структура государственного управления образованием представлена различными органами законодательной и исполнительной власти, которые призваны регулировать широкий спектр проблем функционирования и развития системы образования. Однако эта структура по многим признакам является централизованной, что способствует развитию и углублению бюрократических тенденций в сфере образования, снижает ее способность к гибкому реагированию на как на вызовы внешней среды, так и на внутренние проблемы.

2. Основным субъектом управления деятельностью образовательных учреждений является государство. Специфика системы методов и средств государственного регулирования выражается в их правовой форме, общеобязательном характере и направленности на обеспечение социальных гарантий в сфере образования.

3. Сегодня в Украине не только изучают опыт развитых стран в деле реализации государственно-общественных форм управления образованием, но и делают конкретные шаги по их внедрению. С этой целью создаются попечительские советы учебных заведений, родительские комитеты, призванные решать социальные задачи функционирования образования, а также вопросы становления системы самоуправления в сфере образования.

4. Образование как социальная система интегрирует в себе различные интересы, цели и ценности, среди которых важное место занимают интересы участников образовательного процесса, интересы работодателей, государственные интересы, общественные интересы а также рыночные ценности. Кроме того, в своей деятельности вуз ориентируется на свои собственные корпоративные интересы. Противоречивость этих ориентаций является источником множества проблем и кризисных явлений в сфере образования. Преодоление этих противоречий требует внедрения механизмов эффективного взаимодействия вузов со сферой занятости, развития социального партнерства в сфере профподготовки; формирования зрелых профессиональных ориентаций; сохранение социальных достижений в плане доступности высшего образования для всех слоев общества; усиления гибкости программ высшего образования.

5. В управлении учебно-воспитательным процессом необходимо опираться на четкое, научно обоснованное представление о возможностях и необходимости его технологизации. Признание творческого характера образовательной деятельности всех ее субъектов предполагает использование гибких и разнообразных методов ее регулирования.

6. Все проблемы, связанные с управлением образованием, должны решаться с учетом неустойчивости социальных систем и необратимости их изменений.

Список рекомендуемой литературы

1. Андиева М. С. Средства государственного управления образованием / М. С. Андиева // Право и образование. – 2004. – № 1. – С. 134–148.
2. Борисова Е. Р. Лидерство в высшем образовании / Е. Р. Борисова // Упр. персоналом. – 2004. – № 3. – С. 56–59.

3. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: В. И. Астахова и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
4. Жилкин С. Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города / С. Ф. Жилкин // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 26–32.
5. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Вид. дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
6. Заєць О. Поняття «управління освітою» в системі соціального управління / О. Заєць // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 57–62.
7. Осипов А. М. Университет как региональная корпорация / А. М. Осипов, С. В. Иванов // Социол. исслед. – 2004. – № 11. – С. 105–110.
8. Шульга Л. А. Українська система управління освітою: поступ до демократичного виміру / Л. А. Шульга // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 65–71.

Вопросы для самоконтроля

1. К какой научной области относится управление образованием?
2. Какие предпосылки сформировались в Украине на сегодняшний день для качественных изменений в системе управления образованием?
3. Какие органы выполняют функции государственного управления высшим образованием в Украине?
4. Назовите основные задачи Министерства образования и науки Украины.
5. Какие вопросы решают местные органы народных депутатов, их исполнительные комитеты и соответствующие структурные подразделения с области образования?
6. Какие методы используются в сфере управления образованием?
7. Какие средства государственного регулирования применяются в образовании?
8. Какова роль образовательных стандартов в управлении образованием?
9. Как осуществляется государственный контроль деятельности образовательных учреждений?
10. В чем заключаются особенности государственно-общественной системы управления образованием?
11. Для чего создаются попечительские советы?
12. Каковы функции и полномочия родительских комитетов?
13. Назовите и охарактеризуйте принципиальные особенности функционирования университета?

14. Какие корпоративные интересы преследуют университеты в своей деятельности?
15. В чем выражается специфика управления образовательным процессом?
16. В чем заключается суть программированного обучения?
17. Что такое педагогическая технология?

Темы реферативных сообщений

1. Система управленческих отношений в структуре образования Украины.
2. Система управления образованием в разных странах: сравнительная характеристика.
3. Вузовское (школьное) самоуправление: опыт решения практических задач.

Тема VIII

ГЛАВНЫЕ СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

План лекции

1. Сущностные характеристики современного украинского студенчества.
2. Кадровый потенциал системы образования.

Студенчество является носителем целой совокупности социокультурных, классовых, психологических характеристик как субъект образовательной деятельности. Качественная многоликость образов студенчества обусловлена спецификой его социальной позиции в обществе, контекстом этапа вторичной социализации, особенностями практик обучения и профессионального становления.

Сложность, плюралистичность сущностных характеристик студенчества, динамично рефлектирующих на постоянные изменения современного общества, предопределяют многообразие методологических подходов к анализу этого социального феномена.

Один из самых распространенных подходов, опирающихся на теории социальной структуры, структурный функционализм рассматривает студенчество как *специфическую социальную группу* с присущими ей статусами, ролями и социально-демографическими признаками. Студенчество, как и в целом, молодежь, интегрируясь в социальное пространство, изменяет его. Поэтому исследователи социальную роль студенчества видят в социально-инновационной деятельности. Именно она обеспечивает постоянное воспроизводство социальной структуры (пополнение интеллигенции) и профессионально-квалификационной структуры (заполнение освобожденных и создание новых рабочих мест высокой квалификации). Реализуя инновационный потенциал, студенчество способствует разрешению основного конфликта в развитии общества – отрицание отжившего и утверждение нового опыта созидания.

Таким образом, выполнение общественно необходимых функций – формирование инновационного, интеллектуального потен-

циала общества — является главным группообразующим фактором студенчества. Возрастная однородность, статусная, ценностная общность, образ жизни дополняют характеристику студенчества как целостного социального образования.

1. Сущностные характеристики современного украинского студенчества

В рамках такого подхода получены хорошие творческие результаты современными исследователями В. И. Добреньковым и А. И. Кравченко, В. В. Емельяновым, Д. Л. Константиновским и В. Н. Шубкиным, Е. П. Омельченко, Я. Н. Руткевичем, а также Э. Эриксоном.

Понимание студенчества как социального слоя, где интегрированы отдельные целые единицы — группы, основанные на внутренних взаимосвязях, позволяет анализировать идентичности студенчества, особенности молодежной субкультуры, специфику поведенческих стратегий.

Рассмотрение студенчества как *этапа жизни* в концептах теории социализации дают возможность увидеть его психофизические возрастные особенности и их влияние на эмоциональный мир, интересы и устремления, идеи и поведение.

Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, изменение всей структуры личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б. Г. Ананьев, В. Г. Лисовский, И. С. Кон и др.).

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно — в 1960-х годах ленинградской психологической школой. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность — ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости-взрослости основано на социально-психологическом подходе.

Интенсивное физиологическое и психологическое развитие организма в этот период непосредственно влияет на динамику становления всей интеллектуальной системы, ценностного сознания,

на видение перспектив индивидуальной самореализации, социальную активность. На этом этапе социализации в значительной степени формируются уровень трудовой активности личности, ее творческий потенциал, познавательные и профессиональные интересы, мобильность, проявляются адаптивные качества.

Проблемам социализации посвящены работы таких авторов, как М. Мид, Р. Бенедикт, З. Бауман, П. Бергер, Т. Луман.

Значимый эвристический потенциал имеет работа А. И. Ковалевой, где рассматриваются концепции социализации молодежи.

В трудах В. И. Астаховой, Н. Паниной, Р. Г. Гуровой, А. Ф. Донцовой подчеркивается, что успешная социализация невозможна без приобщения к высоким нравственным ценностям. Актуальность постановки такой проблемы особо значима во взаимосвязи со спецификой социализации нашего времени, обусловленного трудностями освоения опыта старшего поколения в переломную, кризисную эпоху, отмеченную духовным вакуумом.

Анализ студенчества как *социокультурной общности* открывает возможности описания ценностного мира, установок, моделей поведения, жизненного стиля данной категории молодежи. Внимание исследователей к ценностным и смысложизненным ориентациям студенчества предопределено рядом факторов. Прежде всего, актуализация, реализация социальных ресурсов студенческой молодежи детерминируется ее ценностными предпочтениями. Во-вторых, ее статус как прединтеллегенции играет важнейшую роль в продуцировании и трансляции ценностно-нормативных структур общества. И в этой связи несомненный интерес представляет преломление социокультурной детерминированности и индивидуализации в ценностных ориентациях студенчества на фоне цивилизационных изменений украинского общества.

На социокультурных факторах личностного поведения акцентируется внимание в работах В. Я. Ядова, Г. Блумера, П. Бурдые.

Значительный блок литературы посвящен исследованию образования и студенчества в контексте социокультурной трансформации. В нем выявляется связь изменений в образовании и динамики жизненных стратегий студенчества, раскрываются образовательные ориентации вузовской молодежи в условиях рынка.

Социокультурный подход как методология позволяет описывать всю совокупность значений, символов, смыслов, взглядов, норм, ценностей, оказывающих влияние на социальное взаимодействие студентов и предопределяющих его.

Активистский подход выводит изучение студенчества в деятельностное поле этой категории молодежи. Методологическая посылка М. Вебера о том, что человеческие поступки, действия, дела — это исходный материал формирования всех общественных явлений и связей, продуктивно используется для характеристики студенческих стратегий выбора учебного заведения, обучения и выхода на рынок труда. Анализ поведения студентов в ходе получения образования представляет не только научный, но и практический интерес как прогностическая проекция их стратегий будущего профессионального развития. Так, в проводимом государственным университетом «Высшая школа экономики» (Москва) мониторинге экономики образования находят отражение проблемы поведения студентов в широком образовательном пространстве.

Комплексный анализ сущностных характеристик современного украинского студенчества может быть дополнен на основе и других методологических подходов.

Событийный подход позволяет представить студенчество как непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное общественными событиями (М. Кастельс, В. Г. Кремень, Г. П. Климова, Л. Н. Герасина).

Системный подход рассматривает студенчество во взаимосвязи порядков статусов и типичных для них ролей. Именно системный подход к исследованию студенчества как социального феномена, позволяет выявить действительно всеобщие стороны, связи и отношения студенчества с другими слоями и сферами общества, формы социализации и адаптации, чувственно-практические, теоретические и ценностные способы освоения окружающего мира (Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанова)¹.

¹ Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация : методолог. рекомендации для соискателей исследоват. проекта 2008–2010 гг. — Харьков : Изд-во НУА, 2008. — 123 с.

В представленных подходах прослеживается достаточно выраженная тенденция к осмыслению студенчества как некоей социальной целостности. В современной социологии молодежи, включая студенчество, все более прочные позиции завоевывают концепции, преодолевающие фрагментарность ее познания. Обобщенное понимание студенчества исходит из представления его как социокультурного явления, обладающего определенной долей социальной субъектности.

Под *социальной субъектностью* понимается способность общества, социальных групп, личности выступать в качестве активного начала социальной реальности. Эта активность проявляется в воспроизводстве и обновлении общественных отношений, в социальном конструировании и проектировании реальности, включая ее ценностно-нормативную сферу в различных формах социальной деятельности².

Социальная субъектность студенчества может рассматриваться в совокупности таких объективных и субъективных характеристик, как возрастные границы и социально-психологические особенности, социальные статусы и роли, выполняемая общественная функция, этап жизни, связанный с переходом к свойству быть преимущественно не объектом социализации, а ее активным субъектом.

Вместе с тем это *социокультурная общность*, то есть обладающая специфической системой ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля. Становление приоритетов ценностного мира студенчества находится в тесной взаимосвязи с внешними детерминантами. Глобальные тенденции гуманизации общественных отношений, актуализация ценностей приватной жизни, индивидуализация общественного сознания оказывают глубокое воздействие на ценностный дискурс студенчества.

Таким образом, *студенчество* — это социальная группа, которая состоит из молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. Существенный социальный признак студенчества — его близость

² Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи. — М. : Социум, 1999. — 350 с.

по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов. Социальная субъектность осваивается и присваивается в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Является носителем динамической и специфической ценностно-нормативной системы в рамках доминирующей культуры.

Демографические и интеллектуальные характеристики студенчества делают его одной из наиболее ресурсоемких общественных групп. Возраст и образование в условиях современного общества являются важнейшими социальными ресурсами. Они продуцируют такие характеристики студенчества, как высокая степень мобильности, динамизм, способность адекватно отвечать на вызовы быстроменяющегося общества, то есть создают определенную качественную основу всех видов деятельности в студенческой жизни (Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи. — М.: Социум, 1999. — 350 с.).

Спектр деятельностного поля студенчества достаточно широк. Он обуславливается множественностью социального позиционирования данной группы и ее мотивационными установками. Сегодня социальная позиция «студент» — это своеобразная ниша, где достаточно беспрепятственно сосуществуют различные сферы занятости: учеба, работа и досуг.

Ведущая предметная деятельность — учеба, ее векторная направленность, качество содержания, результативность — не может не рассматриваться вне контекста постижения значимости высшего образования в ценностном мире студенчества.

Социальная ценность образования имеет и культурную, и практическую значимость, то есть в нем могут быть выявлены инструментальная и терминальная ценности. Для одних студентов высшее образование является инструментом для достижения результата — профессионального или социального успеха. Другие рассматривают его как самооценку, направленную на пополнение своих знаний. Тогда это уже терминальная ценность.

Динамика мотивов выбора образования, отношения к высшему образованию, которую наблюдают социологи, начиная с 90-х годов

прошлого века, фиксирует существенные изменения в представлениях студентов. Они отражают трансформацию роли образования в украинском обществе. Образование, главным образом высшее, позиционируется сегодня в общественном сознании как главный механизм воспроизводства общественного интеллекта и опережающего развития человека. Кроме того, обществом уже осознано, что уровень образования людей напрямую связан с их занятостью и доходами.

Один из ведущих мотивов — наличие диплома для достижения успеха в жизни, как формальный фактор, фиксируемый в опросах 90-х годов, — уходит в прошлое. Растет значение мотива «интерес к профессии», но доминирующие позиции занимают экономические мотивы.

Данные исследований российских социологов В. И. Добренькова, А. И. Кравченко выявляют у студентов такие ведущие мотивы получения высшего образования:

- быть высокообразованным и культурным человеком — 58%;
- добиться успеха в жизни — 54%;
- сделать карьеру — 37%;
- иметь определенный статус — 29%³.

В интерпретации результатов исследования образовательных ценностей студенчества, представленной в фундаментальной работе украинского ученого Л. Г. Сокурянской, также отмечается ряд аналогичных выводов. Выявлен достаточно высокий уровень ориентации молодежи на образование как ценность. Осознавая значение образования в жизни человека, 95% опрошенных называют уровень образованности одним из главных условий жизненного успеха. Инструментальная, прагматическая ценность образования продолжает доминировать в ценностном сознании студенческой молодежи, тесня ее терминальный ценностный дискурс. Последние опросы показали, что у украинских студентов иерархия образовательных ценностей выстраивается следующим образом:

- образование как фактор материального благополучия — 55%;

³ Добреньков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. — Т. 8.: Социология и образование / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 1040 с.

– образование как фактор профессиональной подготовки – 47%;

– образование как фактор повышения социального статуса – 42%⁴.

Быть студентом сегодня престижно. Интеллигенция независимо от своих доходов ориентирует детей только на высшее образование. Поступление в вуз происходит по-разному в семьях из разных социальных слоев. У рабочих и крестьян ниже мотивация на достижение, они реже ориентируют детей на поступление в вуз. Не в последнюю очередь на подобные ориентации сильное воздействие оказывают возможности доступа к высшему образованию. Исследования показывают, что уровень доходов семьи определяет образовательные возможности детей в этих семьях. Максимальный разрыв образовательных возможностей детей наблюдается на уровне получения высшего образования. Неравенство доступа к высшему образованию усиливает не только дифференциация материальных возможностей семей, но и поселенческий фактор. Дети, проживающие в сельской местности и малых городах, традиционно слабо конкурируют с другими абитуриентами по качеству среднего образования. Возможности их семей обеспечивать студента в период обучения тоже сильно ограничены⁵.

В Украине эта проблема обостряется в связи с неравномерным территориально-региональным размещением вузов как частных, так и государственных. Сегодня на Восточную Украину приходится 2/3 вузов. Готовность уезжать из своего региона для поступления в вуз проявляют не более 20% юношей и девушек. И только остродефицитные специальности выступают предпосылкой изменения места жительства, но которые, как правило, труднодоступны, прежде всего, для жителей села. Тем самым доля студентов из сельской местности в социальном составе студенчества неуклонно сокращается.

⁴ Сокурнянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. – Харьков : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

⁵ Вишневский Ю. Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шейко // Социол. исслед. – 2000. – № 12. – С. 56–63.

Дифференциация статусных характеристик студенчества проявляется, как уже отмечалось выше, и через социальную принадлежность родителей. Данная связь весьма приблизительна, но все же такой статусный признак, как образование родителей, является одной из доминант в выборе образовательных стратегий юношества. Так, подавляющее большинство родителей студентов имеют высшее образование, треть – среднее специальное образование, 8% – общее среднее⁶.

Участие различных социальных групп в формировании студенческого контингента неодинаково. Имущие слои представлены в студенческих коллективах в большем количестве, нежели их доля в составе населения страны. Так, контингент студентов госвузов преимущественно представлен выходцами из семей рабочих, представителей гуманитарной, научной интеллигенции, ИТР. Студенты негосударственных вузов – в основном из семей представителей гуманитарной интеллигенции, предпринимателей, госслужащих.

Социальный состав студенчества достаточно пестрый. Значительные его различия наблюдаются в государственных и небюджетных высших учебных заведениях. В студенческом контингенте негосударственных вузов преобладают дети предпринимателей, работников частных фирм, руководителей высшего звена госпредприятий и учреждений.

Статусные позиции родителей влияют не только на возможности молодого человека стать студентом того или иного вуза, но и на его материальное положение. Основным источником дохода для большинства студентов по-прежнему является помощь со стороны родителей и близких. Значительные размеры материальных затрат родителей на обучение детей в вузе превратились в одну из реалий. Наряду с этим набирает силу тенденция роста значимости дополнительной работы для студентов. Разные источники выявляют вторичную занятость у 20–30% студентов. Уровень содержания дополнительных заработков изменяется от курса к курсу. На начальных курсах это случайные и временные заработки, зачастую не

⁶ Молодь України у дзеркалі соціології / заг. ред. О. Балакіревої і О. Яременка. – К. : УІСД, 2001. – 210 с.

связанные с избранной профессией. К завершению обучения в вузе они приобретают, как правило, характер постоянной работы. Мотив ее выбора коррелируется с ориентацией на профессиональную деятельность по специальности. И все же данные исследований показывают, что работа практически каждого второго студента не связана с профилем будущей профессии. Очевидно, что проблемы работающего студента должны увязываться как с условиями образовательной среды, так и с институциональными параметрами современного рынка труда⁷.

Наличие работы на этапе обучения и связь текущей работы с получаемой специальностью, а также степень общественной активности, уровень успеваемости в вузе в своей совокупности являются признаками процесса становления социальной субъектности в деятельностном поле студентов. В них находят отражение базовые цели и структура ценностного отношения к высшему образованию. Его инструментальный или терминальный ракурс оказывает воздействие на качественную сторону учебной деятельности, ее векторность, обретение профессионализма и к окончанию обучения – на стратегии профессиональной самореализации.

Именно в послевузовских социально-профессиональных планах и стратегиях их реализации особо зримо проявляется становление социальной субъектности студентов.

В послевузовском самоопределении выпускников значимую роль играет целый ряд факторов: экономический (материальные ресурсы семьи), демографический (возраст, пол), поведенческий (действия студента в ходе обучения), институциональный (тип и статус вуза, получаемая специальность). Но организующим, регулирующим и направляющим фактором эффективной деятельности будущих специалистов в избранной ими сфере выступают ценности профессии и стратегии выбора работы. Они, как и образовательные ценности, фокусируют в себе и смысложизненную, и прагматическую мотивацию. Притязания студентов в будущей работе можно типологизировать по ориентации на:

- профессионализм как внутриличностное качество (работа

⁷ Вишневский Ю. Р. Указ. соч. – С. 56–63.

должна быть интересной, способствовать склонностям индивида и открывать новые горизонты для личностного роста);

– статусный рост (работа обеспечивает возможности высокого заработка, карьерного роста и престижа);

– условия труда (работа ценна, прежде всего, хорошим коллективом и комфортом на рабочем месте).

Опрос учащихся высших учебных заведений, проведенный Аналитическим центром Юрия Левады, выделил в структуре предпочтений в выборе будущей работы ряд позиций, обладающих разной степенью привлекательности для студентов. Практически равнозначимыми для опрошенных были: «возможность получать новые знания, умения», «возможность карьерного роста», «интересная, содержательная работа». Следующий уровень притязаний заняли позиции: «хороший коллектив и «высокая заработная плата». Российские социологи на основе факторного анализа делают вывод, что основным интересом в будущей занятости является карьерный рост и лишь затем профессиональный, что является более типичным для обществ с либерально ориентированной хозяйственной идеологией⁸.

Исследовательская группа харьковских социологов под руководством Л. Г. Сокурянской, делавшая срез соответствующих ценностей украинских студентов, отмечает доминирование в них притязаний на материальный достаток. Однако, как подчеркивают ученые, данную инструментальную ценность следует рассматривать в контексте стратегии самореализации. Эта стратегия в условиях улучшения экономического положения в стране и расширяющегося потребительского рынка товаров и услуг меняет свои содержательные основания. Ее стратегической целью становится не выживание, а достижение более высокого качества жизни. В этом смысле отнесение материальной ориентации к инструментальным ценностям весьма условно. Тем более, что наряду с ней все большую значимость набирают такие ценности, как стремление получить

⁸ Фурсов К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования / К. С. Фурсов // *Вопр. образования*. – 2006. – № 2. – С. 222–238.

престижную работу, самостоятельно принимать решения, добиться высокого положения в обществе, сделать карьеру⁹.

Таким образом, анализ послевузовских социально-профессиональных планов помогает составить более полную картину идентификации личности студента с профессией. Позитивная динамика этого процесса является значимым условием профессионального самоопределения и эффективной трудовой деятельности будущих специалистов.

Продолжая рассматривать становление субъектности студенчества как продукта реализации определенных ценностей и ценностных ориентаций, крайне важно выделить и охарактеризовать те из них, которые несут жизнеопределяющие смыслы. Речь идет о базовых ценностях, связанных с жизненными целями личности, ее идеалами. Они составляют стержень ценностного сознания личности, предопределяя ее поступки в различных сферах жизнедеятельности.

В контексте трансформационных процессов в украинском обществе проблема иерархии смысложизненных ценностей студенчества носит стратегический характер, ибо, будучи предынтеллигенцией, студенческая молодежь является одним из главных источников изменений современного социума. Динамика смысложизненных ценностей позволяет понять, в каком направлении идет развитие данной социальной группы: оно ориентировано на воспроизводство давно сложившихся, то есть *традиционных* норм, целей жизни и средств их достижения или на инновации в достижении рациональных целей, что присуще *обществу модерна*. Она же дает возможность фиксировать признаки *постмодернистских* ориентаций, выражающих стремление к самореализации и «качеству жизни». Как считают ученые, в социокультурных характеристиках украинского общества отражаются процессы всех указанных выше цивилизационных сдвигов.

Ядром смысложизненных ценностей, где проявляется их модернистский и постмодернистский дискурс, выступают *цели достижения жизненного успеха и самореализации личности*. Они зачастую

⁹ Сокурская Л. Г. Указ. соч. — 576 с.

раскрываются в единстве терминальных и инструментальных ценностей. К первым могут быть отнесены личная свобода и независимость, возможность развития, высокое служебное и общественное положение, профессиональная карьера и др. К инструментальным — предприимчивость, образованность, профессионализм, настойчивость в достижении цели, прагматизм, экономизм и другое.

Становление базовых жизненных смыслов происходит под воздействием множества факторов. Кардинальные социально-экономические преобразования трансформировали отношения собственности, обусловив глубокую дифференциацию и поляризацию украинского общества, прежде всего, по экономическому критерию. Изменились социальные и культурные формы общественного бытия. В общественных практиках противоречиво проявляются инновационность и традиционность. Разрушение идеологических догматов, отсутствие устоявшейся общепринятой системы ценностей сформировали мировоззренческий индивидуализм и плюрализм.

Наряду с объективными факторами важную роль в конструировании содержания и диспозиции смысложизненных ценностей студенчества играют внутренние детерминанты. К наиболее значимым из них можно отнести социально-психологические особенности, деятельностные установки, социальное самочувствие студенческой молодежи.

Данное многообразие влияний обуславливает социокультурный плюрализм студенчества, фиксируемый исследователями. Он является прямым отражением социокультурной трансформации современного украинского общества.

Поколенческий анализ ценностных предпочтений, осуществленный социологами Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина в середине 1990-х — в начале 2000-х годов, выявил ценностную дифференциацию украинского студенчества на основе социокультурных (цивилизационных) критериев. В результате кластерного анализа были выделены пять групп студентов.

1) *«Постмодернисты-прагматики»* — 4%. Главными ценностями для них являются экономическая независимость, семейное и материальное благополучие. Реализации этих ценностей способствует

достаточно высокий уровень развития (по самооценкам) таких личностных качеств (инструментальных ценностей), как уверенность в себе, стремление к самореализации, настойчивость, прагматизм. Одновременно для них менее всего характерны такие качества, как готовность поступиться собственным благополучием ради гражданского долга, общественных интересов.

2) *«Новые традиционалисты»* – 22%. Для них характерна ориентация на такие традиционные ценности, как семья, здоровье, хорошие, добрые отношения с окружающими людьми. Однако стремление к самореализации, а также такие модернистские качества, как инициативность, решительность, независимость в суждениях и действиях, творческий подход к делу, прагматизм, способность быть лидером, то есть качества, актуализирующие достижение личностью поставленных перед собой целей («достижительские» ценности), выражены у представителей данной группы весьма слабо. В то же время им свойственны ориентации на такие модернистские и постмодернистские ценности, как экономическая независимость, материальное благополучие и личная свобода.

3) *«Модернисты-индивидуалисты»* – 24%. Они ориентированы на такие ценности, как здоровье, семейное благополучие, экономическая независимость, материальное благополучие, личная свобода, бытовой комфорт, самореализация, развитие своих способностей. При этом не представляется важным участие в общественной жизни.

4) *«Модернисты-коммуналисты»* – 32%. Им свойственны ориентации на ценности здоровья, семейного благополучия, экономической независимости, личной свободы, хороших отношений с окружающими людьми, образованности, развития своих способностей. Из инструментальных ценностей (качеств) у них, прежде всего, развиты добросовестность и ответственность. Готовность поступиться собственным благополучием ради гражданского долга выражено в этой группе больше, чем в остальных.

5) *«Постмодернисты-идеалисты»* – 18%. Они отличаются высоким уровнем ориентации на здоровье, развитие своих способностей, личную свободу, экономическую независимость. В оценке степени выраженности личностных качеств ими отмечен низкий уровень прагматизма [8].

Данный кластерный анализ показал, что в нем представлены все социокультурные (цивилизационные) типы ценностей и ценностных ориентаций. При этом доминирует модернистский ценностный дискурс, традиционные и постмодернистские ценности выражены в существенно меньшей степени. Детерминирующими факторами индивидуализации и прагматизации ценностного сознания студенческой молодежи являются достаточно высокая материальная обеспеченность, высокоурбанизированный образ жизни и, что особенно важно, «когнитивная мобилизация», то есть уровень образования, образовательный капитал родительской семьи.

Выводы

1. Широкий спектр теоретических интерпретаций студенчества связан с его особой ролью в воспроизводственных процессах общества, спецификой этапа социализации. Статус предынтелгенции, обуславливающий высокий тонус участия в формировании интеллектуального, инновационного потенциала общества, предопределяет интерес ученых к изучению сущностных характеристик студенческой молодежи. Наиболее продуктивными в понимании студенчества как целостного социального феномена являются подходы, рассматривающие его социальную субъектность и как социокультурную общность.

2. Студенчество – это социокультурная общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений. В образовательном поле они осваивают социальные роли в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, они создают свой специфический символический и предметный мир и являются мощным ресурсом развития общества.

3. Становление субъектности студенчества в новых социокультурных условиях характеризуется динамично изменяющимися смысло-жизненными ценностями и ценностными ориентациями в образовании, послевузовском профессиональном самоопределении.

Уровень социальной субъектности у студенчества выше по сравнению с другими группами молодежи, так как в его ценностном сознании наблюдается существенный сдвиг в сторону ценностей обществ модернизации и постмодернизации. Равновесное проявление терминальных и инструментальных признаков целей достижения жизненного успеха и самореализации личности предопределяют амбивалентный характер ценностного сознания студенчества, делая его открытым для реализации альтернативных стратегий развития – конформной или инновационной.

2. Кадровый потенциал системы образования

В современном мире сложился консенсус относительно того, что любому обществу необходимо обновленное образование для решения задач XXI века, связанных с обеспечением своей интеллектуальной независимости, производства и продвижения новых знаний, подготовки и формирования ответственных и просвещенных граждан и высококвалифицированных специалистов, без которых невозможен ни экономический, ни социальный, ни культурный, ни политический прогресс.

Поскольку общество сегодня зиждется на знаниях, образование, особенно высшее, и научные исследования выступают в качестве основных компонентов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития людей, сообществ и наций. Поэтому развитие образования отнесено в большинстве стран мира к числу самых важных национальных приоритетов.

Предпосылки общества знаний зримо ощущаются в современных постиндустриальных странах. Анализируя эволюцию знаний в западном мире, известный экономист П. Дракер писал: «Знание стало сегодня основным условием производства. Традиционные факторы производства – природные ресурсы, рабочая сила и капитал – не исчезли, но приобрели второстепенное значение. Эти ресурсы можно получить, причем без особого труда, если есть необходимые знания. То обстоятельство, что знание стало главным, а не просто одним из видов ресурсов, превратило наше общество в посткапиталистическое»¹⁰.

¹⁰ Дракер П. Посткапиталистическое общество: новая постиндустриальная волна на Западе : антология. – М., 1999. – С. 95.

Концепции о роли знания в современном производстве легли в основу образовательной и научно-технической политики многих государств. Украинские ученые полностью разделяют эти концепции. Общепризнано, что научно-технический потенциал любой страны есть большее богатство, чем запасы полезных ископаемых или накопленное веками мастерство работников традиционных отраслей производства. Наука является самым современным инструментом материального и духовно-нравственного процветания, индикатором интеллектуального уровня общества. Судьба Украины как государства, являющегося составной частью мирового сообщества, всецело зависит от состояния и перспектив ее интеллектуальных ресурсов.

Доказательством глубокого понимания роли знания в современном мире является рост темпов охвата молодежи средним и высшим образованием. В период 1960–2008 гг. численность студентов вузов во всем мире увеличилась с 13 до 87 млн человек, то есть почти в семь раз. Уровень поступления выпускников средних школ в высшие учебные заведения развитых стран составил почти 60%, а в Северной Америке – 84%. В развивающихся странах этот показатель за период 1960–2009 гг. увеличился с 1,8% до 9,5%, а охват молодежи соответствующего возраста высшим образованием увеличился более чем в 12 раз.

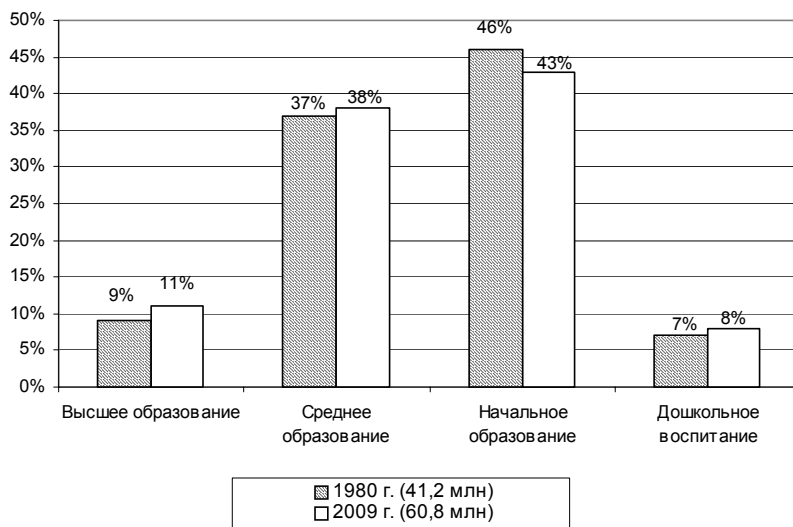
Одним из факторов столь бурного развития высшего образования является расширение среднего образования. В период 1960–2009 гг. число лиц, охваченных средним образованием в мире, увеличилось с 91 млн человек до 385 млн человек, а уровень охвата им возрос более чем в два раза – с 29 до 68%. В развитых странах среднее образование стало всеобщим. В развивающихся странах число охваченных средним образованием за это время возросло в 7,4 раза, а средний уровень охвата утроился.

Для зарубежных стран, равно как и для Украины, область образования является важным сектором рынка труда. Доля занятых в этой сфере служит индикатором, показывающим, какую часть своих людских ресурсов страны выделяют для образования своего населения. Число лиц, занятых в сфере образования в качестве преподавателей, вспомогательного учебного персонала или

администраторов, является одним из двух главных факторов, оказывающих влияние на развитие образования. Другим фактором являются финансовые ресурсы, которые страны выделяют на оплату занятых в сфере образования, и другие расходы, связанные с образованием.

Численность преподавательского состава в мире возросла с 41,2 млн человек в 1980 г. до 60,8 млн человек в 2009 году. За эти 30 лет существенных изменений в процентном соотношении преподавательских кадров по уровням образования не произошло (см. диаграмму).

**Процентное соотношение преподавателей
в системах формального образования всего мира
по уровням образования – 1980 и 2009 гг.**



Важно обратить внимание на то, что в региональном распределении преподавательских кадров всего мира за указанный период произошли более существенные изменения. В развитых регионах их доля сократилась с 27 до 23%, в странах переходного периода – на 1%, а в менее развитых регионах увеличилась на 5% – с 59 до

64%, что является следствием высокой рождаемости в этих регионах, которая генерирует рост потребности в преподавательских кадрах.

В странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в сфере образования занято в среднем 5,5% работающего населения (включая преподавателей, обслуживающий и административный персонал). Из них 3,9% приходится на преподавательский состав. В начальном и среднем образовании вместе взятых занято 2,9% работающего населения, в высшем — 0,6%¹¹.

Однако между странами ОЭСР имеются значительные различия в доле занятых в сфере образования в совокупной рабочей силе. Доля преподавателей, работающих в начальной и средней школе, составляет от 1,8% или менее в Японии и Республике Корея до более 3,5% — во Фламандской общине Бельгии, в Венгрии, Италии и Испании. В системе высшего образования этот показатель колеблется от 0,4% или ниже в Дании, Греции, Италии, Турции и Великобритании до 1,3% — в Канаде. Подробные данные о доле работающих в сфере образования в общей численности работающего населения в странах ОЭСР представлены в таблице 1. Украина в сравнении с показателями стран ОЭСР выглядит следующим образом: в 1997 г. доля работающего населения в сфере образования, науки и культуры составила 2,3 млн чел., а в 2009 г. — 2,1 млн (10,2%).

Следует отметить, что различия между странами по относительной численности преподавательского состава обусловлены не только разной численностью населения школьного возраста, но и такими факторами, как средний размер классов, учебная нагрузка учащихся, средняя продолжительность рабочего дня преподавателей и распределение их рабочего времени между преподаванием и другими обязанностями.

В странах ОЭСР отмечаются также значительные расхождения в распределении занятого в системах образования персонала между обучением и другими функциями, что является отражением различий в организационных структурах и формах управления образованием разных стран.

¹¹ Educacion at a Glance OECD 1997. — P., 1997. — P. 119.

Таблица 1

**Доля работающих в государственном и частном секторах
образования стран ОЭСР в общей численности занятого
населения (%)**

Регионы и страны	Преподавательский состав				Педагогический, административ- ный, профессиональ- ный и другой вспомогатель- ный персонал	Весь персонал системы образова- ния
	Началь- ное и среднее образова- ние	Высшее образова- ние	Все уровни образова- ния, включая дошколь- ное	Доля преподавате- лей- совмести- телей на всех уровнях образования		
Северная Америка						
Канада	2,1	1,3	3,5	28,8	0,7	4,2
Мексика	3,0	0,5	3,8	—	1,5	5,3
США	2,3	0,7	3,2	17,0	4,0	
Тихоокеанский регион						
Япония	1,8	0,6	2,7	20,8	0,7	3,4
Республика Корея	1,7	0,5	2,3	11,0	0,7	3,0
Новая Зеландия	2,3	0,6	3,5	20,5	2,4	5,9
Европейский Союз						
Австрия	3,2	0,7	4,2	—	—	—
Бельгия (Фл.)	4,1	0,7	5,3	32,5	1,1	6,4
Дания	3,2	0,4	4,3	27,0	2,8	7,1
Финляндия	—	—	4,0	5,7	1,9	5,9
Франция	3,1	0,6	4,2	12,8	—	4,2
Германия	2,1	0,8	3,5	40,5	—	—
Греция	2,8	0,4	3,4	—	0,2	3,6
Ирландия	3,4	0,7	4,0	15,6	—	—
Италия	3,8	0,4	4,8	—	1,1	5,9
Испания	3,6	0,7	4,7	9,5	—	—
Швеция	3,5	0,7	4,6	36,9	—	—
Велико- британия	2,8	0,3	3,2	24,2	—	—
Другие страны ОЭСР						
Венгрия	4,2	0,5	5,7	11,6	2,8	8,6
Турция	2,2	0,2	2,4	—	—	—
Среднее по странам	2,9	0,6	3,9	17,5	1,7	5,4

Почти в половине стран ОЭСР административный и вспомогательный персонал составляет от 20 до 25% от общей численности занятых в сфере образования. В Греции менее 5%, а в США — более 50%. Эти различия отражают в некоторой степени направления, по которым специализируется педагогический персонал вне педагогической области (руководители образовательных учреждений, не имеющие учебной нагрузки, консультанты, школьные медицинские сестры, библиотекари, исследователи, не имеющие учебной нагрузки, рабочие по обслуживанию).

В Дании, Венгрии, Новой Зеландии и США доля педагогического, административного и вспомогательного персонала составляет от 2,4 до 4% от совокупной рабочей силы, а доля всего персонала, работающего в сфере образования этих стран, составляет от 5,9 до 8,6%.

На постоянной основе в странах ОЭСР работает в среднем 82,5% преподавателей. В Италии, Мексике и Турции все преподаватели работают на полной ставке, а в Финляндии и Испании доля частично занятых преподавателей (совместителей) не превышает 10%. С другой стороны, во Фламандской части Бельгии, Германии и Швеции доля не полностью занятых преподавателей колеблется от 32 до 41%. Среди женщин случаи частично занятых преподавателей являются более частым явлением, чем среди мужчин.

Во всех странах ОЭСР, кроме Турции, число женщин, работающих в дошкольных учреждениях, начальной и средней (низшая ступень) школе, превышает число мужчин. Среди учителей дошкольных учебных заведений доля женщин превышает 90% почти во всех странах ОЭСР. В начальных школах женщины составляют значительное большинство среди преподавательского состава.

В средних школах второй ступени преподаватели-женщины составляют от 25% и менее в Германии, Японии и Республике Корея и до 50—65% в Канаде, Венгрии, Италии и США.

В высших учебных заведениях преподаватели мужского пола составляют большинство преподавательского корпуса во всех странах ОЭСР. На этом уровне образования доля преподавателей женского пола, работающих на полной ставке, колеблется от менее 25% в Австрии, Германии и Японии до 35% и больше в Венгрии

и Новой Зеландии. В Украине женщины составляют около 70% преподавательского корпуса. Особенно эта тенденция заметна в системе среднего образования.

В целом сектор образования является более привлекательным местом работы для женщин, чем для мужчин.

Процент женщин в преподавательском корпусе различных уровней образования в странах ОЭСР представлен в таблице 2.

Процент учителей женского пола значительно варьируется по регионам мира, но ощутимо растет во всех регионах. В менее развитых регионах этому, вероятно, способствовало увеличение числа девочек в учебных заведениях. Однако женщины все еще недостаточно представлены в руководстве образованием и на руководящих должностях. Эта тенденция достаточно ярко проявляется и в Украине.

Состав преподавательского корпуса в мире меняется в возрастном отношении. Преподаватели в менее развитых регионах мира обычно моложе, чем их коллеги в более развитых регионах.

Состав преподавательского корпуса в мире трансформируется и в плане характера и уровня образования учителей. В Рекомендации ЮНЕСКО о положении учителей указано, что минимальным уровнем образования для будущих учителей начальной школы должно быть законченное среднее образование и что они должны получать в дополнение к этому педагогическую подготовку. Большинство промышленных стран пошли еще дальше и требуют, чтобы все преподаватели начальных и средних школ имели университетский диплом или эквивалентное образование. В этом отношении положение в Украине достаточно благополучно.

Важнейшим показателем развития системы образования является соотношение учащихся и преподавателей на различных уровнях образования. Хотя учебные заведения во многих странах расширяют использование компьютеров и других образовательных технологий, преподаватели до сих пор остаются наиболее важным ресурсом в обучении. Поэтому соотношение «учащиеся – преподаватели» является важным индикатором объема ресурсов, которые выделяются странами на образование. Поскольку измерить качество образования крайне сложно, для этого часто используются

Таблица 2

**Доля женщин среди преподавательского корпуса
в странах ОЭСР и их распределение по уровням
образовательных учреждений (%)**

Регионы и страны	Полностью занятые преподаватели			Частично занятые преподаватели		
	Начальное и среднее образова- ние первой ступени	Среднее образова- ние второй ступени	Высшее образова- ние	Начальное и среднее образование первой ступени	Среднее образова- ние второй ступени	Высшее образова- ние
Северная Америка						
Канада	–	65	31	–	87	35
США	78	50	33	79	58	47
Тихоокеанский регион						
Япония	51	24	19	49	42	24
Республика Корея	56	25	27	–	55	15
Новая Зеландия	69	48	35	88	67	52
Европейский Союз						
Австрия	72	49	23	–	–	27
Бельгия (Фл.)	67	44	31	86	71	38
Дания	58	45	30	60	45	31
Финляндия	68	–	–	80	–	–
Франция	–	–	31	–	–	31
Германия	52	24	22	85	61	35
Греция	58	46	33	–	–	–
Ирландия	–	–	25	–	–	37
Италия	84	55	32	–	–	–
Испания	66	48	32	–	48	32
Швеция	73	42	–	70	53	–
Великобритания	70	–	25	86	–	48
Другие страны ОЭСР						
Венгрия	84	55	36	84	52	–
Норвегия	58	32	–	81	59	–
Швейцария	41	–	–	74	–	–
Турция	43	40	33	–	–	–
Среднее по странам ОЭСР	64	43	29	77	58	35

количественные показатели, в частности соотношение «учащиеся — преподаватели».

В условиях возрастающей нехватки финансовых ресурсов, выделяемых на образование, многие страны при принятии решений о финансировании образования рассматривают различные варианты выбора альтернатив их реализации, которые могут обеспечить экономию финансовых ресурсов, не снижая при этом качества обучения.

Это достигается путем оптимального выбора альтернативных индикаторов, влияющих на уровень заработной платы, а именно: соотношением учащихся и преподавателей, наполняемостью учебных классов, нагрузкой преподавательского состава, учебной нагрузкой учащихся и т. п. Например, меньшее соотношение «учащиеся — преподавательский персонал» может быть сопоставлено с более высокой заработной платой и большей наполняемостью учебных классов, большими инвестициями в педагогические технологии или более широким использованием помощников преподавателей или парапрофессионалов, чья заработная плата часто значительно ниже заработной платы преподавателей. С другой стороны, следует учитывать, что по мере увеличения числа детей, посещающих школу со специальными образовательными целями, увеличение специализированного персонала и расширение поддерживающих услуг может ограничить ресурсы, которые могли бы быть использованы для снижения соотношения «учащиеся — преподаватели».

Соотношение «учащиеся — преподаватели» в начальном и среднем образовании в разных странах разное, различия здесь весьма значительные, особенно в начальных школах (см. табл. 3).

В государственных начальных школах стран ОЭСР число учащихся на одного учителя колеблется от 31,7 в Республике Корея до 9,5 в Норвегии. В государственных средних школах это соотношение колеблется от 23,7 в Корее и Турции до 6,9 во Фламандской общине Бельгии.

В среднем в странах ОЭСР соотношение «учащиеся — преподаватели» в государственных дошкольных учреждениях несколько ниже по сравнению с начальной школой — 18 и 18,2 соответственно.

**Число учащихся на одного учителя в начальной и средней школе
по регионам 1995–2005 гг.**

	Начальное		Среднее	
	1995	2005	1995	2005
Всего в мире	27	27	17	17
Более развитые регионы	17	16	14	14
В том числе:				
Северная Америка	14	16	16	16
Азия/Океания	22	18	17	14
Европа	17	16	13	12
Страны переходного периода	22	19	15	12
Менее развитые регионы	30	30	20	20
В том числе:				
Африка к югу от Сахары	38	39	24	25
Арабские государства	26	23	19	16
Лагинская Америка и Карибский бассейн	27	24	15	15
Китай	25	23	17	16
Южная Азия	43	45	24	30
Включая Индию	47	47	26	32

Однако в 13 из 20 стран этой организации, представивших информацию по обоим уровням, соотношение в начальной школе ниже, чем в учреждениях дошкольного обучения. Соотношение «учащиеся – преподаватели» в дошкольных учреждениях Чешской Республики, Дании, Венгрии, Италии, Японии и Новой Зеландии не превышает 15,1. В Канаде, Франции, Германии, Ирландии, Республике Корея, Мексике, Великобритании и США оно свыше 20,1. Часть этих различий можно объяснить особенностями в организации дошкольного образования, которые наблюдаются в указанных странах.

Среднее соотношение «учащиеся – преподаватели» в государственных начальных школах выше, чем в средних школах, то есть по мере повышения уровня образования увеличивается количество преподавателей по сравнению с численностью учащихся. В сред-

нем по странам ОЭСР соотношение «учащиеся — преподаватели» уменьшилось с 18,2 на начальном уровне до 16,2 на первой ступени среднего образования и до 13,5 — на второй ступени среднего образования. Аналогичная тенденция характерна и для государственных и частных школ вместе взятых. Исключением являются Канада, Швеция и Турция. На второй ступени среднего образования соотношение колеблется от менее 10 в Австрии, Италии и Норвегии до более 19 — в Канаде и Республике Корея.

На университетском уровне соотношение «студенты — преподаватели» в среднем то же, что и на уровне второй ступени среднего образования. Среднее соотношение в государственных и частных университетах во всех странах ОЭСР составляет 15,3 (на уровне второй ступени среднего образования, включая государственные и частные школы, — 14,9). В неуниверситетском секторе высшего образования соотношение «студенты — преподаватели» в разных странах разное. Например, в государственных институтах Италии и Японии оно наполовину меньше, чем в университетском секторе высшего образования, а в Турции в пять раз больше.

Значительное разнообразие между странами имеет место и в университетском секторе. Соотношение «студенты — преподаватели» в государственных и частных университетах колеблется от менее 10:1 в Австралии, Венгрии и Мексике до более 20:1 в Италии, Испании, Швейцарии и Турции. Украинские показатели находятся в радиусе 11:1 и 17:1, хотя вузы внебюджетного финансирования имеют принципиально иную картину (6:1 — 8:1).

Указанные различия обусловлены многими факторами, включая структуры высших учебных заведений, продолжительность лекций, количество классов, в которых преподаватель проводит занятия в течение семестра, продолжительность обучения и т. п. (см. табл. 4).

Преподаватели являются завершающим и наиболее важным звеном в передаче знаний, через которое достигаются цели системы образования. Подготовка достаточного числа квалифицированных учителей для обучения всех детей — одна из целей образовательной политики во всех странах ОЭСР. Ключевыми детерминантами обеспечения школ учителями выступают заработная плата и условия труда учителей, а также стоимость получения педагогического

Таблица 4

Соотношение «учащиеся – преподаватели» по уровням образования в государственном и частном секторах образования

Страны и регионы	Уровни образования						
	Дошкольное	Начальное	Первая ступень среднего	Вторая ступень среднего	Все среднее	Неуниверситетский уровень высшего	Университетский уровень высшего
1	2	3	4	5	6	7	8
Северная Америка							
Канада	21,1	16,7	19,7	19,2	19,4	7,6	17,5
Мексика	23,9	28,7	17,5	14,0	16,2	–	9,3
США	21,5	17,1	17,6	14,7	16,2	19,4	14,2
Тихоокеанский регион							
Австралия	–	18,1	–	–	–	–	5,7
Япония	18,1	19,5	16,6	16,4	16,5	11,4	14,2
Корея	25,1	31,8	26,6	22,7	24,6	–	–
Новая Зеландия	8,4	22,3	18,4	15,6	17,1	–	–
Европейский Союз							
Австрия	18,6	12,9	9,0	8,2	8,7	–	14,5
Бельгия (Фл.)	23,3	12,8	–	–	8,5	–	14,1
Дания	11,7	11,1	9,4	9,9	9,7	–	–
Франция	24,8	19,5	–	–	13,6	–	–
Германия	22,7	20,7	15,8	13,0	14,9	–	–
Ирландия	24,6	23,4	–	–	16,0	12,1	12,3
Италия	13,8	11,0	9,9	9,3	9,6	6,3	28,5
Испания	19,8	17,8	17,5	14,8	15,7	14,7	21,5
Швеция	17,7	12,3	12,2	14,8	13,5	–	–
Великобритания	23,2	21,0	16,0	15,9	15,9	–	–
Другие страны ОЭСР							
Чешская Республика	12,3	19,7	13,1	11,5	12,2	9,9	10,9
Венгрия	11,3	11,6	9,5	11,9	10,7	–	7,9
Швейцария	–	–	–	–	–	–	21,5
Турция	16,3	27,7	41,2	14,9	23,3	–	21,2
Среднее по странам ОЭСР	18,9	18,8	16,9	14,2	14,9	11,6	15,3

образования, сопоставимые с заработной платой, условиями труда и стоимостью получения образования в других профессиональных группах. Для повышения привлекательности педагогической профессии используются такие меры, как: применение новых путей продвижения преподавателей по службе, учреждение поощрительных систем оплаты труда и создание более привлекательных схем и процедур установления заработной платы.

Поскольку заработная плата является одним из вознаграждений, поддающихся изменению, важно учитывать, что стремление улучшить качество образования и расширить доступ к нему всегда связано с возрастающими финансовыми трудностями.

Годовая стартовая заработная плата учителей начальных школ колеблется от 15 тыс. дол. в Чешской Республике, Греции, Новой Зеландии и Швеции до более 26 тыс. дол. в Германии и Швейцарии. Начальная годовая заработная плата учителей средней школы примерно на тысячу долларов выше, чем зарплата учителей начальных школ. Разница в зарплате учителей начальных и средних школ колеблется от 0 до 5,5 тыс. долларов.

Показатели Украины в этом отношении пока ощутимо проигрывают. И кризис 2008–2009 гг. эту ситуацию усугубил.

Сравнение заработной платы учителей с внутренним валовым продуктом (ВВП) на душу населения является некоторым индикатором экономического статуса педагогической профессии в разных странах. В Республике Корея и Испании начальная заработная плата учителей начальных и средних школ более чем в 1,7 раза выше, чем ВВП на душу населения, что показывает высокий статус педагогической профессии в этих странах. Начальная заработная плата учителей ниже ВВП на душу населения в Чешской Республике и Норвегии. Зарплата учителей с 15-летним стажем работы превышает ВВП на душу населения в большинстве стран ОЭСР. Только в Чешской Республике и Норвегии максимальная заработная плата учителей остается на уровне ниже ВВП на душу населения.

В то время как учителя средней школы в Германии, Норвегии и Испании могут ожидать повышения заработной платы в 1,2 раза от стартовой через 15 лет, в Республике Корея после 15 лет работы уровень заработной платы почти удваивается. В Дании, Норвегии

и Новой Зеландии учителя после 15 лет работы достигают почти максимальной заработной платы.

Время, необходимое для увеличения минимальной заработной платы до максимальной, колеблется от 8 до 40 лет. В среднем по странам ОЭСР для учителей начальной школы требуется 27 лет, а для учителей средней школы 26–28 лет. В Италии, Республике Корея и Испании учителям начальной и средней школы первой ступени для достижения максимальной зарплаты требуется 40, 41 и 42 года соответственно. В некоторых странах учителя, кроме их полной зарплаты, получают надбавки.

Основным критерием для выплаты надбавок к базовой зарплате является «старшинство». Во Франции, Новой Зеландии и Португалии в качестве второго критерия используются: «качество работы», «повышение квалификации в процессе работы» (Испания) и «уровень квалификации» (Германия и США).

В среднем в странах ОЭСР на заработную плату персонала, занятого в начальных и средних школах, приходится 82% текущих расходов на образование в учебных заведениях этих двух уровней: от менее 65% – в Чешской Республике до более 90% – в Греции, Италии, Португалии и Турции. На заработную плату преподавательского персонала приходится около 10% в Австрии, Бельгии, Ирландии и Турции и около 30% в Дании и США. Интересно отметить, что в первых четырех странах местные правительства финансируют менее 5% образовательных фондов начального и среднего уровней образования, в то время как в Дании и США – около 50%.

На выбор преподавательской профессии оказывают влияние не только размер заработной платы и условия труда, но также качество существующих альтернативных карьерных возможностей для потенциальных преподавателей. Поэтому одним из методов оценки заработной платы и условий труда преподавателей может быть сравнение их с альтернативными возможностями, открывающимися перед потенциальными преподавателями. В большинстве стран заработная плата преподавателей устанавливается в соответствии с единой шкалой, в которой учитываются уровень формального образования и стаж преподавательской работы, но не учитывается, например, предметная специализация. Поскольку выпускники

высших учебных заведений, получившие подготовку в определенных областях, таких как естественные науки, могут получить более высокую заработную плату в бизнесе и промышленности, чем выпускники-гуманитарии, финансовая привлекательность преподавательской профессии будет варьироваться в соответствии с областью знаний.

Наука и образование относятся сегодня к тем социальным институтам общества, в которых удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда особенно велик и где качество научных и педагогических кадров объективно имеет решающее значение.

Преподаватели вузов являются одной из основных социально-профессиональных групп, на которую обществом возложены две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

1) сохранение, приумножение и трансляция культурного (в самом широком смысле этого слова), в том числе и научно-технического наследия общества и цивилизации в целом;

2) социализация личности на ответственном этапе ее формирования, связанном с получением профессиональной подготовки, требующей высшего уровня образования.

К началу XXI века произошли трансформации общества и образования, которые привели к существенному возрастанию и изменению роли вузовского преподавательского сообщества.

Эти процессы – характерная черта развития всей международной образовательной системы (с учетом, конечно, специфики регионов и государств). Не случайно XXVII сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО приняла резолюцию, согласно которой положение преподавательских кадров высших учебных заведений должно регулироваться на международном уровне рекомендациями этой организации.

ЮНЕСКО под высшим образованием понимает все виды реализации программ обучения, обеспечиваемые на послесреднем уровне университетами или другими учебными заведениями, которые утверждены в качестве высших компетентными государственными органами.

Характерно, что ЮНЕСКО достаточно широко трактует термин «преподавательские кадры вуза». Под него подпадают все лица,

которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и/или научной работой, включая и тех, кто предоставляет образовательные услуги через технические средства обучения, компьютерные системы, библиотеки или путем консультирования.

Во многом такое определение выходит за рамки как традиционного для Украины определения научно-педагогических кадров, так и бытового представления об этой категории работников. Проблема нуждается в обсуждении и уточнении. Однако нельзя не учитывать, что международное образовательное сообщество, и в первую очередь европейское, ориентируется именно на такую трактовку понятия «преподавательские кадры вуза».

В упоминавшемся докладе Генерального секретаря ЮНЕСКО развитие высшего образования, научной работы и исследовательской деятельности рассматривается как во многом зависящее от квалификации и опыта преподавательских кадров, равно как и от их человеческих и педагогических качеств, подкрепляемых академической свободой, профессиональной ответственностью, коллегиальностью и институциональной автономией.

Преподавание в высшей школе признано профессией; оно рассматривается в качестве формы общественной службы, которая требует от преподавательских кадров высших учебных заведений экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни.

Важно обратить внимание на тот факт, что ЮНЕСКО настоятельно рекомендует принимать все возможные в финансовом плане меры для обеспечения преподавательских кадров вузов достаточной зарплатой, с тем чтобы они могли полностью посвятить себя выполнению своих обязанностей и уделять необходимое время непрерывному повышению квалификации и периодическому обновлению знаний и навыков, имеющих важное значение для данной категории работников.

Данные определения крайне важны и для украинского образования, ибо трудности, переживаемые им, диктуют необходимость детального анализа и адекватной оценки ситуации, что позволит

найти свое место в международном образовательном сообществе и не отстать от мировых тенденций развития образования.

Анализ публикаций в средствах массовой информации и специальных изданиях (монографических исследований по рассматриваемой проблеме пока нет) свидетельствует о том, что наиболее интенсивно процесс научного осмысления и общественного обсуждения различных аспектов проблем образования (в том числе и кадровых) идет в Российской Федерации. Это вполне объяснимо, учитывая образовательный и научный потенциал государства.

Значительный интерес представляют публикации в специализированных российских изданиях таких практиков и теоретиков образования, как В. Беспалько¹², Ю. Гранин¹³, Н. Гришанова¹⁴, И. Ильинский¹⁵, Я. Кузьминов¹⁶, Л. Лопатин¹⁷, В. Садовничий¹⁸, А. Тихомиров¹⁹, Д. Эльконин²⁰. В их работах анализируются общие проблемы международного образовательного поля, Российской Федерации, СНГ.

Наработки в области современной кадровой политики в высшей школе представлены несколько скромнее (что объяснимо, учитывая структурирование проблемы). Здесь аналитичностью и определен-

¹² Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 13–20.

¹³ Гранин Ю. Камо грядеши? // Высш. образование в России. — 2000. — № 3. — С. 59–68.

¹⁴ Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования // Вестн. высш. шк. — 2007. — № 4. — С. 8–12.

¹⁵ Ильинский И. М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманитар.-соц. акад., 2002. — 591 с.

¹⁶ Волков А., Кузьминов Я., Реморенко И. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопр. образования. — 2008. — № 1. — С. 32–65.

¹⁷ Лопатин Л. Н. Качество советской вузовской системы — мифы и реальность // Вопр. образования. — 2008. — № 2. — С. 186–200.

¹⁸ Садовничий В. А. Роль образования и науки в переходе к устойчивому развитию // Высш. образование сегодня. — 2002. — № 1. — С. 11–17.

¹⁹ Тихомиров А. В. Пути реформы организации образования // Экономика образования. — 2008. — № 3. — С. 4–11.

²⁰ Эльконин Д. Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Вопр. образования. — 2008. — № 2. — С. 5–33.

ним научным приращением отличаются публикации Г. Артемчука²¹, А. Балакиной²², Е. Бойко²³, Е. Геворкяна²⁴, Е. Гришновой²⁵, И. Жовтой²⁶, М. Ларионовой²⁷, О. Лейбовича²⁸, О. Литвинюка²⁹, И. Назаровой³⁰, В. Петрова³¹ и ряда других исследователей.

В Украине обращают на себя внимание публикации директора института высшей школы АПН Украины В. Андрущенко, исследователей В. Оноприенко и А. Савельева, Ю. Тарана и О. Величко. Добротный профессиональный материал по проблемам образования (тех аспектов, которые касаются молодежи) систематически публикует Украинский НИИ проблем молодежи.

Можно выделить харьковскую школу социологии образования, представленную научными школами профессоров Е. А. Якубы (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина) и В. И. Астаховой (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»).

С работами ученых ХНУ и ХГУ «НУА» целесообразно ознакомиться глубже, ибо эти учебные заведения достаточно длительное

²¹ Артемчук Г. І., Попович В. В., Січкаренко Г. Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. — К. : Ленвіт, 2004. — 176 с.

²² Балакина А. П. Кадровое воспроизводство высшей школы как фактор развития экономики знаний // Право и образование. — 2006. — № 3. — С. 51–60.

²³ Бойко Є. Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення фінансового забезпечення ВНЗ // Фондовий ринок. — 2000. — № 17. — С. 28–30.

²⁴ Геворкян Е. Кадры высшей школы: актуальное состояние // Высш. образование в России. — 2006. — № 9. — С. 23–32.

²⁵ Гришнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. — К. : Т-во «Знання», 2001. — 254 с.

²⁶ Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України // Вища шк. — 2003. — № 4–5. — С. 27–30.

²⁷ Ларионова М. Преподаватель вуза — субъект модернизации образования // Высш. образование в России. — 2007. — № 12. — С. 29–33.

²⁸ Лейбович О. Преподаватель вуза: кризис идентичности // Высш. образование в России. — 2007. — № 2. — С. 49–61.

²⁹ Литвинюк О. І. Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма // Бюлетень ВАК України. — 2004. — № 2. — С. 4–9.

³⁰ Назарова И. Б. Типология преподавателей высшей школы // Социол. исслед. — 2006. — № 11. — С. 115–120.

³¹ Петров В., Столбов В. Критерии оценки качества подготовки кадров высшей квалификации // Высш. образование в России. — 2008. — № 8. — 13–20.

время занимаются социологией образования в самых разных ее аспектах. В ХГУ «НУА» функционирует научно-исследовательская лаборатория проблем высшей школы, благодаря деятельности которой накоплена интересная база данных по проблемам социологии высшего образования в целом и его кадрового корпуса.

При попытке вычлениить наиболее характерные тенденции развития профессорско-преподавательского корпуса высшей школы Украины необходимо, хотя бы кратко, обрисовать предысторию вопроса, ибо несоблюдение классического принципа историчности влечет за собой утрату системности и целостности восприятия рассматриваемого явления.

История формирования преподавательского корпуса высшей школы Украины носит нелинейный и неэволюционный характер. По меньшей мере два разрыва в ее развитии в XX веке сильно видоизменили, «смешали» сущностные характеристики и неоднозначно сказались на качественных параметрах. Имеются в виду катаклизмы 1917 и 1991 годов.

Если к этим «разрывам» добавить и другие события явно неэволюционного характера (репрессии 30-х годов в СССР, Великая Отечественная война с ее тяжелейшими последствиями, гонения на научную интеллигенцию послевоенного времени, перепады и волюнтаристские решения хрущевского периода, заидеологизированность высшей школы в 70-е — в первой половине 80-х годов, настоящий «обвал» в середине 90-х, связанный с молниеносной вынужденной реструктуризацией высшей школы, разрывом наработанных научных связей, нищенским финансированием), то станет понятной классификация рассматриваемой проблемы как развивающейся нелинейно.

Второй принципиально важный момент неразрывно связан с первым, но все же достаточно значим в контексте исследуемой проблемы, чтобы остановиться на нем подробнее.

И в начале века (после революционных потрясений 1917 года), и в конце (в результате распада СССР и формирования частных образовательных структур) одновременно с ухудшением качественных характеристик преподавательского корпуса ухудшались параметры и студенческого контингента. Оба периода — по разным

причинам и в разном масштабе — дали рост численности студентов при одновременном ухудшении уровня их подготовки. Происходил своеобразный процесс «упрощения» высшей школы, который не мог не сказаться как на общем ее состоянии, так и на характеристиках преподавательского корпуса.

При всей парадоксальности вывода о том, что оба приведенных выше момента нельзя оценивать лишь с негативных позиций (слишком неоднозначен процесс функционирования такого тончайшего механизма, как высшая школа), все же следует определиться — названные «упрощения» заложили основу под многими перекосами современной отечественной истории, проблемами ее культурного, научно-технического развития³².

Аналогичные (при всей безусловной относительности аналогий) процессы, происходящие в украинском обществе (в данном случае в студенческой, да и в целом в вузовской среде), пока в специальной литературе не описаны. Но средства массовой информации, данные социологических исследований свидетельствуют о существенном снижении уровня подготовленности абитуриентов, их общей культуры, ухудшении качественных параметров студенчества.

Однако при всех проблемах, трудностях и просчетах высшая школа СССР (и украинская, как ее составная часть) в советский период пользовалась авторитетом, имела реальные достижения и занимала ключевые позиции в мире. Ее преподавательский корпус был достаточно почитаем внутри страны и за рубежом.

Накапливание негативных тенденций в 80-е годы XX века, отсутствие действенных решений превратили высшую школу, как и все государство в целом, в устаревший, не соответствующий требованиям времени организм. Результаты общеизвестны. *В начале 90-х кадровый корпус высшей школы начал претерпевать коллизии, последствия которых в полном объеме было трудно спрогнозировать.*

Снизилось финансирование образования и науки (абсолютные ассигнования только на научные исследования сократились в Украине в 20 раз). Мгновенный распад СССР разрушил много-

³² Козлова Н. Н. Упрощение — знак эпохи? // Социол. исслед. — 1990. — № 7. — С. 11—21.

летние научные связи, образовательную интеграцию и специализацию, систему повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Резко *возросла так называемая «утечка умов»*. Украинская наука потеряла треть кандидатов наук. Только за 1991–92 гг. из системы Академии наук Украины выехали за рубеж на постоянное место жительства свыше 3,5 тысяч докторов и кандидатов наук, около 7 тысяч работников высшей школы, то есть около 10% от их общего числа, причем 4 тысячи – в возрасте 35–40 лет³³. Произошло *сильное постарение кадрового потенциала* высшей школы, разрыв преемственности. Средний возраст докторов наук превысил 60 лет, а кандидатов – 50.

Эти потери высшая школа понесла как раз в тот период, когда динамика развития мирового образовательного процесса приобрела достаточно высокие темпы.

Последующие десятилетия ситуацию не улучшили. Кризис, начавшийся в 2008–2009 годах, основательно «подточил» кадровый корпус высшей школы. Наметившиеся были тенденции стабилизации не получили своего развития. Ухудшение качественных характеристик профессорско-преподавательского состава, особенно в сравнении с динамично развивающимися образовательными системами стран-лидеров, приостановить не удалось. К 2009 г. сократилось число кандидатов наук (до 28% от общего числа преподавателей высшей школы) и докторов (до 7%), понизив в целом процент преподавателей с учеными степенями и званиями до 35%.

К началу XXI в. окончательно сформировались тенденции, свидетельствующие о смене парадигмы высшего образования, о трансформации его социальных функций. Все это повлекло за собой изменение роли преподавателя в учебном процессе, замену традиционных педагогических технологий и источников информации.

Рыночные условия заложили новые требования к специалистам, которых стало более целесообразно готовить по интегрированным программам, это потребовало от преподавательского корпуса серьезных трансформаций.

³³ За морем житье не худо // Деловой Харьков. – 1997. – № 34. – С. 14–15.

Достаточно остро проявились вопросы: какими знаниями и навыками должны владеть вузовские преподаватели, чтобы научить использовать на практике полученные знания? Как организовать подготовку профессионалов в условиях, когда нет возможности предвидеть эволюцию профессиональной деятельности?

Сложности преподавательского труда в условиях развития высшей школы начала XXI в. обусловлены еще одним принципиальным изменением, произошедшем в структуре подготовки специалистов. *В различных сферах деятельности все чаще требуется не квалификация, а компетентность, которую можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики, способность работать в коллективе, соотносить свои действия с интересами окружающих, инициативность и готовность к риску.*

Выпускник вуза должен приобрести — помимо чисто профессиональных знаний — еще и умение ориентироваться во все возрастающем потоке информации, навыки общения, готовность к принятию решений и к несению ответственности за их последствия.

И все это должно происходить, когда преподаватель окончательно утратил свою функцию основного источника информации. Новые информационные технологии привели к тому, что ученики меняются быстрее учителя. А значит, работающая ранее схема подготовки вузовского преподавателя уходит в прошлое. Добротное базовое образование, трансляция знаний учеников и время от времени их пополнение уже не срабатывают. Преподаватель в новых условиях вынужден опережать ученика за счет постоянного самообразования, практически ежедневного и «повсеместного» повышения квалификации. В противном случае ему уже не справиться с ролью своеобразного путеводителя, с основной своей функцией — организатора сотворчества, процесса, в котором информация будет трансформироваться в знания.

В конечном итоге сложились объективные условия, в рамках которых осуществляемый преподавателями процесс подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием пред-

ставляет собой высокоразвитую, многоаспектную систему, основным назначением которой являются:

- *производство знаний* — научные исследования, их внедрение; формирование новых учебных дисциплин, образовательных программ и их научно-методическое сопровождение;

- *передача знаний* — учебный процесс во всем многообразии форм, методов, средств и образовательных технологий;

- *распространение знаний* — разработка высокоэффективных образовательных технологий; издание учебников, учебных пособий, научных монографий, статей, выпуск научно-популярной литературы; выступления перед вузовской общественностью, участие в научных, учебно-методических и культурно-просветительских мероприятиях регионального, государственного и международного значения.

Этими функциями определились *три основные составляющие современной преподавательской деятельности: научно-предметная, психолого-педагогическая и культурно-просветительская.*

Таким образом, современная ситуация объективно требует от преподавателя обладания совокупностью поистине универсальных качеств. Подтверждение тому — *многообразие функциональных обязанностей профессорско-преподавательского состава высшей школы:*

- подготовка учебных курсов, их методологическое и методическое обеспечение, выбор средств информационной поддержки;

- создание обучающих, тренинговых и контролирующих программ, в том числе и компьютерных;

- авторское участие в подготовке учебной литературы и учебно-методических пособий;

- чтение лекций, проведение лабораторных, семинарских и других практических занятий (в том числе ролевых, ситуационных, деловых игр);

- организационно-методическое обеспечение и участие в проведении производственной практики студентов;

- поиск и разработка новых педагогических методов и высокоэффективных образовательных технологий;

- индивидуальная работа со студентами; консультирование;
- поиск источников финансирования научных исследований и заказчиков профессионально важных разработок;
 - планирование, организация и выполнение научных исследований, конкретных практических разработок;
 - подготовка научных, научно-методических, учебно-методических и других материалов;
 - подготовка нормативной документации;
 - реализация воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами;
 - повышение научной и педагогической квалификации и компетентности;
 - владение различными профессионально необходимыми практическими навыками и т. п.³⁴

Приведенный перечень функциональных обязанностей научно-педагогических кадров показывает, что преподаватель современного высшего учебного заведения должен обладать способностями организатора, оратора, аналитика, психолога, владеть логикой педагогического процесса и воспитания, литературной устной и письменной речью, быть высококомпетентным специалистом в своей области и достаточно эрудированным в других областях знаний.

Иными словами, применительно к сфере образования, и особенно к научно-педагогической деятельности, как нельзя лучше подходит определение творчества как способности интегрировать элементы знаний в новые, ранее неизвестные комбинации.

Современные тенденции развития образования свидетельствуют о том, что *качество подготовки специалиста по-прежнему неразрывно связано с полнотой и эффективностью реализации преподавателем своих многоаспектных функций.*

Именно на таком фоне (с одной стороны, резко возросшие требования и дифференцирующиеся профессиональные функции современного преподавательского корпуса высшей школы, с дру-

³⁴ Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 4.

гой — крайне негативные тенденции в образовательной сфере) формируется и развивается профессорско-преподавательский корпус высшей школы государств СНГ.

Высшее образование Украины качественно всегда было весьма высоким. Выпускники вузов Украины (особенно физико-математического, морского, химико-технологического профилей) и сегодня пользуются спросом на современном международном рынке труда.

Вместе с тем высшее образование Украины имеет ряд глубоких противоречий, без разрешения которых дальнейшее его динамичное развитие весьма проблематично. Наиболее ощутимы из них — кризис финансирования, отток талантливых молодых ученых и преподавателей (имеется в виду и внешняя и внутренняя эмиграция), низкие научно-исследовательские и информационные возможности вузов, а также некоторая закрытость, непрозрачность образования, сохраняющаяся пока еще от советского периода.

Украине, как и каждой из бывших советских республик, досталась лишь часть в прошлом достаточно сбалансированной системы образования со всеми ее отрицательными и положительными моментами. Государство же и общество, ставшие на путь независимого развития, нуждаются в ее целостности и самодостаточности.

Изначально Украина ставила перед собой задачу, сохраняя все лучшее, избавить систему образования от перекосов и недостатков, свойственных ей в прошлом, и одновременно достичь соответствия современным жизненным реалиям, европейским и мировым стандартам. В этом заключался смысл реформы, инициированной в 1995 году.

В результате ее осуществления было практически завершено формирование нормативно-правовой базы образования; осуществлен переход к подготовке специалистов по новым направлениям и на основе ступенчатой системы (младший специалист — бакалавр — специалист — магистр) внедрена новая система контроля и оценки качества учебно-воспитательного процесса посредством лицензирования, аттестации и аккредитации, начата трансформация гуманитарного образования.

Реформа видоизменила систему высшего образования Украины, приблизила ее к искомому понятию самодостаточности и продвинула

на пути к европейской интеграции. Однако при этом сущностные внутрисистемные показатели оказались далеки и от планируемых и от европейских.

На основе анализа существующей нормативно-законодательной базы, данных государственной статистики и социологических опросов о состоянии научно-педагогического потенциала высшей школы можно квалифицировать сегодняшнюю ситуацию с кадрами как сложную, характеризующуюся и позитивными тенденциями, которые можно закреплять и развивать, и негативными, кризисными.

Причины кризисных явлений обусловлены не только мировыми потрясениями и известными общегосударственными обстоятельствами, но и в немалой степени недостатками внутренней кадровой политики в системе высшего профессионального образования.

Сложность усугубляется еще и тем, что большинство проблем имеет системный, часто противоречивый характер и несет в себе одновременно и позитивные и негативные изменения, иными словами, и источники развития и источники деградации. От того, какие из них возьмут верх и станут доминировать, и будет зависеть эффективность государственной политики в данной области.

Начнем с позитивных тенденций, требующих осмысления.

Факт остается фактом: в последние годы значительно *обновилась и пополнилась нормативно-правовая база функционирования, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы.* Это создает определенные предпосылки и возможности для ее прогрессивного развития.

Одновременно наметилась тенденция увеличения численности основного (штатного) персонала вузов, в том числе работающего на полную ставку. Высшая школа как никакая другая сфера оказалась устойчива в условиях социально-экономического кризиса. Вместе с тем это изменение во многом связано с обвалом науки и естественным стремлением вузов сохранить высококвалифицированных научных работников.

Такая важнейшая (практически основная) составляющая подготовки преподавательских кадров для высшей школы, как аспирантура, наглядно демонстрирует неоднозначность и противоречивость процессов, протекающих в высшей школе. В «аспи-

рантском блоке» тесно переплелись и позитивные и негативные тенденции.

В числе позитивных — увеличение этого «контингента» более чем в полтора раза. Произошло это опять же в определенной мере за счет увеличения приема аспирантов в вузовскую аспирантуру при сокращении их приема в научные учреждения.

Вместе с тем требует особого внимания деятельность аспирантуры на коммерческой основе, которую нельзя оценить однозначно.

Среди спорных, но при этом, безусловно, позитивных явлений — *возникновение вузов внебюджетного финансирования (ВВФ)*, формирование частного сектора в высшем образовании, который в силу своих специфических функций позволил сохранить от внешней и внутренней эмиграции значительную часть преподавательского корпуса и создал для них приемлемые условия для научно-исследовательской работы, педагогического творчества и самореализации в сложный период 90-х годов XX века.

Необходимо отметить, что процессы становления профессорско-преподавательского состава частных вузов, хотя и шли в целом по общему сценарию, все же имели и существенные различия, зависящие от:

- локализации вуза в том или ином регионе или городе;
- профиля вуза;
- времени его возникновения и обретения легитимности.

Наиболее типичными можно считать тенденции и состояние кадрового корпуса в ВВФ крупных городов, в первую очередь Киева, Харькова, Днепропетровска и Донецка. Здесь процесс структурирования ВВФ начался раньше, на базе мощных вузовских центров этих городов и регионов, часто с использованием их материально-технической базы и кадрового потенциала.

Практически сразу после возникновения первых ВВФ (1991—92 гг.) стало ясно, что решение проблемы кадров потребует от них значительных усилий, так как:

- кадровый корпус ранее существующей образовательной системы претерпел негативные трансформации;
- ВВФ были малопривлекательны для профессорско-преподавательского состава высшей квалификации традиционных вузов

(сказывалась нестабильность новых образовательных субъектов и уязвимость их правового статуса);

- практически полностью разрушенная, ранее вполне эффективно функционирующая вузовская система повышения квалификации не давала шансов в опоре на нее совершенствовать преподавательские силы ВВФ;

- рассчитывать на пополнение преподавательского корпуса за счет выпускников аспирантуры и докторантуры традиционных вузов тоже не приходилось. Эти формы подготовки преподавательских кадров в начале 90-х переживали не лучшие времена. К тому же уже существовала определенная специфика организации учебно-воспитательного процесса в ВВФ, легко интегрировать в который мог уже далеко не каждый выпускник, подготовленный по традиционной методике.

Эти причины повлекли за собой динамичные процессы создания ВВФ своей автономной системы подготовки преподавательских кадров, которая во многом дублировала традиционную схему, пересекалась с ней, но имела и свою специфику.

Говорить о результативности кадровой политики ВВФ в настоящий момент рано, так как отсутствует достоверная статистика, имеющийся информационный массив недостаточен для серьезной аналитической работы, и сам предмет исследования проходит стадию структурирования.

Однако можно с определенной долей уверенности констатировать, что возникновение в Украине ВВФ, их поиски в сфере кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса представляют интерес и относятся к числу позитивных моментов в развитии высшей школы Украины.

Необходимо упомянуть еще об одном благоприятном обстоятельстве — несколько ощутимо *уменьшилось административно-бюрократическое давление на преподавателей*. Этот процесс не стал пока необратимым. Но если его поддерживать, формировать профессиональные академические сообщества (союзы, ассоциации, общественные объединения), способные принимать активное участие в выработке и реализации образовательной политики, то расширение академических свобод и демократизация высшей

школы могут стать неотъемлемой составной частью реформы образования.

На этом перечень позитивных тенденций в кадровой политике заканчивается. Негативные же — во многих смыслах кризисные — тенденции, увы, более сложны и неоднозначны.

Прежде всего, *произошло падение общественного престижа профессии «преподаватель вуза»*. Во многом это следствие распространения культа предпринимательства и фетишизации рыночных отношений, низкого уровня зарплаток профессорско-преподавательского состава; задержек, неполных выплат и несвоевременной индексации заработной платы, имевших место в 90-е годы XX века. Подработки, не связанные с основной профессией и мешающие качественному выполнению функций основной деятельности, разумеется, не укрепляли престиж преподавателя вуза.

Следующее обстоятельство связано с физическим старением профессорско-преподавательского корпуса высшей школы. *Проблема смены поколений* обещает катастрофу, если учесть отток перспективных молодых кадров в коммерческие структуры и за рубеж. Происходит он не только из-за падения уровня заработной платы профессорско-преподавательского состава, но и вследствие утраты перспективы профессионального развития, без которой рассчитывать на приток и закрепление молодежи в вузах едва ли целесообразно.

Важно подчеркнуть, что решение этой острой, деликатной и неоднозначной проблемы требует крайне взвешенных подходов. Внедрение мер ограничительного характера не только не смягчает остроту проблемы, но, напротив, приближает катастрофичность развязки, «добивая» оставшееся. Процесс оттока молодых преподавателей в зарубежные университеты пока лишь констатируется. Нет попыток системного управления им как в интересах отечественной высшей школы в целом, так и в интересах самих преподавателей. В этом отношении представляет интерес опыт ряда зарубежных государств (например, Китая), которые также испытывали или испытывают проблемы оттока интеллекта за рубеж и поэтому разработали целую систему мер, призванную компенсировать или смягчить его последствия.

К негативным моментам следует отнести и явный дисбаланс между профессорско-преподавательским составом и учебно-вспомогательным персоналом, а также ухудшение материально-технического и научно-информационного обеспечения преподавательской деятельности. Преподаватели подавляющего большинства вузов пока ограничены в возможностях пользования современной научной литературой. Из-за скудости финансирования снижена до предела и возможность профессионального общения. Отсюда и снижение исследовательской и методической составляющих в деятельности вузовских преподавателей.

По оценкам зарубежных экспертов, украинские ученые обеспечены исследовательским оборудованием в 80, а литературой — в 100 раз хуже своих западных коллег. «Средний возраст» 60% измерительных приборов превышает 15 лет, в то время как в ведущих университетах и научно-исследовательских центрах дальнего зарубежья такая техника признается устаревшей уже через пять лет эксплуатации.

Достаточно сложно обстоят дела с развитием аспирантуры и докторантуры. Уже шла речь о том, что здесь наблюдается рост количественных показателей, и судя по многочисленным статистическим выкладкам, имеющим место в официальных источниках и специальной литературе, пик падения пройден. Общая положительная тенденция должна радовать. Но вместе с тем данные социологических исследований фиксируют существенное снижение интереса студенческой молодежи к профессии ученого. Около 50% студентов считают, что участие в НИРС дело исключительно добровольное, а постоянный интерес к НИР проявляют в среднем не более 16%³⁵.

Специалисты отмечают наличие явного противоречия между снижением интереса к науке и ростом числа поступающих в аспирантуру. Опросы показывают, что от 30 до 40% молодых людей идут в аспирантуру без интереса к научной деятельности. Среди прочих причин — нежелание служить в армии, возможность иметь

³⁵ Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высш. образование в России. — 1998. — № 2. — С. 22.

какую-то форму занятости в условиях роста безработицы или получения реальной возможности закрепиться в больших городах.

Оснований для снижения интереса молодежи к науке и научным исследованиям несколько. Во-первых, девальвация труда ученого и педагога в общественном мнении: их зарплата ниже прожиточного минимума и унизительна в сравнении с заработками тех, кто в интеллектуальном и социально значимом плане выполняет работу несопоставимую. Во-вторых, снизилась эффективность системы НИРС. В-третьих, государственная аспирантура в ряде вузов утратила имидж центра подготовки высококвалифицированных специалистов и превратилась в форму занятости молодых людей, которая ни к чему их не обязывает.

Экономическое положение значительной части населения не позволяет посылать в аспирантуру молодых людей из регионов в ведущие научные центры страны. Отсюда — региональная замкнутость в подготовке кадров. Однако научная мобильность сокращается не только в подготовке молодых ученых, но и в международных коммуникациях исследователей.

Усиление государственного регулирования при отборе кандидатур для высших ступеней обучения (аспирантура и докторантура) и их последующем трудоустройстве, контроль над распределением финансовых ресурсов, направляемых на подготовку диссертационных исследований, становится необходимым условием рационального использования и формирования кадрового потенциала высшей школы.

Негативные тенденции, о которых шла речь, тревожны и сами по себе, и вызывают беспокойство возможными комплексными долговременными последствиями.

В так называемый постсоветский период в высшей школе стран СНГ практически прошел уже период замещения основной части старых работников новыми. Этот процесс занимает, как правило, 15–20 лет. Новые профессионалы в массе своей рекрутируются из людей, которые по целому ряду причин согласны на более низкий доход и статус, чем их предшественники. В случае креативных профессий (в данном случае — преподаватель вуза) это уже не лучшая часть «креативного класса», лучшая смещается в сторону

управления инновационного и развлекательного бизнеса. Соответственно, достигается новое равновесие — сниженный уровень претензий и сниженное качество.

Произошедшие трансформации кадрового корпуса опасны тем, что уже нельзя вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования. Полезно понимать, что наше состояние дел в высшей школе не уникально, но оно оказалось весьма и весьма запущенным.

Учитывая, что процессы развития системы высшего образования имеют весьма продолжительный цикл, государственная кадровая политика в этой сфере должна носить принципиально долговременный и последовательный характер. Необходимы действенные и достаточно радикальные меры, направленные на сохранение существующего кадрового потенциала и создание условий для формирования и закрепления нового.

Задачи кадровой политики могут включать в себя, как минимум, следующее:

- максимальный учет и содействие развитию интеграционных тенденций в сфере науки и образования. Создание единого образовательного пространства стран СНГ и максимально благоприятных условий для реального вхождения в европейское образовательное пространство;

- преемственность в передаче культурных традиций академического сообщества, научно-методического опыта и профессиональной компетенции от одного преподавательского поколения другому;

- бережное (в самом широком толковании) отношение к старшему поколению профессорско-преподавательского состава, максимальная поддержка его профессиональной активности;

- активизация и качественное преобразование инновационных способностей и возможностей вузовского преподавательского корпуса;

- создание социально-экономических и организационно-психологических условий и предпосылок для укрепления связей системы высшего образования со своими выпускниками;

- создание соответствующих (в первую очередь морально-нравственных и социально-экономических) условий для привлечения

на работу в вузы способной молодежи, имеющей помимо добротных профессиональных знаний и навыков склонность к педагогической деятельности;

- соблюдение целесообразных пропорций между исследовательской и преподавательской деятельностью;
- поддержка коллегиальной культуры организационных решений научных и образовательных проблем;
- соблюдение прав автономии образовательных учреждений в решении своих кадровых вопросов. При этом обеспечение равных правовых условий для преподавателей учебных заведений всех форм собственности.

Важно уяснить, что в образовательной сфере тесно переплелись проблемы системного характера, которые несут в себе одновременно и позитивные и негативные характеристики. Задача заключается в создании условий, при которых позитивные смогут преобладать и развиваться, нейтрализуя те, которые ведут к деградации образования.

Создание таких условий требует соблюдения определенных принципов, среди которых важнейшими видятся:

- кадровую политику в системе образования в целом и высшего в частности лучше строить исходя из «стратегии развития», а не «стратегии выживания»;
- желательно уходить от несколько вульгарного подхода к профессорско-преподавательскому составу как «кадровому обеспечению» системы высшего образования. Более жизнеспособной и отвечающей требованиям времени представляется позиция, в соответствии с которой и преподаватель, и студент – главные субъекты образовательной деятельности;
- целесообразно применять методологию многокритериальной постановки и решения кадровых проблем в различных сферах, признавать многовариантность решения всех проблем на уровне образовательных учреждений.

Выводы

1. Все проблемы мирового образования присущи сегодня и Украине, но имеют ярко выраженную специфику, которая

базируется не столько на историческом нашем прошлом, наших традициях, сколько в своеобразии времени, переживаемого страной.

2. Кадровый потенциал системы образования начала XXI в. претерпел как количественные, так и качественные кардинальные изменения. Принципиально изменились сущностные характеристики профессии «преподаватель вуза».

3. Построение современной кадровой политики в системе образования (особенно высшего) требует учета изменившихся социальных функций образования и социальных характеристик преподавательского корпуса.

4. Произошел или завершается переход к субъектно-субъектным отношениям в образовательной сфере (во всяком случае, в развитых странах мира), что необходимо учитывать при реализации кадровой политики.

Список рекомендуемой литературы

1. Проблемы кадрового потенциала вузов и некоторые пути их решения / под ред. Л. Алексеевой, Н. Шаблыгина ; МОН РФ. — М. : НИИ ВШ. — 2005. — № 8. — 42 с.

2. Балакина А. П. Кадровое воспроизводство высшей школы как фактор развития экономики знаний / А. П. Балакина // Право и образование. — 2006. — № 3. — С. 51–60.

3. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х — социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шейко // Социол. исслед. — 2000. — № 12. — С. 56–63.

4. Геворкян Е. Кадры высшей школы: актуальное состояние / Е. Геворкян // Высш. образование в России. — 2006. — № 9. — С. 23–32.

5. Добренков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. — Т. 8.: Социология и образование / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 1040 с.

6. Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высш. образование в России. — 2000. — № 3. — С. 3–11.

7. Кіпень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кіпень, Г. Коржов. — Донецьк, 2001. — 200 с.

8. Ковалева А. И. Социология молодежи / А. И. Ковалева, В. А. Луков. — М. : Социум, 1999. — 350 с.

9. Ларионова М. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования / М. Ларионова // Высш. образование в России. – 2007. – № 12. – С. 29–33.

10. Романкова Л. И. Преподаватель высшей школы как профессия / Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 27–38.

11. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи : избранное (1965–2002) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарики, 2002. – 541 с.

12. Садовничий В. А. Роль образования и науки в переходе к устойчивому развитию / В. А. Садовничий // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 11–17.

13. Нагорный Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорный, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.

14. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

15. Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация : методолог. рекомендации для соискателей исследоват. проекта 2008–2010 гг. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 123 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные методологические подходы к анализу студенчества как социального феномена.

2. Какие факторы определяют главные группообразующие характеристики студенчества?

3. Проанализируйте статусные характеристики студенческой молодежи.

4. Как в студенчестве выявляется ценностная дифференциация на основе социокультурных (цивилизационных) критериев?

5. Определите факторы, в результате формирования которых в мире произошел рост численности преподавательского состава.

6. От каких параметров зависят различия между странами по относительной численности преподавательского состава?

7. Найдите объяснение выводу о том, что сектор образования более привлекателен как место работы для женщин, чем для мужчин.

8. Вычленили основные факторы, оказывающие влияние на выбор преподавательской профессии.

9. Соотнесите позитивные и негативные тенденции развития преподавательского корпуса Украины, и на основе сопоставления определите возможные варианты его дальнейшего развития.

10. Чем можно объяснить возросший интерес рынка труда к такой характеристике специалиста, как «уровень компетентности» (по сравнению с превалирующим ранее «уровнем квалификации»)?

11. Возможно ли, чтобы преподаватель высшей школы реально обладал той совокупностью универсальных качеств, которых требует от него многообразие функциональных обязанностей? Каковы пути выхода из ситуации, складывающейся в условиях постоянной диверсификации этих функций?

Темы реферативных сообщений

1. Социальный портрет современного студента Украины: отражение проблемы в литературе.
2. Основные тенденции развития кадрового корпуса сферы образования:
 - 2.1) в системе среднего образования;
 - 2.2) в высшей школе.

Тема IX САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

План лекции

1. Самообразование как социальный феномен: сущность и функции.
2. Методологические подходы к изучению самообразования.
3. Трансформация характера самообразования в информационном обществе.

Интерес к социологическому исследованию самообразования обусловлен все более проявляющейся тенденцией его доминирования в развитии образования как социального института и вида деятельности. Диалектика процессов образования и самообразования приводит к автономизации последнего в качестве самостоятельного социального феномена. Его технологии все больше приобретают специфические смыслы и значения, выполняя присущие только данному социальному явлению функции.

Понятие «самообразование» многими исследователями (философами, психологами, педагогами) трактуется в двух аспектах: в теоретическом — как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью, и в практическом — как процесс целенаправленного освоения человеком социокультурного опыта, интеллектуального развития, повышения его профессионального уровня. Исходя из этого, самообразование выступает, с одной стороны, как составная часть самовоспитания, самосовершенствования личности, а с другой — как основной метод продолжения образования, средство непрерывного образования.

В рамках социологического подхода наиболее актуально отвечает современному пониманию определение самообразования как вида свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующегося свободным выбором занятий, связанных с повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение как духовных

потребностей личности, так и потребностей в ее социализации и самореализации¹.

1. Самообразование как социальный феномен: сущность и функции

Смена образовательных парадигм привела к рассмотрению самообразования как социального феномена, имеющего большое значение как для общества в целом, так и для личности и отдельных социальных групп, общностей. Повышение роли самообразования, как отмечают исследователи², обусловлено, во-первых, глобальными изменениями, связанными с переходом от постиндустриального к информационному обществу, предполагающему в качестве ведущего вида деятельности работу человека с информацией. Во-вторых, в условиях современных рыночных отношений актуализируется ценность самообразования как инструмента социальной мобильности. В-третьих, самообразование превращается в один из приоритетных элементов образа жизни ряда социальных групп, способствуя изменению их места и роли в социальной структуре общества. И, наконец, самообразование является одним из основных факторов и показателей совершенствования личности, а, следовательно, и общества.

Самообразование определяется рядом характеристик – содержательного и формального, социального и индивидуально-личностного плана. По форме это субъективный процесс, но по цели и содержанию обусловлен потребностями социального развития. Содержательный аспект предусматривает, прежде всего, соответствующий уровню развития общества характер знания, отвечающий современной науке и по содержанию, и по языку, и по форме подачи.

Существуют различные подходы к определению сущности самообразования. Так, в педагогике сложилось понимание самообразования как глубоко осознанной творческой деятельности по овладению способами познавательной, коммуникативной и других

¹ Современная социология образования : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – С. 137. – (Alma mater).

² Зборовский Г. Е. Образование как ресурс информационного общества / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2005. – № 7. – С. 108, 112.

видов деятельности, приобретению на этой основе необходимых знаний, навыков, умений. В самообразовании человек и субъект, и объект деятельности, что вызывает активную рефлексию и определяет своеобразие структурных компонентов этой деятельности. К ним относятся собственное целеполагание, внутренняя потребность в самообразовании, самоорганизации познавательной деятельности.

Такое видение самообразования хорошо иллюстрирует «схема Сократа» – круг, обозначающий известное о мире³. По мере увеличения площади круга (роста известного) возрастает и его окружность (неизвестное), то есть те проблемы, которых в нашей жизни становится все больше и на которые приходится отыскивать ответы заново. Самые разные сферы социальной деятельности можно рассматривать как формы образования: в каждой из них совершается образовательный процесс, в котором участвуют люди, занимающиеся этой деятельностью и решающие с ее осуществлением задачи.

Философская трактовка самообразования носит процессуальный характер. О самообразовании, как процессе, идет речь, когда он представляет собой сознательные, целеустремленные действия личности, направленные на самосовершенствование, то есть действия, в которых человек выступает активным субъектом самообразования. Следовательно, самообразование – это самодеятельность человека или его свободная деятельность, являющаяся средством его самореализации. Это осознанная целеустремленная деятельность, направленная на самосовершенствование в соответствии с социальными и индивидуальными ценностями, ориентациями, интересами, целями, складывающимися под воздействием условий жизни. При достаточно развитом самосознании личность из объекта внешних воздействий постепенно превращается в субъект управления своим поведением⁴.

Если анализировать проблему сквозь призму социальной жизни, то следует констатировать, что самообразование имеет важное

³ Ильин Г. Образование в наши дни / Г. Ильин // *Alma mater*. – 2004. – № 6. – С. 3.

⁴ Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание. – М. : Мысль, 1986. – 287 с.

социальное значение. В частности, без него невозможно вхождение в ту или иную социокультурную среду. И потому самообразование на индивидуальном уровне является необходимым условием существования на социальном, а не только функционально-инструментальной основой саморазвития личности.

С социологической точки зрения, самообразовательная деятельность осознается как проблема общесоциального уровня, как формула устойчивого развития социальной системы. Дефиниция самообразования рассматривается как внутренне присущая социальной организации способность, движимая: а) инстинктом самосохранения; б) мотивацией к образованию, выражающейся потребностью в саморазвитии.

С позиций понимания самообразования как вида непрерывного образования, следует использовать категорию «информальное образование», предложенную Б. С. Гершунским⁵. Это, по мнению ученого, один из действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе непрерывного образования через повседневную жизнедеятельность человека (общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествия, средства массовой информации и т. д.). Эту сферу образования по существу человек творит для себя сам, то есть образовательные потенциалы общества он превращает в действенные факторы своего развития. В качестве источников знания и опыта выступают в этом случае семья, улица, ближайшее окружение, СМИ. По данным ЮНЕСКО, 85% работающего населения приобрели необходимые для работы знания и умения за рамками формального обучения.

Таким образом, самообразование, как элемент непрерывного образования, представляет качественно новый уровень развития личности, позволяющий эффективно решать современные социально-экономические задачи, воспроизводить изменяющуюся социальную и профессиональную структуру общества.

Самообразование характеризуется не только временным, но и пространственным параметром как взаимодействием человека

⁵ Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. — М. : Педагогика, 1990. — 224 с.

с различными источниками информации, в основе которого лежат интересы и цели. Именно цели и запросы превращают обычное потребление информации в образовательную ситуацию, причем ее содержательными элементами выступают те составляющие, которые развивают личность или создают условия для ее саморазвития. Но и участвующая в этом процессе информация достаточно разнообразна: это лекции, пособия, справочники, рабочие книги и т. д., то есть дидактически преобразованная информация с учетом запросов обучающихся; это специальная литература по тем или иным отраслям знаний, это сведения, полученные через средства массовых коммуникаций, путем общения, досуговой деятельности (путешествия, экскурсии и т. д.).

Важное значение имеет и личностный параметр самообразования. Как отмечалось, человек так или иначе включен в информационный процесс с помощью средств массовой информации, непосредственного общения и т. д. Но субъектом образовательной деятельности он становится тогда, когда осознает необходимость в пополнении знаний, в приобщении к культуре. Это осознание обусловлено в первую очередь его потребностями.

Алгоритм взаимодействия субъекта самообразования и социального контекста (их гармоничное сочетание или противостояние) определяет выбор самообразовательных стратегий личности, которые могут формироваться в двух направлениях. Первое — *интерактивное*, когда самообразование как способ саморазвития личности не сливается с институционально одобряемыми видами деятельности, а институциональные механизмы — нормы, требования — интериоризируются личностью в той мере, в какой выступают условием ее развития. Второе направление — *институциональное*, когда самообразовательная деятельность идентична институционально одобряемой и институциональные средства выступают основным пространством самообразования. Данные модели демонстрируют достаточно высокий уровень развития самообразования, представляющего собой мотивированную, целенаправленную, осознанную деятельность.

Существуют и так называемые фоновые модели самообразования, когда при сниженной потребности личности в самовыражении

институциональные нормативы и требования, обуславливающие ее поведение, играют роль средства отчуждения. Между перечисленными моделями возникает большое видовое многообразие, на разных этапах жизнедеятельности личности проявляются те или иные формы.

Подтверждением того, что самообразование должно изучаться как явление неоднородное, выступающее и в форме самостоятельной автономной деятельности, и в качестве фонового сопровождения других видов деятельности, являются данные исследований самообразования. Выявлено, что оно идентифицируется с такой деятельностью, как чтение литературы, посещение театра, рисование, сочинение музыки, учебная деятельность, взаимоотношения с близкими, просмотр телепередач, общение и т. д.

В зависимости от сфер реализации самообразование строится по деятельностно-видовому принципу. На основании этого выделяются профессиональное, политическое, правовое, экономическое, экологическое, религиозное, художественно-эстетическое, этическое, общекультурное и другие виды.

Условием реализации самообразования является коммуникативный аспект. Активность личности в выборе и формировании пространства самообразования — одна из существенных характеристик самообразования как вида коммуникативной деятельности.

Изучение существующих в рамках социологического подхода понятий самообразования позволило выделить его *существенные характеристики*⁶, дающие возможность составить достаточно целостное представление о данном феномене.

Итак, самообразование — это:

- вид свободной, творческой деятельности;
- внеинституциональная деятельность;
- компонент образования, вид специально организованной, институциональной деятельности;
- вид непрерывного образования;
- способ самоконструирования личности.

⁶ См. подробнее: Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. — Екатеринбург, 1999.

Являясь компонентом системы образования, самообразование в определенной мере реализует ее функции. Однако особенности самообразовательной деятельности, ее направленность на саморазвитие и самореализацию личности предполагают специфические функции самообразования⁷:

– *общеобразовательной и профессиональной подготовки* (приобретение знания общеобразовательного уровня и профессиональной направленности, формирование творческого мышления, критического отношения к прошлому опыту, стереотипам анализа и обобщения явлений и процессов жизни в природе и обществе);

– *общекультурного развития* (удовлетворение познавательно-интеллектуальных, моральных, эстетико-художественных и других духовных потребностей, которые составляют личностный потенциал);

– *оптимальной организации свободного времени* (превращение самообразования в осознанное, социально и индивидуально полезное использование свободного времени);

– *компенсационная* (преодоление дисгармонии между различными сферами, отраслями знаний личности);

– *амортизационная* (налаживание конструктивного диалога между родителями и детьми);

– *адаптационная* (адаптация человека к окружающей среде);

– *терапевтическая* (преодоление отчуждения от труда, власти, собственности);

– *обучения навыкам самообразовательной деятельности.*

Вместе с тем в современном социальном дискурсе наблюдается расширение функций самообразования.

Особое значение наряду с обучающей функцией имеет функция *социализации*, поскольку ее цель – оказывать опережающее влияние на формирование таких качеств личности, которые отвечали бы времени. Актуализируется *регулятивная* функция, так как в процессе самообразования личность меняется сама, идентифицируя себя

⁷ Лозовой В. А. Самообразование личности как социальная проблема и отрасль социологического знания / В. А. Лозовой // Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков, 2003. – С. 312–336.

с определенными социальными ролями и статусными характеристиками.

В современной культурной ситуации самообразование, выполняя *культуротворческую* функцию, настраивает, обогащает духовную жизнь личности. Это необходимое, постоянное слагаемое культурного, просвещенного человека, занятие, которое сопутствует ему всегда.

Все перечисленные функции взаимодополняют одна другую, осуществляются в единстве и взаимодействии. В свою очередь, самообразование как вид деятельности реализуется через эти универсальные функции и позволяет личности ставить и решать соответствующие жизненным потребностям задачи. Все зависит от личностных приоритетов, видов деятельности, в которые включен человек, общих условий и конкретных ситуаций его жизнедеятельности.

Характеристика современных проблем самообразования требует анализа тенденций его развития в Украине. По мнению отечественных исследователей, процесс самообразования должен разворачиваться путем решения ряда противоречий, характеризующих нынешнее состояние нашего общества, тенденции и перспективы его развития. Это внутренние и внешние проблемы. Первые охватывают понятия глобализации и антиглобализации, формирование всемирного рынка труда и защиты национальных интересов, культур, национальной идентичности. Противоречия современного мира отнюдь не способствуют формированию установки на самообразование как на фундаментальную ценность человеческой жизнедеятельности, а скорее заставляют думать о молниеносном успехе, который обеспечит выживание, элементарную адаптацию.

При определении перспективных тенденций развития самообразования также необходимо учитывать и такой противоречивый процесс, как интеллектуальное перераспределение мира, прежде всего, между «богатыми» и «бедными» странами. Другой аспект – перераспределение интеллекта между социальными стратами (появление особой страты – интеллектуалов). Самообразование и в этом плане не должно допустить конфликтной стратификации.

И последний аспект – перераспределение между сферами знаний и сферами практики. Здесь самообразование призвано готовить человека к жизни в постоянно трансформирующемся обществе, к выполнению социальных функций, к деятельности в сфере производства независимо от его изменения и инновационных технологий.

2. Методологические подходы к изучению самообразования

Изучение различных осознанных форм саморазвития личности начинается с конца XIX – начала XX века. Во второй половине XX века осуществляются психолого-педагогические исследования проблем самообразования, самовоспитания, самосовершенствования личности, а в конце века уже разрабатываются философские и социологические аспекты их осмысления.

Теоретическое обоснование подходов к самообразованию представляет собой ряд философских, педагогических, психологических и социологических концепций.

Актуальность социологического исследования самообразования обусловлена, как уже указывалось, тенденцией его доминирования в развитии образования как социального института и вида деятельности. Изменение социального статуса самообразования предполагает необходимость обоснования его роли и места в социальных трансформациях, требуя систематизации имеющихся теоретических исследований.

Научное осмысление понятия самообразования происходит на двух уровнях: теоретическом, когда идет речь о понимании его содержания на уровне теоретического концепта, и на процессуальном, когда осуществляется анализ научных приращений в этом направлении.

Самообразование рассматривается в качестве социальной детерминанты процесса познания, что обусловлено рядом причин. С одной стороны, самообразование представляет собой форму организации и реализации процесса познания человека, выступая его социальной предпосылкой и условием осуществления, с другой – является способом самореализации субъекта в познавательной деятельности.

Это обуславливает особенности анализа самообразования. Как показывает их изучение и обобщение, *проблемное поле исследований* в данном направлении достаточно широко⁸:

- специфика социологического подхода к анализу самообразования;
- развитие самообразования в контексте социокультурной динамики;
- субъекты самообразования и анализ их специфических особенностей;
- виды и уровни самообразования, стратегии и технологии;
- социальные функции самообразования;
- взаимодействие самообразования с социальными институтами;
- специфика индивидуальных самообразовательных стратегий личности в социокультурном контексте;
- природа, содержание и функции самообразовательной активности личности, ее социальная детерминация в социально-профессиональных группах современного украинского общества и другие.

Поскольку перечисленные проблемы являются в той или иной мере предметом исследования социологии познания, социологии знания, социологии культуры, то существует их тесная связь с методологией социологического изучения самообразования.

В исследовании самообразования как индивидуально-личностного явления используется феноменологический подход. Это обусловлено тем, что самообразование напрямую связано с интериоризацией и воспроизводством знания, при этом оно может выступать в качестве автономного вида деятельности и сопутствовать институционально одобряемым либо осуждаемым формам поведения.

Самообразование как система может быть рассмотрено не только в качестве индивидуально-личностного феномена, но и как способ жизнедеятельности группового социального субъекта: социальной группы, общности, социума.

⁸ Современная социология образования : учеб. пособие. Указ. соч. – С. 135; Лозовой В. О., Сідак Л. М. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія. – Х. : Право, 2006. – 254 с.

С точки зрения экзистенциально-антропологического подхода, возникает необходимость рассмотрения самообразования как вида коммуникативной деятельности, то есть межсубъектного и интерсубъектного (сам с собою) диалога в рамках как одного, так и разных исторических периодов, одной и нескольких культур. По определению Ю. Хабермаса, «фокус исследования переместился от когнитивно-инструментальной к коммуникативной рациональности»⁹.

Основополагающими в методологии исследования самообразования выступают теоретические положения социологии образования. В первую очередь, по мнению Е. Шуклиной, это идея социальной обусловленности образования (восходящая к социологизму Э. Дюркгейма), состоящая в связи образования с потребностями социального развития, общественного разделения труда и достижения органической солидарности в обществе. Социологический анализ самообразования в этом направлении предусматривает изучение его роли и места в структуре образа жизни личности и системе жизнедеятельности социальных групп и общества, выявление его социальных функций, связей с социальными институтами. При этом важным является рассмотрение данного феномена как вида деятельности социального субъекта, его социальной обусловленности.

Для понимания самообразования в качестве элемента образования существенное значение имеют институциональный, системный, деятельностный, субъектный, социокультурный подходы.

Так, если образование характеризуется как система, выполняющая определенные функции, то при рассмотрении самообразования как части, элемента образования используется системный подход. Одним из способов реализации системного подхода можно считать определение, данное В. Я. Нечаевым, который отмечает, что образование интегрирует различные виды учебной деятельности в единую систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества.

⁹ Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия, 1993. – Т. 1. – № 4. – С. 58.

Процесс самообразования как вид непрерывного образования с позиции системного подхода представляет собой матрицу, состоящую из всех элементов системы в серии их взаимных коммуникаций, с учетом всех возможных решений. Это отображение цикла самообразования через механизм управления, с учетом всех альтернатив принятия решения.

Деятельностный подход к самообразованию предполагает видение его как процесса организованной деятельности людей, направленной на освоение накопленных ценностей культуры с целью воспроизводства личности, адекватной социальной природе данного общества (В. А. Дмитриенко, Н. А. Льюрья). Такой способ исследования самообразования предусматривает анализ видов деятельности социального субъекта — прогностической, адаптивной, самореализационной, конструктивистской.

Предложенный Л. Н. Коганом социологический подход к образованию проводит идею тесной связи самообразования с культурой, прежде всего с интеллектуальной культурой, которая характеризуется не только объемом имеющихся у индивида знаний, но и отчетливым пониманием того, что он не знает, но должен узнать. В этом смысле интеллектуальная культура постоянно стимулирует самообразование и саморазвитие личности.

Рассмотрение самообразования с точки зрения структурно-функционального подхода позволяет выделить его основные структурные компоненты. Первый из них, исходный, составляет процесс обучения, в результате которого индивиды овладевают не только знаниями, но и элементами культуры. Это положение подтверждает выдающийся американский социолог Т. Парсонс, отмечая, что «обучение в широком смысле означает включение стандартных элементов культуры в систему действий отдельного индивида»¹⁰.

В основе субъектного подхода лежит идея связи человека и его образования. Выделение субъектного, личностного фактора обра-

¹⁰ Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем. Действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль : тексты. — М., 1996. — С. 472.

зовательного процесса особенно важно при изучении самообразования, поскольку основным его носителем является личность.

Согласно позиции Г. Е. Зборовского, социологический анализ образования должен осуществляться в интеграции различных общенаучных и социогуманитарных подходов к этому явлению. Он отмечает, что образование может изучаться как социальный институт, деятельность, ее определенный вид и способ, как уровень, процесс и как система.

Междисциплинарный подход дает возможность реализовать теоретико-методологические преимущества каждой из отраслей социологического знания в изучении различных аспектов самообразования.

С теоретической и практической точек зрения представляет интерес исследование проблем самообразования зарубежными учеными. Так, обращает на себя внимание биографический метод, его значение для социальных наук и самообразования. Опираясь на него, П. Бурдые рассказывает о своей жизни и считает ее своеобразным социальным экспериментом и воспроизведением социальной мобильности (интернат, переход из среды крестьян в среду университетской жизни высокого уровня интеллектуальности и интеллигентности). Новая среда создала новые компетенции и другие социальные качества, что сделало возможным релятивизацию ценностей разных сред в одном жизненном цикле. Главную роль здесь сыграло образование и самообразование.

Э. Морен в своем произведении «Наука с совестью» (1982) развивает мысль о решении проблемы самообразования в контексте исторического прошлого и будущей перспективы, постоянно возвращаясь к объекту исследования, используя комплексный подход. Все это необходимо, как он полагает, для понимания процессов развития личности.

Пример развития самообразования в индустриально развитых странах приводит еще один французский ученый Дюмазедди. В этих странах тяга людей к самообразованию, констатирует он, постоянно растет. В США в конце 70-х — в начале 80-х годов обучалось 17 млн граждан. И это отвечало их количеству в 60-х годах. Сущностным качественным изменением этого периода стало то,

что 9 млн американцев систематически занимались самообразованием, не прибегая к услугам образовательных учреждений. В 60-е годы такого вида самообразования не существовало.

Такое самообразование не является самообучением по примеру устранения недостатков профессиональной образовательной подготовки. Наоборот, в обществе, где возможно получить разнообразные образовательные услуги, критическая реакция на различные виды образования заменяется его выбором и получением нового вида профессионального опыта, соответствующего новым технологиям и новейшей технике. Многочисленные виды подобного обучения являются мощным шагом в самообразовании, которое охватило от 12 до 15% населения.

Анализ результатов социологических исследований российских и украинских ученых показывает, что самообразование в современном обществе рассматривается, в основном, как фоновая характеристика учебной либо досуговой деятельности и лишь в некоторых случаях осознается в качестве самостоятельного вида деятельности. Осознание сути самообразования, его ценности для личности и значения в ее становлении происходит очень индивидуально, обусловлено особенностями внутриличностного развития человека. При этом оно реализуется в том или ином социальном контексте и зависит от него. Одним из важнейших социальных пространств самообразовательной деятельности выступает семейное окружение. В рамках семьи закладывается фундамент самообразования личности, формируются, с одной стороны, индивидуальные способы и виды самообразовательной деятельности, с другой — типичные «родовые» самообразовательные стратегии. Характер семейных самообразовательных стереотипов влияет на формирование индивидуально-личностной модели самообразования.

В общественных науках в последнее время переосмыслено понятие субъекта образовательного процесса с акцентом на его эффективность в получении различного опыта в разных образовательных средах. Утверждается, с одной стороны, бесконечность личности в демонстрации личностных качеств, а с другой — использование этих качеств в получении результативных приращений в процессе обучения. Такая перспектива предусматривает человека-

творца, который постоянно демонстрирует свои способности к развитию, самообразованию.

По мнению исследователей, в нынешних условиях возникает потребность более глубокого осмысления и социологического видения роли самообразования в жизни общества и личности. Нуждаются в научном анализе и разработке технологии и методики самообразования, выявление личностного потенциала самообразовательной активности, особенностей самообразовательной деятельности в возрастных и профессиональных группах в условиях социальных трансформаций.

3. Трансформация характера самообразования в информационном обществе Переход к информационному обществу связан с резким возрастанием роли, значения и распространения различных форм образования. Это приводит к качественным изменениям социальной структуры. Как отмечают британские социологи Д. и Дж. Джери, характеризуя информационное общество как базирующееся на производстве нового знания, «основанные на знаниях профессиональных группы и группы занятости все более преобладают в рамках классовых структур обществ»¹¹. Сроки обновления фундаментального образования резко сократятся, что повлечет возрастание необходимости в таком обновлении, а, следовательно, обусловит перенос акцентов на самообразовательную активность.

Таким образом, информационное общество ведет к трансформации образа жизни людей. В этом обществе резко возрастает роль таких видов деятельности, как образование и самообразование, поскольку становится очевидным, что именно они обеспечивают превращение информации в знания, которые сами, в свою очередь, могут приводить к их расширению и обновлению, имеющему не только индивидуально-теоретические, но и социально-практические последствия. Знание, в которое информация трансформируется благодаря образованию как средству, инструменту этого превращения, является самым подвижным ресурсом, источником обогащения не только индивида, но и общества.

¹¹ Джери Д. и Дж. Большой толковый социологический словарь. – М., 1999. – Т. 2. – С. 57.

Социальная обусловленность происхождения и развития самообразования оказывает все большее влияние на развитие общества в целом, выступая условием формирования нового отношения к информации, знанию, коммуникации, то есть основным компонентам информационного общества. В связи с этим отчетливо проявляется тенденция, согласно которой стихийно протекающие самообразовательные процессы получают более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве творческой составляющей деятельности человека будет постепенно занимать приоритетные позиции. Данная тенденция обусловлена проникновением новых информационных технологий в жизнь общества, социальных групп и индивидов. Эти технологии могут трактоваться в широком и узком смыслах¹². В первом они представляют собой способы и методы деятельности человека (социальных групп, общностей), базирующиеся на производстве, воспроизводстве, распространении и потреблении информации (знаний) с целью достижения поставленных целей и задач. Однако использование технологий самообразования в информационную эпоху предполагает второе (узкое) их понимание, связанное с компьютерами, электронными средствами связи, автоматизированными системами обработки данных.

Переход к информационному обществу привел к распространению так называемой «экранной культуры»¹³. Если «книжный» тип самообразования, сформировавшийся ранее, реализуется в рамках взаимодействия с книгой, печатным или письменным текстом, то «экранный» тип предполагает комплексный вид коммуникации. Экран компьютера позволяет осуществить текстовую, графическую, аудиовизуальную, межличностную самообразовательную деятельность. Новейшие информационные технологии трансформируют способы реализации самообразования, обеспечивая доступность информации, облегчая ее поиск, предоставляя инструментальные

¹² Зборовский Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.

¹³ Зборовский Г. Образование как ресурс информационного общества / Указ. соч. – С. 112.

средства работы с ней (логические, статистические, математические и др.). Таким образом, компьютерные технологии обеспечивают доступность и разнообразие информации, актуализируют самообразовательные процессы в различных сферах жизнедеятельности.

Технологические новации компьютеризации образования и распространения широкополосного доступа Интернета существенно меняют возможности развития человека в XXI веке. Однако вопрос сосуществования в Интернете не столько технический (Интернет как глобальная сеть компьютерных сетей), сколько социальный (Интернет как средство глобализации социальных связей) и социокультурный (Интернет – всемирная библиотека знаний, место повседневного взаимодействия культур).

Появляется все больше и больше полезных информационных ресурсов, позволяющих ценить Интернет как источник самообразования. Поэтому на этапе перехода к информационному обществу (развитию на основе знаний) перед человеком возникает стратегическая цель – освоить современные принципы и технологии эффективной работы с информацией.

В связи с этим возникает необходимость обратиться к рассмотрению понятия «информационная грамотность». К общей информационной грамотности относятся знания о движении информации и деятельность на основе этих знаний, необходимых и достаточных для жизни в современном мире. Если в Средние века грамотным считался человек, который умеет читать, писать и считать, то в Новое время в понятие «грамотность» вошли умения учиться в школах, университетах, использовать различные источники информации. Во второй половине XX века появилось понятие «функциональная грамотность», а на рубеже XX и XXI веков распространилось понятие «компьютерная грамотность».

Эти изменения приводят к обновлению технологий самообразования: если в традиционной образовательной системе самообразование происходило путем чтения книг, то новые технологии привели к развитию множества таких методов, при которых обучающийся самостоятельно взаимодействует с образовательными ресурсами. Все чаще в качестве источников информации используются интерактивные журналы, которые представляют собой

периодические журналы, распространяемые через компьютерные сети. Современная сетевая информационная среда Интернет любому ее пользователю предоставляет в распоряжение огромное количество открытых информационных ресурсов и сетевое программное обеспечение, социальные сетевые сервисы, что способствует формированию творческого и критического мышления, толерантности, исследовательской деятельности.

Информационное мировоззрение, в отличие от информационной грамотности, ограниченной технологической стороной познания, играет в жизни человека существенную мотивационную роль. Оно формируется на протяжении жизни по мере накопления опыта работы с информацией и включает в себя:

- представление об информации;
- освоенные знания о роли информации в жизни человека и общества;
- освоенные знания и выводы из собственного опыта о роли информации в развитии личности;
- модели цикла информационной деятельности (сбор – обработка – представление информации);
- этику информационных взаимодействий в разных общественно-экономических формациях и социальных группах.

Информационная культура, выполняя регулятивную, познавательную, коммуникативную и воспитательную функции, обеспечивает человеку адаптацию к весьма динамичным переменам в современной информационной среде. Информационная культура личности, как правило, имеет стихийный характер, зависящий от возникновения ситуативных задач. Человек с развитой информационной культурой умеет грамотно формулировать свои информационные потребности, оперативно находить необходимую информацию с помощью как традиционных, так и нетрадиционных, в первую очередь, компьютерных поисковых систем, оперативно перерабатывать большие потоки информации и эффективно использовать свои коммуникативные навыки, соблюдая нормы и правила информационной этики.

Концептуальная модель самообразования в информационном обществе может быть выражена как непрерывно доступный,

не регламентированный в пространстве и во времени самостоятельного обучения, с произвольным выбором траектории процесс овладения знаниями, социокультурным опытом, специальностью.

Такое видение сущности самообразования соответствует направлениям мировой информационной и образовательной политики, во главу угла которой ставится не технология, даже не сама информация, а человек и его умение эффективно распоряжаться имеющейся информацией. Задача же образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить весь свой творческий потенциал, что подразумевает возможность реализации каждым своих личных планов, в том числе и самообразовательной деятельности.

Выводы

1. Социальные трансформации, обусловленные переходом к информационному обществу, актуализируют проблему становления новой парадигмы образования, характеризующейся перераспределением акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную. Это привело к рассмотрению самообразования как социального феномена, имеющего большое значение как для общества в целом, так и для личности и отдельных социальных групп, общностей.

2. Исследование самообразования как социального феномена позволило выделить соответствующие современному пониманию его сущностные характеристики: как вида свободной, творческой деятельности; внеинституциональной деятельности; компонента образования, институциональной деятельности; вида непрерывного образования; способа самоконструирования личности.

3. С социологической точки зрения, самообразовательную деятельность следует осознать как проблему общесоциального уровня, как формулу устойчивого развития социальной системы. Процесс самообразования должен разворачиваться путем решения ряда противоречий, характеризующих нынешнее состояние общества, тенденции и перспективы его развития (глобализация и антиглобализация, интеллектуальное перераспределение мира, перераспределение между сферами знаний и сферами практики и др.).

4. Проникновение новых информационных технологий в жизнь общества, социальных групп и индивидов ведет к тому, что стихийно протекающие самообразовательные процессы получают более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве творческой составляющей деятельности человека будет постепенно занимать приоритетные позиции.

5. В современных условиях возникает потребность более глубокого осмысления и социологического видения роли самообразования в жизни общества и личности. Нуждаются в научном анализе и разработке технологии и методики самообразования, выявление личностного потенциала самообразовательной активности, особенностей самообразовательной деятельности в возрастных и профессиональных группах в условиях социальных трансформаций. Междисциплинарный подход позволит реализовать теоретико-методологические преимущества каждой из отраслей социологического знания в изучении различных аспектов самообразования.

Список рекомендуемой литературы

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Укр. ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Зборовский Г. Е. Образование как ресурс информационного общества / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2005. – № 7. – С. 107–113.
3. Ильин Г. Образование в наши дни/ Г. Ильин // Alma mater. – 2004.– № 6. – С. 12–15.
4. Кулик Є. Дидактична характеристика процесу самоосвіти / Є. Кулик // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 102–107.
5. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія/ В. О. Лозовой, Л. М. Сідак – Х. : Право, 2006. – 254 с.
6. Махмудова Д. Ф. Самосовершенствование как мультидисциплинарная проблема / Д. Ф. Махмудова // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 71–74.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. : [учеб.-метод. пособие]. – Т. 2. – М. : НИИ школ. технологий : Нар. образование, 2006. – 816 с.

8. Социология образования : учеб. пособие для вузов / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 319 с.

9. Шуклина Е. А. Вопросы методики социологического исследования самообразования / Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2000. – № 10. – С. 109–118.

10. Шуклина Е. А. Теоретико-методологические основания социологического изучения самообразования / Е. А. Шуклина // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 29–39.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте самообразование по форме, цели и содержанию.
2. Почему самообразование рассматривается как социальный феномен?
3. Назовите существенные характеристики самообразования в рамках социологического подхода.
4. Каковы основные функции самообразования?
5. По каким критериям можно классифицировать виды самообразования?
6. Назовите основные подходы к исследованию самообразования.
7. В чем проявляются особенности самообразования в условиях информационного общества?

Темы реферативных сообщений

1. Роль самообразования в развитии личности.
2. Индивидуальные самообразовательные стратегии личности: формы, направления и возможности реализации.
3. Социальная регуляция самообразования институтами образования, производства, науки, семьи.

Тема X ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Сущность понятия «воспитание».
2. Воспитание как социальный феномен.
3. Система воспитания в учебном заведении.

Воспитание является важнейшей функцией общества со времени возникновения человечества. Без передачи исторического опыта, традиций, ценностей от одного поколения к другому невозможно его дальнейшее развитие. Э. Дюркгейм писал: «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом, и социальная среда, к которой он, в частности, принадлежит¹. Современные науки уделяют большое внимание вопросам воспитания, поскольку воспитание оказывает непосредственное воздействие на становление личности индивида. А данная проблематика является актуальной для каждого социума, в том числе и современного, выступает предметом анализа и изучения и требует своей реализации на практике.

1. Сущность понятия «воспитание» Термин «воспитание» известен со времен Древней Руси; главное внимание акцентировалось в нем на выполнении определенных «житейских правил». Образцом такого свода правил являлся «Домострой», который был введен при Иване IV. Понятие «воспитание» в «Домострое» употреблялось в спектре социальных значений², ответственность за воспитание возлагалась на главу семьи. Данная трактовка сохранилась и в словаре русского языка В. И. Даля.

¹ Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Астаховой ; науч. ред.: В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 17.

² Андрущенко В. Економіка освіти ринкоспрямованого суспільства / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 69–74.

В конце XIX века автор учебника «Педагогіка руська або наука о воспитанію» И. Барташевский назвал воспитание «опекой и помощью человеку, чтобы его врожденные силы могли развиваться согласно их предназначению, это влияние зрелых особ на молодое поколение»³. Данный термин нашел отражение прежде всего в педагогической литературе, так как именно педагогика изучает сущность, цели и задачи воспитательного воздействия на человека. Процесс взаимодействия субъекта (воспитателя) и объекта (воспитуемого) осуществляется в определенных условиях с помощью соответствующих приемов, методов, технологий. Исследованием проблем влияния психики человека (его ощущений, представлений, чувств, воли и др.) на его поведение, на изменение действий воспитуемого занимается психология. Вопросы формирования и воспитания личности входят в круг интересов и философии, которая трактует воспитательный процесс в широком смысле слова, как воздействие общества на развитие человека. Философский подход интегрирует знания частных наук о воспитании и позволяет выделить закономерности данного процесса, определить направления становления индивида в соответствии с идеалами, ценностями данного социума.

Проблемы воспитания интересуют и социологию, которая, опираясь на общетеоретическое знание и используя конкретные методы исследования, изучает социальные аспекты воспитательного процесса. Социология обращает внимание на воспитательные моменты взаимодействия воспитателя (субъекта) и воспитуемого (объекта), на то, как воспитание влияет на процесс взаимодействия различных социальных групп; на то, как индивид включается в те или иные социальные общности, начинает осваивать и выполнять соответствующие социальные роли в социуме.

Итак, воспитание является объектом исследования как философии, педагогики, психологии, так и других гуманитарных дисциплин, объектом изучения которых выступает человек (например, этика, эстетика, психологические и социологические науки).

³ Барташевський І. Педагогіка руська або наука о воспитанію / І. Барташевський. — Львів, 1891. — С. 1.

В современной научной литературе представлено большое количество разнообразных концепций воспитания, которые базируются на различных философских, психологических и социологических теорий, таких как:

- психологическая теория (А. Гезелл, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон);
 - когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л. Кольбун, Д. Дьюи);
 - поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Локк, Д. Уотсон, Б. Скиннер);
 - биологическая (генетическая) теория (К. Лоренц, Д. Каннел);
 - социоэнергетическая (культурно-родовая) теория (Л. С. Выготский, П. А. Флоренский, Д. Радьяер);
 - гуманистическая (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. Сорокин, А. Макаренко и др.)⁴.
- Таким образом, в конце XX – в начале XXI века сложились различные точки зрения на процесс воспитания. В новых условиях формируется и новое понимание процесса воспитания, которое все больше связывают не с внешними факторами, а непосредственно с развитием самой личности. Современные исследователи отмечают, что социальная среда сегодня часто способствует не становлению, конструированию личности, а, наоборот, ее разрушению.

В обществе практически отсутствуют позитивные примеры, не сформированы идеалы, на которые могли бы равняться, которым могли подражать его члены. Поэтому воспитание вынуждено базироваться не на позитивном опыте, а использовать негативный опыт, который подталкивает исследователей к изменению акцентов в воспитательной работе, в переносе их с внешних факторов на самого индивида. Бесспорно, что воспитание не может оказаться в стороне от преобразовательных процессов. Поэтому молодым людям необходимо научиться ориентироваться и действовать в постоянно изменяющемся мире производства, бизнеса, хозяйственно-политической жизни, коммуникаций, не поменяв при этом своей самобытности, моральных принципов, уважения к себе и людям,

⁴ Метаморфозы воспитания / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – С. 11.

способности к самопознанию и самосовершенствованию, отмечает современный исследователь Л. Зязюн⁵.

Воспитание в новых условиях должно быть направлено на саморазвитие индивида, на выработку у него умений решать проблемы, осуществлять жизненный выбор при помощи нравственных средств, строить жизнь на основе гуманистических ценностей.

В современной литературе понятие «воспитание» представлено в нескольких значениях:

– в широком социальном значении, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всей совокупности общественных отношений, всего общественного строя;

– в более узком значении, когда речь идет о целенаправленном воспитании, которое осуществляется в системе учебно-воспитательных заведений;

– в узком педагогическом значении, когда решается определенная воспитательная задача, связанная, например, с формированием нравственно-эстетических качеств и др.⁶

Среди многочисленных определений «воспитания» можно выделить следующее: воспитание есть планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования у него определенных установок, идеалов, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития и саморазвития.

Социологическая наука, исследуя данное явление, акцентирует внимание на социальной природе воспитания и его социальных характеристиках, изучает влияние на воспитательный процесс различных социальных институтов и социальных сред.

Социология образования рассматривает социальные особенности воспитания как неотъемлемой части единого образовательного процесса, анализирует воспитание как элемент единого механизма социализации индивида в учебном заведении.

⁵ Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 113.

⁶ Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 101.

2. Воспитание как социальный феномен

Воспитание как явление (феномен) сформировалось в обществе. Сущность воспитания зависит от норм, правил, традиций, ценностей, существующих в обществе, детерминирующих поведение индивида. Первые попытки рассмотреть воспитание как социальный феномен принадлежат Э. Дюркгейму. Исследователь относил воспитание к социальным фактам, согласно которым индивид становится восприимчивым к внешнему принуждению, воздействию. «Воспитание представляет для общества лишь способ, с помощью которого оно подготавливает в душах детей основные условия для своего собственного существования»⁷.

Воспитание социально по своей природе, его сущность заключается в организации процесса социализации индивидов, и, в частности, молодого поколения. Под социализацией в современной научной литературе понимается развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства ценностей культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах⁸. Другими словами, сущность социализации проявляется в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в конкретных условиях ибо, как замечал Э. Дюркгейм, «в каждом из нас присутствует два существа, которые оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из тех умственных состояний, которые относятся только к нам и событиям нашей личной жизни; это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом. Другое – представляет собой систему взглядов, чувств и привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся... их совокупность составляет социальное существо. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания»⁹.

⁷ Дюркгейм Э. Указ. соч.

⁸ *Метаморфозы воспитания* / Нар укр акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – С. 17.

⁹ Дюркгейм Э. Указ. соч. – С. 18.

Процесс социализации протекает сложно, поскольку в ходе его осуществляется постоянное преодоление конфликта между мерой адаптации человека в обществе и степенью его обособления, индивидуализации. Эффективная социализация предполагает наличие баланса между адаптацией и обособлением. Этот баланс во многом зависит от воспитания.

В то же время социальные роли и функции различных социальных групп в процессе воспитания отличаются в зависимости от места и роли, которые они занимают в социальной структуре общества. Одни выполняют роль воспитателя (родителя, учителя, руководителя), другие – воспитуемого (ребенка в семье, ученика, подчиненного); но воспитание – это взаимодействие, поэтому воспитуемые также оказывают влияние на воспитателей.

Содержание воспитания может зависеть и от того, в каких сферах общественной жизни оно протекает: детский сад, учебное заведение, предприятие и др. Другими словами, социальное в форме воспитания входит в различные формы общественных отношений: экономические, политические, религиозные, нравственные и проявляется в соответствующих направлениях воспитания: трудовое, политическое, религиозное, нравственное и др.

Социальный характер воспитания подтверждается и тем, что этот процесс протекает в форме взаимодействия между субъектом и объектом воспитания, который опирается на определенную систему норм, идеалов, ценностей, господствующих в обществе.

Эффективность воспитательного процесса является зеркальным отражением образованности и культуры общества.

В воспитательных взаимодействиях участвуют как отдельные индивиды (например, родитель и ребенок, учитель и ученик), так и социальные общности (коллектив учителей и коллектив школьников, коллектив преподавателей и коллектив студентов и др.).

Отношения между воспитателем и воспитуемым строятся на определенной нормативно-ценностной основе. Общественные нормы, правила, ценностные ориентации передаются воспитуемым посредством взаимодействия с воспитателями.

Воспитательные взаимодействия могут быть непосредственными (например, в ходе учебной лекции, классного часа, внеаудиторной

воспитательной акции, в которых участвуют воспитатель и воспитуемый) и опосредствованными (когда не существует прямого контакта между субъектом и объектом; например, между автором учебника и читателем, между создателями кинофильма и зрителями и т. д.).

Таким образом, между воспитателем и воспитуемым складываются социальные отношения, которые базируются на определенной нормативно-ценностной системе и проявляются в различных формах. Для поддержания воспитательных отношений общество включает их в систему социального контроля как одного из социальных институтов. Благодаря данной системе поведение индивидов соответствует нормам и ценностям, принятым в данном обществе.

Воспитание как социальный институт представляет собой систему заведений (учебных, научно-исследовательских, культурно-просветительских и др.), в которых одни институты выполняют роль воспитателей, организуют и регулируют поведение других — воспитуемых. Воспитание — коллективное дело, в котором значительная роль отводится обществу, государству, и, как верно заметил Э. Дюркгейм: «Если воспитание имеет целью приспособить ребенка к социальной среде, где ему предстоит жить, то невозможно, чтобы общество не было заинтересовано в подобной деятельности»¹⁰.

Как социальный институт воспитание имеет свою цель, направленную на организацию воспитательного процесса в обществе, ему присущи определенные функции, которые помогают в достижении данной цели; а также соответствующие учреждения и средства (научно-исследовательские институты, образовательные и воспитательные заведения, организации и др.). Воспитательный процесс осуществляется посредством применения разнообразных воспитательных методик, технологий, систем (например, при помощи средств массовой информации, художественной литературы и искусства и др.)

Воспитательный процесс помогает осуществить процесс социализации, безболезненное усвоение определенных норм и ценностей общества; обеспечивает его интеграцию и сплочение.

¹⁰ Дюркгейм Э. Указ. соч. — С. 23

Таким образом, воспитание представляет собой сложный социальный феномен, включающий в себя разнообразные социальные взаимодействия и отношения, которые, в свою очередь, реализуются в соответственном социальном институте. Однако воспитание не исчерпывается перечисленными выше социальными элементами, оно может быть рассмотрено и как социальная система.

3. Система воспитания в учебном заведении

Социальная система представляет собой социальное явление или процесс, включающий совокупность элементов, которые связаны между собой и образуют единую целостность.

Воспитание является социальной системой. Применяя к данному явлению системный подход, можно выделить его элементы; к ним относятся воспитатель (субъект) и воспитуемые (объекты), которые находятся в тесном взаимодействии и активной взаимосвязи. Поэтому воспитуемый может быть представлен не только как пассивный объект внешнего воспитательного воздействия, но и как субъект, который благодаря наличию социального опыта способен активно влиять на воспитателя.

К элементам системы воспитания следует отнести семью, общественные организации, занимающиеся вопросами формирования личности, социальные институты воспитания, среди которых дошкольное заведение, школа, вуз, культурно-просветительские заведения, научно-исследовательские институты, СМИ и др. На сегодняшний день являются актуальными вопросы: «Какой призвана быть воспитательная система в современном украинском обществе? Что может сделать сегодня система образования, чтобы смягчить сложности процесса социальной адаптации учащихся?».

Трансформационные процессы, происходящие в жизнедеятельности украинского общества, требуют принципиально новых подходов к организации воспитательной работы в учебных заведениях, в том числе и в высшей школе.

В новых условиях перед вузами встают новые задачи, связанные с социализацией студенческой молодежи, с развитием у нее таких качеств, как высокий профессионализм, креативность, ответственность, умение быстро ориентироваться в постоянно меняющейся ситуации, принимать самостоятельные решения, мобильность,

наличие потребности в постоянном обновлении знаний, в саморазвитии и самосовершенствовании.

Организация воспитательной работы в учебных заведениях Украины базируется на ряде концептуальных положений Конституции Украины, Закона «Об образовании», государственной Национальной программы «Образование» и других нормативно-правовых актов. Кроме того, воспитательный процесс опирается на ряд методологических принципов, сложившихся в обществе.

В литературе широко распространено определение принципов воспитания как совокупности исходных теоретических положений, которые определяют способы взаимодействия целей и средств их достижения (содержание, метод и форма) в теории и практике воспитательного процесса. Анализ имеющейся литературы позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день нет единства во взглядах среди ученых по поводу понятия «принципы воспитания». Большинство исследователей в этом вопросе исходят из общепедагогического, дидактического определения принципов, и в этой связи выделяют такие принципы, как научность, системность, последовательность обучения, доступность, прочность знаний. Данные принципы выполняли и выполняют методологическую роль в учебно-воспитательном процессе. Принципы воспитания призваны соответствовать объективным требованиям образования, только тогда они смогут решать поставленные перед ними воспитательные задачи.

Бесспорно, что процесс воспитания молодого поколения должен базироваться на принципах гуманизма и демократии, единства семьи и школы, преемственности поколений и др. Значительная часть исследователей убедительно доказывает, что важнейшими принципами современного процесса воспитания должны стать: природосоответствие; связь учебно-воспитательного процесса с жизнью, культурно-историческими традициями народа; воспитание в труде; соединение педагогического руководства с развитием самостоятельности личности; учет возрастных и индивидуальных особенностей; систематичность и последовательность в воспитании; создание условий для самовоспитания и самореализации и др.

При известной стабильности принципы воспитания призваны быть динамичными и подверженными изменениям под влиянием экономических, социально-политических, социокультурных условий жизни общества, а также под воздействием образовательных систем других стран и тех процессов, которые протекают в самом образовательном процессе.

В нынешних условиях в Украине принципы воспитания претерпевают изменения, они обогащаются новым содержанием, в них отражаются потребности государства, общества, личности.

Принципы, на которые призвано опираться современное украинское воспитание, будут включать как лучшие достижения прошлых поколений, так и инновационные процессы, складывающиеся в мировом образовательном сообществе.

К данным принципам следует отнести принцип системности, позволяющий реализовать все функции воспитательной деятельности в комплексе на всех ступенях образования и способствующий целостному развитию индивида, не допуская становления его качеств по частям.

Другим важным принципом является *принцип природосоответствия*, обеспечивающий гармонию между природой и человеком, его прирожденными способностями, генотипом, анатомическими, физиологическими, психологическими, этническими признаками, особенностями ментальности. *Принцип единства социального и индивидуального* в воспитательном процессе базируется на понимании человека как члена мирового сообщества и данного общества, который реализует себя, свое предназначение благодаря коллективному взаимодействию с другими людьми. *Принцип культуросоответствия* дает возможность проникнуть в историю и культуру народа, почувствовать себя частью культуры прошлого, настоящего и будущего. Данный принцип тесно переплетается с принципом преемственности. *Принцип преемственности* и последовательности воспитания нацелен на построение модели становления личности в процессе непрерывного образовательного процесса.

Принцип единства исторического и логического, этнонационального и общечеловеческого в воспитании направлен на развитие существенных основ личности, он проявляется в любви к своему народу,

в уважении к его культуре, традициям, обычаям, а также — в уважении культуры других народов, в овладении ценностями украинской и мировой культурами.

Принцип гуманизации и гуманитаризации предполагает, с одной стороны, насыщение процесса обучения гуманитарным знанием, а с другой — внедрение гуманных отношений между теми, кто учит, и теми, кто учится; построение образовательного процесса с позиций личностно ориентированного подхода.

Принцип единства обучения и воспитания — воспитывающее обучение, позволяет не только приобрести знания, но и способствует выработке положительного, эмоционального, ценностного отношения к ним.

Принцип сотрудничества и партнерства между учителем и учеником способствует более углубленному процессу обучения, превращению ученика в активного субъекта. На основе такого взаимодействия складывается учение без принуждения, учение как реализация своего желания, учение как удовольствие.

Принцип дифференциации и индивидуализации воспитательного процесса гармонически сочетает индивидуальные и коллективные формы воспитания.

Принцип интеграции традиционных и инновационных форм воспитательной работы предусматривает не только следование лучшим образцам воспитательной деятельности, использование традиционных методов и форм, но и внедрение новых, которые бы гармонично сочетались с классическими формами воспитания.

Принцип развития творческой активности, самостоятельности молодежи предполагает проявление инициативы, творчества и ответственности в деятельности учащихся.

Принцип интеграции воспитательной деятельности позволяет осуществлять воспитание на всех ступенях образования на единой ценностной основе.

Соблюдение данных принципов в процессе воспитательной деятельности, при координации усилий всех подразделений и структур учебного заведения позволит повысить его эффективность и направить усилия на решение поставленных задач.

Таким образом, опираясь на предложенные теоретические

принципы, можно организовать процесс воспитания в учебном заведении.

Исследователи выделяют различные направления воспитательной деятельности: гражданско-патриотическое воспитание, художественно-эстетическое воспитание, экологическое, политико-правовое, военно-патриотическое, трудовое и др.¹¹ В реальной действительности данные направления тесно взаимосвязаны и процесс воспитания предстает в единстве и целостности.

Учебные заведения являются учебно-воспитательной средой становления личности, в которой условно можно выделить такой ее срез, как воспитательный. Воспитательная среда учебного заведения опирается на воспитательную деятельность, преломляющуюся во всех сферах его жизнедеятельности.

Основной деятельностью вуза является образовательная деятельность, в которой исследователи, как правило, выделяют такие ее виды: обучение и воспитание. Современные процессы реформирования образования затронули и обучение, и воспитание. В рамках новой образовательной парадигмы обучение может быть представлено как деятельность, на основе которой происходит вхождение индивида в мир культуры. Это деятельность по освоению уже добытых ценностей культуры (инкультурация) и созданию новых, по формированию познавательных способностей и потребностей индивида. Обучение может рассматриваться и как саморазвитие индивида в культуре, формирование его индивидуальной культуры. Новое в культуре открывает для себя и обучающийся, и учитель. Это касается и содержания знаний, и приемов, методов его восприятия и освоения.

Другим видом образовательной деятельности является воспитание как деятельность по формированию определенных ценностных ориентаций, идеалов, в результате которой происходит социализация и инкультурация личности. Это деятельность по саморазвитию индивида, формированию его духовной культуры.

¹¹ Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному аспекті : монографія / Є. А. Подольська, В. Н. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х., 2002. – С. 199–200.

Воспитание органично связано с обучением, данные виды деятельности взаимодополняют и взаимообогащают друг друга. В процессе образования обучение должно носить воспитательный характер, а воспитание включать в себя обучение. Обучение и воспитание понимаются как виды образовательной деятельности и как элементы единого образовательного процесса. В научном исследовании они могут быть рассмотрены как самостоятельные процессы. В образовании же они неразрывно взаимосвязаны между собой, каждый из них выполняет функцию другого. Диалектическое единство воспитания и обучения лежит в основе образовательного процесса. А гармоническое единство данных элементов обеспечивает эффективность образования как системы и успешное достижение ее целей. Абсолютизация одного из этих процессов в ущерб другому приводит к серьезным нарушениям в развитии личности. И как отклик на подобные искажения возникают различные современные теории. Например, одной из таких теорий является теория развивающего обучения. Она может рассматриваться как попытка ухода от парадигмы знаний, умений и навыков к парадигме развития образования средствами воспитания в самом широком смысле этого слова. Так же обстоит дело и с концепцией воспитывающего обучения, которая является ответом на превалирование обучения над воспитанием в образовательном процессе.

Современный вуз призван заботиться о воспитании личности студента, которое непосредственно преломляется в учебном процессе, в ходе которого студенты приобщаются к ценностям культуры и у них формируется ценностное отношение к миру; и во внеучебной сфере жизнедеятельности студентов, к которой могут быть отнесены разнообразные виды внеучебной деятельности, их содержание, характер, условия и др.

Внеучебная сфера жизнедеятельности вуза направлена на воспитание личности студента, в том числе его ценностной системы, содержательное наполнение которой раскрывается в ценностных ориентациях, реализуемых в различных видах активности. Ценностные ориентации характеризуют социальную активность личности, к объективным критериям которой можно отнести ее направленность и содержание.

Анализ данного критерия позволяет выделить такие его показатели, как участие:

- в работе студенческого научного общества, научных кружках, семинарах;
- в конкурсах, смотрах, турнирах, семинарах, фестивалях, спортивных соревнованиях;
- в различных внеучебных мероприятиях: вечерах отдыха, концертах, гостиних и др.;
- в работе молодежных общественных организаций, студенческих клубов и трудовых отрядов.

Субъективный критерий данной активности включает в себя: наличие ценностных ориентаций, устойчивых мотивов, ценностных отношений, социальных установок, соотношение ценностных ориентаций и реального поведения.

Выделение и разграничение сфер воспитания, безусловно, относительно. Так, развивая у студентов способность к творчеству в учебном процессе, мы тем самым способствуем его проявлению во внеучебном процессе: в научно-исследовательской и трудовой деятельности и др. С другой стороны, теоретическое обучение будет действенным только в том случае, когда студент свои знания сможет реализовать на практике — в поведении, общении, других видах деятельности.

Воспитание преломляется в конкретных формах. Под формой нами понимается организационное закрепление деятельности, направленной на объединение ее методов и средств в соответствии с определенными целями. Воспитательные формы подразделяются:

- на массовые (культурные, спортивные, профессиональные и др. мероприятия, например, День студента, День факультета, День «Alma Mater» и др.);
- на групповые (например, кураторство, наставничество, тьюторство над академическими группами, кружки, клубы по интересам, секции и др.);
- на индивидуальные (различные виды работ со студентами).

Эффективность данных воспитательных форм может быть выявлена при помощи социологических исследований, опросов,

которые организуют в учебных заведениях социологические лаборатории, центры социального мониторинга и диагностики.

Все элементы системы воспитания связаны между собой и направлены на обеспечение ее функций.

К основным функциям системы воспитания могут быть отнесены: культурологическая (направленная на формирование культуры индивида), социализационная (обеспечивающая вхождение индивида в социальную жизнь общества), ценностнообразующая (приобщающая индивида к определенным ценностям и закрепляющая их в его сознании), нормативная (приобщающая индивида к социальным нормам и закрепляющая образцы социального поведения), социального контроля (выработка определенных групповых реакций поведения индивида в соответствии с ценностями и нормами, принятыми в обществе); интегративная (объединяющая индивидов на основе выработанных у них ценностей, норм, традиций, обычаев, принятых в данном обществе и др.).

Воспитание как открытая социальная система взаимодействует с другими социальными системами (семья, общество, образование и др.). Система воспитания тесно взаимосвязана с системой обучения. Обучение и воспитание могут быть представлены как подсистемы единой системы образования, в которой все элементы взаимодействуют между собой и направлены на формирование и развитие личности учащегося.

Выводы

Социология изучает социальную природу воспитания, рассматривает его как неотъемлемую часть единого образовательного процесса, как элемент механизма социологии личности учащегося в учебном заведении.

Воспитание представляет собой сложный феномен, который включает в себя разнообразные социальные взаимодействия и отношения, которые реализуются в соответственном социальном институте. Но воспитание может быть рассмотрено и как самостоятельная социальная система, с присущим набором элементов, опирающаяся на исходные теоретические принципы, выполняющая определенные функции. Система воспитания взаимодействует

с другими социальными системами (например, семьей, обществом, образованием и др.).

В учебном заведении воспитание выступает неотъемлемой частью образования и решает вместе с ним единые задачи.

Список рекомендуемой литературы

1. Андрищенко В. Економіка освіти ринкспрямованого суспільства / В. Андрищенко // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 69–74.
2. Барташевський І. Педагогіка руська або наука о воспитанию / І. Барташевський. – Львів, 1891. – 152 с.
3. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова; Нар.укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 263 с.
4. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 101–104.
5. Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Астаховой; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
6. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–115.
7. Метаморфозы воспитания / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – 276 с.
8. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному аспекті : монографія / Є. А. Подольська, В. Н. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х., 2002. – 235 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение такому явлению, как «воспитание».
2. Вычлените социологический аспект в таком явлении, как воспитание.
3. На какие теории (философские, психологические, социологические) опираются современные теории воспитания?
4. Почему воспитание является социальным феноменом?
5. Что такое социализация личности?
6. Назовите элементы системы воспитания.
7. На каких принципах базируется система воспитания?
8. Раскройте направления воспитательной деятельности в учебном заведении.
9. Выделите формы воспитательной работы.
10. Какие функции выполняет система воспитания в учебном заведении?

Темы реферативных сообщений

1. Сущность и особенности воспитания в постиндустриальном обществе.
2. Роль воспитания в становлении студенческой молодежи.
3. Особенности воспитательной работы в интегрированном учебном комплексе.

Тема XI
РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ В XXI ВЕКЕ

План лекции

1. Основные детерминанты осуществления образовательных реформ.
2. Цели и задачи реформирования современного образования.
3. Реформы образования в Украине: основные направления и результаты.

Образование является одним из важнейших социальных институтов любого общества. Благодаря выполнению своих функций оно обеспечивает дальнейшее развитие социума, способствует совершенствованию личности, делает возможным их дальнейшую жизнедеятельность. Более того, сегодня общепризнанно, что образование незаметно для самого человека «навязывает» ему образ жизни. Благодаря этому очевидной становится непосредственная связь между состоянием общества и его системой образования, которая, с одной стороны, призвана поддерживать стабильность социальной системы, а с другой – способствовать ее движению вперед. Важную роль при этом играют потребности общества в целом, его социальных институтов, социальных групп и других социальных субъектов. Их изменение становится основанием для усовершенствования системы образования, которая в концентрированном виде представлена в процессах его реформирования. В их основе лежит преобразование, изменение, переустройство образования в целом или его отдельных элементов, которые нацелены на его общий прогресс.

1. Основные детерминанты осуществления образовательных реформ	С задачами реформирования и обновления системы образования сталкивается любое общество на протяжении своего существования. С момента зарождения, а позднее институционализации образования оно стало выполнять социально значимые функции, усовершенствование
--	---

которых происходит по мере развития науки, техники, культуры общества. И чем быстрее или кардинальнее происходят в обществе те или иные изменения, тем интенсивнее и кардинальнее требуются реформы в образовании.

Примером таких социальных изменений, приведших к обновлению образования, в свое время стала промышленная революция XIX века, обеспечившая шаг к его профессионализации и массовости. Сегодня мы являемся свидетелями влияния на реформационные процессы в области образования значительного числа глобальных факторов, важнейшим среди которых можно считать переход человечества от индустриального общества к информационному.

Ключевые детерминанты процесса реформирования образования в современном мире активно начали проявлять себя с 70-х годов XX века. Именно в этот период в различных странах разрабатываются проекты реформ, законы, положившие начало широкому реформационному процессу образования в мире. Закономерность проведения образовательных реформ в мире в этот период объясняется рядом причин. Приведем самые важные из них:

– демографический взрыв конца 40-х годов и в связи с этим рост количества учащихся сначала в общеобразовательных школах, а затем в высших учебных заведениях. Вследствие этого в 1960–1975 гг. количество студентов в мире выросло с 12 до 34 млн чел.¹;

– научно-информационный взрыв, в результате которого на современного человека обрушилась лавина новых знаний, а их селекция, переработка и сохранение усложнились;

– рост производственной мобильности, характеризующейся значительно большей, чем в прошлом, интенсификацией, исчезновением одних и появлением новых профессий;

– увеличение потребности в кадрах более высокой квалификации;

– массовая миграция населения трудоспособного возраста из сельского хозяйства в промышленность и сферу услуг;

– возрастание роли науки и современной технологии в жизни общества и отдельной личности;

¹ Тартарашвили Т. А. Подготовка интеллектуальной элиты в США // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 1.

- развитие средств массовой информации и коммуникации;
- относительное увеличение доли свободного времени в результате внедрения достижений технического и технологического прогресса;
- возрастание уровня благосостояния (даже в слаборазвитых странах) и т. п.

Активное влияние перечисленных выше факторов, а также ряд новых тенденций развития обществ определили продолжение реформ различных ступеней и форм образования в 90-е годы XX века. Так, например, основные положения реформирования высшей школы отражены в Меморандуме Международного симпозиума ЮНЕСКО «Фундаментальное (естественнонаучное и гуманитарное) университетское образование» (1994)². В документе образовательная парадигма в качестве приоритета высшего образования рассматривает ориентацию на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Речь идет о постановке принципиально новых целей образования, состоящих в достижении нового уровня образованности как личности, так и общества в целом. Образовательная парадигма в соответствии с данным документом подразумевает становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности. Основным понятием становится «личностное знание», делающее субъекта личностью; знание, которое образует и образует интеллект, личность.

Анализ программ по реформированию систем образования в данный период показывает, что большая их часть не реализовала своих целей, хотя и оказала влияние на развитие образования. Так, например, в 1990 г. президент и правительство США провозгласили программу реформы всех уровней национальной системы образования, главной целью которой должно было стать полное выполнение к началу 2000 года шести заданий: отличная подготовка к школе каждого ребенка; вручение аттестата об окончании школы почти всей молодежи; лучшие в мире знания школьников США по всем предметам, а студентов – по физике и математике;

² Образовательная страница ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unesco.org/education/index.shtml>

постоянная учеба выпускников вузов и взрослых; искоренение наркомании в школах США; превращение школ в «рай» для детей. Этот американский проект широко обсуждался преподавателями и учеными разных стран, а в США он не был серьезно воспринят из-за отсутствия предпосылок для осуществления. Во Франции в этот же период был провозглашен курс на полный переворот системы образования под лозунгами соответствия французской системы образования новейшим веяниям времени. План был реализован лишь частично из-за бюрократичности и консервативности исполнительных структур.

На рубеже XX–XXI вв. для всего мирового сообщества характерен поиск новых направлений и форм развития образования – более демократичных и результативных с позиций интересов общества. Необходимость обновления и реформирования современного образования, его усовершенствования и повышения уровня качества является важнейшей социокультурной проблемой, которая в значительной мере обуславливается процессами глобализации и потребностями формирования позитивных условий для индивидуального развития человека, его социализации и самореализации в этом мире.

Сегодня мир переживает новую экономическую революцию, в рамках которой меняется способ производства – «если в течение последних 200 лет работник «прилагался» к машинам, а средства производства поглощали основную часть капитальных затрат, то в «новой экономике» компьютер выступает как относительно универсальное средство производства (как лопата или молоток в доиндустриальной экономике), реализующее уникальные способности работника. В «новой экономике» именно на обучение и оплату высококвалифицированного работника приходится основная часть затрат»³.

Это ставит государства перед необходимостью обеспечить массовый уровень образования, соответствующий экономике такого типа. Свои задачи ставятся и перед различными уровнями образования. Например, «средняя школа должна обеспечивать

³ Кузьминов Я. Реформа образования: причины и цели [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.strana-oz.ru/article&id+140&numid+2>

эффективные (готовые к производственному применению) знания информационных технологий, английского языка, основ экономики и права. Профессиональная школа должна обучать современным и перспективным технологиям»⁴. Наряду с этим все более очевидной становится потребность в постоянном обновлении знаний и умений, развитии компетенций, а также практических аспектов профессиональной деятельности.

Однако анализ современного состояния образования позволяет утверждать, что оно оказалось не готовым к перестройке своих структур и их содержания в соответствии с потребностями современных обществ и личности. Систематизация наработок ученых дает возможность говорить о следующих проблемах в образовании, определяющих направления его дальнейшего реформирования: доминирование архаичной системы трансляции знаний вместо целенаправленного формирования необходимых для жизни качеств (избыточный академизм образования); проблемы с доступом к качественному образованию; низкий уровень обеспечения преподавательского корпуса; старение преподавательского состава, гендерный перекос в его структуре и др.

Наряду с устареванием материально-технической базы и рядом других проблем в системе образования перечисленные выше проблемные зоны позволяют говорить о снижении качества образования, а в целом — о кризисе образования в мире, что определяет необходимость его своевременного реформирования.

Актуальность процесса реформирования определяется и тем фактом, что изначально, с «возникновением, зарождением классической модели образования, его задачи трактовались гораздо шире: там было гораздо больше и гуманистических, и гуманитарных идей. Но со временем ход развития цивилизации привел к выхолащиванию культурной проблематики, к выделению обучения, ориентированного не на формирование личности, а на подготовку функционера-профессионала»⁵. В результате сегодня существует необходи-

⁴ Кузьминов Я. Указ. соч.

⁵ Талалова Л. Н. Реформирование образования как механизм социальных изменений: обоснование выбора и стратегий [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46575>

мость переосмысления образа мира и места человека в нем, и решить эту задачу возможно путем приведения образования в соответствие с потребностями общества и личности.

**Цели и задачи
реформирования
современного
образования**

Мировое образование испытывает в настоящее время ряд инновационных сдвигов, которые воплощаются в усилении следующих процессов:

- диверсификации образования, связанной с изменением содержания образования, обусловленного вызовами времени, переходом экономик к практико-ориентированным, человеко-ориентированным моделям и выработкой передовых образовательных технологий нового поколения;

- демократизации, все большей открытости мирового образования, доступности, расширения границ, становления открытого образования;

- глобализации, увязывания образовательных систем в единые мировые образовательные сети, преодоления политических, административных, национальных, расовых, конфессиональных границ в образовании;

- регионализации, все большего выделения специфики в рамках мировой сети различных моделей образования, связанных со спецификой развития того или иного региона;

- поляризации социальных групп, фрагментации образования, введения ценза в образовании, формирования образовательных каст и сословий, образовательных укладов.

Цели и задачи реформирования образования в таких условиях определяются как современным состоянием общества, так перспективами его развития, которые формируют определенные общественные ожидания от системы образования. Сегодня ученые говорят о том, что благодаря глобализации эти ожидания становятся в мире все более схожими. Поэтому кажется оправданной идея изучения глобальных аспектов развития системы образования. Этим вопросом профессионально занимаются исследовательские группы во главе с В. Астаховой, В. Никитиным, Г. П. Щедровицким и др.

Основные идеи глобального реформирования образовательных моделей можно сформулировать следующим образом⁶:

- представление образования не столько как инструмента локальной (по месту и времени) социальной политики, сколько средства общественного развития и разрешения общественно значимых проблем;
- школа не только как механизм воспроизводства, но и как механизм развития общества;
- перенос внимания с процесса обучения (передачи знаний) на процесс тренинга интеллектуальных функций;
- расширение набора типов знаний и реорганизация учебного материала вокруг деятельности, а не вокруг предмета⁷.

Такой подход полагает, что совершенствование существующей системы образования возможно за счет перехода от нынешнего научно ориентированного образования к образованию, ориентированному на деятельность. В связи с этим часто можно услышать позицию, в соответствии с которой сегодня в образовании в первую очередь необходимо осваивать принципы, методы, способы действия, а не знания и теории.

Обзор целей и задач реформирования современного образования в мире позволяет выделить некоторые основные направления реформ, конкретизирующие ключевые потребности современного общества в образовательных аспектах⁸.

1. Изменение содержания образования. С точки зрения подготовки к практической деятельности оно во многом устарело и нуждается в радикальной перестройке. Наряду с этим принципиально важным видится обучение методам получения знаний, а не только самим знаниям.

2. Изменение форм образования. Сегодня усовершенствование традиционных форм должно дополняться новыми формами, в том числе развитием открытого, дистанционного образования.

⁶ Романова В. Модели образования в современном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dialogs.org.ua/crossroad_full.php?m_id=1498

⁷ Проект «Будущее Израиля» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.futurisrael.org/ListParE.html>

⁸ Кузьминов Я. Указ. соч.

3. Усовершенствование системы государственной и создание независимой системы общественной аттестации и контроля качества образования. Государство, наряду с общественными структурами, должно выступать в качестве гаранта соответствия уровня образовательных услуг современным требованиям.

4. Повышение прозрачности рынка образования. Рынок образовательных услуг должен предоставлять возможность выбора социальным субъектам (места обучения, направления финансирования, ресурсной поддержки и др.) на основе открытой и доступной информации об образовательной системе.

5. Создание равных возможностей для различных групп населения для доступа к качественному образованию. Предполагается, что эта задача должна быть решена для всех членов общества, независимо от места жительства, национальности, пола, социального происхождения и других характеристик. По оценкам ЮНЕСКО, в настоящий момент около миллиарда человек (т. е. каждый шестой житель планеты) остаются функционально неграмотными.

6. Разработка системы мер по поддержке «элитного» сектора высшего образования – ведущих вузов и научных школ. Эти меры необходимы, чтобы обеспечить конкурентоспособность стран в отношении культуры, науки, техники и экономики; обеспечить сохранение и воспроизводство основных научных школ; сформировать внутри стран систему «образцов качества» и обеспечить последовательное распространение этих стандартов на всю систему образования и подготовки научных кадров.

7. Интеграция отраслевой, академической и вузовской науки, непосредственное соединение науки и образования. Решение этих задач призвано объединить усилия ученых, занятых в разных секторах научной деятельности, повысить практическую востребованность результатов научных исследований и поднять эффективность учебного процесса благодаря вовлечению студентов и преподавателей в реальные практически ориентированные и фундаментальные проекты и использованию их результатов в учебном процессе.

8. Обеспечение нормативного финансирования учебных заведений, в том числе на одного учащегося. Персонализация бюджетного финансирования (вместо сметного финансирования учреждений)

призвана поменять ситуацию на образовательном рынке: учебные заведения теряют гарантированность финансирования, вынуждены бороться за учащегося. Тем самым увеличивается заинтересованность учебных заведений в повышении качества образовательных программ, в соответствии их структуры текущему и перспективному спросу общества. Повышается обоснованность и прозрачность бюджетного финансирования.

9. Повышение эффективности реализации социальной функции образования. Достижение этой цели связывается, прежде всего, с адресной поддержкой студентов и учащихся из малообеспеченных слоев населения. Для обеспечения государственных и региональных приоритетов, а также поддержки студентов из малоимущих семей вводятся адресные возвратные субсидии из бюджетов соответствующих уровней.

10. Поддержка экспорта образования. Для этого учитываются перспективные потребности мировых рынков труда и обеспечивается сопоставимость дипломов университетов различных стран. Это, в свою очередь, требует поддержки совместных учебных программ, а также международной мобильности преподавателей и студентов.

11. Формирование и развитие национальных систем отбора талантливых детей и соответствующей системы комплектования ведущих университетов. Такая система призвана способствовать формированию интеллектуальной элиты государств.

12. Разработка соответствующей времени программы по формированию, поддержанию и развитию кадров образования. Чаще всего в этом направлении речь идет об обеспечении достойного уровня зарплаты учителей и преподавателей, развитии системы повышения квалификации педагогических кадров, установлении порядка, при котором учебные заведения получают право отчислять определенный процент своего внебюджетного дохода на персональные пенсионные счета своих работников.

13. Усовершенствование системы ресурсного обеспечения образования – на уровне государственного и местного бюджетов; обеспечение преимущественного роста той части бюджета, которая направляется на решение задач модернизации образования,

по сравнению со средствами на текущее содержание образования; обеспечение ресурсной привлекательности образования; поддержка попечительского движения и создание адекватной нормативной базы для его деятельности.

14. Усовершенствование процесса профилизации старшей школы. В последних классах каждому обучающемуся предоставляется возможность выбора одной из 5–6 программ (например, гуманитарной, естественнонаучной, математики и информатики, экономики и права, технической, эколого-аграрной). Считается, что профильная школа позволит преодолеть не только формальный универсализм старшей школы, но и объективный разрыв между требованиями вуза и возможностями системы общего образования.

15. Реформа системы приема в университеты. В ее рамках университеты самостоятельно устанавливают «проходной балл» и цену обучения. В некоторых странах из числа принятых не менее 50 процентов верхних по рейтингу обучаются бесплатно. Другими словами, те, кто сегодня полностью оплачивает свое образование, имеют возможность получать часть средств от государства.

Очевидно, что перечень направлений и задач реформирования современного образования не может быть исчерпывающим, поскольку он имеет свои особенности для каждого государства. Однако приведенные направления во многом свидетельствуют о повышении социальной ответственности современного образования.

Следуя за Э. Дюркгеймом, который отмечал важность социального, коллективного и исторического в формировании обществ, согласимся с тем, что необходимыми являются: сопоставление реформ прошлого и настоящего; сравнение последствий социальных изменений, вызванных новшествами одного периода, с последствиями таких изменений, связанных с реформами другого; а главное, анализ результатов (на уровне социальных изменений), полученных от реформ как одного периода, так и другого, и, наконец, сопоставление этих результатов. Функциональной целью любой реформы (школьной или вузовской) как части процесса социальной регуляции является трансформация социальных условий таким образом, чтобы они могли воздействовать на индивида, который, в свою очередь, в рамках этих измененных

социальных условий будет иметь тенденцию к качественному росту (на уровне знаний, умений, навыков, целей, ценностей, установок и т. д.)⁹.

С учетом указанных выше направлений обновления и реформирования современного образования попытаемся обозначить глобальные тенденции его развития, являющиеся в некотором смысле некоторыми результатами процесса реформирования образования.

♦ *Образование становится многовариантным, многообразным, многомоделным.* В связи с тем что образование предвосхищает эволюцию потребностей человека и общества, оно должно быть готовым к удовлетворению потребностей разных категорий населения. Становится необходимостью обновление знаний и навыков, переориентация и переподготовка, а также развитие их общей культуры. Претерпевая серьезные изменения, обретая органическую гибкость, диверсифицируя свои институты, структуру, организационную основу, учебные курсы, модели и формы организации занятий, овладевая новыми информационными технологиями, усиливаются связи между всеми ступенями образовательной системы, утверждается парадигма образования, ориентированного на обучающегося.

♦ *Переход к парадигме «образования на протяжении всей жизни».* На смену традиционному принципу «образование на всю жизнь» приходит принцип «образование через всю жизнь», который исходит из того, что в быстро меняющемся мире надо учить учиться, учиться умению принимать самостоятельные решения, эффективно работать с постоянно меняющейся информацией в условиях как ее дефицита, так и избытка.

Предоставление обучающимся оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера «началу» и «прекращению» получения образования ведет к постепенной замене существующей модели выборочного и концентрированного образования и обучения в течение ограниченного периода времени. Поскольку в современном обществе образование воспринимается как процесс, который длится всю жизнь, осознается понимание того, что в разные

⁹ Талалова Л. Н. Указ. соч.

периоды жизни людям могут потребоваться разные знания и умения, поэтому система образования должна быть четко адаптирована к потребностям меняющейся жизни.

♦ *Постоянная адаптация образовательных программ к современным и будущим потребностям; рост качества образования.* Качество образования связано, прежде всего, с его фундаментализацией, предполагающей перенос акцента с узкого профессионала на фундаментально образованного коммуникативного человека, творческую личность, способную к смене деятельности в соответствии с теми изменениями, которые происходят в различных сферах.

Меняется и само понятие фундаментальности и фундаментализации образования. Исходным становится понимание образования как социокультурного феномена и общечеловеческой ценности. Главным и определяющим является то, что образование – это придание человеку человеческого образа, формирование той общечеловеческой шкалы ценностей, которые должны составить основу гуманистической морали, без которой не может быть и нового общества. Кроме того, ситуация неопределенности в мире становится доминирующей, исключает готовые стандартные решения и действия.

♦ *Опережающее развитие, ориентация на будущее, на перспективу.* Такое образование А. Д. Урсул назвал «ноосферно-опережающим», поскольку образование не может довольствоваться лишь настоящим, оно не может лишь репродуцировать интеллектуальные ресурсы, информацию, знания, рассчитанные на решение существующих проблем¹⁰. Оно готовит людей, способных решать задачи будущего, поэтому должно опережать настоящее, экстраполировать образовательные технологии и знания на будущее. В этом, прежде всего, и реализуется прогностическая функция образования.

Опережающее обучение преследует две основные цели. Во-первых, это воспитание способности к предвидению, предвосхи-

¹⁰ Егоров Ю. Л. , Мунин П. И. Образование в контексте перехода общества к устойчивому развитию [Электронный ресурс] / Fifth International Conference of the International Society for Ecological Economics (ISEE) Russian Chapter (Russian Society for Ecological Economics. – Режим доступа : <http://RSEE.narod.ru/>)

щению событий, ориентация человека на сознательный выбор альтернатив, учет вариативности и неопределенности будущего, это воспитание, дающее работу воображению, помогающее человеку определять траекторию своей жизнедеятельности, строить различные модели поведения и выбирать ту, которая действительно необходима человеку. Во-вторых, это обучение следованию принципу «соучастия», принятия решений на всех уровнях и заинтересованности в их реализации.

♦ *Преодоление узкоэкономических ориентаций в высшем образовании через реализацию установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества.* Выделение этой тенденции связано с тем, что некоторые специалисты, считая образование рыночной услугой, не учитывают того, что ни в одном официальном тексте ЮНЕСКО, опубликованном с 1995 по 2005 г. по проблемам реформирования образования, не употребляется категория «человеческий капитал», сущностью которой выступают инвестиции в человеческие ресурсы с целью повышения их производительности. Напротив, в них идет речь о «человеческой оснащенности», «развитии людских ресурсов», о повышении нравственного и интеллектуального потенциала и морального авторитета высшей школы, о роли высшего образования в вопросах гражданского воспитания, устойчивом человеческом развитии, о ценностях всестороннего развития личности, воспитания ответственных и информированных граждан, готовых служить делу созидания более совершенного общества будущего, об усилении роли вузов в укреплении этических и духовных начал¹¹.

В специальном докладе Римскому клубу «Нет пределов обучения» особо подчеркивается, что обучение не может быть ценностно нейтральным, поэтому делается сознательный акцент на ценностные критерии. Необходимо не пассивное поддержание сложившейся системы ценностей, характерной для техногенного общества,

¹¹ См.: Реформа и развитие высшего образования : программный документ ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1995; Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры : рабочий документ / Всемирная конференция по высшему образованию. Париж, 5–9 окт. 1998 г. –Париж : ЮНЕСКО, 1998.

а активное утверждение ценностей, адекватных переходу к устойчивому развитию, и, прежде всего, связанных с выживанием человечества.

♦ *Сохранение и развитие национальных, региональных культур в условиях плюрализма и разнообразия.* Стремление к интеграции образовательных систем должно учитывать, что образование теснейшим образом связано с понятием культуры. В процессе образования мир человека расширяется, что позволяет ему приобщаться к иным культурным традициям и становится разносторонней личностью. Исходя из этого Гегель считал, что «необразованный человек не идет дальше непосредственно созерцания. Его глаза закрыты, и он не видит того, что лежит у его ног. Только знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом»¹².

Для формирования устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созиданию национальных потенциалов, сдерживания «утечки умов» нужно стремиться переходить к процессу «от «утечки умов» к «привлечению умов».

♦ *Повышение роли и уровня научных исследований и преподавания.* Продвижение знаний путем проведения научных исследований является важной функцией всех ступеней образования, но особенно следует уделять внимание повышению роли научных исследований в системе высшего образования. В связи с этим их нужно активизировать во всех дисциплинах. Важно, чтобы научные исследования рассматривались как вклад в общие усилия по обновлению и развитию процесса обучения, преподавания. Поощрение и укрепление новаторства, междисциплинарности и трансдисциплинарности программ преследует долгосрочную перспективу, ориентированную на достижение целей и удовлетворение потребностей в социальной и культурной сферах. Одной из отличительных особенностей развития является взаимозависимость различных научных дисциплин, и в настоящее время отмечается общее согласие в отношении необходимости укреплять междисциплинарный и многодисциплинарный

¹² См.: Гадамер Х.-Г. Истина и метод. — М. : Прогресс, 1988. — С. 5; Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1971. — С. 63.

линейный характер содержания учебных курсов и повышать эффективность методов организации образования.

♦ *Ускорение развития академических дисциплин и их диверсификация; появление новой учебной среды, основанной на новых технологиях, видах образовательного обслуживания.* Учебные заведения, опираясь на преимущества и возможности, предоставляемые новыми информационными и коммуникационными технологиями, должны играть ведущую роль и обеспечивать качество и строгие нормы практики и результатов образования путем создания новых форм учебной среды. Необходимо, начиная от средств дистанционного образования до полноценных «виртуальных» высших учебных заведений, способных разрабатывать высококачественные системы образования, осуществлять деятельность на основании уважения культурной и общественной самобытности.

Таким образом, цели и задачи образовательных реформ, определяемые современным состоянием обществ и перспективами их развития, а также их результаты позволяют говорить о значимости реформирования образования для всего общества, его социальных институтов, различных социальных субъектов и, прежде всего, каждой личности.

3. Реформы образования

в Украине: основные направления и результаты

Неоспорим тот факт, что социально-экономический кризис в Украине обусловил появление ряда проблем в системе образования, а именно:

- финансовых, которые проявились в хроническом недофинансировании образования, неэффективном использовании бюджетных средств, недополучении региональными органами власти правил использования целевых трансфертов, направленных на потребности образования. Как следствие – медленное обновление основных фондов и оборудования учебных заведений, низкая заработная плата работников образования, дефицит молодых кадров, особенно в сельской местности;

- организационных, связанных с ослаблением контроля государства в сфере образования, результатом чего стали замена традиционно бесплатных общедоступных услуг в образовании платными (коммерциализация образования), предоставление в аренду

площадей учебных заведений, использование материальных и нематериальных активов образовательных учреждений с целью роста личных доходов разных категорий работников образования (частное репетиторство на базе учебных заведений и др.);

- социальных, суть которых проявляется в росте дифференциации возможностей разных слоев населения получить качественное образование, снижении качества образовательных услуг и ограничении возможностей потребителей влиять на него, низкой социальной защищенности студентов учебных заведений и др.

Все это определяет необходимость обновления отечественной системы образования.

Анализ литературы свидетельствует о том, что попытки модернизации образования в нашей стране неоднократно предпринимались и в 60–80-е годы прошлого века. Однако ни одна из них не была успешно реализована, поскольку не затрагивала концептуальных оснований системы образования. Осознание этого факта привело в последние годы к созданию новой образовательной парадигмы, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров и приоритетов с прагматических знаний на развитие общей культуры.

С начала 90-х годов XX века образование в нашей стране находится в стадии активного реформирования. Необходимость реформы вызвана, в частности, тем, что по целому ряду направлений образовался существенный разрыв между глобальными потребностями общества и результатами образования; между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности; между профессиональной ориентацией и потребностью личности в удовлетворении разнообразных познавательных интересов; между современными методологическими подходами к развитию наук и традиционным стилем их преподавания.

Необходимость коренных реформ в системе высшего образования Украины предопределена наличием двух тенденций ее развития в современных условиях. Первая обусловлена глобализацией общественных связей, затронувшей и сферу образования, и связана с присоединением Украины к Болонскому процессу. Вторая — с усилением конкуренции между вузами в связи с предстоящим

в ближайшее время снижением количества потенциальных студентов по причине демографического кризиса 90-х годов.

Примечательно, что цели реформирования системы образования Украины во многом схожи с целями развитых стран (к примеру, соответствие системы образования новейшим веяниям времени; вручение аттестата об окончании школы почти всей молодежи и т. д.).

Одним из важнейших направлений реформирования является непрерывное образование. Реализация концепции непрерывного образования в реформировании образовательной системы в Украине, безусловно, относится к числу приоритетов, обеспечивающих условия для воспитания людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении жизни. Эта концепция оформилась и получила широкое распространение во всем мире в конце прошлого века. Пристальное внимание мирового сообщества к модели непрерывного образования имеет под собой весьма веские причины. Кроме лавинообразного накопления информации и быстрого «старения» знаний и навыков, есть и другие проблемы и противоречия, смягчить и преодолеть которые способна именно непрерывность процесса познания, обучения, переподготовки.

Однако реформирование образования предполагает и выбор между различными моделями образования, эффективно функционирующими в западных странах и сложившимися в Украине. Как отмечают ученые, «несмотря на различия европейских систем образования, у них есть одна сходная черта — приверженность модели LiberalArts, использование которой формирует у человека привычку делать выбор и нести за него ответственность. К примеру, модель позволяет студентам самостоятельно выбирать курсы из списков, предложенных в школе и высших учебных заведениях. Если учащийся ошибается в выборе, то в следующем году у него есть возможность исправить ошибку и записаться на другой курс. Главное, что это его выбор, его мотивация, его ответственность. Такая образовательная модель приучает учащегося думать самостоятельно, искать дополнительные источники информации, не ограничиваясь знаниями, получаемыми на уроках»¹³.

¹³ Романова В. Указ. соч.

Поиски новой модели образования, ведущиеся сегодня в Украине, можно представить по трем направлениям. Первое – продолжать традицию образования второй половины XIX – начала XX века, благотворно повлиявшую на открытия науки и техники. Второе – уйти от традиционного образования и поменять его на нечто другое. И третье направление – реформировать современное образование в русле украинских традиций, сочетая их с современными требованиями жизни.

Для улучшения сложившейся ситуации в Украине был начат процесс масштабного реформирования системы образования, который проводится с учетом «мировых стандартов» общего среднего образования:

- полное общее среднее образование должно длиться не менее 12 лет;
- оно должно иметь заключительную стадию углубленного и дифференцированного обучения в направлении будущего высшего образования длительностью три или более лет;
- в нем необходимо использовать систему объективного заключительного контроля (внешнее независимое оценивание уровня знаний выпускников школ), позволяющего не только ранжировать выпускников по знаниям, но и сравнивать работу разных школ.

Однако результаты реформирования остаются спорными. В первую очередь, из-за отсутствия целостного подхода к реформе. Так, в Украине трансформации подлежит отдельно начальное, отдельно среднее и отдельно высшее образование. Изменения в программах обучения и в системе оценивания в средней и высшей школе не соотносятся между собой. Потому актуальным остается вопрос – способны ли такие скорее количественные изменения привести к качественным и оказать существенное влияние на модель образования.

Результаты социологического исследования¹⁴, проведенного Украинским центром экономических и политических исследований имени А. Разумкова свидетельствуют о том, что украинцы доста-

¹⁴ Украинцы скептически оценили систему образования в Украине : результаты социол. исслед., проведенного Украинским центром экон. и полит. исслед. им. А. Разумкова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://msu.kharkov.ua/content/view/95/1/index.html>

точно скептически оценивают отечественную систему образования и ход ее реформирования.

Согласно опросу, только каждый девятый гражданин Украины (11,2%) оценивает уровень среднего образования, который обеспечивает современная отечественная образовательная система, как высокий; 10,3% придерживаются такого мнения относительно профессионально-технического образования, 16% – в отношении высшего. В то же время низким считают уровень образования: среднее – 25,5%; профессионально-техническое – 24,6%; высшее – 21,5%. Свыше половины опрошенных считают, что уровень образования является посредственным (среднего образования – 54,7%; профессионально-технического – 53,4%; высшего – 50,6%). Остальные – не смогли определиться по этому вопросу.

Ход реформирования системы образования в Украине относительно большинство (46,4%) опрошенных оценивает как «малоуправляемый, неподготовленный процесс, имитацию реформ»; 18,8% – уверены, что не происходит никаких изменений. И только 10% оценили его как «плановый процесс реформирования». 2,7% – придерживаются относительно поднятого вопроса собственного мнения; 22% – не смогли определиться.

Негативное отношение преобладает в отношении отдельных мероприятий реформирования образовательной системы. Так, большинство опрошенных засвидетельствовали негативное отношение к внедрению платной системы образования (78,1%); переходу школы на 12-летнее обучение (65,9%) и 12-балльную систему оценки знаний (53,4%). Позитивное отношение к этим мерам высказали 7,2%, 15,3%, 23,9% опрошенных, соответственно. Остальные не смогли определиться.

Что касается перехода школы на 12-летнее обучение, то только 13,1% опрошенных считают, что этот шаг положительно повлияет на качество полученных учениками знаний (негативно – 20,8%; никак не повлияет – 50,9%); 6,8% – допускают, что это положительно повлияет на здоровье учеников (негативно – 39,1%; никак не повлияет – 37,8%); 9,4% – думают, что это положительно повлияет на возможность выпускников сделать успешную карьеру (негативно – 23,3%; никак не повлияет – 23,3%).

Прослеживается тенденция к уменьшению позитивных оценок перехода школы на 12-летнее обучение. Так, в 2000 году 21% опрошенных считали, что это положительно повлияет на качество полученных учениками знаний (в 2004 году – 13,4%); позитивное влияние на здоровье учеников отмечали 11% респондентов (в 2004 году – 6,5%); на возможность выпускников сделать успешную карьеру – 12,3% (в 2004 году – 7,7%).

Сравнение результатов социологических опросов, проведенных Центром им. Разумкова в 2002, 2004 и 2006 годах, свидетельствует, что граждане стали больше верить в доступность качественного образования¹⁵. Так, в сентябре 2002 года 54,8% опрошенных считали, что для всех граждан Украины является доступным качественное среднее образование; в сентябре 2004 года так думали уже 64,3%, в сентябре 2006 года – 65,4% респондентов. Противоположного мнения придерживались соответственно 41,5%, 31,5%, 27,8% опрошенных. Остальные не смогли определиться.

Доступность качественного профессионально-технического образования засвидетельствовали в 2002 году 40,7% опрошенных, в 2004 – 52,8%, в 2008 – 56%. Считали доступ ограниченным, соответственно, 50,6%, 39,9% и 34,4% респондентов. Доступность высшего образования, по мнению граждан, является ограниченной, однако и здесь наблюдаются определенные положительные сдвиги. В 2002 году доступность качественного высшего образования засвидетельствовали 10,9% опрошенных, в 2004 – 11,2%, в 2006 – 13,7%. Считали его недоступным, соответственно, 82,5%, 82,3% и 77,4% респондентов.

Приведенные данные, к сожалению, не означают, что растет количество тех, кто положительно оценивает указанные изменения – люди все чаще приходят к выводу, что ни система образования, ни образовательный уровень населения Украины не претерпели существенных изменений. В 2002 году так думали относительно системы образования 22,5%, относительно образовательного уровня населения – 20,4% опрошенных, в 2006 – 33,6% и 30,1%, соответственно.

¹⁵ Украинцы скептически... Указ. соч.

Таким образом, эффективность образовательных реформ в Украине не является высокой. Причинами тому исследователи называют отсутствие четкой конечной цели реформирования образования. «До сих пор нет определенности: то ли Украина стремится создать принципиально новую систему образования, способную быстро реагировать на изменяющиеся условия и новые запросы, то ли просто пытается внедрить в процесс обучения современные инновационные технологии?»¹⁶. Наряду с этим называются такие факторы, препятствующие осуществлению реформ: противоречивость целей реформы, игнорирование уже известного накопленного опыта, неадекватная оценка хода реформ, недостаточное внимание к процессам групповой поддержки и сопротивление реформам, непонимание того, что замыслы и проекты реформ часто формируются в одних, а их реализация происходит в других экономических, политических и социальных условиях, наконец, слабое осознание того, что «осуществление реформ образования во многом зависит от степени согласованности или несогласованности конкретной реформы с правилами и ценностями, преобладающими в системе»¹⁷.

Очевидно, что, несмотря на достижения образования, которые обеспечивает новая социополитическая система Украины, оно, однако, еще не обеспечивает нужного качества. Немало выпускников высших учебных заведений не достигли надлежащего уровня конкурентоспособности на европейском рынке труда. Это обязывает исследователей глубже анализировать тенденции в европейском и мировом образовании. Отмеченные процессы диктуют, в том числе, и необходимость определения, гармонизации и утверждения нормативно-правового обеспечения в отрасли образования с учетом требований международной и европейской систем стандартов и сертификации.

Поэтому стратегическими заданиями обновления и реформирования образования в Украине является трансформация количе-

¹⁶ Романова В. Указ. соч.

¹⁷ Смеричевская С. В. Трансформация системы образования в высшей школе в контексте Европейской интеграции» / С. В. Смеричевская // Вестн. Донец. гос. ин-та упр. — 2004. — № 4 (30). — Донецк : ДОНДУУ. — С. 44.

ственных показателей образовательных услуг в качественные. Становится все более очевидным, что необходима разработка долгосрочной программы структурной адаптации национальной образовательной политики к новым международным условиям.

В этом контексте реформирование высшего образования Украины желательно проводить с учетом требований Международной стандартной классификации занятий (ISCO-88 (МСКЗ), Международной стандартной классификации образования (ISCED-97 (МСКО), Международного стандарта качества серии ISO 9000 и требований, критериев и стандартов, которые согласовали страны-участницы Болонского процесса.

В целом, анализ реформационных процессов в системе образования позволил прийти к выводу, что от успехов образовательной реформы зависят безопасность Украины, темпы ее выхода из экономического кризиса, возможность преодоления демографического спада. В еще большей мере реформы определяют уровень и качество жизни нашего населения, эффективность финансирования институтов гражданского общества, ход научно-технической модернизации производительных сил и т. д. Поэтому, на наш взгляд, оправдан вывод об особом, во многих отношениях – определяющем значении реформирования образования для будущего Украины.

Выводы

1. Реформирование образования является ответом на изменяющиеся потребности общества. Их начало и нарастание с последней четверти XX века связано с социальными, культурно-историческими, демографическими и политико-экономическими причинами.

2. Цели и задачи современного реформирования определяются потребностями социальных систем на перспективу и включают в себя такие направления реформ, как усовершенствование содержания и форм образования, его финансирования; обеспечение качества образования; формирование соответствующего кадрового обеспечения; обеспечение прозрачности образования; решение вопросов интеграции отраслевой, академической и прикладной науки; обеспечение доступности и экономической привлекательности образования и др.

3. Цели и задачи реформирования образования в Украине идут в русле мировых тенденций, что является положительным моментом для процесса интеграции Украины в мировое сообщество. Однако эффективность осуществления данных реформ как по оценкам ученых, так и по оценкам населения Украины, остается низкой.

Список рекомендуемой литературы

1. Башмакова Н. И. Мировые тенденции развития образования в 21 веке: видение ЮНЕСКО и практика реформ / Н. И. Башмакова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 28–30.

2. Болотських М. Деякі проблеми реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу / М. Болотських // Новий колегіум. – 2006. – № 5. – С. 42–45.

3. Інноваційна стратегія українських реформ // Гачинський А. С., Геєць В. М., Кінах А. К., Семиноженко В. П. – К. : Знання України, 2002. – 336 с.

4. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/ 2002.

5. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.

6. Образовательная страница ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unesco.org/education/index.shtml>

7. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Ч. 3. – К., 2006. – 180 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите систему объективных причин мирового и регионального уровня, которые способствовали началу реформационных образовательных преобразований в мире.

2. Что выступает детерминантами реформирования системы образования в современных условиях?

3. Каковы цели и задачи реформирования современного образования?

4. Какие тенденции в развитии современного мирового сообщества определяют сегодня необходимость и направления реформирования образования?

5. Каковы приоритеты реформирования образования в Украине?

6. В чем трудности осуществления реформ в сфере образования? Каковы их особенности в разных странах?

7. Используя оценки эффективности реализованных образовательных реформ, обоснуйте свою точку зрения относительно ее дальнейших направлений.

Темы реферативных сообщений

1. Реформирование образования: историческая ретроспектива.
2. Влияние реформирования образования на развитие социальных систем.
3. Индикаторы эффективности образовательных реформ.

Тема XII
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
В XXI ВЕКЕ

План лекции

1. Социокультурные детерминанты и сущность непрерывного образования как новой образовательной парадигмы.
2. Основные тенденции развития современных образовательных систем.
3. Внедрение идеи образования на протяжении всей жизни в образовательные практики: зарубежный и украинский опыт.

Как уже отмечалось в предыдущих лекциях, происходящие в современном мире процессы привели к тому, что вопросы кардинального пересмотра и обновления содержания образования уже набрали критическую массу и отчетливо перерастают в острейшую социальную проблему.

В социальном плане нынешнее содержание образования, оторванное от реальных потребностей жизни, исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает не на развитие личности и общества, а на их стагнацию. Путь разрешения углубляющегося кризиса мировое сообщество видит в кардинальной смене образовательной парадигмы. Понимание важности парадигмального обновления, четкого определения ценностных ориентиров образования и его долгосрочного прогнозирования уже давно проникло во все слои общества во всех уголках Земли. Подтверждением этому может служить Сорбоннская декларация 1998 года и Болонская декларация 1999 года, материалы Берлинского саммита 2003 года, Концепция модернизации российского образования 2010 года, а также украинские программные документы: Закон Украины «Про освіту», законы о высшем, среднем, профессионально-техническом образовании, Национальная доктрина развития образования Украины XXI века и ряд других.

**1. Социокультурные
детерминанты и сущность
непрерывного
образования как новой
образовательной
парадигмы**

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения то, что будущая система образования требует коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу-подготовке высококвалифицированной, высокоразвитой, компетентной личности.

Содержание образования, где главенствующей была идея о познании мира и его подчиненности причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все больше входит в противоречие с условиями динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Поиск новых моделей, ориентированных на творчество, деятельностное знание и высокие моральные принципы, становится актуальнейшей задачей современной науки и практики. Отработка таких моделей требует принципиально новой образовательной парадигмы, в основу которой должен быть положен принцип непрерывности образования, создания оптимальных условий и возможностей для самосовершенствования человека на протяжении всей жизни.

Почему именно этот принцип выдвигается в ряд системообразующих, определяющих факторов обновления образовательных систем? Почему на рубеже веков возникла острейшая необходимость в разработке широкого круга вопросов, связанных с процессами становления и развития непрерывного образования в различных регионах мира и в том числе в Украине, переживающей трансформационный период своего исторического развития? Все дело в смене стратегических ориентировок системы образования.

Идея непрерывного образования пробивала себе дорогу практически на протяжении всего XX века, когда завершался этап индустриально-техногенного развития и человечество постепенно выходило на новый цивилизационный виток – информационное общество. Первоначальное научное оформление эта идея получила в 60-х годах XX века в работах П. Ленгранда, затем была активно поддержана ЮНЕСКО и рядом цивилизованных стран мира. Уже в то время к главным признакам непрерывного образования были отнесены обучение на протяжении всей жизни, самообразование,

самооценка, самосовершенствование, индивидуализация, интердисциплинарность знаний, умение самостоятельно эти знания получать и эффективно их использовать.

С начала 1990-х годов идеи непрерывного образования, становления обучающегося общества стали фундаментальными для разработки национальных программ развития образования в XXI веке в большинстве цивилизованных стран мира. Украина не стала в этом плане исключением. С каждым годом усиливается понимание того, что основной задачей процесса подготовки человека к жизни и к труду в непрерывно усложняющемся мире становится теперь не столько предоставление информации, сколько обучение способам ее получения и использования.

Учебные заведения призваны теперь предоставлять свои услуги не в виде обучения конкретному знанию, а в виде передачи технологий получения и применения знаний. Иными словами, происходит кардинальное изменение целеполагания образовательной системы как таковой, ее стратегических целей и задач. Сдвиг образовательной парадигмы именно в данном направлении способен придать новый импульс социальному развитию общества. Однако такая парадигма предполагает новый подход к субъектам системы образования и их взаимоотношениям. В существующей сегодня образовательной парадигме имеет место растворение индивида в учебном процессе. Он отождествляется с определенной социальной группой – обучающихся или преподавателей, которым и придается онтологический статус субъектов социального взаимодействия. Иначе говоря, взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем.

Надо отдать должное, в рамках старой парадигмы неоднократно предпринимались попытки организовать так называемый индивидуальный подход к обучению, который позволил бы учесть особенности психики, мышления конкретного индивида и способствовал процессу его развития и самореализации. Хотя экспериментальная апробация учебных методик с использованием индивидуального подхода давала приличные результаты, но практическая реализация всегда сталкивалась с организационными трудностями,

главная из которых заключалась в необходимости проведения индивидуальной работы в группах с большим количеством студентов, имеющих неодинаковый уровень подготовки, различный склад психики и пр.

Сегодня панацею в борьбе с этими трудностями зачастую видят в расширении дифференцирующего компьютерного тестирования (по уровню знаний, по психическим характеристикам) для последующей реализации различных схем дистанционного обучения. Безусловно, применение компьютерной диагностики в значительной мере способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Однако эффективность его традиционных форм в большей мере определялась наличием контакта на личностном уровне между субъектами учебного процесса, нежели дифференциацией обучаемых.

Процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого общения и усиление социального отчуждения. В случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить контакт между субъектами образовательного процесса на личностном уровне, необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы *принцип межличностной коммуникации*, и именно в этом видится ее главный гуманистический смысл.

Другим необходимым принципом новой образовательной парадигмы должен стать *принцип социального участия*. Данный принцип предполагает рассмотрение статуса учащегося не с позиций объекта процесса обучения, а с позиций субъекта, предъявляющего часто неосознанные, но, как правило, обоснованные требования к форме и содержанию образовательного процесса, добивающегося права активно влиять на выбор учебной информации. В центре внимания разработчиков компьютерных методик обучения одновременно должны оказаться интенции (стремления, намерения) как обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний конкретной предметной области, так и обучающихся, направляющих процесс обучения в русло общественных потребностей.

Реализация принципа межличностной коммуникации и принципа социального участия предполагает создание технических средств поддержки естественной коммуникации, которая предусматривает прямую и обратную связь между субъектами учебного процесса. В настоящий момент существуют определенные технические возможности реализации указанных принципов в виде телеконференций, электронной почты, но они требуют дальнейшей специализации и адаптации в рамках учебного процесса.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяют характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. Ранее выбор учебного материала (информации) был почти полностью возложен на преподавателя, и от личностных качеств последнего — его эрудиции, нравственности, идеологических пристрастий, творческих способностей — зависело содержание предлагаемых учебных курсов. В условиях расширяющейся информатизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. На первый план, соответственно, выходят его личностные качества, поскольку в информационных потоках, окутавших сегодня человека, далеко не все отвечает высоконравственным стандартам, является идеологически нейтральным, способствует творческой самореализации, дает объективное знание.

Таким образом, *одной из основных задач образовательного процесса должно стать формирование личности будущего специалиста.* Именно в личности как социальном конструкте заложена как потенциальная возможность сохранения индивидом своей автономности и устойчивости в общественной жизни, так и возможность самостоятельной активности и преобразования окружающей действительности. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим информационным потокам, проявлять устойчивость по отношению к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечить саморазвитие.

2. Основные тенденции развития современных образовательных систем

Решение всего комплекса задач по формированию личностного потенциала обеспечит процесс гуманизации и гуманитаризации образования, лежащий в основе кардинального

обновления национальных образовательных систем во всем мире, без чего нет и не может быть даже разговоров о преодолении глобального кризиса образования.

Для Украины трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании связаны не только с глобальными факторами, но и с сугубо внутренними причинами, в первую очередь затянувшимся системным кризисом.

Нельзя не отметить, что даже в сложных условиях системного кризиса Украине удалось во многих аспектах сохранить высокий уровень обеспечения своих граждан образованием. В некоторых областях знания это получалось у нее настолько хорошо, что она фактически субсидировала образовательные расходы отдельных западных стран, например США, — посредством так называемого оттока интеллекта.

И все же к началу XXI века стало очевидным снижение качества обучения и в средней, и в высшей школе, отсутствие необходимой учебно-материальной базы, снижение авторитета Учителя, растущие кадровые проблемы в связи с внутренней и внешней эмиграцией преподавательского состава и многое, многое другое. Выход из сложившейся в украинской национальной системе образования ситуации требовал решения, как минимум, трех стратегических задач, сформулированных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, принятой II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 года.

1. Обеспечение равного доступа всех граждан Украины к качественному образованию, а это значит, что вся деятельность по модернизации системы образования должна быть направлена на обеспечение его качества в соответствии с новейшими достижениями отечественной и мировой науки, культуры и социальной практики.

Качество образования является национальным приоритетом и условием выполнения положений международного и национального законодательства по реализации прав граждан на получение

образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, государственная политика в сфере образования. Высокое качество образования предполагает органическую взаимосвязь образования и науки, педагогической теории и практики.

Для всех граждан Украины, независимо от национальности, пола и возраста, языка общения, социального происхождения и положения, отношения к религии, места проживания и состояния здоровья, государство должно гарантировать право на получение качественного образования.

2. Создание условий для реализации принципов непрерывности образования, возможности самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Сегодняшний динамизм общества требует создания принципиально новой школы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Предстоит осуществить структурную перестройку системы образования по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности. Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования позволит удовлетворить потребности молодежи в соответствии с возможностями, желаниями и способностями каждого. Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека в сложных условиях рыночной экономики. Кроме этого, разнообразие форм обучения, типов учебных заведений расширит возможности получения образования гражданами, которым необходима определенная социальная защита. И главное, создаст возможность для постоянного самоутверждения и уверенности в будущем.

3. Осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования

удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом.

Практическая реализация этой цели связана с разработкой научных подходов к определению перспектив развития государственной и альтернативной систем высшего образования, с развитием различных типов учебных заведений, формированием учебных комплексов, созданием региональных и международных университетов.

Формирование сети учебных заведений, основанных на негосударственной форме собственности, связано с кардинальным пересмотром существующей системы комплектования вузов.

Тенденции, проявившиеся на рубеже XX и XXI веков в ходе осуществления реформы национальной системы образования в Украине, внушали определенный оптимизм и позволяли говорить об успешном продвижении Украины по пути преодоления кризисных явлений в образовании, что наиболее ярко проявлялось в следующем:

- отчетливо вырисовался крен в сторону совершенствования массового образования. Наряду с развитием элитарного образования повышалось его качество в учебных заведениях традиционного типа;

- происходило существенное усиление развития гуманитарной составляющей образования, гуманизации последнего как стратегической линии его развития в соответствии с закрепленными в национальных законах об образовании целями, задачами и основополагающими принципами государственной политики;

- в непосредственной связи с гуманизацией образования пробивала себе дорогу тенденция демократизации, проявляющаяся в практических шагах по созданию равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования, в его растущей дифференциации и индивидуализации как одном из способов удовлетворения разнообразных потребностей. Конкретно эта тенденция проявилась в следующем:

- а) в обеспечении условий для осуществления конституционных прав каждого гражданина на получение образования в соответствии с его способностями, общественными и личными интересами;

- б) в постепенном выведении школы из-под контроля государственных органов и превращение ее в общественно-государственное образовательное учреждение;

в) в переходе к системе образования, обеспечивающей широкие возможности для самореализации личности, внедрение личностно развивающего обучения;

г) во внедрении нового финансово-хозяйственного механизма, предполагающего автономизацию хозяйственной деятельности школы на основе централизованного и местного финансирования, самостоятельное формирование и использование своих средств;

д) в реализации прав граждан на создание негосударственных учебно-воспитательных учреждений, которые содержанием и целями деятельности соответствовали бы государственным законам об образовательной политике;

е) в осуществлении права образовательного учреждения, обучающихся и их родителей на выбор, в пределах существующих законодательств, форм и методов обучения.

С проявлением вышеназванных тенденций тесно связано создание жизнедеятельной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию и в то же время в развитие общества и в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира

Образование должно служить развитию личности — и в годы детства и ранней юности, и в годы активной трудовой деятельности и репродуктивного развития организма человека, и в так называемом третьем возрасте. *Задача непрерывного образования состоит не только в постоянном обогащении человека все новыми знаниями, но и в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни. Главный смысл непрерывного образования, как это записано в документах ООН и образовательных программах большинства цивилизованных стран мира, состоит в принципиальной смене*

стратегий высшей школы (не узкопрофессиональная, прикладная подготовка специалиста, а формирование высокообразованного человека, интеллигента, понимающего необходимость самосовершенствования на протяжении всей жизни и самоотверженного служения людям, делу, своему отечеству), а также выходе на новый, более эффективный уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, открывающий всем обучающимся возможность более плавного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую.

На нынешнем этапе развития цивилизации образование со всей очевидностью превращается в стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего. Уже сейчас образование представляет собой крупнейшую отрасль трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира — до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабную и человекоемкую составляющую государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного потенциала народа, воспитания патриота и гражданина, действенным фактором модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Человечество вступило в XXI век с надеждами на лучшее будущее, характеризующееся триумфом гуманистических и демократических идеалов, оптимизированным и гармоничным развитием экономики, реализацией ранее накопленных духовных и социальных ожиданий. Однако действительность в значительной степени опровергает идеалистические «ожидания», явно демонстрируя обесценивание общечеловеческих ценностей вплоть до пренебрежения к человеческой жизни, отрицая тем самым гуманистические ценности демократического сообщества, в том числе и ценности образования.

Процесс развития цивилизации неоднороден в пространстве и нелинеен во времени. Резкое увеличение энергетических мощностей, которыми овладело человечество, формирование и развитие высокотехнологического и информационного общества в передовых

странах неизбежно ведет к усилению социально-экономической неоднородности мира. Это важнейшее обстоятельство на общем фоне все более проявляющегося противоречия между человечеством и последствиями его неконтролируемой научно-технической и хозяйственной деятельности в значительной степени обуславливает неизбежность углубления глобального экономического и социокультурного кризисов.

Осознание опасности этих процессов все настойчивее требует реализации новой, жизнеутверждающей парадигмы образования, базирующейся на принципах гуманизма и человекоцентризма.

Каждому гражданину в любой стране необходимо четкое понимание того, что человечество не спасут ни природные богатства, ни «умные» машины, ни гениальные политики — спасение возможно лишь в результате осознанной деятельности гуманной личности, воспроизводимой в миллионах и миллионах людей. Прежде всего, необходима трансформация нравственного и интеллектуального императива интеллигенции. Ведь только интеллектуальной элите под силу создать научные разработки, ввести их в реальную жизнь, сделать достоянием всех и каждого в современном мире. Глобальное решение этой проблемы представлено в виде императива: «...сохранение и обустройство жизни на Земле во имя Человека и его счастья — главный смысл деятельности школы на всех уровнях получения образования».

3. Внедрение идей образования на протяжении всей жизни в образовательные практики: зарубежный и украинский опыт

Поиск путей обновления образования на принципах lifelong education начался еще в 60-х годах прошлого века. На теоретическом уровне проблема освещалась в трудах западных исследователей П. Ленгранда, Ж. Жерара, А. Турена, П. Бурдые, К. Дженкса и др., а также в программных документах ООН, Евросоюза и других международных организаций.

В советской социологической литературе анализ возможностей институционализации непрерывного образования представлен в работах Р. Донева, М. Руткевича, Л. Когана, Ф. Филиппова и др.

В современной Украине и теоретические, и практические аспекты данной проблемы активно разрабатываются научной школой проф.

В. И. Астаховой, которая рассматривает непрерывное образование как целостный образовательный процесс, осуществляемый на протяжении всей жизни человека, как принцип, лежащий в основе всей организации системы образования.

Внедрение этих идей в образовательные практики США, Канады, Японии и многих европейских стран (Франция, Германия, Финляндия, Швеция, Великобритания) началось на рубеже 80–90-х годов прошлого века. Практический опыт внедрения непрерывного образования в его современных трактовках в зарубежных образовательных практиках нашел свое отражение в концепциях «чередующегося образования» (учебный процесс – практическая деятельность на производстве – учебный процесс), образования для взрослых, так называемого «кооперативного образования» (объединение усилий фирм, научных подразделений и вузов в подготовке кадров и систематическом повышении их квалификации).

Интересный опыт создания учебных комплексов, обеспечивающих преемственность в системе непрерывного образования и последовательную интеграцию всех образовательных ступеней, накоплен в Российской Федерации (Воронеж, Саратов, Казань). Российские исследователи считают именно такие комплексы наиболее перспективной формой реализации идей непрерывного образования¹.

Одним из первых в Украине работу по созданию такого учебно-научного комплекса непрерывного образования начал Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»), высшее учебное заведение IV уровня аккредитации, созданное в 1991 году именно с целью осуществления социального эксперимента по становлению оригинальной авторской модели непрерывного образования.

Новый образовательный модуль не стал простым механическим соединением разных образовательных структур и детей разного возраста. Это был результат многолетней целенаправленной,

¹ Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. – С. 243.

исключительно напряженной и трудной экспериментальной и научно-исследовательской и научно-методической работы по интегрированию, взаимодействию и согласованию вопросов становления принципиально новой образовательной структуры, представляющей собой инновационный, целостный учебно-научный комплекс.

Под учебно-научным комплексом понимается совокупность определенных учебных и научных структур, деятельность которых базируется на нормах взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которые (нормы) определяются, в том числе и государством, обеспечивают когнитивные потребности и реализацию образовательных ценностей личности, начиная с ее раннего детства (дошкольные формы образования) и заканчивая самым преклонным возрастом (разнообразные формы последипломного образования вплоть до обучения в группах «50+»).

В структуре ХГУ «НУА» как учебно-научного комплекса, осуществляющего на протяжении почти 20 лет эксперимент по разработке нового образовательного модуля, уже многие годы успешно функционируют детская школа раннего развития (ДШРР), обучение в которой осуществляется с трехлетнего возраста по специальным авторским программам, специализированная экономико-правовая школа (СЭПШ), которая готовит детей с первого по двенадцатый класс, гуманитарный университет, на трех факультетах которого обучается более полутора тысяч студентов. В рамках комплекса функционируют также центр последипломного образования, аспирантура, докторантура, факультет дополнительных специальностей.

Деятельность учебно-научного комплекса НУА соответствует следующим требованиям:

- обеспечению последовательности содержания и координации учебно-воспитательной работы на всех ступенях образования, которые функционируют как продолжение предыдущих и предусматривают подготовку личности относительно возможного перехода к следующим уровням;
- формированию потребности и способности к самообразованию;

– созданию интегрированных, «сквозных», учебных планов и программ, единственных учебно-научных трудовых коллективов (кафедр);

– конкурентоспособности выпускников как результата современной качественной подготовки, умению учиться на протяжении всей жизни, сформированной потребности в самоусовершенствовании;

– обеспечению индивидуализации учебы, инновационный подход к учебно-воспитательному процессу.

Основными организационными принципами деятельности учебно-научного комплекса НУА являются комплексность, системность, целенаправленность, что позволяют академии не только успешно действовать, но и иметь определенный статус, обеспечивать конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, последовательно внедрять свой опыт в образовательные практики вузов Харьковского региона и Украины в целом.

Обобщая опыт реализации идеи непрерывного образования в Харьковском регионе, следует подчеркнуть, что непрерывное образование выступает самой эффективной формой интеграции разных уровней образовательного процесса и обеспечивает комплексный подход к гармоничному развитию человека, создание благоприятных условий для формирования его творческой активности, практической готовности к жизни и трудовой деятельности.

Опыт НУА позволяет утверждать, что реализация всех идей и требований, встающих перед учебным заведением нового типа, возможна лишь при условии последовательного решения стержневой, триединой задачи, обеспечивающей успех учебно-воспитательного процесса в новых условиях. Это, во-первых, создание соответствующей культурно-образовательной среды способной обеспечить благоприятные условия для обучения и воспитания на принципах *lifelong education* и представляющей собой профессионально-образовательное и культурное пространство, создаваемое конкретным учебным заведением и его педагогической системой и здорового образа жизни всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, формирование кадрового потенциала, понимающего и принимающего особенности педагогической работы в новых исторических условиях, сознающего, что личный пример воспитателя — главный вектор воспитательной работы, создание и совершенствование системы воспитания воспитателей.

В-третьих, разработка теоретических основ и системы практических мероприятий, обеспечивающих преемственность, активное участие, инициативность всех субъектов учебно-воспитательного процесса в достижении стоящих перед коллективом целей.

Подводя итоги двадцатилетней экспериментальной работы по становлению и развитию учебно-научного комплекса, можно с уверенностью говорить о значительных достижениях в реализации авторской концепции создания инновационного модуля непрерывного образования. Это не только системное функционирование всех образовательно-квалификационных ступеней с высокими показателями качества, но еще и апробированные на всех уровнях интегрированные кафедры и интегрированные учебные программы, единство концептуальных подходов и требований, взаимопроникновение методов обучения и воспитания, единство научных подходов и исследовательской проблематики, наличие шести научных школ, разрабатывающих различные аспекты единой комплексной темы, связанной с проблемами становления непрерывного образования.

Многие идеи, реализованные в Народной украинской академии, нашли своих последователей не только в Харькове и в Украине, но и за ее пределами. Сфера непрерывного образования в Украине со всей очевидностью расширяется, укрепляется, проходит процесс становления, приобретает более или менее четкие (в зависимости от региональной ситуации) границы, но еще не является системой: отсутствуют единые правила игры, институциональные механизмы самоорганизации и саморегуляции, низка степень интегрированности отдельных сегментов и институтов, недостаточное информационное обеспечение, напроочь отсутствует правовая база, нет организации контроля и средств обеспечения качества образовательных услуг.

Конечно, процесс внедрения принципов «непрерывки» в систему образования дело не одного года. Эксперименты, подобные тому,

какой осуществляется в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия», рассчитаны на длительный период, но жизнь однозначно подтверждает вывод о том, что завтрашний день образования во всем цивилизованном мире – это усиление потребности в постоянном самосовершенствовании, обновлении знаний и повышении уровня квалификации. А это значит, что непрерывное образование становится на перспективу определяющим фактором и стержневым принципом функционирования образовательных систем. И потому готовность принять вызовы времени в сфере образования означает ускорение процессов, связанных с институционализацией непрерывного образования.

Выводы

1. Идея образования на протяжении всей жизни как стратегическое направление развития глобального и отечественного образовательного пространства является центральной идеей новой образовательной парадигмы, которая определяется как социокультурная парадигма современности.

2. Процесс институционализации непрерывного образования детерминируется как субъективными, так и объективными факторами. В числе первых главным является формирование устойчивых когнитивных потребностей и образовательных ценностей личности, что достигается благодаря ее когнитивной социализации. Среди объективных факторов важнейшим можно считать модернизацию всех форм обучения, реформирование образовательных систем под воздействием интенсивного внедрения информационных и телекоммуникационных технологий, кардинально изменяющих и сам процесс обучения, и характер взаимодействия между обучаемым и обучающим.

3. Тенденция непрерывности образования, как основополагающий принцип его развития и ценностный фактор каждого индивида, предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад в саморазвитие и самореализацию и в то же время в прогрессивное обновление и развитие общества. Развитие личности

рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное участие в преобразовании окружающего мира.

Список рекомендуемой литературы

1. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 298 с.

2. Обучение на протяжении всей жизни и задачи технического и профессионального образования : всемирный доклад по образованию 2000 // Право на образование: на пути к образованию для всех на протяжении всей жизни. – М. : Изд-во ЮНЕСКО, 2001.

3. Овсиенко Л. В. Непрерывное образование и модель «обучающегося региона» / Л. В. Овсиенко // Высш. образование в России. – 2009. – № 2. – С. 96–103.

4. Непомнящий А. В. Инновационное образование: достижения и перспективы / А. В. Непомнящий, В. И. Писаренко // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 74–81.

5. Стратегия гуманизма : коллектив. монография / под общей ред. В. И. Астаховой и Л. Л. Тобажнянского. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – 210 с.

6. Топчій Т. В. Інституціоналізація безперервної освіти в Україні: факторна обумовленість : автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Т. В. Топчій. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – 20 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Определите сущность непрерывного образования и его динамику в условиях социальных трансформаций.

2. Охарактеризуйте главные принципы новой образовательной парадигмы.

3. В чем состоит смена стратегических целей и задач современного образования?

4. Назовите причины кардинальной смены образовательной парадигмы в начале XXI века.

5. Что входит в понятие «качественное образование» и как влияет на обеспечение качества принцип непрерывности?

6. Назовите основные тенденции осуществления реформ национальной системы образования в Украине. Какое место в этих процессах занимает становление непрерывного образования?

7. Охарактеризуйте опыт внедрения идей непрерывного образования в образовательные практики Украины.

Темы реферативных сообщений

1. Непрерывное образование: сущность, тенденции становления, принципы функционирования.
2. Новая модель образования: главные отличительные признаки и особенности.
3. Народная украинская академия как экспериментальный учебно-научный комплекс: анализ опыта.

Тема XIII СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Риск меркантилизации и прагматизации современного образования.
2. Риск профессиональной невостребованности молодежи и стратегия гибкой специализации.
3. Риск «рефеодализации» современной системы образования.
4. Инновационные риски в сфере образования.

В современном обществе, которое известный немецкий социолог У. Бек определил как общество риска, прослеживаются линии социальной напряженности, оказывающие негативное влияние на все сферы общественной жизни, в том числе и на сферу образования. Речь идет о разнообразных социальных рисках, таких как риск безработицы, риск обострения гендерных взаимоотношений, риск тотального манипулирования человеческим поведением анонимной властью и т. п. Согласно У. Беку, термин «риск» следует понимать как «еще не состоявшееся событие, которое активизирует действие». Понятие риска описывает возможность наступления каких-либо событий в будущем, признаки которых можно обнаружить уже в настоящем. «Риски не исчерпываются уже наступившими следствиями и нанесенным ущербом. В них находит выражение существенная компонента будущего. Она основывается на продлении обозримых в настоящее время вредных воздействий в будущее»¹. Социальная продуктивность анализа рисков заключается в активизации социальных действий по предотвращению или смягчению возможных негативных последствий существующих социальных проблем. «Или мы будем активны сегодня, чтобы предусмотрительно устранить или смягчить проблемы и кризисы завтрашнего и послезавтрашнего дня, или потом у нас этой возможности не будет»².

¹ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 38.

² Там же. – С. 35.

Попробуем проанализировать «рисковые» ситуации, которые складываются в современном обществе и которые так или иначе затрагивают современную систему образования.

**1. Риск
меркантилизации
и прагматизации
современного
образования**

Французский философ Ж.-Ф. Лиотар в работе «Состояние постмодерна» (1979) поставил проблему трансформации современных систем знания в утилитарно-прагматическом направлении. Как полагает Ж.-Ф. Лиотар, еще совсем недавно идеалом для систем образования было воспитание разносторонних личностей, обладающих фундаментальными теоретическими знаниями, сориентированных на совершенствование и развитие базовых характеристик конкретных прикладных наук, воспитанных в системе ценностей свободы, прогресса, справедливости. Что же касается современных систем образования, то нетрудно заметить, что в них возобладали совершенно иные идеалы. Основным содержанием образовательной практики становится нацеленность не на бескорыстные поиски истины, высшего знания, не на развитие «чистой» науки, но на показатели полезности, эффективности, выгоды, окупаемости, прибыльности получаемого в вузах знания. Одной из основных задач высшего образования в информационном обществе становится формирование (или конвейерная формовка) специалистов, нацеленных на выполнение определенных операциональных функций, полезных действий, востребованных и окупаемых в социальной системе. «Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления... Такое отношение поставщиков и пользователей знания к самому знанию стремится перенять форму отношения, которую производители и потребители товаров имеют с этими последними, то есть стоимостную форму. Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте и чтобы быть обмененным»³.

³ Ж.-Ф. Лиотар. Состояние постмодерна. — М. : Мысль, 1999. — С. 12.

Коммерциализация образования, сориентированного на «знание-к-оплате», как полагает Ж.-Ф. Лиотар, стала следствием, «продуктом», эффектом информационализации и компьютеризации современных систем знания. В современном информационном обществе абсолютную ценность приобретает практика операционализации знания, практика перевода любой информации на язык машин, практика выстраивания содержательных блоков в инструментально-потребительском режиме. Соответственно, любая гуманитарная информация, которую невозможно сделать функционально-операционально-прибыльной (информация из области философии, этики, эстетики), становится малоценной, невостребованной, второсортной.

Можно выделить и позитивные моменты подобной трансформации природы современного знания и образования. Так, современная молодежь, сориентированная на приобретение наборов операционально-прикладного знания, способна удовлетворить конкретный социальный спрос на исполнителей определенных профессиональных функций. Современная молодежь обладает «вкусом» к информационно-технической деятельности и способна качественно ее осуществлять (что, безусловно, очень ценно в ситуации информационализации современного общества). Однако следует отметить и негативные моменты подобной ситуации. У подавляющего большинства современной молодежи отсутствует интерес к некоммерческим, теоретическим, философским, общегуманитарным дисциплинам, которые по своей природе нерентабельны, далеки от практики, которые требуют усилий «понимания», а не механического «потребления». «Рисковость» подобной ситуации видится в формировании поколений функционеров-роботов, смысл образования полагающих не в духовной самореализации, не в личностном совершенствовании, а в приобретении технически отлаженных навыков выполнения профессиональных операций. С другой стороны, все это чревато «деморализацией исследователей и преподавателей», наблюдающих подобный кризис теоретического знания, которые начинают сомневаться в ценности чисто гуманитарного, не-инструментального знания, не переводимого на операционально-зрелищный язык компьютерных технологий. Работники

системы образования вынуждены принять новую систему ценностей, согласно которой «высшее образование должно поставлять социальной системе компетенции, а не идеалы... Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах»⁴.

Попробуем проверить теоретические выводы Ж.-Ф. Лиотара с помощью социологических данных, полученных отечественными учеными. Российский социолог М. В. Лисаускене, изучавшая динамику формирования студенческих поколений советского и постсоветского периодов (с середины 80-х гг. до 2004 г.), пришла к следующему выводу: «Практически исчезает терминальная функция образования, связанная с получением знаний. Молодежь с каждым годом становится все более прагматичной в стремлении использовать профессиональное образование в качестве способа достижения целей»⁵. Как подчеркивает М. В. Лисаускене, постсоветская молодежь особую ценность придает инструментальным функциям высшего образования, позволяющим получить престижную, высокооплачиваемую работу, добиться успеха, построить карьеру, а юношам — избежать службы в армии. М. В. Лисаускене видит причину подобной прагматизации и меркантилизации образования в процессах глобализации, в американизации постсоветского образа жизни. Обращает на себя внимание тот факт, что современные студенты оценивают сквозь призму утилитаристских ценностей не только образование, но и будущую профессиональную деятельность, ожидая от жизни обогащения, успешности, бурного карьерного роста: «в письмах из будущего» молодые люди расставляют следующие приоритеты: жизнь в столице или за рубежом, шикарная машина, собственный дом или апартаменты, собственный бизнес, семья и прекрасные дети»⁶. Российский социолог С. В. Скут-

⁴ Лиотар Ж.-Ф. Указ. соч. — С. 42.

⁵ Лисаускене М. В. Поколение next — прагматичные перфекционисты или романтики потребления // Социол. исслед. — 2006. — № 4. — С. 112.

⁶ Лисаускене М. В. Указ. соч. — С. 114.

нева, которая изучала стратегии жизненного самоопределения молодежи в трудовой сфере, пришла к аналогичным выводам: «исследования 2005 г. подтверждают тенденцию 1990-х годов — переориентацию молодежи от предпочтения нематериальных ценностей к материальным: лидирующим мотивом у юношей и девушек является хорошая оплата труда»⁷. Можно усмотреть в этой ситуации несколько иной риск, заключающийся в высокой вероятности неосуществимости подобной «американской мечты» для большинства постсоветской молодежи, что чревато разочарованием в себе и в жизни, профессиональным кризисом, социальной «потерянностью».

Можно ли каким-либо образом воспрепятствовать укреплению прагматически-меркантилистских установок и идеалов среди современной молодежи? Или следует признать неизбежность и целесообразность принятия подобного инструментально-операционного стиля современной жизни? Безусловно, было бы нелепо бороться с утвердившейся во всем мире тенденцией коммерциализации образования, тем более что очень многие расценивают эту тенденцию как вполне «модернистскую», отвечающую запросам современного информационно-технического общества. Но в то же самое время следовало бы выразить надежду на то, что победа утилитаристских взглядов на образование не окончательна, что еще можно уменьшить риск тотального подчинения образования идеалам полезности, функциональности и продаваемости. Именно в этом направлении мыслит известный немецкий социолог Ральф Дарендорф, который предложил современной молодежи (а также профессиональному сообществу преподавателей) формулировку новых образовательных принципов, нацеленных на переориентацию существующей системы знания в не-прагматическое русло. В очерке «Набросок обращения к молодежи» Р. Дарендорф попытался разработать новую образовательную политику, нацеленную на то, чтобы привить молодежи не-карьеристское, не-меркантильное отношение к жизни. «Молодые люди должны делать что-то, что

⁷ Скутнева С.В. Стратегии жизненного самоопределения молодежи в трудовой сфере // Социол. исслед. — 2006. — № 10. — С. 93.

имеет значение... Нужно сорвать смирительную рубашку карьеристского мышления и поискать другое мерило успеха. Удовольствие от выполняемой работы — половина его, а другая половина заключается в том, что то, что ты делаешь, должно быть важно»⁸. Как полагает Р. Дарендорф, современные преподаватели должны пытаться воспитывать молодежь не в карьеристской, а в творческой системе координат, прививая им нематериалистические установки творческой самореализации, развития талантов, стремления получать удовольствие от проделанного труда (все это необязательно должно сопровождаться статусным возвышением и материальным обогащением). Интересно отметить удивительное сходство идей Р. Дарендорфа и украинского философа Г. Сковороды, развивавшего концепцию «сродного труда», — то есть труда, соответствующего природным способностям и склонностям человека, являющегося родственным («сродным») его внутренним задаткам и приносящим истинную радость и удовлетворение; несовместимого с карьеристским стремлением «взобраться наверх» социальной пирамиды.

Следует отметить, что реальную возможность уменьшить риск тотальной прагматизации образования подтверждают некоторые результаты социологических опросов. Так, в исследовании поведенческих установок молодежи постсоветского периода (проведенного в 2006 г.) российский социолог М. А. Ядова выявила группу «новых молодых», для которых «интересная работа важнее высокооплачиваемой» (однозначное решение фроммовской дилеммы «иметь или быть» в пользу последнего). Выбор стратегии «быть» в среде современной молодежи довольно необычен. Так, по результатам массовых опросов, большинство юношей и девушек ориентируются скорее на материальные, нежели на духовные ценности. Ценности «новых молодых», как правило, больше привлекают девушек (67%), либерально ориентированных (55,6%), хорошо образованных (59,3%) и воспитанных в образованных семьях (70,4%)»⁹. «Новые молодые», освобождающиеся от прагматических

⁸ Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерки политики свободы. — М. : РОССПЭН, 2002. — С. 247–248.

⁹ Ядова М. А. Поведенческие установки постсоветского поколения // Социол. исслед. — 2006. — № 10. — С. 81.

приоритетов, это и есть тот фундамент, на котором можно строить обновленную образовательную политику.

2. Риск профессиональной невостребованности молодежи и стратегия гибкой специализации У. Бек в работе «Общество риска» (1986) одним из первых в истории социологии поставил проблему влияния массовой структурной безработицы на систему образования и попытался обосновать тезис, согласно которому «массовая безработица радикально изменила ситуацию в коридорах образования. Внешние вторжения рынка труда повреждают и даже разрушают имманентную образованию смысловую основу профессионально ориентированной подготовки»¹⁰. Риск безработицы порождает риск профессиональной невостребованности молодежи, которая уже в процессе обучения в образовательных структурах начинает осознавать шаткость своих профессиональных позиций и призрачность своего профессионального будущего. Как полагает У. Бек, подобная ситуация порождает целый веер проблем. Во-первых, в ситуации высокой вероятности того, что выпускники вузов не смогут работать по своей специальности и будут вынуждены заниматься тем видом деятельности, который им предоставит рынок труда, подвергается сомнению необходимость узко-профессиональной направленности образования, ориентирующего студента на строго определенную специальность. В связи с этим возникает проблема формирования плюралистических систем образования, сочетающих множество профессиональных ориентаций, развивающих множество различных профессиональных навыков в рамках одной специальности. При этом целью становится формирование разносторонне образованных студентов, способных приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда, способных перестраиваться, модифицировать свое профессиональное поведение в зависимости от складывающейся ситуации в сфере занятости. Во-вторых, возникает проблема утраты доверия студентов к вузам в целом и к преподавателям в частности, которые не в силах гарантировать им работу по специальности и уверенное профессиональное будущее. Предугадывая серьезные проблемы с трудоустройством, молодежь выплескивает негативные эмоции

¹⁰ Бек У. Общество риска. Указ. соч. – С. 218–219.

на преподавателей, которые неявно обвиняются в неспособности обеспечить им профессиональную стабильность. В-третьих, в стремлении оттянуть момент выхода в активную профессиональную жизнь и момент столкновения с проблемой безработицы студенты нередко выбирают дополнительные курсы специальной подготовки, получают второе образование. Безусловно, в этом можно усмотреть позитивный эффект углубления образованности молодежи. В то же самое время подобная тенденция может быть расценена как своеобразное бегство от реальности, боязнь профессиональной реализации или, наоборот, страх перед невозможностью профессионально реализоваться. В результате структуры образования «легко превращаются в этакие камеры хранения, «залы ожидания», уже не выполняющие предписанных им задач специальной профессиональной подготовки... Затронутые безработицей секторы системы образования ныне все больше напоминают некий *призрачный вокзал*, где поезда уже не ходят по расписанию»¹¹.

У. Бек описывал ситуацию, которая сложилась в системе образования ФРГ и других западных стран в 80-е годы XX века. Данные социологических опросов, которые проводились в постсоветском обществе, полностью подтвердили выводы У. Бека. Во-первых, в результате усиления безработицы очень многие выпускники отечественных вузов работают не по специальности. В страхе оказаться безработными, бывшие студенты соглашались на любую, часто низкоквалифицированную работу, чтобы хоть как-то интегрироваться в систему занятости. «Готовность к смене характера деятельности, которая является сегодня едва ли не главным фактором успешного трудоустройства в условиях структурной перестройки экономики, у молодежи очень высока. Только 51,2% молодежи работает по специальности, которую она получила в учебном заведении. Из остальных половина сменила специальность после опыта работы по своей основной профессии, а половина вообще никогда по ней не работала, сразу начав осваивать другую специальность»¹². Рисковость подобной ситуации проявляется в том,

¹¹ Бек У. Указ. соч. – С. 219.

¹² Волков Ю. Г., Добреньков В. И., Кадария Ф. Д. и др. Социология молодежи : учеб. пособие – Ростов-н/Д : Феникс, 2001. – С. 325.

что профессиональное образование, получаемое в вузах, становится лишь номинальным, что на практике ведет к еще большему разочарованию молодежи в идеалах профессионального образования. Социальные процессы депрофессионализации молодежи, распространение нисходящей профессиональной мобильности — вот плачевные результаты влияния безработицы на сферу образования.

Во-вторых, вполне отчетливо просматривается тенденция, демонстрирующая намерение выпускников вузов продолжать обучение по другим специальностям; одной из причин этого явления (возможно, наиболее существенной) является желание отсрочить момент вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Так, согласно результатам опросов, проведенных в 2005 году российскими социологами Е. М. Авраамовой и Ю. Б. Верпаховской, 24% студентов-старшекурсников заявили о намерении по окончании вуза получить второе высшее образование¹³. Эта тенденция расценивается отечественными социологами как вполне новая. Ранее второе образование решались получить, в основном, те, кто уже приобрел опыт работы по первой специальности и по каким-то причинам решил поменять профессиональную ориентацию; то есть, это были в основном представители среднего, а не молодого возраста.

Какие можно предложить меры по уменьшению или смягчению риска девальвации ценности высшего образования? В современной ситуации, в которой не приходится надеяться на уменьшение риска безработицы, ставку следует делать не на внешне-, а на внутриобразовательные факторы, — на качественную модификацию системы знания, сориентированную на многопрофильность специализации и на непрерывное обучение. Именно такая модель образования находится в центре внимания школы «гибкого накопления», созданной Д. Харвеем, в которой разрабатывается концепция гибкой специализации, главным качеством которой становится адаптивность, а нормой — разнообразие трудовых навыков и умений¹⁴. В рамках

¹³ Авраамова Е. М., Верпаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вызов на рынке труда: взаимные ожидания// Социол. исслед. — 2006 . — № 4. — С. 41.

¹⁴ Уэбстер С. Теории информационного общества. — М. : Аспект-Пресс, 2004. — С. 106.

этой школы формируется идеал «транспрофессионала», способного работать в различных профессиональных средах, обладающего навыками различных специальностей¹⁵. Современные вузы, ориентирующиеся на подобный идеал, стремятся отказаться от традиционной модели монопрофессионального образования, нацеленного на освоение одной специальности. Формирование транспрофессионального специалиста становится возможным в модернизированной системе образования, предлагающей студентам в рамках одного факультета сразу же несколько специальностей, несколько образовательных программ, обеспечивая тем самым более эффективную трудовую адаптивность своим студентам.

**3. Риск
«рефеодализации»
современной системы
образования**

Термин «рефеодализация», который У. Бек применил для характеристики рискованной ситуации, складывающейся в системе современного образования, означает тенденцию сопряжения образования и власти, которая все четче просматривается в современном социуме. Имеется в виду утверждение в системе образования и в сфере занятости такого режима оценивания способностей человека, когда на первый план выходят показатели «знатности» (кто родители, какими специальными связями обладает человек). Богатства, престижности вуза (или школы), в котором он обучался. «Ряд признаков говорит о том, что дело идет ни много ни мало к рефеодализации в распределении шансов и рисков на рынке труда... При выборе среди равноквалифицированных вновь вступают в силу критерии, находящиеся за пределами образовательных аттестатов»¹⁶.

Наиболее яркий анализ проблемы соотношения образования и власти был проведен французским социологом П. Бурдьё. Попробуем рассмотреть основные положения его социологии образования.

Согласно П. Бурдьё, можно выделить несколько точек соприкосновения феноменов власти и образования. Во-первых, социальный институт образования в современном обществе способствует

¹⁵ Аврамова Е. М., Верпаховская Ю. Б. Указ. соч. – С. 38.

¹⁶ Бек У. Указ. соч. – С. 229.

«освящению социальных перегородок». Технология подобного «освящения» может быть схематически описана следующим образом. В любом обществе система образования представлена сетью различающихся по социальному статусу институтов – от престижных до малопрестижных. Поступление в престижный вуз, как правило, сопряжено с рядом факторов, одни из которых могут быть оценены как субъективные, другие как объективные, одни как позитивные, другие как негативные. К примеру, как известно, для того чтобы поступить в элитное образовательное учреждение, необходимо обладать либо сверхординарными способностями, либо особыми «связями», либо высоким социальным положением (доставшимся по наследству), либо большими деньгами, либо всем этим вместе взятым. Таким образом, социальное неравенство уже проявляется в неравных возможностях получения образования и особенно качественного образования в престижных учебных заведениях. Выпускники таких вузов практически без проблем находят «престижную» работу, связанную с высокими доходами, социальными привилегиями, доступом к власти (экономической, политической, символической, культурной). Что же касается выпускников так называемых малопрестижных или непрестижных вузов, то им гораздо труднее пробиться во властные структуры общества и занять престижные позиции в системе социальной стратификации.

Таким образом, дифференциация вузов по степени «элитности» и социальной престижности оказывает, согласно П. Бурдье, непосредственное влияние на дифференциацию социальных позиций в обществе, увековечивая, закрепляя или поддерживая существующий в конкретной социальной системе расклад социальных статусов и ролей.

П. Бурдье рассматривает в своих работах и несколько иной аспект взаимоотношений власти и образования, который становится особенно актуальным в ситуации постиндустриального общества. В концепции постиндустриального общества Д. Белл описывает некоторые изменения в структуре современных общественных элит. Если в индустриальном обществе власть принадлежит экономической элите, обладающей средствами производства,

то в постиндустриальном обществе экономическая элита вынуждена делить доминантные позиции с культурной элитой, обладающей информационной собственностью. Поскольку же культурную элиту (высококвалифицированных специалистов в разных областях жизнедеятельности) готовят именно вузы, поэтому, согласно П. Бурдые, именно они становятся «хранителями» прямого доступа к социальной верхушке. В нарождающемся постиндустриальном обществе именно институту образования (и, прежде всего, высшего образования) отводится центральная роль в формировании культурной элиты общества. Согласно Л. Вакану, «Бурдые утверждает, что распространение образовательных титулов, как предпосылка восхождения на вершины частных корпораций и государственных бюрократий, означает консолидацию нового способа доминирования»¹⁷. Кроме вышеописанных моментов соотношения образования и власти, П. Бурдые отмечает важность еще одного аспекта, который является определяющим в критическом разделе его социологии образования. Имеется в виду «пронизанность» образовательной системы анонимной, скрытой, символической властью, которая стремится принудить личность мыслить в логических системах координат, легитимизированных в конкретном обществе; которая формирует именно те типы мышления, именно те типы социального характера, которые наиболее востребованы «здесь и сейчас». Власть общества и государства выбирает именно систему образования в качестве непосредственного исполнителя своей воли и «внедрителя» ее в социальную жизнь. Подобная форма симбиоза образования и власти наиболее опасна, поскольку именно под ее воздействием «лепятся» усредненные социальные типы личности, загнанные в рамки «принятого» в обществе социального поведения и мышления. «Государственная власть влияет на всех нас мириадами мельчайших и невидимых способов всякий раз, когда мы понимаем и строим социальный мир посредством категорий, вложенных в нас через наше образование. Государство не только «вон там» в форме бюрократий, властей. Оно также

¹⁷ Вакан Л. Социология образования П. Бурдые // Социол. исслед. – 2007. – № 6. – С. 94.

«здесь», неизгладимо выгравированное в нас, заложенное в глубины нашего бытия, в общие манеры нашего чувствования, мышления, суждения. ...Школа — вот самый мощный проводник и слуга государства»¹⁸. Хотя в то же самое время П. Бурдьё отмечает и позитивный момент присутствия властного принуждения в образовательных структурах, который заключается в подготовке личности к жизни в определенном обществе, в ее социализации, смягчающей трудности последующей адаптации выпускников вузов к условиям профессиональной жизни.

Итак, в своей версии социологии образования П. Бурдьё демонстрирует репрессивный характер образовательных систем, подчиняющих личность общепринятым стандартам профессионального поведения. В данном пункте четко просматривается теоретическое влияние З. Фрейда (который в таких работах, как «Недовольство культурой», «По ту сторону принципа удовольствия», пытался продемонстрировать репрессивность всех общественных структур, вынуждающих человека подчиняться принципу реальности), а также М. Фуко (который в таких работах, как «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы», «Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности», обосновывает тезис о всепроникнутости жизни человека структурами власти). Если З. Фрейд делал упор на неизбежности общественной репрессивности (хотя в то же самое время он настаивал на необходимости ограничения давления общества с целью высвобождения большего пространства для следования принципу удовольствия), то М. Фуко пытался нащупать жизненные практики, с помощью которых можно выйти за пределы властного принуждения. В этом же направлении мыслил и известный немецко-американский социолог Э. Фромм, предложивший программу дерепрессии общества, один из пунктов которой вполне приложим к области образования. Согласно Э. Фромму, инициировать интеллектуальное и моральное сопротивление властным структурам, сопротивление репрессивным механизмам в области образования может развитие и культивирование творческого и критического мышления, с помощью которого студенты смогут

¹⁸ Вакан Л. Указ. соч. — С. 99.

оценивать предлагаемые в вузах теоретические положения исходя из мировых гуманистических ценностей. Для того же чтобы программу дерепрессии можно было реализовать, необходимо проводить гуманизацию современной системы образования. Согласно Э. Фромму, гуманизация образования предполагает два аспекта. Во-первых, поскольку современное образование стало слишком техничным и специализированным, сориентированным на получение узкопрофессиональных навыков (что имеет своим следствием отчуждение духовной сущности человека), необходимо большее внимание уделять преподаванию гуманитарных дисциплин, развивающих творческое мышление студента, расширяющих его кругозор, формирующих его духовную культуру. Во-вторых, гуманизация образования предполагает развитие у студентов гуманного отношения к жизни и к людям, формирование внутренней толерантности к разным жизненным и профессиональным стилям поведения.

Другой рецепт дерепрессии института образования предложил П. Бурдые. Суть его заключается в предоставлении студентам возможности свободного обращения с широким разнообразием методов, методологий, техник, теорий, а также в отказе от навязывания им каких-либо монистических тоталитарных схем, выдвигающих какой-либо один теоретический или методологический принцип как «самый правильный» или «одобренный» верховными авторитетами [1, с. 383]. Студентам должно быть предоставлено право свободного выбора тех образовательных моделей, которые близки именно их личностным позициям, а не позициям властного «центра».

Третий аспект дерепрессии образования сориентирован на различные социальные программы, целью которых является реформирование современной образовательной системы с целью устранения (или хотя бы смягчения) социального неравенства, которое проявляется в недоступности для некоторых социальных слоев населения обучения в так называемых престижных учебных заведениях.

4. Инновационные риски в сфере образования

Согласно В. И. Чупрову, Ю. А. Зубок и К. Уильямсу¹⁹, *инновационный риск* может быть охарактеризован как систематическая незащищенность человека перед угрозами, вызванными самой модернизацией, и является последствием нерационального использования достижений научно-технического прогресса и процесса индустриализации. Инновационные риски определяются самим процессом общественного развития, который предполагает как отрицание уходящего этапа общественной динамики, когда старые механизмы утрачивают свою эффективность, так и утверждение нового этапа, социально-экономические механизмы которого только зарождаются. В. И. Чупров, Ю. А. Зубок и К. Уильямс попытались выявить позитивные и негативные аспекты инновационной деятельности. Так, позитивным моментом инноватики является отрицание устаревших, отживших ценностей и отношений образовательной системы, которые становятся неэффективными в модернизированном обществе. Негативный аспект инновационной деятельности проявляется в бездумном отрицании прошлого, что приводит к разрушению исторического сознания молодого поколения, к ценностно-нормативной неопределенности, к риску деформации идентичности и превращения молодежи в «иванов, не помнящих родства».

В данном разделе рассмотрим несколько рисковых ситуаций, сложившихся в современной системе образования, которые условно назовем риском всеобщего тестирования, риском инновационных форм преподавания, риском дистанционного образования и риском многоуровневого образования (бакалавр – специалист – магистр).

Риск всеобщего тестирования. В исследовании, проведенном В. И. Чупровым, Ю.А. Зубок, К. Уильямсом, результаты которого были изложены в работе «Молодежь в обществе риска»²⁰, рассматриваются проблемы, связанные с введением всеобщего тестирования в отечественной системе образования. Выводы, которые были

¹⁹ Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – 2-е изд. – М. : Наука, 2003.

²⁰ Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Указ. соч.

сделаны в ходе исследования, вполне применимы не только по отношению к России, но и по отношению к Украине. Так, авторы исследования подчеркивают важность учета так называемого регионального фактора, влияние которого связано с неодинаковым развитием регионов конкретной страны. Имеют место значительные различия в возможностях жизненного самоопределения молодежи в крупных городах и на периферии. В такой ситуации введение единого национального тестирования рискует стать новой формой «социальной селекции» в сфере образования. Как полагают авторы исследования, невозможность учесть колоссальные различия в уровне подготовки учащихся в разных регионах, городах и селах страны грозит превращением миллионов юношей и девушек в людей «второго сорта». То есть, если молодежь, проживающая, к примеру, в сельской местности и, соответственно, не имеющая объективных возможностей получить качественное образование (или хотя бы способное конкурировать с образованием в городских школах), пожелает продолжить образование в высших учебных заведениях, то ее шансы на поступление в вуз могут резко упасть по причине сложностей, связанных с тестированием. Интересно при этом вспомнить, сколько великих исторических личностей вышло из деревенских школ и сколько учившихся в школах «на тройки» становились «гениями» в вузах. Таким образом, система независимого тестирования может стать непроходимым препятствием для отечественных Ломоносовых и Пушкиных.

Подавляющее большинство образовательных рисков связано с неравенством стартовых позиций. Как полагают В. И. Чупров, Ю. А. Зубок и К. Уильямс, если для молодого человека из семьи крупных бизнесменов основная проблема заключается в выборе между учебой в отечественном или зарубежном вузе, для юноши или девушки из семьи служащих — в выборе между учебой и работой, то выходцам из малообеспеченных, многодетных или неполных семей приходится выбирать между жалким существованием и криминалом. На практике ни одно общество не может обеспечить полного равенства стартовых возможностей молодых людей, но в то же самое время риск социального старта можно минимизировать, проводя дифференцированную, а не унифицированную

образовательную политику, применяя плюралистическую систему гибкого оценивания способностей молодых людей, а не монистические шаблоны единого тестирования.

Риск инновационных форм преподавания. Инновационные формы преподавания, нацеленные на активизацию внимания и восприятия студентов, на создание творческой атмосферы в вузовской аудитории, безусловно, могут и должны быть оценены как актуальные и социально востребованные. К инновационным формам преподавания можно отнести использование мультимедийных средств в процессе обучения, практику деловых и обучающих игр, совмещение лекционных и семинарских режимов в рамках одного учебного занятия, проведение диспутов по проблемным ситуациям, использование тестирования в качестве проверки знаний студентов и т. д. Подобная сориентированность современного образования на зрелищные, визуализированные формы преподавания вполне соответствует специфике современной культуры, которую известные постмодернистские социологи и философы М. Маклюэн, Ж. Бодрийяр, Ф. Джеймисон оценили как преимущественно визуальную, театрализованную культуру, культивирующую «шоу»-«показ» в различных смысловых аспектах этого слова — от шоу-бизнеса до повседневных межличностных шоу-отношений. В этой связи может возникнуть вопрос. Если инновационные формы обучения, использующие наилучшие достижения современной педагогики и информатики, вполне соответствуют вызовам современности, о каких «рисках» может идти речь? Прежде чем ответить на этот вопрос, рассмотрим два смысловых оттенка термина «риск». Во-первых, риск может означать способность отдельного индивида совершать смелые, опасные в своей неопределенности поступки, результаты которых непредсказуемы. В этом смысле термин «риск» соотносится с характеристикой «рискованности» поведения, свободного от догматической скованности, открытого для экспериментирования. Если принять такое (позитивное) значение термина «риск», то становится очевидным, что инновационная преподавательская деятельность всегда «рискованна», поскольку предполагает использование еще не апробированных моделей обучения, эффекты которых заранее определить невозможно. Существует и иное,

негативное понимание термина «риск» (которым, в основном, и оперируют социологи) как отсроченной во времени социальной опасности. Именно такое понимание «риска» и было принято в качестве терминологической основы в данном разделе (заметим, что в данном контексте термин «риск» соотносится с «рисковостью» — ситуацией, чреватой негативными последствиями и разнообразными проблемами). Именно в таком смысловом аспекте мы и будем рассматривать инновационные риски — как определенные социальные угрозы или проблемы, в неявном виде присутствующие в инновационной педагогической практике; как проблемы, которые могут сказаться на качестве образования в ближайшем будущем, но которые в то же самое время могут быть предотвращены.

Прежде чем мы попробуем описать некоторые инновационные риски в сфере преподавания, попытаемся провести линию демаркации между инновационным и традиционным преподаванием (от которого стараются дистанцироваться инноваторы и которое часто обозначают с помощью негативных терминов, таких как «консерватизм», социальная дезадаптивность, профессиональная косность и т. п.). Так называемое традиционное преподавание, истоки которого восходят к древнегреческой платоновской Академии и аристотелевскому Лицею, насчитывает сотни лет, в течение которых оттачивались, отрабатывались приемы и методы ведения лекционных и семинарских занятий. С античных времен студенты и преподаватели (ученики и учителя) пытались нащупать наилучшие формы взаимодействия в процессе обучения, которые воплотились в двухчленной комбинации: «соло» преподавателя — студенческие диспуты (авторские лекции — полилогические семинары). Уже в средневековых университетах семинары мало были похожи на школьные уроки с проверкой домашних заданий, — это были яркие диспуты, дискуссии, поучаствовать в которых и посмотреть на которые съезжались со всей Европы²¹. Существенным моментом традиционной формы преподавания является косспектирование — записывание студентами теоретического материала,

²¹ Философия западноевропейского средневековья : учеб. пособие. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. — С. 101.

предлагаемого лектором. Таким образом, традиционная модель преподавания ориентируется не столько на визуальную, сколько на аудиовербальную, письменно-акустическую систему восприятия. При этом она не является пассивной практикой, в рамках которой студенты выполняют роль наблюдателей-реципиентов, а преподаватель — роль оракула, вещающего абсолютные истины. Идеальная модель традиционного преподавания — это именно диалог, дискуссия, обсуждение лекционного материала, то есть именно активная практика интеллектуального сотрудничества преподавателя и студентов (а не монолог одной из сторон). Хотя, безусловно, не всегда и не всем преподавателям удается сформировать подобную ситуацию диалогичности и интерактивности, поскольку для этого необходимо обладать особым педагогическим даром и мастерством. Однако подобные педагогические неудачи ни в коем случае нельзя рассматривать как аргумент против традиционных форм образования, поскольку они отнюдь не являются нормой в данном контексте, но только лишь одним из вариантов реальной преподавательской практики.

Попытаемся провести некоторые параллели между традиционной и инновационной моделями преподавания. Что касается оснований традиционной системы образования (его лекционно-семинарской структуры, его активной диалогичности), то они не подвергаются сомнениям в ультрасовременных концепциях преподавания: инноваторы по-прежнему практикуют все ту же двухчленную, диалогическую организацию учебного процесса. Было бы неверным различать их по критерию «активности-пассивности» режима проведения занятий, поскольку не только инновационное, но и традиционное преподавание может осуществляться с использованием приемов, активизирующих восприятие студентов (о чем уже говорилось выше); и наоборот, не только традиционное, но и инновационное преподавание может осуществляться в пассивной форме, если термин «пассивность» рассматривать в данном контексте как неспособность конкретного преподавателя «расшевелить» конкретную аудиторию и подключить ее к активному диалогу. Действительное расхождение между двумя системами можно заметить в их преимущественной сориентированности либо на

письменно-акустические, либо на визуальные модели оформления смыслового ряда и, соответственно, в акцентировании конспективных или электронных форм закрепления учебного материала.

Попробуем рассмотреть следующий вопрос. Как правильнее было бы строить отношения между акустическими и визуальными моделями преподавания? По принципу «или то — или другое», или по принципу «и то — и другое»? Нужно ли говорить о вытеснении традиционного способа преподавания инновационным, о замене аудиовербальных способов ведения занятия визуально-электронными? В данном пункте как раз и возникает проблема инновационных рисков, которую можно сформулировать в вопросной форме: нельзя ли усмотреть определенных социальных опасностей в тотальной переориентации образования на электронные, мультимедийные средства преподавания? Для того чтобы ответить на поставленные вопросы, попробуем для начала выявить позитивные функции письменной культуры, характерной для традиционного способа преподавания (имеется в виду практика конспектирования).

Записывание (конспектирование) теоретического материала, преподаваемого лектором, может быть рассмотрено как со-работничество, со-творчество студента и преподавателя. Письменная фиксация лекционного материала не является сугубо механическим процессом. Студент, анализируя прослушанную информацию, осуществляет ее селекцию, отсеивая второстепенные, с его точки зрения, сведения и записывая наиболее существенные. Конспектируя, студент осуществляет повторное осознание предоставленной ему информации (происходит синхронизация двух процессов — восприятие через слушание и закрепляющее восприятие через записывание). Письменная фиксация лекции требует определенной сосредоточенности на воспринимаемой информации: записывание воспринятого на слух текста требует определенного интеллектуального напряжения и понимающей активности студента. Даже в том случае, если студент психологически «отсутствует» на лекции, конспектирование вынуждает его хотя бы на поверхностном уровне приобщиться к обсуждаемой проблеме. Кроме того, в педагогике используется понятие «механическая память»: рука пишет, мозг автоматически запоминает. Конспектирование способствует

запоминанию даже в том случае, если студент не глубоко вовлечен в учебный процесс. Итак, записывание, конспектирование учебного материала — это не просто «примитивная», несовременная форма фиксирования информации, характерная для обществ до-электронной эпохи, это — важный труд, деятельность, активизирующая осознание, понимание и запоминание услышанной информации.

Какими рисками чреват отказ от письменной практики ведения занятий и всецелый переход к инновационным техникам собирания электронных текстов? Если вспомнить фроммовскую дилемму «иметь или быть», то для характеристики процесса накопления электронной информации в большей степени подходит модель «иметь». Присваивая электронную информацию в интеллектуальную собственность, без усилий «приобретая» ее, студент пассивно накапливает, собирает знания, не соучаствуя, не содействуя с преподавателем в их созидании. Эта «ленивая», не требующая никакого труда форма собирания информации обладает, безусловно, и определенными преимуществами, которые сводятся к экономии времени и к наглядности учебного материала (согласно выводам психологов, зрительно воспринимаемый материал запоминается лучше воспринятого на слух). В то же самое время пассивное накопление электронных текстов может породить эффект психологической безучастности студентов в создании систем знания; эффект неоправданного отождествления практики «иметь» (владеть совокупностью электронной информации) и практики «знать». Кроме того, если конспектирование неизбежно сочетается с (хотя бы поверхностным) осознанием услышанной информации, то накопление электронных текстов можно осуществлять совершенно бездумно, не напрягаясь, бездействуя (и интеллектуально, и физически).

Исходя из вышесказанного, попробуем ответить на вопрос: можно ли абсолютизировать инновационные риски и сознательно отдавать предпочтение письменно-конспективным формам традиционного преподавания? Безусловно, нет. Рисковость инновационного преподавания заключается именно в полном отказе от письменно-аудиальной формы традиционного преподавания и в тотальной переориентации образования на визуально-

электронные формы обучения. Оптимальным является сочетание преимуществ письменной и электронной культуры в контексте современного образования, – сочетание активности конспективной деятельности и визуального закрепления материала с помощью электронных средств коммуникации. Таким образом, современная система образования должна строиться не по принципу «инновации вместо традиционных форм обучения», а по принципу «инновации как дополнение к традиционным формам обучения».

Риск дистанционного образования. Природу системных рисков, порождаемых развитием дистанционного высшего образования, попытался исследовать российский социолог Н. Д. Кликунов²². Как полагает Н. Д. Кликунов, качество дистанционного обучения определяется качеством учебных материалов, предлагаемых студентам, а также желанием и способностями студента к усвоению предлагаемого материала. Как в первом случае, так и во втором могут возникать риски, связанные, в конечном счете, с резким ухудшением качества образования.

Н. Д. Кликунов указывает на следующие типы рисков, которые возникают в системе дистанционного образования. При разработке и внедрении пакета дистанционных программ решаются несколько задач. Одна из них состоит в том, чтобы снизить издержки разработки пакета, сделав его быстро, формально и, следовательно, некачественно (представляется, что скорость, с которой создаются пакеты, свидетельствует о недостаточно качественной его проработке). Зачастую предлагаемые учебные материалы представляют собой в лучшем случае компиляцию нескольких учебных пособий, тестовые же задания вообще могут не корреспондировать с текстом учебного пособия. В краткосрочном периоде времени стратегия «мы делаем вид, что мы вас учим, а вы платите меньше, чем другие студенты» может приносить выгоды как вузу, внедрившему «дистанционное» обучение, так и студенту, по сути покупающему диплом.

Еще один вариант риска связан с желанием (или нежеланием), а также с возможностями студентов, получающих дистанционное

²² Кликунов Н. Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России // Университет. упр. – 2003. – № 5–6(28). – С. 78–80.

высшее образование, действительно (а не формально) обучаться. Если отсутствует непосредственный контроль со стороны преподавателя за качеством полученных знаний и навыков, то дистанционное образование будет стимулировать развитие существующей в настоящее время сети посредников, выполняющих контрольные задания вместо студента. Таким образом, цена за получение дистанционного обучения будет складываться из двух составляющих: стоимости получения тестовых заданий и стоимости «ключей» к этим тестовым заданиям. При этом миссией высшей школы становится выдача дипломов всем желающим и имеющим возможность заплатить вузу и посреднику, а не передача качественных знаний обучающимся в вузе. Как полагает Н. Д. Кликунов, этот тип риска дистанционного образования является системным и устранить его невозможно.

Н. Д. Кликунов попытался разработать ряд рекомендаций, задача которых — снизить возможность системных рисков, возникающих в процессе распространения дистанционного образования. Во-первых, необходимо создать органы независимой объективной экспертизы внедряемых пакетов учебных пособий и контрольных заданий. Во-вторых, необходимо придать системе дистанционного обучения правовой статус, предполагающий введение в диплом о высшем образовании отметки о дистанционной форме получения образования. В-третьих, необходимо предъявить вузам, осуществляющим дистанционную форму обучения, требование создать механизмы защиты учебного процесса от услуг посредников и функционеров теневого рынка по выполнению контрольных заданий. В-четвертых, необходимо ввести тщательный контроль итоговых знаний и навыков студентов, получивших высшее образование посредством дистанционного обучения, с тем, чтобы исключить возможность фальсификации *высшего* образования.

Риски многоуровневого образования (бакалавр – специалист – магистр). В исследовании динамики мнений студентов о модернизации высшего образования²³ Г. А. Ивахненко обратила внимание

²³ Ивахненко Г. А. Динамика мнений студентов о модернизации высшего образования // Социол. исслед. — 2007. — № 11. — С. 99–102.

на следующую проблему: многие работодатели с недоверием относятся к новым формам образования, к качеству подготовки, в частности, бакалавров (четырёхгодичное образование бакалавров многими воспринимается как «неоконченное высшее», то есть как неполноценное образование). Как подчеркивает Г. А. Ивахненко, во многих публикациях, посвященных внедрению Болонской системы, критикуется политика, благодаря которой «вузы продолжают штамповать бакалавров и магистров по рекомендации свыше». Сложившаяся в обществе установка по отношению к бакалаврскому образованию как к неполноценному создает дополнительные трудности в трудоустройстве студентов, получивших степень бакалавров: риск безработицы в этой группе молодежи крайне высок. Подобная ситуация вынуждает усомниться в целесообразности проведения политики «урезанного» образования, рисковость которого превышает потенциальные достоинства этой формы обучения. Уменьшить риски с трудоустройством бакалавров может помочь лишь проведение социальной политики, нацеленной на создание специальных рабочих мест, соответствующих уровню профессиональной подготовки бакалавров, а также социальная «переподготовка» работодателей в направлении выработки доверия по отношению к новым формам образованности.

Выводы

1. Социальные риски в сфере образования могут быть рассмотрены как своеобразные проблемные зоны, которые могут породить негативные тенденции в системе образования.

2. Риск прагматизации современного образования может быть уменьшен посредством разработки новой образовательной политики, нацеленной на то, чтобы привить молодежи не-карьеристское, не-меркантильное отношение к жизни.

3. Риск профессиональной невостребованности молодежи можно контролировать посредством проведения стратегии гибкой специализации, предполагающей полифункциональность профессионального образования.

4. Риск «рефеодализации» современного образования, то есть риск взаимопереплетения структур образования и власти, может

быть уменьшен посредством осуществления стратегии дерепрессии, предложенной Э. Фроммом и П. Бурдые.

5. Инновационный риск может быть охарактеризован как систематическая незащищенность человека перед угрозами, вызванными модернизацией, и является последствием нерационального использования достижений научно-технического прогресса и процесса индустриализации.

6. Такие инновационные риски, как риск всеобщего тестирования, риск инновационных форм преподавания, риск дистанционного образования и риск поэтапного образования (бакалавр – специалист – магистр), могут стать подконтрольными человеку, если осуществить ряд реформационных действий, нацеленных на оптимизацию современных форм высшего образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Альгин А. Риск и его роль в общественной жизни / А. Альгин. – М. : Мысль, 1989.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
3. Бурдые П. Опыт рефлексивной социологии / П. Бурдые // Теоретическая социология. Антология. – М. : Кн. дом «Университет», 2002. – Ч. 2. – С. 373 – 424.
4. Вакан Л. Социология образования П. Бурдые / Л. Вакан // Социол. исслед. – 2007. – № 6. – С. 93–101.
5. Волков Ю. Г. Социология молодежи : учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренков, Ф. Д. Кадария и др. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 576 с.
6. Зубок Ю. А. Общество риска – молодежная составляющая социальной интеграции / Ю. А. Зубок // Безопасность Евразии. – 2001. – № 1.
7. Зубок Ю. А. Феномен риска в социологии : опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. – М. : Мысль, 2007.
8. Кликунов Н. Д. Системные риски, порождаемые развитием дистанционного высшего образования в России / Н. Д. Кликунов // Университет. упр. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 78–80.
9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Мысль, 1999.
10. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска/ В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – 2-е изд. – М. : Наука, 2003.

11. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М. : Аспект-Пресс, 2004.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте значение термина «риск».
2. Дайте характеристику концепции меркантилизации современного образования, разработанную французским теоретиком Ж.-Ф. Лиотаром.
3. Каким образом риск безработицы повлиял на характер функционирования современной системы образования? Дайте характеристику концепции «гибкая специализация».
4. Проанализируйте основные положения социологии образования П. Бурдьё. Как соотносятся в его концепции феномены образования и власти?
5. Раскройте содержание термина «инновационный риск».
6. Проанализируйте современные проблемные ситуации, связанные с инновационными рисками

Темы реферативных сообщений

1. Феномен риска в социологии.
2. Проблема социальных рисков в постмодерной социологии образования.
3. Факторы сдерживания инновационных рисков.

Тема XIV
ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

План лекции

1. Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на развитие систем образования.
2. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем.
3. Кризис системы образования в Украине: причины и пути преодоления.

Методологической основой рассмотрения данной темы является цивилизационный подход к оценке исторического процесса, а, следовательно, и развития образовательных систем, являющихся неотъемлемым звеном любого типа цивилизации. Каждый новый цивилизационный виток с неизбежностью порождает свои глобальные проблемы, характерные для данного этапа, выявляет специфику их проявления и решения в различных регионах планеты.

1. Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на развитие систем образования

Современная наука выделяет по крайней мере три основных этапа в развитии современной цивилизации: доиндустриальный, или античный этап, завершившийся повсеместно на нашей планете в IV–V веках н. э.; индустриальный, продолжающийся, пожалуй, до конца второго тысячелетия современной истории человечества, и постиндустриальный, или технотронный, информационный, властно утверждающий себя начиная еще с середины XX века и окончательно признанный с вступлением человечества в третье тысячелетие.

Образование как целостный социальный организм, обладающий собственной внутренней детерминацией, наиболее существенными проявлениями которой являются преемственность, динамика и наличие внутренней логики развития, естественно встроено в систему исторически определенного цивилизационного этапа, то есть конкретный тип цивилизации с неизбежностью формирует

и определенную систему образования, определяет его содержание, структуру и методы обучения.

Для доиндустриальной цивилизации с точки зрения системы детерминации характерна зависимость ее жизнедеятельности от природных условий бытия, а также жесткая связь индивида со своей социальной группой, этносом или сословием. Эти черты доиндустриальной цивилизации формируют высший принцип ее функционирования, в качестве которого выступает воспроизводство, сохранение биологических и социальных условий жизни. Для нее характерно господство статики, консервативной стабильности, воспроизводства как поддержания уже достигнутого уровня эффективности деятельности, ориентация на прошлое, приспособление к среде. Основной культурной реакцией выступает инверсия. Эти характерные черты доиндустриальной цивилизации проявляются во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в сфере образования.

Этап доиндустриальной цивилизации дал человечеству огромный опыт становления образования как системы. Именно в этот период возникла школа как специальное учебное заведение для просвещения молодежи, появились первые общегосударственные системы образовательных учреждений (Египет, Китай, Греция), сложились определенные теории воспитания, были сформулированы существенные педагогические принципы, не потерявшие своей значимости и до настоящего времени (сословно-кастовое воспитание и обучение, требования к отношениям между учителем и учеником, связь знания и нравственности и многое другое).

Достаточно вспомнить в этой связи имена Сократа, Платона, Аристотеля, Конфуция, чтобы оценить их влияние на весь последующий ход развития образования.

Очень важно понимать, что корни отечественного образования также следует искать не в XI–XII веках, как это было принято до недавнего времени, не от Кирилла и Мефодия, а в античной эпохе. Еще Аристотель упоминал о высокой образованности гостей от Борисфена (Днепра), о способностях к обучению всех скифов. О высоком профессионализме скифов и савроматов свидетельствовал Феодорий (умер около 457 г.), епископ Кирский и философ-

богослов, который отмечал, что именно скифы и савроматы — как и близкие им со времен античных споров о первенстве и цивилизованности египтяне — лучшие ремесленники, получающие подготовку в специальных школах, особенно кораблестроители, кормчие (лоцманы, которым требовались точные знания по навигации и астрономии), живописцы. Именно художественные школы особенно потрясли воображение Феодория.

Сама Скифия поражала любых гостей не только масштабами земли, но и уровнем имевшихся на скифских землях знаний, высокой образованностью определенных слоев скифской знати. Достаточно высокий уровень античного образования в Скифии в начале нашей эры констатировал Дион Хрисостом (112 г. н. э.). В Борисфенийской (Приднепровской) речи Диона отмечается, что скифы изучали эллинизм, хорошо знали Платоновское учение о божественном миропонимании и мироустройстве, вели свободные дискуссии о платоновских идеях.

Именно на территории Украины (в Крыму) задолго до изобретения славянской азбуки широко использовались так называемые «роусскіе письмена»¹.

Таким образом, для сферы образования в условиях доиндустриальной цивилизации были характерны тенденции к количественному накоплению, расширению и углублению знаний об окружающем мире и условиях бытия, носящие по большей части прагматический характер; принципы кастовости обучения, оставляющие в темноте и невежестве абсолютное большинство населения, поиск наиболее эффективных путей распространения и укрепления полученных знаний.

Индустриальный период развития современной цивилизации, продолжавшийся на протяжении практически пятнадцати веков, обеспечил гигантский скачок в развитии человеческого бытия, образования, культуры в самом широком ее смысле, неизменно изменил облик планеты, возможности человека.

Развитие промышленного производства и непрерывно ускоряющийся процесс его индустриализации, формирование рыночных

¹ Золин И. Культура и образование наших пращуров (от античности к средневековью) // Высш. образование в России.— 2001.— № 5.— С. 125—138.

отношений, становление государств и наций — все это объективно определило принципиально новые требования к системе образования. Общество становилось все более заинтересованным в качественной профессиональной подготовке работников всех уровней, в стабилизации и закреплении знаний по возможности на всю оставшуюся жизнь. Этот период стимулировал возрастание интереса к развитию науки, особенно естественных и технических направлений.

Во всех регионах планеты происходил непрерывный процесс повышения престижа знания, образованности, культуры. И, естественно, осуществлялся поиск наиболее эффективных методов обучения, создания научных и творческих школ, расширения грамотности населения.

Богатейшее наследие мусульманского, индуистского, буддистского миров в области образования оставил миру средневековый Восток, где сформировались педагогические учения Ибн Сухнуна (IX в.), Ибн Сины (X—XI вв.), Аль Газали (XI—XII вв.), Аллами (XVI в.) и др., способствовавшие становлению системы образования, распространению идей о необходимости обучения народа, независимо от сословной принадлежности. Наметившееся в XIV—XV веках и усугубившееся впоследствии отставание Востока от Запада привело к ликвидации условий для реализации на практике возможностей, накопленных в этом регионе в области образования и науки. Средневековые школы и университеты Европы, начиная от монастырских школ IX—X веков и первых университетов — Болонский, Парижский, Оксфордский, Кембриджский, появившихся в XII веке, — положили начало системному образованию и дали миру великие педагогические идеи Фомы Аквинского (XIII в.), Витторино де Фельтреса с его «школой радости» (XIV в.), Франсуа Рабле и Эразма Роттердамского (XV—XVI вв.), Яна Амоса Коменского и Джона Локка (XVII в.), А. А. Дистервега, Ж.-Ж. Руссо (XVIII в.), И. Г. Песталоцци, впервые обосновавшего идею развивающего обучения, и многих других.

Средневековые школы и университеты Европы, российские и украинские университеты, возникшие в XVIII—XIX веках, стали еще одним мощным шагом на пути развития индустриальной

цивилизации, укрепления позиций образования и науки во всем мире.

Особое место в развитии человеческой цивилизации занимает XX век, в течение которого были решены такие важные для социального прогресса проблемы, как сближение науки с производством, резкий рост числа обучающихся и общего уровня образования населения планеты. В системах образования появились такие новые звенья, которых раньше вообще не было: профессионально-техническое высшее образование и образование взрослых. Больше внимания стало уделяться распространению естественных и технических знаний, модернизации учебных программ, выработке новых методов преподавания, повышению требований к учащимся и преподавателям, введению в отдельных странах обучения на национальных языках и замене иностранных преподавателей отечественными кадрами. Системы просвещения приблизились к жизни и стали в большей мере отвечать практическим запросам социально-экономического и культурного развития.

Развитие образования все более отчетливо переходит в прямую зависимость от экономического потенциала цивилизации, от величины совокупного общественного продукта и национального дохода, от их доли, выделяемой на образование.

В последние десятилетия XX века экономические ресурсы индустриально развитых стран значительно возросли, что позволило им, учитывая объективную необходимость развития сферы образования, существенно увеличить объем финансирования на эти цели, обеспечивая при этом его опережающие темпы в сравнении с ростом совокупного общественного продукта и национального дохода. В расчете на душу населения общие государственные расходы на образование в развитых странах с рыночной экономикой составили в 1970 г. — 438 дол., в 1980 г. — 635 дол., в 1985 г. — 685 долларов. Это позволило обеспечить необходимыми ресурсами количественное расширение образования и повышение его качества, поскольку удельные расходы на каждого учащегося увеличились почти в 1,5 раза.

Вместе с тем под влиянием научно-технического прогресса усилились процессы качественных изменений в материально-

техническом базисе производства, выпускаемой продукции и рабочей силе. В структуре занятых возрос удельный вес работников, выполняющих сложные виды труда, особенно по обслуживанию новейшей техники, проектированию технологических процессов, конструированию машин, материалов и выпускаемых изделий. Все это оказало непосредственное влияние на систему образования, на объем и содержание ее деятельности.

Увлечшись действительно впечатляющими достижениями науки и техники в XX веке, сфера образования практически во всех странах мира занялась главным образом трансляцией из поколения в поколение достаточно узких, по существу, фрагментарных, технократически ориентированных знаний, умений и навыков. С этой своей задачей образование справлялось и справляется более или менее успешно. Что же касается формирования у учащихся целостной картины окружающего материального и духовного мира, способствующей осознанию принадлежности каждого из них к единому человеческому сообществу, восприятию ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании, ознакомлению с образом жизни, ценностями и приоритетами разных народов мира, то связанные с этим образовательно-воспитательные, гуманитарные по своей природе цели в лучшем случае лишь декларируются на популистском, лозунговом уровне, а в худшем — игнорируются вовсе. Следует ли удивляться в этом случае, что столь важные для будущего цивилизации качества человека и общества, как толерантность и доброжелательное отношение к другим людям, к другим народам, к их образу жизни и мысли, фактически остаются вне зоны повышенного внимания теории и практики образования?

Невнимание к высшим ценностям и целям образования, пассивное восприятие тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, — едва ли не главный порок современного образования, приведший его к кризису.

Особая сложность современного этапа, переживаемого человечеством, заключается в том, что оно находится в условиях перехода от индустриального (техногенного) к постиндустриальному (информационному) этапу своего цивилизационного развития,

когда законы индустриального общества со всей очевидностью уходят в прошлое, работают малоэффективно и даже не работают вообще, а законы постиндустриальной, технотронной цивилизации еще не сформировались в полной мере, не набрали своей силы, когда вопросов и проблем возникает гораздо больше, чем ответов на них. Это явление касается всех стран, носит глобальный характер и проявляется во всех сферах жизнедеятельности общества, но в первую очередь в сфере образования, поскольку мир сегодня с полным основанием связывает образование с концепцией устойчивого развития и рассматривает его как мощнейшую производительную силу, которой человечество начало овладевать лишь в конце XX века.

Однако сила эта переживает на данном этапе достаточно глубокий кризис, причины которого коренятся не только в переходе человечества на новый цивилизационный виток, требующий от образования новых методов, подходов и оценок принципиально нового содержания и смены целеполагания, одним словом, новой образовательной парадигмы². *Глобальные проблемы XXI века, проявившиеся в полном объеме уже на рубеже столетий*, с вхождением человечества в постиндустриальную эпоху, в информационное общество бросили мощнейший вызов в первую очередь сфере образования. В чем их суть?

**2. Глобальные проблемы
человечества как фактор
трансформации
образовательных систем**

Сможет ли сфера образования осознать свою меру ответственности в поисках их разрешения? Как, каким путем должно развиваться образование в будущем, в чем должны состоять его стратегические приоритеты и ценности, его важнейшие функции? В попытках ответить на эти сложнейшие вопросы раскрывается смысл социологии образования, ее содержание и практико-ориентированные технологии.

Нельзя не видеть: XX век принес человечеству не только выдающиеся достижения в науке, технике и технологии, прорыв в космос, незабываемые образцы благородства и величия человеческого духа,

² Ерохин А. К. К вопросу об изменении целей высшего образования // Вестн. высш. шк. — 2008. — № 10. — С. 21–22.

обогащение культурного наследия, достижения в сфере литературы и искусства. Он принес и глобальные, катастрофические по своим последствиям разрушительные катаклизмы, войны и революции, тоталитаризм и фашизм, расовую ненависть, межнациональные и религиозные распри, международный терроризм, реальную опасность ядерного взаимоуничтожения и экологического коллапса, трудно поправимые деформации нравственных идеалов и ценностей.

Это был век резкой поляризации экономического могущества и богатства, с одной стороны, и потрясающей бедности и нищеты, с другой. Век все еще непобежденных смертоносных болезней и удручающей по своим масштабам (около миллиарда человек) неграмотности. Век торжества грубой военной силы, экономического диктата и шантажа, примитивной, рассчитанной на низменные человеческие инстинкты политики, все еще не изжитого во многих странах мира произвола и беззакония. Век резкого усиления напряженности, нетерпимости в человеческих отношениях из-за трудно преодолимой ментальной несовместимости людей и человеческих сообществ, не говоря уже о позорных фактах геноцида, реанимации фашизма, тоталитарных и диктаторских политических режимов, попрании элементарных прав человека, репрессивного подавления инакомыслия и демократических свобод.

Речь идет в буквальном смысле о физическом выживании человечества, о предотвращении нравственной деградации человека и человеческих сообществ. Вместе с тем речь идет и о безразличии, безответственности, нравственном преступлении ныне живущих поколений перед поколениями будущими, в наследство которым достается разобщенный, раздираемый непримиримыми противоречиями и враждой мир.

Несет ли образование свою долю ответственности за те крайне неблагоприятные тенденции в нравственной, духовной сфере человеческой цивилизации, которые сложились в XX веке и ставят под угрозу саму жизнь на планете Земля?

Да, несет.

Сфера образования, несомненно, имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые все более явственно дают о себе

знать. Ибо причиной их в конечном счете является сам человек, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, тем самым лишившийся жизненных ориентиров и не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании.

Но именно образование и только оно в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере. Только ему поистине историческая роль в спасительной интеграции и гармонизации знания и веры, в упреждении необратимых деформаций в менталитете как локальных общностей, так и цивилизации в целом, а главное — в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов.

Итак, первая и, возможно, главная составляющая глобального вызова XXI века, обращенного к цивилизации, состоит в проблеме гармоничного единения знания и веры, их мировоззренческого синтеза, возвращения человеку понимания смысла его жизни, веры в свое уникальное предназначение и знания путей наиболее полной жизненной самореализации. От образования зависит, сможет ли человечество избавиться от архаичных, мистических, иррациональных догматов, уводящих человека от реалий жизни и фактически унижающих его. *Именно в этом состоит важнейшая — вероформирующая функция образования.*

Это особенно важно сейчас, в условиях активизации набирающего силу религиозного фундаментализма, по существу, фанатизма агрессивного, радикального толка, проповедующего не столько культ жизни, сколько культ смерти и возводящего самоубийство террористов-камикадзе и убийство ни в чем не повинных людей в результате террористических актов в ранг высшей доблести, якобы гарантирующей личное бессмертие в раю после земной жизни...

XXI век коренным образом меняет мир. Нет теперь ни одной важной, ключевой для человеческой цивилизации проблемы, которая имела бы решение на уровне национально-государственной самодостаточности.

Никакие богатства, никакие надежды отсидеться, отгородиться от мировых проблем ядерным щитом или иллюзорным новым

«железным занавесом» преступного нравственного безразличия не помогут, не смогут помочь...

Отсюда вторая составляющая глобального вызова будущего, которая состоит в объективной необходимости единения, конвергенции, духовной интеграции человеческих сообществ, преодоления их разобщенности, ментальной, мировоззренческой несовместимости, постоянной угрозы конфронтации.

Осознается ли этот вызов грядущего века современным образованием? Проявляет ли оно свое отношение к столь судьбоносным для человечества проблемам? Ищет ли, находит ли свои специфические способы реагирования на все более угрожающие тенденции?

Нет. Пока нет...

По-видимому, пришла пора понять, что миром правят и мировой историей движут отнюдь не временщики-политики, монархи и президенты с их гипертрофированной жадой власти. Не финансовые и промышленные магнаты, обладающие огромным, но эгоистичным в своей сущности экономическим могуществом. Не воинствующие генералы, одержимые манией величия, милитаристскими притязаниями и амбициями. Не мировые религии, стремящиеся трансформировать собственные ценности и представления о все еще непознанных законах мироздания в собрание непререкаемых мировоззренческих и поведенческих догм и канонов. Не революционеры-реформаторы, верящие в возможность одномоментных силовых преобразований сложившихся человеческих отношений. И не философы-провидцы, выдвигающие более или менее правдоподобные гипотезы и модели общественного прогресса в надежде на массовую человеческую поддержку своих умозрительных конструкций.

В конечном счете и локальными человеческими поступками, и мировой историей в целом движет менталитет — глубинные, «корневые» мировоззренческие принципы индивидуального и общественного поведения. Историю человеческой цивилизации можно понять не путем скрупулезного изучения и сопоставления тех или иных исторических явлений, событий и фактов (хотя и это необходимо), а лишь изучив истинные движущие, созидательные силы поведения человека и общества, лишь в ее ментальном

измерении. Точно так же и предвидение будущего возможно только на основе изучения ментальных предпочтений и жизненных приоритетов человеческих сообществ.

Именно менталитет, индивидуальный и общественный, должен быть в фокусе внимания всех без исключения обще-ственных наук. Несомненно, наукоемкая, отнюдь не только психологическая, но и социокультурная, нравственная категория «ментальность» должна привлечь повышенное внимание и сферы образования, отражаясь прежде всего в ее аксиологических, ценностно-целевых приоритетах.

Менталитет — субстанция духовная. Складывавшаяся исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и, конечно же, образования. *Связь между менталитетом и образованием двойственная, обоюдная.* С одной стороны, характер образовательной деятельности в том или ином социуме зависит от его ментальных приоритетов. С другой — и сами эти приоритеты, жизненные ценности и идеалы зависят от образовательных потенциалов общества, его стремления к воспроизводству в каждом последующем поколении собственных культурных традиций и нравственных устоев, к их непрерывному обогащению и развитию. Ментальные ценности обладают повышенной устойчивостью и инерционностью, противодействуя насильственным деформациям и форсированным революционно-реформистским преобразованиям и допуская лишь эволюционный путь сколько-нибудь существенных и тем более необратимых изменений. В то же время стабильность, устойчивость менталитета не являются абсолютными.

Менталитет нужно не только изучать.

Можно и при определенных условиях даже необходимо управлять им — целенаправленно, но терпеливо, неспешно, предпочитая эволюционный путь нетерпеливому революционному рвению, неизменно ведущему к совершенно недопустимому в этой исключительно тонкой духовной сфере насилию.

Весь вопрос в том, в каком направлении, с какой целью и каким путем осуществляется управление? Ведет ли оно к порабощению

и угнетению человеческой индивидуальности, насилию над человеческой природой или, напротив, направлено на возвышение человека, создание условий для его свободного, природосообразного самосозидания, самотворчества, самореализации на основе тех высших духовных ценностей, которые восходят к ценностям абсолютным? Ценностям, несомненно существующим в мире, независимо от того, считать ли их божественным откровением или аккумулированной мудростью человечества, концентратом его многовекового жизненного опыта. Важен, в конце концов, сам факт их существования. Вопрос же об источнике этих идеалов и ценностей — дело совести каждого свободного человека.

Истинная трагедия современного и, вполне возможно, будущего мира связана, прежде всего, с ментальной несовместимостью людей и народов. Ментальная несовместимость — подлинный бич современной цивилизации. В XX веке силы центробежного, разъединительного, разобщающего характера явно преобладали над силами центростремительными, интегрирующими, объединяющими. Несмотря на усилия ООН и других международных сообществ, стремящихся внести организационное упорядочение в разновекторную мозаику интересов и устремлений стран и народов, глубинные мотивы и установки людей и их исторически сложившихся объединений были и остаются существенно разными. У каждого из них своя правда, свои представления о справедливости и способах достижения жизненно важных целей. Именно эта «разность потенциалов» человеческих желаний и побуждений, усиливаемая и усугубляемая манипуляциями сознанием людей, является основной причиной дезинтеграции, противостояния, вражды и насилия, которые вполне способны погубить мир... В этом и только в этом — истоки и локального, и геополитического противоборства различных идеологий и общественных систем, национально-этнической нетерпимости и межнациональных конфликтов, противостояния мировых религий и цивилизаций. В этом же — истинные причины все более широкого распространения международного терроризма, который, как показывает печальный опыт последних лет, перерос в патологию индивидуальных разрушительных побуждений и, по сути, вошел в арсенал средств разрешения межгосударственных, межрелигиоз-

ных, межнациональных споров цивилизационного масштаба, а это еще одна глобальная проблема, требующая кардинальных преобразований в образовательной сфере.

На рубеже веков для характеристики основных тенденций развития образования стали использовать два термина: *интернационализация и глобализация*. Под первым из них понимается предоставление всем государствам равных прав на пользование образовательными услугами в любой точке Земли.

Что касается второго, то это крайне сложное многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы жизнедеятельности общества, в том числе и на национальные системы образования. Прежде всего, это касается:

- стратегий развития международных отношений между учебными заведениями;
- проблем транснационального образования;
- международных гарантий качества образования;
- региональной и межрегиональной кооперации;
- информационных и коммуникационных технологий образования, «виртуальных» университетов;
- улучшения равенства и доступа к высшему образованию.

Экономический аспект глобализации. Проявляется через мировые потоки трудовых ресурсов и капиталовложений, размещение производственных мощностей и доступность необходимых товаров во всем мире. Международное разделение труда осуществляется и в сфере услуг, куда, в соответствии с рекомендациями Всемирной торговой организации (ВТО), отнесено и образование. По оценкам ВТО рынок услуг в сфере образования в конце 90-х годов превысил 27–30 млрд дол., а к 2025 году контингент иностранных студентов в высших учебных заведениях мира достигнет более 4,9 млн человек. Если принять во внимание, что обучение одного студента в год обходится в среднем в 10 000 дол., то на рынке образовательных услуг предстоит жесткая конкурентная борьба.

Наступивший век становится началом информационной цивилизации с новой системой ценностей. Не количество накопленных материальных благ будет определять статус человека и общества, а уровень культуры, образования и разумно-достаточного хозяй-

ствования, обеспечивающего сбережение невозобновляемых и воспроизводство важнейших возобновляемых ресурсов.

Если прежде основную роль в развитии государств и наций играли природные ресурсы и финансы, то ныне на первый план выдвинулись условия развития людских ресурсов («человеческий капитал»). На передний план исторической сцены выходят страны и народы, способные обеспечить высокий уровень образованности, воспитанности и мастерства во всех его проявлениях, готовность к поиску знаний и нестандартных решений.

Развитие экономики в предстоящие десятилетия, по мнению экспертов, будет определяться ресурсами, имеющими две разные окраски: «черное золото» и «серое вещество». С концептуальных позиций именно знание становится главным источником богатства, мировой рынок труда востребует высококвалифицированную рабочую силу, имеющую международно подтвержденную квалификацию.

Политический аспект глобализации. В международном плане наряду с национальными правительствами активизировались и действуют наднациональные организации, проводящие политику и принимающие решения за пределами компетенции отдельных наций — в интересах отдельных групп или неправительственных организаций. В сфере образования активно действуют такие организации, как ЮНЕСКО, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), неправительственные организации — Международная ассоциация университетов (МАУ), Международная сеть агентства качества высшего образования (МСАКВО). Проводят активную деятельность региональные организации, объединяющие университеты в рамках конкретного региона: Ассоциация университетов Азиатского и Тихоокеанского регионов (АУ АТР), Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ). Конечно, это неполный перечень.

Действуют также весьма влиятельные финансовые органы, такие как: Мировой банк (МБ), Международный валютный фонд (МВФ), Всемирная торговая организация (ВТО), поддерживающие свободную торговлю, рыночные механизмы, включая их применение в сферах образования и здравоохранения, уменьшение прави-

тельствующих ассигнований для государственного сектора в этих сферах.

В докладе Мирового банка «Государство в меняющемся мире» (1997) записано:

«Продолжающееся развитие мировой экономики заставляет нас пересмотреть ключевые вопросы, касающиеся правительств: какую роль они должны играть, что они могут, и что не могут делать, как это делать наилучшим образом?»³.

Защитники глобализации утверждают, что конкуренция в сфере высшего образования приводит к улучшению качества высшего образования, так как участники рыночных отношений способны более эффективно и эффективно удовлетворять запросы клиентов. В контексте политики глобализации проводятся неolibеральные идеи реформирования в странах с переходной экономикой и странах третьего мира.

Культурный аспект глобализации. Вместе с финансовыми потоками следуют и потоки культурной информации и образов той нации, которая их идеологически обеспечивает. Экспансия поп-культуры, «макдональдизация», широкая реклама товаров массового потребления в средствах массовой информации, внедрение научно-технологической культуры Запада — все это звенья культурной глобализации. Конечно, национальные культуры имеют множество способов нейтрализации или ассимиляции этих процессов, и роль высшего образования, университетов здесь трудно переоценить. По мнению иностранных экспертов, участие государства и в этой сфере требует переосмысления, оно все чаще выступает в роли «помощника», «регулятора», «партнера» и даже «ускорителя». Прежде всего, это вызвано пересмотром ответственности государства перед обществом и высоким уровнем активности, поддержанной общественными ресурсами.

Технологический аспект глобализации. Высшее образование сегодня переживает «исторические изменения», обусловленные «новой парадигмой»: это время глубоких перемен, многочисленных реформ и обновления самого высшего образования, вызванных

³ Доклад Мирового банка «Государство в меняющемся мире». — М., 1997. — С. 9.

культурными и «цивилизационными» изменениями, принесенными Интернетом и новыми технологиями.

Телекоммуникационные и информационные технические средства позволяют не только расширить доступ к высшему образованию через так называемые «виртуальные» университеты или открытое образование, но и снизить его стоимость.

Происходящие в мире процессы привели к тому, что проблема кардинального пересмотра и обновления содержания образования уже набрала критическую массу и отчетливо перерастает в острейшую социальную проблему.

В социальном плане нынешнее содержание образования, оторванное от реальных потребностей жизни и исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает не на развитие личности и общества, а на их стагнацию.

Путь разрешения углубляющегося кризиса видится в смене образовательной парадигмы системы образования. Основной задачей процесса подготовки человека к жизни и труду в непрерывно усложняющемся мире становится не столько предоставление информации, сколько обучение способам ее получения и использования. Другими словами, учебные заведения будут предоставлять свои услуги не в виде обучения конкретному знанию, а в виде передачи технологий получения и применения знаний. Сдвиг образовательной парадигмы именно в данном направлении способен придать новый импульс социальному развитию общества.

Однако такая парадигма предполагает новый подход к субъектам системы образования и их взаимоотношениям в учебном процессе. В существующей сегодня образовательной парадигме имеет место растворение индивида в учебном процессе. Он отождествляется с определенной социальной группой — обучающихся или преподавателей, которым и придается онтологический статус субъектов социального взаимодействия. Другими словами, взаимодействие в рамках учебного процесса осуществляется между абстрактным, усредненным студентом и таким же преподавателем.

Надо отдать должное, в рамках старой парадигмы неоднократно предпринимались попытки организовать так называемый индивидуальный подход к обучению, который позволил бы учесть

особенности психики, мышления конкретного индивида и способствовал бы процессу его развития и самореализации. Хотя экспериментальная апробация учебных методик с использованием индивидуального подхода давала приличные результаты, но практическая реализация всегда сталкивалась с организационными трудностями, главная из которых заключалась в необходимости проведения индивидуальной работы в группах с большим количеством студентов, имеющих неодинаковый уровень подготовки, различный склад психики и пр.

Сегодня панацею в борьбе с этими трудностями зачастую видят в расширении дифференцирующего компьютерного тестирования (по уровню знаний, по психическим характеристикам) для последующей реализации различных схем дистанционного обучения. Безусловно, применение компьютерной диагностики в значительной степени способствует реализации индивидуального подхода в обучении. Однако эффективность его традиционных форм в большей мере определялась наличием контакта на личностном уровне между субъектами учебного процесса, нежели дифференциацией обучаемых.

Процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого общения и усиление социального отчуждения. В случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить контакт между субъектами образовательного процесса на личностном уровне, необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы *принцип межличностной коммуникации*.

Другим необходимым принципом новой образовательной парадигмы должен стать *принцип социального участия*. Данный принцип предполагает рассмотрение статуса учащегося не с позиций объекта процесса обучения, а с позиций субъекта, предъявляющего часто неосознанные, но, как правило, обоснованные требования к форме и содержанию образовательного процесса, добывающегося права активно влиять на выбор учебной информации. В центре внимания разработчиков компьютерных методик

обучения одновременно должны оказаться интенции (стремления, намерения) как обучаемых, имеющих потребности в определенном уровне знаний конкретной предметной области, так и обучающих, направляющих процесс обучения в русло общественных потребностей.

Реализация принципа межличностной коммуникации и принципа социального участия предполагает создание технических средств поддержки естественной коммуникации, которая предусматривает прямую и обратную связь между субъектами учебного процесса. В настоящий момент существуют определенные технические возможности реализации указанных принципов в виде телеконференций, электронной почты, но они требуют дальнейшей специализации и адаптации в рамках учебного процесса.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, благодаря предоставлению доступа к разнообразной информации, изменяют характер взаимодействия между обучаемым и обучающим. Ранее выбор учебного материала (информации) был почти полностью возложен на преподавателя, и от личностных качеств последнего — его эрудиции, нравственности, идеологических пристрастий, творческих способностей — зависело содержание предлагаемых курсов. В условиях расширяющейся информатизации студент может самостоятельно осуществить выбор интересующей его информации. На первый план соответственно выходят его личностные качества, поскольку в информационных потоках, окутавших сегодня человека, далеко не все отвечает высоконравственным стандартам, является идеологически нейтральным, способствует творческой самореализации, дает объективное знание.

Таким образом, одной из основных задач образовательного процесса должно стать *формирование личности будущего специалиста*. Именно в личности как социальном конструкте заложена как потенциальная возможность сохранения индивидом своей автономности и устойчивости в общественной жизни, так и возможность самостоятельной активности и преобразования окружающей действительности. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим

информационным потокам, проявлять устойчивость по отношению к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечить саморазвитие.

Решение всего комплекса задач по формированию личностного потенциала обеспечит процесс гуманизации и гуманитаризации образования, лежащий в основе кардинального обновления национальных образовательных систем во всем мире, без чего нет и не может быть даже разговоров о преодолении глобального кризиса образования.

3. Кризис системы образования в Украине: причины и пути преодоления

Для Украины трудности процесса преодоления кризисных явлений в образовании связаны не только с глобальными факторами, но и с сугубо внутренними причинами, к числу которых в первую очередь должны быть отнесены:

1. Крах социального эксперимента по строительству социализма в одной отдельно взятой стране и в связи с этим крах основных догм и принципов системы обучения и воспитания.

2. Огосударствление системы образования, бюрократизация всех ее структур, монополизм традиционной сферы, сдерживающий объективные процессы ее модернизации.

3. Искажение целеполагания и функциональной направленности деятельности всей образовательной системы, сохранение остаточного принципа ее финансирования.

4. Разбазаривание интеллектуального потенциала общества и невостребованность им должного уровня знаний.

5. Отсутствие четких ориентиров и принципов реформирования системы образования, боязнь ее глубоких структурных преобразований, а отсюда – размытость целей, задач и перспектив.

6. Глубокий мировоззренческий кризис и полная правовая незащищенность участников образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что *даже в сложных условиях системного кризиса Украине удалось во многих аспектах сохранить высокий уровень обеспечения своих граждан образованием. В некоторых областях знания это получалось у нее настолько хорошо, что она на протяжении практически двух последних десятилетий факти-*

чески субсидировала образовательные расходы отдельных западных стран, например США, — посредством так называемого оттока интеллекта.

И все же к началу XXI века стало очевидным снижение качества обучения и в средней, и в высшей школе, отсутствие необходимой учебно-материальной базы, снижение авторитета Учителя, растущие кадровые проблемы в связи с внутренней и внешней эмиграцией преподавательского состава и многое, многое другое. Выход из сложившейся в украинской национальной системе образования ситуации требовал решения, как минимум, трех стратегических задач, сформулированных в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, принятой II Всеукраинским съездом работников образования в октябре 2001 года.

1. Обеспечение равного доступа всех граждан Украины к качественному образованию, а это значит, что вся деятельность по модернизации системы образования должна быть направлена на обеспечение его качества в соответствии с новейшими достижениями отечественной и мировой науки, культуры и социальной практики.

Качество образования является национальным приоритетом и условием выполнения положений международного и национального законодательства по реализации прав граждан на получение образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, государственная политика в сфере образования. Высокое качество образования предполагает органическую взаимосвязь образования и науки, педагогической теории и практики.

Для всех граждан Украины, независимо от национальности, пола и возраста, языка общения, социального происхождения и положения, отношения к религии, места проживания и состояния здоровья, государство должно гарантировать право на образование. К сожалению, и в первом десятилетии XXI века эта задача решалась государством крайне неэффективно.

2. Создание условий для реализации принципов непрерывности образования, возможности самосовершенствования личности на протяжении всей жизни.

Сегодняшний динамизм общества требует создания принципиально новой школы, способной к широкому саморегулированию и самообновлению. Предстоит осуществить структурную перестройку системы образования по уровню и срокам обучения, типам учебных заведений, содержанию и формам учебы, формам собственности. Переход к многоступенчатой и многовариантной системе образования позволит удовлетворить потребности молодежи в соответствии с возможностями, желаниями и способностями каждого. Одновременное обучение по нескольким направлениям подготовки, право быстро переориентироваться на другую специальность, избирать форму обучения повысит мобильность молодежи, внесет элемент гибкости и защитит интересы человека в сложных условиях рыночной экономики. Кроме этого, разнообразие форм обучения, типов учебных заведений расширит возможности получения образования гражданами, которым необходима определенная социальная защита.

И главное, создаст возможность для постоянного самоутверждения и уверенности в будущем.

3. *Осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы*, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности и потребности каждого региона и государства в целом.

Практическая реализация этой цели связана с разработкой научных подходов к определению перспектив развития государственной и альтернативной систем высшего образования, с развитием различных типов учебных заведений, формированием учебных комплексов, созданием региональных и международных университетов.

Формирование сети учебных заведений, основанных на негосударственной форме собственности, связано с кардинальным пересмотром существующей системы комплектования вузов.

Тенденции, проявившиеся в ходе осуществления реформы национальной системы образования в Украине в конце первого десятилетия XXI века, внушают определенный оптимизм и позво-

ляют говорить об успешных попытках продвижения Украины по пути преодоления кризисных явлений в образовании, что наиболее ярко проявляется в следующем:

- наблюдается крен в сторону совершенствования массового образования. Наряду с развитием элитарного образования происходит повышение его качества в учебных заведениях традиционного типа;

- происходит существенное усиление развития гуманитарной составляющей образования, гуманизации последнего как стратегической линии его развития в соответствии с закрепленными в национальных законах об образовании целями, задачами и основополагающими принципами государственной политики в области образования;

- в непосредственной связи с гуманизацией образования находится тенденция демократизации, проявляющаяся в практических шагах по созданию равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования, в его растущей дифференциации и индивидуализации как одном из способов удовлетворения разнообразных потребностей:

- а) обеспечение условий для осуществления конституционных прав каждого гражданина на получение образования в соответствии с его способностями, общественными и личными интересами;

- б) постепенное выведение школы из-под контроля государственных органов и превращение ее в общественно-государственное образовательное учреждение;

- в) переход к системе образования, которая обеспечивала бы широкие возможности для самореализации личности, внедрение лично-развивающего обучения;

- г) внедрение нового финансово-хозяйственного механизма, предполагающего автономизацию хозяйственной деятельности школы на основе централизованного и местного финансирования, самостоятельное формирование и использование своих средств;

- д) реализация прав граждан на создание негосударственных учебно-воспитательных учреждений, которые содержанием и целями деятельности соответствуют законам об образовательной политике государств;

е) осуществление права образовательного учреждения, обучающихся и их родителей на выбор, в пределах существующих законодательств, форм и методов образования.

С проявлением вышеназванных тенденций тесно связано создание жизнедеятельной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию, так и в развитие общества, в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира; образование должно служить развитию личности как в годы детства и ранней юности, так и в годы активной трудовой деятельности и репродуктивного развития организма человека. Задача непрерывного образования состоит в обогащении человека все новыми и новыми знаниями и в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни.

Наряду с вышеупомянутыми процессами следует отметить:

- разработку и закрепление обязательных государственных стандартов как необходимого условия повышения качества образования;
- расширение поиска новых и усовершенствование старых методов и технологий обучения, а также опытно-экспериментальной работы, освоение и педагогизацию новейших технических средств, способных обеспечить подготовку личности к жизни в условиях быстро меняющегося и все более взаимосвязанного мира;
- появление новых форм и увеличение масштабов обмена с зарубежными партнерами учащимися, студентами, учителями, преподавателями, содержательная сущность которых выстраивается с учетом рыночных отношений;
- регулирование структуры образовательной системы страны и осуществление курса на создание предпосылок для дальнейшей

фундаментализации высшего образования, которая включает в себя не только естественнонаучную, но и социально-гуманитарную составляющую. Все большее место в учебных курсах вузов занимают современные глобальные проблемы человечества, защита окружающей природной среды, вопросы войны и мира, развития атомной энергетики и т. п.;

- расширение сотрудничества (на постоянной основе) с различными странами, международными и региональными организациями, программами, фондами в осуществлении совместных проектов и т. д.;

- возросшее внимание к проблемам качества образования;

- тенденцию перехода учебных заведений из режима функционирования в режим развития, их открытость, стремление к укреплению интеграционных связей с мировым сообществом;

- все большее сочетание гуманистических начал в развитии школы с прагматической направленностью, проявление конкурентных отношений между школами и самими педагогами;

- расширение участия членов педагогических сообществ как в профессиональных, так и во непрофессиональных видах образовательной деятельности, которые приобретают дифференцированный характер не только для отдельной страны, но и для каждого человека;

- рост числа религиозных (воскресных) школ (как детских, так и взрослых) различных конфессий, расширение духовной работы с подростками и молодежью как системы взаимовлияний и взаимодействий;

- внедрение в образовательную деятельность новых информационных технологий, расширение информационных полей участников образовательного процесса. Неизмеримо возросшие интенсивность и масштабы межгосударственного обмена информацией стали своеобразными катализаторами интеграционных процессов в образовании;

- отказ от единообразных схем управления учебными заведениями. Все большее распространение получают учебно-научные и учебно-научно-производственные комплексы, центры и т. п., в которые интегрируются учебные заведения различных уровней.

Таким образом, в Украине идет процесс утверждения стратегии ускоренного, опережающего развития образовательной сферы, соответствующий как глобальным вызовам постиндустриальной, технотронной эпохи, так и национальным интересам молодого, независимого государства.

Выводы

1. Цивилизационные изменения в развитии человечества, его доиндустриальная, индустриальная и постиндустриальная стадии однозначно демонстрируют наличие непосредственного взаимодействия и взаимосвязи образовательной сферы с другими сферами общественного бытия: экономикой, политикой, идеологией, культурой, правом. Глобальные проблемы человечества (экологические, военно-политические, экономические, демографические, этнично-расовые и пр.) всегда выступали важнейшим и определяющим фактором трансформации образовательных систем, стимулировали прогрессивные изменения в содержании и формах обучения, в формировании мировоззрения человека, его жизненных принципов и идеалов.

2. На рубеже XX–XXI веков, с наступлением эпохи постиндустриального, информационного общества развитие образования все более отчетливо переходит в прямую зависимость от экономического потенциала цивилизации, от величины совокупного общественного продукта и национального дохода, от их доли, выделяемой на образование.

В свою очередь образование в глобальном масштабе превращается в стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего. Уже сейчас образование является крупнейшей отраслью трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира – до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабной и человекоемкой составляющей государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного воспроизводства народа, воспитания патриота и гражданина, действенным фактором

модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Список рекомендуемой литературы

1. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4–6.
2. Ерохин А. К. К вопросу об изменении целей высшего образования / А. К. Ерохин // *Alma mater – Вестн. высш. шк.* – 2008. – № 10. – С. 21–24.
3. Золин И. Н. Культура и образование наших пращуров (от античности к средневековью) / И. Н. Золин // *Высш. образование в России.* – 2001. – № 5. – С. 125–138.
4. Ильин В. Образование в контексте глобализации / В. Ильин, М. Омаров, Ю. Золотовский, Н. Купчин, К. Ромашкин // *Высш. образование в России.* – 2008. – № 7. – С. 120–124.
5. Императив модернизации // *Высш. образование сегодня.* – 2002. – № 3. – С. 2–6.
6. Міщенко В. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах / В. Міщенко, С. Науменко // *Вища шк.* – 2001. – № 1. – С. 6–17.
7. Піч М. Глобалізація освіти в Іспанії / М. Піч // *Вища шк.* – 2001. – № 2/3. – С. 93–113.
8. Романовский Н. В. Социология знания – новые вызовы / Н. В. Романовский // *Социол. исслед.* – 2001. – № 3. – С. 54–63.
9. Селиванова И. В. Современные образовательные тенденции / И. В. Селиванова // *Образование и культура России в изменяющемся мире.* – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 217 с.
10. Социология образования перед новыми вызовами (материалы круглого стола) // *Социол. исслед.* – 2000. – № 2. – С. 58–65.
11. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М. : Прогресс, 1990. – 150 с.
12. Стратегия гуманизма : коллектив. монография / под. общ. ред. В. И. Астаховой и Л. Л. Товажнянского. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 210 с.
13. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М., 1999.
14. Чупров В. И. Методология целостного подхода в социологии молодежи / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок // *Россия: новые цели и приоритеты* / под. ред. Г. В. Осипова, В. Н. Кузнецова, В. В. Локосова ; РИЦ ИСПИ РАН. – 2006. – С. 84–107.

Вопросы для самоконтроля

1. Эволюция современной цивилизации и ее воздействие на состояние системы образования в мире.
2. Особенности системы образования доиндустриальной цивилизации.
3. Характерные черты и достижения системы образования в условиях индустриального общества.
4. Взаимодействие и взаимосвязь цивилизационных процессов и образования.
5. Глобальные проблемы образования в XXI веке.
6. Ментальная совместимость как глобальная проблема современной цивилизации.
7. Интернационализация и глобализация как главные тенденции развития образовательных систем в постиндустриальную эпоху.
8. Экономические, политические, социокультурные и технологические аспекты глобализации.
9. Кризис образования как глобальная проблема современности.
10. Сущностные признаки глобального кризиса образования.
11. Критерии социальной эффективности образования в современном мире.
12. Основные тенденции развития национальной системы образования в Украине.

Темы реферативных сообщений

1. Образование в контексте глобализации.
2. Причины смены образовательной парадигмы в условиях перехода общества к постиндустриальной цивилизации.
3. Гуманизация образования как ответ на вызовы глобализации.

Тема XV

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

План лекции

1. Методологические особенности социологических исследований образования.
2. Макро- и микросоциологические подходы к исследованию проблем образования.
3. Методические особенности социологических исследований образования.

- 1. Методологические особенности социологических исследований образования** Методологические особенности социологических исследований образования определяются рядом факторов, активно участвующих в трансформации образования как системы и ее отдельных элементов, а также определяющих

особенности социологии как науки на современном этапе. Ведь развитие социологической науки во многом отражает состояние общества и непосредственно определяет методологию исследований, в том числе и сферы образования.

Отметим, что сам термин *«методология»* происходит от греческого *methodos* — способ познания и *logos* — учение, слово и имеет три основных трактовки:

1. Наука о методе.
2. Система наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу данной науки.
3. Совокупность основных научных парадигм, приемов, принципов организации и проведения исследования, применяемых в данной науке.

Говоря о методологических особенностях социологических исследований, следует использовать третье из указанных значений.

Методология социологического исследования сферы образования выступает способом реализации общих теоретических и методологических принципов социологического исследования на

эмпирическом уровне в условиях конкретных исследовательских ситуаций, каждая из которых характеризуется как типичными, так и уникальными особенностями. Соответственно, изучение сферы образования объединяет в себе традиционные и инновационные зоны познания.

Содержательное понимание методологии социологических исследований проблем образования исходит из того, что в ней (методологии) реализуется теоретико-поисковая функция данной предметной области изучения. Любая теоретическая система знания имеет смысл потому, что она не только описывает и объясняет некоторую предметную область, но одновременно является инструментом поиска нового знания.

Как и любая отрасль социологического знания, социология образования имеет свой предмет исследования. На современном этапе ученые говорят о том, что центр исследований в рамках образования смещается от его структурных особенностей к деятельностной стороне его жизнедеятельности; от предметных особенностей – к анализу системы образования как целостного объекта. Актуальным становится взгляд на образование как на систему: она воспринимается как совокупность взаимосвязанных элементов, определенным образом упорядоченных между собой, объединенных определенной целью; предполагающих множественность изучения и вступающих во взаимоотношения с внешней средой. В результате образование становится социальным элементом, обладающим системными качествами, проявления которых являются социально значимыми для всего общества. Именно поэтому современные конкретно-социологические исследования охватывают весь спектр образовательных процессов, сосредоточивают свое внимание на общих системных свойствах образования, а также на его отдельных структурно-деятельностных особенностях, измеряя как современное состояние, так и тенденции, динамику изменений в глобальном масштабе. Такой принцип социологического анализа, как комплексность, наиболее ярко проявляется в исследованиях данных проблем на современном этапе.

Наряду с этим одной из современных тенденций, определяющих специфику методологии социологических исследований

в образовании, является внимание к субъекту — личности, помещенной в пространство образования. В контексте ренессанса качественных стратегий в исследовательских практиках ученые все больше внимания уделяют вопросам «совмещения форматов» личности и системы образования, в рамках которого осуществляется их взаимная адаптация.

Нельзя не отметить влияния на методологию организации исследований в сфере образования активного развития постмодернистской социологии. В ее ракурсе предполагаются новые акценты в рамках исследовательских стратегий, подчеркивающие как иное состояние социальных субъектов в системе образования, так и инновационность самой методологии социологического анализа.

Учитывая разнообразие комбинаций исследовательских парадигм, приемов и принципов исследований, можно говорить о таких методологических видах социологических исследований¹: объяснительное (направлено на поиск причинно-следственных связей); описательное (изучает состояние социального объекта); информационно ориентирующее (изучает состояние объекта в социальной среде, пространстве и времени); классификационное (распределяет объект по классам и группам); прогностическое (направлено на предвидение процессов развития социального объекта в будущем). Данные виды исследований широко применяются сегодня при изучении проблем образования. При этом их тип определяется той предметной зоной, которая представляет интерес для исследователя.

Разработка методологии социологического исследования проблем образования предполагает формирование четких представлений о противоречии, которое легло в основу исследования, ее носителя и др. Именно конкретизация этих и других вопросов на методологическом уровне позволяет эффективно организовать и реализовать исследовательские стратегии.

Таким образом, характер развития социологии на современном этапе является одной из детерминант, определяющих методологические основы социологических исследований сферы образования. Однако наряду с этим такой детерминантой являются социальные

¹ Соціологічна енциклопедія. — К. : Академвидав, 2008. — С. 229.

процессы, протекающие в сфере образования. С точки зрения их влияния на методологические особенности социологических исследований их можно условно разделить на макро-, мезо- и микро-.

Прежде всего, можно говорить о макрофакторах, активно представленных в тенденциях, определяемых глобализацией. В их рамках в методологию социологических исследований проблем образования активно включается методология глобального общества, методология рисков и др. В таких условиях исследователь при изучении проблем образования должен учитывать тенденции, являющиеся внешними по отношению к образовательной системе, однако оказывающие сильнейшее влияние на ее функционирование и качественное состояние. Эти и другие макрофакторы определяют динамичный характер системы образования, требующий особых, интегративных подходов к исследованию.

Наряду с этим, можно говорить о мезофакторах, накладывающих отпечаток на методологические позиции социолога при изучении проблем образования. Эти факторы определяются трансформациями образования как социального института. Так, очевидно, что современные тенденции развития системы образования в Украине в полной мере несут на себе печать кризисного состояния всей социальной системы. В силу этого сегодня можно говорить и о кризисном состоянии системы образования, что определяет специфику социологических исследований в данной сфере. На сегодняшний день обращение к вопросам функционирования образования в рамках социологических исследований должно сочетаться с трендами в изменении нормативно-законодательной базы данного социального института и сознания социальных субъектов.

Здесь возникает связь со следующей группой факторов, определяющих методологические особенности социологических исследований сферы образования – микрофакторами. Эти факторы являются «производными» от среды и характера ее воздействия на социальных субъектов. Они представляют собой совокупность личностных, индивидуальных особенностей социальных субъектов, оказывающих различной степени влияние на систему образования в целом или ее отдельные элементы.

В целом, в методологическом отношении принципиально важной видится практическая ориентация социологии образования, которая приводит к укреплению междисциплинарных связей, повышает значимость общенаучных концепций и методов в процессе социологического исследования. Соответственно, происходят важные изменения в структуре социологических теорий, в том числе и в социологии образования. Наряду с этим выдвигаются концепции прикладных форм социологического знания и разработка особой техники внедрения (идея социальной технологии).

Наряду с этим принципиально важным является обращение внимания на методологические проблемы социологических исследований сферы образования, которые обусловлены рядом факторов:

- спецификой объекта исследования и подходов к его рассмотрению;
- необходимостью использования соответствующих теоретических понятий, средств анализа и синтеза (логические, математические и статистические приемы);
- своеобразием применяемых методов;
- обязательной концептуализацией эмпирических данных и выводов.

В общем, методология социологического исследования сферы образования не просто выделяет приемы и способы деятельности, которые уже сложились, но и активно формирует соответствующие нормы и методы, продуцируя структуру рационально-познавательной деятельности.

Для нынешнего этапа развития социологии характерно активное использование как макро-, так и микросоциологического подхода для анализа проблем образования. В первом случае исследовательские стратегии концентрируются на месте образования в социуме, эффективности его функций, взаимосвязи с другими сферами, системном характере образования. Во втором – на субъектах, содержании и формах их деятельности.

В целом, в рамках исследований проблем образования важно не только изучать специфику внедрения и развития новых элементов системы образования, но и разрабатывать социальные технологии создания их новых механизмов. В этой связи следует подчеркнуть,

что исследования в сфере образования носят в том числе и прикладной характер, то есть выступают реальным механизмом решения конкретных проблем, прогнозирования и моделирования его дальнейшего развития. Иллюстрацией к такой ситуации могут служить данные американских исследователей, которые свидетельствуют о том, что традиционно около 20% социологов-прикладников заняты именно в сфере образования².

**2. Макро- и
микросоциологический
подходы
к исследованию
проблем образования**

В рамках макросоциологического подхода принципиально важное значение приобрели исследования процесса реформирования системы образования. Как показывает опыт, такая ситуация является типичной для развития социологической науки в целом и для социологии образования в частности. Так, всплеск исследовательского интереса к проблемам образования возник в 60–70-е годы XX века в связи с активизацией процесса реформирования общеобразовательной школы. Аналогичную ситуацию мы можем наблюдать в 80–90-е годы XX века, когда активно проходили также и процессы реформирования высшей школы. В этой связи в конце 80-х–90-е годы проводятся исследования по вхождению школы в рыночные отношения, а также проблем управления и реформирования отдельных структурных элементов системы образования в целом.

Принципиальное направление социологических исследований на макроуровне проблемы реформирования составляют и сегодня: трансформационные изменения в обществе привели к активизации конкретных социологических исследований в рамках системы образования как специальной социологической теории. Особое внимание уделяется евроинтеграционным процессам в сфере образования, Болонскому процессу, вопросам управления системой образования, формирования эффективной государственной политики в сфере образования и др.

² Applied Sociology: Roles and Activities of Sociologists in Divers Settings / Freeman H. E., Dynes R. R., Rossi P. H., Whyte W. F. (eds.) San Francisco etc. : Jossey-Bass Publishers, 1993. – P. 58.

В рамках данных исследований внимание обращается на структурные изменения в системе образования (например, оптимизация структуры сети высших и средних учебных заведений), содержательные изменения (например, оптимальное наполнение учебных курсов), методическое и информационное обеспечение образовательной деятельности и др. Важную роль в указанных процессах играет отношение субъектов системы образования к реформам, поэтому такого рода исследования представляют отдельное направление поисковой деятельности социолога. В его рамках исследуются первоочередные проблемы, требующие своего решения, пути их преодоления, потенциал различных ступеней системы образования для развития интеллектуального потенциала украинского общества.

Можно отметить, что в связи с современными тенденциями глобализации актуальность приобрели вопросы региональных аспектов развития образования. В современных исследованиях регионального образования формируется новое содержательное наполнение понятия «образовательный регион», выделяются специфические функции, выполняемые региональным образованием, фиксируются новые качества социальных субъектов и тенденции трансформации образовательных систем в региональном масштабе, исследуется социально-технологический потенциал регионального образования.

Одним из аспектов социологического внимания к образованию в современных исследованиях является его включенность в рыночные отношения. Сегодня образование рассматривается и как сектор рынка труда, и как сектор экономики страны. Ведь в современных условиях активно формируется рынок образовательных услуг, а исследовательские стратегии в этом направлении носят инновационный характер, пытаюсь совместить маркетинговую и образовательную стратегии в интересах общества, государства и личности. В этом направлении активно исследуются вопросы спектра образовательных услуг, их форм, потребителей, качества, принципов организации и др.

Особое внимание в рамках макросоциологического подхода к исследованию проблем образования уделяется инновационным

процессам в различных его элементах. Инновационность рассматривается в современных условиях как обязательный элемент образовательной деятельности, а инновационная среда — как условие продуктивного развития личности и удовлетворения ее образовательных потребностей.

Актуализировались в современной социологии образования исследования социокультурной среды, ее влияния на личность и характер образовательной деятельности. Сегодня она рассматривается как совокупность разнообразных условий, созданных на различных уровнях системы образования для развития личности³. Обращение к данному кругу вопросов позволяет исследователям сформулировать рекомендации по оптимизации образовательной среды в рамках страны, региона или отдельного учебного заведения, что, в свою очередь, призвано повысить эффективность выполнения ими своих функций.

Безусловно, за прошедшие почти два десятилетия государственная стратегия Украины в сфере образования претерпела ряд существенных изменений: плюрализация образовательной сферы, дифференциация типов учебных заведений и оптимизация их структуры, ориентация на европейское образовательное пространство, увеличение разнообразия учебных программ, введение новых принципов оценивания и организации учебного процесса и т. д. Все это стало ответом на общественные потребности и привлекло внимание исследователей-социологов, задача которых в данном случае — оценить эффективность решений, принимаемых в сфере образования, и разработать рекомендации по их усовершенствованию.

Исследования в сфере образования тесным образом связаны и с тем влиянием, которое оказывает реформирование системы образования на общественные процессы. В результате отдельным направлением в исследовании проблем образования выступает его изучение как канала социальной мобильности, как фактора выравнивания шансов различных социальных групп и закрепления

³ Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде. — Х. : Изд-во НУА, 2004. — С. 8.

их социального положения. Эта традиция особенно сильно проявлялась в исследованиях западных социологов (Д. Белл, Э. Этциони-Халеви, А. Гоулднер и др.). Тем не менее аналогичные работы появляются сегодня и в Украине (например, публикации Е. В. Астаховой, О. Д. Куценко, В. В. Чепак, И. С. Нечитайло и др.). В современных условиях образование становится дифференцирующим фактором в силу активного формирования информационного общества, исследования которого показывают, что формируется новая линия социального неравенства – информационно-знаниевая, и образование в этом процессе играет активную роль. При этом образование рассматривается как ресурс символического и культурного капитала, наращивание которых является одним из необходимых условий достижения успеха в современном обществе.

Следует подчеркнуть, что социологические исследования в сфере образования позволяют отметить общую динамику престижа образования в целом и высшего образования в частности. Традиционно образование рассматривалось как терминальная ценность, благодаря которой личность совершенствовалась в профессиональном, организационном, культурном плане. Наиболее яркое выражение данная тенденция получила в отношении высшего образования. Как показывают исследования, в середине 60-х годов XX века желали поступить в вуз 80–90% десятиклассников; к середине 70-х годов их число сократилось вдвое⁴. Исследования в сфере образования в конце 80–90-х годов показали, что в этот период образование активно трансформируется в инструментальную ценность⁵, обладание которой становится средством формирования профессионального, знаниевого капитала, а также достижения материального благополучия. Аналогичная ситуация характерна и для современного общества.

Соотнеся данные факты со шкалой факторов престижа, характерных для того или иного общества, можно вести речь

⁴ Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи / Ин-т социологии. – М., 1990. – С. 36.

⁵ Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. – Х. : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

о престижности образования в целом, престиже тех или иных специальностей и т. д. Исследования такого рода отражают динамику социальной среды в целом, характера реагирования системы образования на ее изменения, а также реакцию социальных субъектов на данные процессы.

Современное развитие системы образования неразрывно связано с общими тенденциями функционирования социальной системы. Демографический кризис в Украине актуализировал исследования мотивации получения высшего образования. Как показывают исследования, позиции в отношении мотивов получения высшего образования можно разделить на две группы: а) мотивы, претерпевающие значительные изменения в процессе обучения в вузе; и б) мотивы, сохраняющие свою актуальность на всем протяжении учебы. Первую группу составляют мотивы, преимущественно не связанные с будущей профессиональной деятельностью (возможность стать культурным, высокообразованным человеком; получить интересный круг общения; развить качества, необходимые для жизненного успеха; совершенствовать свои знания и навыки; войти в интеллектуальную элиту общества; продлить годы ученичества; по настоянию родителей). Вторая группа мотивов — претерпевающие серьезные изменения на протяжении обучения в вузе. Они связаны с получением специальности и теми возможностями, которые дает ее применение в дальнейшем.

Социологические исследования данного круга вопросов представляют как теоретический, так и практический интерес, поскольку они позволяют выделить сильные и слабые стороны образовательного процесса и дать рекомендации по его усовершенствованию. Обобщение данных социологических исследований по вопросам престижа образования и мотивации его получения позволяет дать оценку эффективности выполнения образованием своих функций. Так, исследования делают очевидной активную и полноценную реализацию такой функции системы образования, как подготовка высококвалифицированных специалистов. Наряду с этим можно говорить о том, что современная система образования стабильно реализует культуротворческую функцию, коммуникативную, функцию передачи знаний и другие.

Следует отметить, что существуют приоритетные направления изучения проблем образования в тот или иной период развития общества. Так, в 60–70-е годы XX века особенно актуальными были исследования социально-профессиональных ориентаций молодежи, студенчества, влияния высшей школы на развитие социальной структуры общества. В 80–90-е годы анализировались проблемы эффективности подготовки специалиста. Социологические исследования в этих направлениях выявили противоречия между потребностями общества и качеством подготовки специалистов, противоречия на стыке высшей школы и средней, высшей школы и практической работы выпускников, чрезмерную длительность адаптации выпускников и т. д. Исследования начала XXI века показывают, что слабым местом продолжает оставаться подготовка студента к реальной практической деятельности в своей профессиональной сфере⁶.

С 80-х годов XX века возросло внимание к проблемам непрерывного образования, различных форм переподготовки и повышения квалификации, положению выпускников на рынке труда, которые сохраняют свою актуальность и сегодня. В рамках данных направлений исследований социологи обращают внимание на принципы непрерывного образования, особенности его реализации в конкретных социальных условиях, особенности формирования и развития социальных субъектов в условиях непрерывного образования и др.

Особенно актуальной проблемой в рамках социологических исследований в сфере образования является проблема качества образования. Большинство работ, посвященных этой проблеме, носят теоретический характер и основаны на исследованиях фундаментального характера. Тем не менее в литературе встречаются публикации, в основе которых лежит анализ эмпирических индикаторов качества образования. Ведь социологическое изучение результатов подготовки специалистов и эффективности воспитательного воздействия невозможно без определения критериев

⁶ Проблемы профессиональной адаптации молодых специалистов в современном украинском обществе : отчет о социол. исслед. / Харьк. гуманитар. ин-т «Нар. укр. акад.». Лаб. проблем высш. шк. – X, 2001. – 75 с. – Неопубл. рукоп.

и показателей эффективности. По мнению исследователей (например, Е. А. Якуба), таким критерием может выступать конечный результат деятельности вуза — социальная зрелость выпускника в сопоставлении с целями, задачами, их организационным и методическим обеспечением. Однако исследования в данном направлении показывают, что вклад различных составляющих учебного процесса в подготовку специалиста в вузе неодинаков. Большинство субъектов образовательного процесса подчеркивают важность таких составляющих качественного обучения, как кадровое обеспечение, методическое обеспечение, материально-техническая база, информационно-компьютерное обеспечение.

Наряду с этим в тенденциях последних лет можно наблюдать повышенный интерес исследователей к успешности выпускников и оценкам работодателей, которые свидетельствуют о смещении критериев качественного образования от исключительно внутренних — к сочетанию внутренних и внешних. При этом качество выпускника рассматривается сегодня не только с точки зрения его профессионализма — доминирующим выступает компетентностный подход, в рамках которого важным представляется целый набор компетенций — коммуникативных, социальных, общих, специальных и других, которые латентно определяют для вузов еще ряд показателей качества его работы, например, характер и эффективность воспитательной работы.

Таким образом, основными направлениями макросоциологических исследований в образовании являются: проблемы реформирования и государственной политики в образовании, вопросы социальной мобильности посредством образования, качество образования и т. д. Изучение этих и других направлений позволяет осуществлять поиск оптимальных решений в системе взаимоотношений образования с другими сферами жизнедеятельности общества.

В рамках микросоциологического подхода особый акцент социологами делается на отдельных элементах образовательной системы, и прежде всего — ее субъектах (в том числе социальных группах учащихся, преподавателей, сотрудников, управленцев и т. д.). Они отличаются друг от друга по своим интересам, ценностям, поведению.

В этой связи особый пласт в исследованиях образования принадлежит системе ценностных ориентаций, которые, с одной стороны, формируются через систему образования, а с другой — определяют ее развитие и развитие общества в целом. Сегодня кризис культурных ценностей, нарастание деструктивных процессов в системе социальных отношений в Украине угрожает снижением человеческого потенциала всего общества. Однако следует констатировать, что на смену позиции, в соответствии с которой логично просматривается и начинает внедряться в общественное сознание взгляд на образование как на глобальную ценность, инструмент освоения мировой и национальной культуры, приходит утверждение об инструментальности образования, его прикладном характере для жизни человека. В силу этого взгляд на образование как на один из важных путей и средств формирования интеллектуального потенциала народа и отдельной личности представляет особый интерес.

Социологические исследования позволяют выделить ряд тенденций в рамках проблемы формирования системы ценностных ориентаций социальных субъектов. Одна из них — тенденция к понижению престижа знаний в обществе, которая обозначилась в начале 80-х годов XX века среди всех категорий учащихся. В этот период времени особую ценность среди старшеклассников приобрели семья, «трезвый взгляд на вещи», материальное благосостояние (от 37% до 47% опрошенных)⁷.

Результаты социологического исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы Института высшего образования АПН Украины и НУА в 2001 году, показали, что наиболее значимыми для молодых людей являются ценности, связанные с собственным здоровьем и здоровьем своих близких (63,4%); наличием хороших и верных друзей (37,6%); счастливой семейной жизнью (36,6%). На периферии ценностного сознания остаются ценности, связанные с активной жизнью (15,4%), свободой (13,6%). Наименее значимыми в жизни сегодняшних старше-

⁷ Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. — М., 1992. — С. 130.

классников оказались развлечения (как значимую ценность их отметили только 3,2% респондентов).

Данные тенденции сохраняют свою актуальность и сегодня. Как показывают результаты социологических исследований по проекту «Студент 21 века», реализуемому по инициативе Народной украинской академии в 2008–2010 годах, к данному набору ценностей активно добавляется значимость материальной обеспеченности.

Отдельным блоком вопросов, которые изучаются посредством конкретных социологических исследований в рамках социологии образования, выступает проблема мотивации выбора профессии. Так, «выбор профессии молодежью, поступающей в ПТУ, детерминируется не склонностью и престижем, а экономическим фактором – размером заработной платы. На второе место выходит интерес к профессии (около 60% опрошенных)... Третье место занимает показатель полезности труда... При этом «полезность» понимается учащимися как возможность трудоустройства, то есть как потребность общества в их специальности»⁸.

Основными причинами выбора студентами своей образовательной стратегии являются: желание обеспечить материальный достаток в будущем (54,9% – 1-я ранговая позиция) и обеспечить стабильность в жизни (51,6% – 2-я ранговая позиция). Немаловажное значение в желании получить высшее образование имеет тот факт, что высшее образование даст возможность стать культурным, высокообразованным человеком (46,3% – 3-я ранговая позиция).

В целом, исследования в области образовательных стратегий позволяют сделать вывод о том, что при выборе профессии учащиеся общества переходного типа на первое место ставят, с одной стороны, престижные специальности, а с другой – те, которые необходимо получить из соображений «доступности» и «полезности», более высокооплачиваемые. При этом данные характеристики четко коррелируют между собой.

В своей совокупности перечисленные направления исследований позволяют создавать модели социальной деятельности социальных

⁸ Зиятдинова Ф. Г. Указ. соч. – С. 28.

субъектов в сфере образования, что является принципиально важным в контексте практической значимости социологических исследований.

Еще одним направлением социологических исследований проблем образования на микроуровне является изучение характера преломления широкого спектра макрофакторов на уровень индивидуального сознания, что определяет и роль вуза в формировании и развитии личности студента, а также в выборе места обучения. Исследования показывают, что оценка воздействия социальных субъектов из ближайшего окружения (родители, одноклассники, друзья, учителя) остается стабильной; снижается лишь оценка доли личных предпочтений при принятии решений о месте обучения.

Выбор места обучения на определенном этапе конкретизируется вузом, которому отдается предпочтение. В этот процесс, наряду с рассмотренными выше факторами, активно включаются непосредственные индикаторы качества образования.

Особый блок проблем, привлекающий внимание исследователей, связан с социальным самочувствием работников сферы образования. Уже в конце 90-х годов XX века можно было наблюдать, как у них нарастает чувство незащищенности и отчаяния. Подобные настроения характерны для профессорско-преподавательского состава и сегодня.

Процесс развития высшей школы связан с фактором влияния на него качества студенческого контингента. Как показывают результаты исследований, студенты начала XXI века — дети достаточно образованных родителей. В своем преимуществе родители имеют высшее образование и даже ученую степень, что в полной мере свидетельствует о наследовании образовательного статуса детьми интеллигенции.

Исследования свидетельствуют, что современное распределение материально-статусных характеристик студенчества является тревожным признаком того, что институт высшего образования в условиях кризисного состояния украинского общества может постепенно перестать выполнять функцию социальной интеграции. А ведь именно благодаря данному социальному институту в развитых странах выходцы из различных слоев населения получают

равные возможности для дальнейшего продвижения вверх по иерархичной системе общества, активно включаясь в процессы вертикальной мобильности.

Отдельным пластом социологических исследований в сфере образования являются исследования проблем свободного времени студенчества. При этом проблема свободного времени, его использования в 60–80-е годы XX века относилась к наиболее распространенным темам исследования. Проведенное в 1999 г. сравнительное исследование показало, что в «содержании досуга студенческой молодежи... происходит деформация... Он все в большей мере носит рекреационно-развлекательный характер и все в меньшей мере заполнен развивающими, обогащающими личность видами деятельности»⁹. Сегодня круг наиболее типичных для большинства повседневных занятий образуют: работа по дому, просмотр телевизионных передач, прослушивание музыкальных записей, работа в сети Интернет с ненаучной информацией, чтение художественной литературы, встречи с друзьями и знакомыми, прогулки по городу и пассивный отдых. Именно эти виды занятий образуют модальный тип использования студенческой молодежью свободного времени.

В условиях реформирования всей системы образования отдельным аспектом исследований становится отношение учащихся к образованию в целом и его отдельным, в том числе и организационно-методическим, элементам. В этой связи предметом социального анализа социолога является деятельность по обучению и воспитанию. В данном аспекте социология анализирует учебно-воспитательный процесс как социальное взаимодействие субъектов образовательной деятельности. При этом образование выступает способом приобщения к культуре, формирования качеств личности. Именно поэтому процесс образования немыслим без активности обучающегося и соответственно требует широкого применения

⁹ Арбенина В. Л. Свободное время студенческой молодежи: динамика изменения структуры и содержания (по материалам исследований 1970–1990-х годов) // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х. : Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2000. – С. 264.

инновационных, активных методов обучающего и воспитательного воздействия. Особенно детально в рамках социологических исследований в сфере образования изучается и роль образования в социализации личности. При этом особенности данных исследований определяются и постмодернистским характером взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Сегодня он определяется личностью преподавателя и студента, а не их статусными характеристиками: личностный авторитет приходит на смену статусному.

Таким образом, микросоциологический подход к исследованию проблем образования концентрирует свое внимание на различных аспектах сознания и деятельности социальных субъектов, непосредственно находящихся или соприкасающихся с образовательным полем.

3. Методические особенности социологических исследований образования

Как уже отмечалось, социология образования, как и любая отрасль социологического знания, имеет не только свой предмет, но и особенности методики исследования. Можно отметить, что методика, как и методология социологических исследований системы образования, тесно связана с различными образовательными моделями, реализуемыми в обществе в тот или иной период его развития. В результате социологические исследования проблем образования могут носить системный, институциональный, деятельностный или другой характер. В зависимости от этого изменяется фокус анализа, варьируются методы сбора информации. Тем не менее как в социологических исследованиях в целом, так и для изучения вопросов образования наиболее распространенным является метод опроса.

Известно, что опрос – метод сбора социологической информации, при котором происходит социально-психологическое взаимодействие социолога и респондента в вопросно-ответной форме. При этом исследователь получает возможность изучить как мир сознания респондентов, так и мир социальных фактов и действий. Именно познавательными возможностями опроса объясняется его высокая степень востребованности в исследованиях проблем образования. Ведь с помощью опроса можно получить информа-

цию о прошлом, настоящем и будущем, что видится принципиально важным для определения тенденций и перспектив развития образования; опрос позволяет фиксировать типичные неслучайные социальные явления и процессы в системе образования, что ценно для исследования образования как социального института и его социальных функций. С методической точки зрения опрос относительно прост, позволяет сохранить анонимность и «независимость» респондента, а также дает возможность достичь высокой математической точности результатов и открывает перспективы их сопоставления.

Опросные методики весьма разнообразны и применяются на обоих уровнях социологического познания образования – макро- и микро-. Для изучения проблем макроуровня наиболее целесообразным выступает анкетный опрос, поскольку проблемы данного уровня охватывают большие социальные общности. К помощи анкетирования прибегают в случае изучения ключевых тенденций в системе образования, вопросов его реформирования, «портретирования» основных субъектов образовательного пространства и др.

На микроуровне, наряду с анкетированием, активно используется интервью. Его разнообразие позволяет исследователю «окунуться» в субъективный мир респондента, его восприятия процессов, протекающих в системе образования в целом и его отдельных элементах, «прочувствовать» настроение респондента и др.

В целом, интервью как вид опроса дает более глубокую и развернутую панораму субъективного мира респондентов, а анкетный опрос – более удачен для описания массовой картины. Поэтому в рамках социологических исследований проблем образования целесообразно комбинировать анкетный опрос и интервью.

Достаточно широко при изучении сферы образования используется экспертный опрос. Данный метод является эффективным, когда задачи, требующие решения, не могут быть полностью формализованы. Экспертные же оценки выступают в виде ответов, мнений, рекомендаций, проектов решений и используются как основание для принятия решений. В условиях динамичных изменений, активного реформирования и модернизации отечествен-

ной системы образования данный метод приобретает особую актуальность.

Таким образом, опрос как метод сбора социологической информации является наиболее распространенным при изучении проблем образования. Однако необходимо отметить, что его недостаток в том, что информация преломляется через призму сознания респондентов, что требует дополнительной объективации получаемой информации посредством детализированной методологической и методической проработки подготовительных материалов, а также использования дополнительных методов сбора социологической информации.

В качестве дополнительных методов в социологических исследованиях сферы образования используют наблюдение, анализ документов, тестирование и эксперимент.

Социологическое наблюдение позволяет изучать все процессы и явления в образовании не как сложившиеся, а как формирующиеся, происходящие в данный момент времени. В результате при наблюдении исследователь получает данные по принципу «здесь» и «сейчас».

Безусловно, в некоторых ситуациях микроуровня социологического анализа такой метод сбора социологической информации может играть ключевую роль, ведь деятельностные, поведенческие аспекты в образовательных практиках социальных субъектов имеют принципиальное значение для развития системы образования, в частности, это касается инновационного поведения или поведения в условиях внедрения инноваций и др. Наряду с этим с помощью наблюдения достаточно эффективным видится получение предварительного материала для уточнения направления планируемого исследования; выявление факторов, обуславливающих развитие личности и ее окружающей среды; проверка результатов внедрения рекомендаций и др. С методической точки зрения наблюдение может выступать критерием эмпирической обоснованности детерминант поведения социальных субъектов в образовательной среде, предоставлять возможности получения иллюстративных данных. Оно незаменимо, когда другие методы применить невозможно

(например, экстремальная ситуация) и не требует специальной подготовленности респондентов.

Однако наблюдение может быть использовано исключительно для изучения небольших совокупностей, что и ограничивает возможности его применения в сфере исследований образования.

Еще один метод сбора информации, который используется как дополнительный при изучении проблем образования, — анализ документов. Внимание к такому методу связано с тем, что образование как социальный институт достаточно формализовано с точки зрения различного рода документов, отражающих его жизнедеятельность (например, статистические показатели численности учебных заведений, преподавательского состава, обучающихся и др.; приказы различного уровня, распоряжения, отчеты и т. д.). Социолог может анализировать их с точки зрения как количественных, так и качественных показателей. Это дает возможность проследить некоторые тенденции в развитии образования без непосредственного привлечения субъектов образовательного процесса.

Анализ документов в сфере образования может быть эффективен на разведывательном этапе (или в разведывательном исследовании); сыграть большую роль для разработки гипотез исследования; помочь дополнить сведения об образовании как объекте исследования для получения целостного представления о нем; дать возможность осуществить ретроспективный анализ. В методическом плане анализ документов позволяет обеспечивать сравнение данных, полученных различными методами; имеет возможность согласования качественных и количественных стратегий исследования; позволяет значительно контролировать надежность данных в ходе проведения исследования.

Однако, используя анализ документов в социологических исследованиях проблем образования, следует помнить, что документы практически не позволяют изучать процесс деятельности. Для них доступен лишь результат. Поэтому при осуществлении данного метода важен опыт исследователя, его интуиция, глубина знаний, методологическая позиция.

Еще одним методом сбора социологической информации в социологических исследованиях образования являются тесты.

Данный способ сбора социологической информации пришел в социологию из психологии, однако их использование в социологии имеет свою специфику. Например, применение индивидуальных, личностных тестов в отличие от групповых в социологии не совсем целесообразно. Групповые же тесты широко применяются в социологических исследованиях, в том числе и в сфере образования.

Значение тестирования как метода сбора социологической информации определяется, прежде всего, его возможностями, функциями, которые оно выполняет в социологии. И главная такая особенность – измерение именно социально-психологических характеристик, практически неизмеримых другими методами. С помощью тестов можно изучать социально-психологические характеристики педагогических и учебных коллективов, на основании чего давать рекомендации по усовершенствованию их жизнедеятельности.

С методической точки зрения тесты удобны для математической обработки; обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности; характеризуются оперативностью; способствуют объективности оценок, так как не связаны с субъективными установками исследователя; обеспечивают сопоставимость информации и т. д. Однако при выборе данного метода сбора социологической информации в исследованиях по вопросам образования следует иметь в виду, что его главными недостатками являются ограниченные возможности интерпретации результата тестирования при сопоставлении со среднестатистической нормой (социокультурные, демографические признаки).

Аналогичную тестам позицию занимает в социологических исследованиях сферы образования такой метод сбора социологической информации, как эксперимент. В социологию он пришел из естественных наук. Значение эксперимента в социологии связано с его сущностью и функциями. В ходе получения социологической информации через обращение к такому способу ее сбора, как эксперимент, исследователь имеет возможность целенаправленно воздействовать на объект исследования через влияние контролируемых переменных. При этом достигается эффект практически

преобразовательной деятельности, что важно в сфере образования. Широко используется эксперимент и для проверки научных гипотез, особенно объяснительных.

Методические особенности экспериментов в сфере образования заключаются не только во владении технологиями их разработки и проведения, но и знанием различных методов, с помощью которых будет измеряться эффективность эксперимента. Кроме того, объект экспериментирования в сфере образования может носить локальный характер: не все объекты социальной действительности могут быть подвергнуты экспериментированию. Реализация эксперимента в образовании предполагает глубокие социально-психологические, социологические знания об объекте и его социальных взаимодействиях. Это во многом определяет трудоемкость эксперимента, а также высокий уровень требований к его организации и проведению.

В целом, останавливая свой взгляд на том или ином методе сбора социологической информации при проведении социологических исследований в сфере образования, следует иметь в виду, что каждый из рассмотренных методов позволяет наиболее ярко высветить ту или иную сторону образовательного процесса (например, наблюдение — поведенческие особенности субъектов образовательной деятельности; анализ документов — содержательную сторону функционирования системы образования и ретроспективный анализ; эксперимент — влияние тех или иных факторов на образовательные процессы и т. д.). Выбор метода сбора информации зависит от особенностей исследуемого объекта, содержания цели и задач исследования, ресурсных возможностей исследователя.

Наряду с этим в современных условиях социологические исследования проблем образования имеют тенденцию к сочетанию количественных и качественных стратегий.

В целом, система образования является комплексным феноменом, социологические исследования которого носят системный характер и решают как теоретические, так и эмпирические задачи. Конкретные социологические исследования в сфере образования являются залогом его эффективного развития.

Выводы

1. Методология социологических исследований системы образования тесно связана с различными образовательными моделями, реализуемыми в обществе в тот или иной период его развития. Она также определяется состоянием социологической науки в конкретный период времени.

2. Основными направлениями макросоциологических исследований в образовании являются: проблемы реформирования и государственной политики в образовании, вопросы социальной мобильности посредством образования, качество образования и т. д. Изучение этих и других направлений позволяет осуществлять поиск оптимальных решений в системе взаимоотношений образования с другими сферами жизнедеятельности общества.

3. В рамках микросоциологического подхода социологи изучают субъекты образовательной системы: социальные группы учащихся, преподавателей, сотрудников, управленцев и т. д. Они отличаются друг от друга по своим интересам, ценностям, поведению. Социологические исследования позволяют выделить указанные особенности и осуществлять эффективное управление системой образования в специфических условиях функционирования изучаемых объектов.

4. С методической точки зрения, принципиально важным является обоснование метода сбора социологической информации, определяемое их познавательными возможностями и методологией исследования.

В целом, система образования является комплексным феноменом, социологические исследования которого носят системный характер и решают как теоретические, так и эмпирические задачи. Конкретные социологические исследования в сфере образования являются залогом его эффективного развития. Исследования в сфере образования дают возможность определить взаимосвязь системы образования с уровнем развития производственных сил, рассмотреть взаимодействие системы образования с другими социальными институтами, показать роль образования в воспроизводстве социальной структуры и развитии общества, определить новейшие тенденции совершенствования мировой системы образования.

Список рекомендуемой литературы

1. Выпускник 80-х (социол. очерк). — Л., 1990.
2. Высшая школа в зеркале общественного мнения. — М., 1989.
3. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. — 282 с.
4. Кіпень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кіпень, Г. Коржов. — Донецьк, 2001. — 198 с.
5. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. — Х. : Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна (1994—2008 гг.)
6. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации. — Харьков : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2007. — 196 с.
7. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. — Х. : Харьков. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. — 576 с.
8. Шереги Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. — М. : Юристъ, 1997.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоят особенности конкретно-социологических исследований проблем образования на современном этапе?
2. В чем состоят особенности методологии социологических исследований проблем образования? Каковы эти особенности на современном этапе развития отечественного образования?
3. Какие проблемы в системе образования ставятся в центре исследований при макросоциологическом подходе, а какие — при микросоциологическом? Приведите примеры.
4. Какие факторы оказывают влияние на исследовательские стратегии в социологии образования?
5. Назовите основные направления исследований в системе образования.
6. Какие критерии наиболее часто используют при эмпирическом измерении качества образования?
7. Назовите основные группы мотивов получения высшего образования, которые выделяют исследователи в современном украинском обществе.
8. Назовите критерии динамики престижа высшего образования, используемые в конкретно-социологических исследованиях.
9. Охарактеризуйте основные особенности современного студенчества Украины. Как они связаны с процессом развития высшей школы?

10. В чем состоят особенности методики в социологических исследованиях проблем образования?

Темы реферативных сообщений

1. Актуальные направления конкретно-социологических исследований в сфере образования.
2. Образование как динамическая система: анализ социологических индикаторов.
3. Субъекты образовательного пространства Украины в социологическом измерении.
4. Возможности использования данных КСИ в принятии управленческих решений в сфере образования.

ГЛОССАРИЙ

Адаптивность — (от лат. *adaptare* — приспособлять) способность к приспособлению: 1) способность к приспособлению самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды; 2) в теории Т. Парсонса **А.** — вещественно-энергетическое взаимодействие с внешней средой, одно из функциональных условий существования социальной системы наряду с интеграцией, достижением цели и сохранением ценностных образцов.

Академия — высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в отдельной определенной отрасли знаний и производства, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром в сфере своей деятельности, имеет высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения.

Болонская декларация — подписана в 1999 году в Болонье представителями органов власти, которые отвечают за высшее образование в 29 европейских странах. Этой декларацией определено три основные цели стран-участниц: международная конкурентоспособность, мобильность и спрос на рынке труда.

Болонский процесс — процесс интеграции европейского высшего образования с целью повышения его конкурентоспособности. Начало Б. п. положила Сорбоннская декларация, которая была подписана в Сорбонне 25 мая 1998 года.

Вертикальная мобильность в образовании — связь между всеми ступенями образования, благодаря которой учащиеся и студенты могут переходить без потерь времени от низших к высшим уровням образования.

Виды и типы учебных заведений — деление всей сети учебных заведений в соответствии с различными критериями: формой финансирования (государственные и негосударственные), уровнем подготовки (общие и специальные), отношением к религии

(светские и религиозные), прочие. Многокритериальное разделение учебных заведений связано с необходимостью реализации цели образования, в широком смысле этого слова, как подготовки: всесторонне развитой личности; доброприличных отца или матери семейства; добропорядочного гражданина; добросовестного квалифицированного работника.

Высшее учебное заведение – это субъект образовательной деятельности, который функционирует с целью удовлетворения образовательных потребностей личности, общества и государства. Главными задачами являются: осуществление образовательной деятельности определенного направления, обеспечивающей подготовку специалистов соответствующих образовательно-квалификационных уровней и соответствующей стандартам высшего образования; осуществление научной и научно-технической, творческой, искусствоведческой, культурно-воспитательной, спортивной и оздоровительной деятельности; обеспечение выполнения государственного заказа и договоров на подготовку специалистов с высшим образованием; осуществление подготовки научных и научно-педагогических кадров. **ВУЗ** в своей деятельности руководствуется Конституцией Украины, законами Украины, постановлениями Верховной Рады Украины, указами и распоряжениями Президента Украины, декретами, постановлениями и распоряжениями Кабинета Министров Украины, нормативными актами Министерства образования и науки Украины, других министерств и ведомств.

Воспитание – процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. Реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность».

Генезис – возникновение, происхождение, становление того или иного предмета, явления, процесса, мысли, учения.

Гимназия – это общеобразовательное учебное заведение, обеспечивающее получение общего среднего образования повышенного

уровня, развитие индивидуальных творческих способностей, формирование интеллектуальной, высококультурной личности.

Глобализация — многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы общественного бытия, в том числе на сферу образования. Это связано с процессами становления транснационального образования, международных гарантий качества образования, региональной и межрегиональной кооперации образовательных систем и мн. др. Г. имеет экономический, политический, культурный и технологический аспекты. Процессы Г. диктуют сегодня миру не просто обновление содержания образования в масштабах всей планеты, а полную смену образовательной парадигмы.

Гражданственность — состояние сознания, духовно-моральная ценность, мировоззренческо-психологическая характеристика человека, обусловленная его государственной самоидентификацией, осознанием принадлежности к конкретной стране.

Гуманизация образования — направленность всего образовательного процесса на человека, его благо, развитие его задатков, формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях, замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической; смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека.

Гуманитаризация образования — главное направление обновления образования на этапе перехода человечества от индустриальной к техногенной цивилизации, предполагающее поворот образования к целостному восприятию мира и культуры, прежде всего, к очеловечиванию знаний и формированию гуманитарного, системного мышления. В условиях могущества современной цивилизации и усложняющихся взаимоотношений между человеком и природой все усилия человечества — и именно в этом высший смысл гуманитаризации образования — должны быть сосредоточены на подготовке человека к человеческим отношениям с природой, на вооружении его пониманием своего места и роли в дальнейшем развитии цивилизации.

Дисциплина – 1) отрасль научного знания; учебный предмет; 2) определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации.

Деятельностный подход – формирование специфической формы отношения человека к окружающему миру и самому себе, выражающейся в целесообразном изменении и преобразовании мира и человеческого сознания. Типы и формы **Д. п.** различаются по субъекту, объекту, функциям и целям: индивидуальный, общественный, производственный, идеологический, политический, научный, культурно-воспитательный, воспроизводящий и творческий.

Европейская система перезачета кредитов (ECTS) – разработана как способ улучшения признания образования для обучения за границей. Она является инструментом, гарантирующим прозрачность и позволяющим устанавливать связи между учебными заведениями, расширять возможности выбора для студентов.

Знание – отражение объективных характеристик действительности в сознании человека. Знание – идеально, потому для своего бытия оно нуждается в объективизации, которая осуществляется в продуктах труда, технологии, социальных институтах, предметах культуры.

Индивидуальный учебный план студента – перечень содержательных модулей, которые сформированы на основе образовательноквалификационной программы подготовки и структурированной логической схемы подготовки с учетом индивидуальных потребностей студентов.

Инновационность – способность к инновациям, то есть к таким явлениям, которых не было на предыдущей стадии развития, но которые появились на данной стадии и нашли себе место в общей совокупности института образования. **И.** может проявляться либо в результате внутренних процессов в системе образования как способность к изобретениям и нововведениям, либо как реакция на воздействие внешних факторов.

Институт – высшее учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в определенной отрасли науки, производства, образования, культуры и искусства, проводит научную и научно-производственную деятельность, имеет высокий кадровый и материально-технический потенциал.

Институционализация – 1) образование стабильных образцов социального взаимодействия, основанного на формализованных правилах, законах, обычаях, ритуалах; 2) правовое и организационное закрепление сложившихся в обществе форм поведения, отношений и т. д.; 3) образование института.

Институциональный подход – рассмотрение объекта через призму относительно устойчивых типов и форм социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечивается устойчивость связей и отношений в рамках социальной организации общества.

Интернационализация образования – представление всем государствам и их гражданам равных прав на пользование образовательными услугами в любой точке земного шара.

Исследование – вид систематической познавательной деятельности, важнейший способ научного познания, направленный на выявление природы и сущности, характера, особенностей изучаемого объекта, определение опосредующих его объективных и субъективных факторов, получение новых знаний и информации. В науковедении обычно выделяют два уровня исследований – эмпирический и теоретический, которые по сути своей и целям различаются конкретно-прикладным и аналитическим характером. Любое **И.** обязательно строится на определенных методологических подходах и использует соответствующие поставленным целям методы получения достоверных научных знаний.

Исследование социологическое – исследование социальных объектов, отношений, процессов, направленное на получение новой

информации и выявление закономерностей общественной жизни на основе теорий, методов и процедур, принятых в социологии.

Качество высшего образования — совокупность качеств личности с высшим образованием, отражающая ее профессиональную компетентность, ценностную ориентацию, социальную направленность и обуславливает возможность удовлетворять как личностные духовные и материальные потребности, так и потребности общества.

Квалификация — (от лат. *qualis* — какой по качеству и *facere* — делать) — уровень развития способностей человека, позволяющий выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. **К.** определяет объем теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет человек, является его важнейшей социально-экономической характеристикой. Скорость освоения **К.** зависит от соответствия характера и содержания выполняемых работ склонностям человека. В достижении высокого уровня **К.** большое значение имеет обоснованный выбор профессии, которому способствует организация профессиональной ориентации.

Коллизии (от лат. *collisio*) — 1) столкновение противоположных взглядов, стремлений, интересов; 2) расхождение между отдельными законами одного государства или противоречие законов, судебных решений различных государств.

Компетентность (от компетентный) (от лат. *competens* (*competentis*) — соответствующий, способный) — 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. **К.** можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность, готовность к риску.

Консенсус (от лат. *consensus* — согласие, единодушие) — общее согласие по спорным вопросам.

Консерватория – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в области культуры и искусства – музыкальных исполнителей, композиторов, музыковедов, преподавателей музыкальных дисциплин, проводит научные исследования, является ведущим центром в сфере своей деятельности, имеет высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения. Обучение в консерватории предполагает всестороннюю теоретическую и практическую подготовку музыкантов к профессиональной исполнительской и педагогической деятельности.

Кредиты ECTS – числовой эквивалент оценки, предназначенной для разделов курса с целью охарактеризовать учебную нагрузку студента, необходимую для их завершения.

Культурологический подход – деятельность, направленная на формирование специфических способов организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Куратор – в современной отечественной системе высшего образования К. – преподаватель, за которым закреплена организационно-воспитательная работа в студенческой группе.

Лицей – это профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающее завершение общего среднего образования повышенного уровня на заключительной ступени с профессиональной профильной подготовкой по направлениям и специальностям высшей школы. Они создаются, как правило, при высших учебных заведениях или на базе научных учреждений, культурных центров, средних школ, располагающих необходимым кадровым и учебно-материальным потенциалом.

Личностно ориентированное обучение – вид обучения, направленный на развитие целостных социальных свойств учащегося и вклю-

чение индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Макросоциологические аспекты исследования проблем образования — исследовательские стратегии, внимание в которых концентрируется на месте образования в социуме, эффективности его функций, взаимосвязи с другими сферами, системном характере образования.

Маркетинг образования — вид деятельности, направленный на изучение стратегии и тактики взаимоотношений субъектов рынка образовательных услуг, образовательных учреждений, организаций-потребителей, личностей обучающихся, посреднических структур, которые производят, продают, покупают и потребляют образовательные услуги.

Менталитет — это глубинные, «корневые» мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения. Проявляется в мыслительных привычках и установках восприятия и эмоциональной жизни, в поведении и жизненных ценностях, наследуемых людьми от прошлых поколений. М. — есть субстанция духовная. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным культуры того или иного народа, его религии, уклада жизни, философских идей и, конечно же, образования.

Методика преподавания — частная дидактика, совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач.

Методы и методики социологического исследования системы образования — разновидность способов познания, исследования явлений природы и общественной жизни с целью построения и обоснования системы знаний в области системы образования; а также многообразие средств адаптации общетеоретических и методологических принципов социологического исследования

к уникальным особенностям конкретной исследовательской ситуации или какому-либо классу таких ситуаций, к специфике решаемых исследователем задач, к особенностям изучаемого предмета и объекта, к организационно-экономическим особенностям системы образования.

Микросоциологические аспекты исследования — исследовательские стратегии, внимание в которых концентрируется на субъектах и социальных механизмах деятельности в системе образования.

Научная школа — коллектив единомышленников, разрабатывающих жизненно важные для общества научные проблемы под руководством известного в данной области исследователя, имеющего теоретические и практические результаты своей деятельности, признанные в научных кругах и сфере производства.

Научные кадры — ученые, которые по основному месту работы и в соответствии с трудовым договором профессионально занимаются научной, научно-технической, научно-организационной или научно-педагогической деятельностью и имеют соответствующую квалификацию независимо от наличия ученой степени или ученого звания.

Образование — 1) совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях; 2) социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества.

Образование непрерывное — организация и осуществление образования по принципу, который способствует обеспечению последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления. **О. н.** предполагает интегрирование всех его ступеней и видов (дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное) в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний на протяжении всей жизни человека.

Образовательно-воспитательные услуги (образовательные услуги) — основной товар, производящийся в учебных заведениях.

Общее среднее образование — образование, получаемое в общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях, профессионально-технических училищах, техникумах и колледжах. Основными задачами этой ступени школьного образования являются не только обучение чтению, письму и счету, но и воспитание и развитие личности ребенка, овладение им первоначальными знаниями о природе, обществе и человеке, основанными главным образом на культурно-историческом материале своей родной местности; навыками учебной и общетрудовой деятельности, культурой речи, межличностных отношений; основами личной гигиены и здорового образа жизни.

Объект социологии образования — это сфера образования, то есть та социальная среда, где разворачивается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий (обучая, учась, поддерживая процесс учения) в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией.

Параллельная преемственность в образовании — связь между всеми ступенями образования, благодаря которой учащиеся и студенты могут в определенное время менять избранную учебную специальность на ту, которая более соответствует уровню их способностей и характеру интересов.

Предмет социологии образования — это изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности.

Проблемы образования — совокупность проблем, объективно возникающих в процессе функционирования и развития системы образования, противоречия, задачи, требующие решения средствами социального управления.

Профессионально-техническое образование — вид образования, непосредственным образом связанный с потребностями производства, с оперативной и сравнительно быстрой формой включения молодых людей в жизнь. Оно непосредственно осуществляется в рамках крупных производственных организаций или государственной системой образования.

Профессионально-техническое учебное заведение — это учебное заведение, которое обеспечивает реализацию потребности граждан в профессионально-техническом образовании, овладении рабочими профессиями, специальностями, квалификацией, соответствующей их интересам, способностям, состоянию здоровья. Сегодня в Украине существуют такие типы профессионально-технических учебных заведений: профессионально-техническое заведение соответствующего профиля, профессиональное училище социальной реабилитации, высшее профессиональное училище, профессионально-художественное училище, художественное профессионально-техническое училище, высшее художественное профессионально-техническое училище, училище-агрофирма, высшее училище-агрофирма, училище-завод, центр профессионально-технического образования, учебно-производственный центр, центр подготовки и переподготовки рабочих кадров, учебно-курсовой комбинат, учебный центр и другие типы учебных заведений, которые дают профессионально-техническое образование.

Реформа образования — система планомерно реализуемых мероприятий, инициированная и контролируемая соответствующими органами управления, объединенная единой программой, направленная на совершенствование существующего механизма функционирования сферы образования, ее содержательного наполнения и используемых форм в соответствии с требованиями трансформирующегося общества.

Самообразование личности — вид свободной познавательной деятельности личности, направленный на становление образовательного потенциала, накопление, систематизацию и обновление знаний. Осуществляется по индивидуально выработанной програм-

ме. Иницируется, направляется, регулируется, контролируется самой личностью. В современных условиях реализуется, главным образом, через самообразовательное чтение в определенной системе и последовательности. **С. л.** — основной метод продолжения образования, обогащения и обновления системы знаний, полученных в общеобразовательной и профессиональной школе. Оно является составной частью процесса самовоспитания, самосовершенствования личности и выступает средством становления и развития интеллектуальной, нравственной, профессиональной, политической, правовой, эстетической и других видов культуры личности. В зависимости от направленности интересов личности выделяют: профессиональное, правовое, художественно-эстетическое, этическое, экономическое и другие виды самообразования личности.

Саморазвитие — одна из форм самодвижения систем, имеющая позитивную (прогрессивную) направленность. Источник **С.** — внутренние противоречия, присущие субъекту. Одно из свойств человека — изменять в прогрессивном направлении свой внутренний мир, формализовать и развивать навыки, умения, способности, вырабатывать индивидуально и социально необходимые социальные свойства и качества. **С. личности** осуществляется как в неосознанных формах (подражание, психологическое заражение, игра, стихийная адаптация и др.), когда индивид не задается целью изменить себя собственными усилиями, так и в осознанных — самоконструирование, самосозидание, самосовершенствование, в основе которых лежит целеполагающая деятельность особого рода.

Самореализация личности — всесторонняя актуализация и осуществление внутреннего, присущего человеку потенциала и смысла жизни в одной или многих сферах социальной деятельности, через раскрытие способностей и воплощение целей, планов, программ с пользой для себя и в интересах общества.

Система — это предмет, явление или процесс, состоящий из качественно определенной совокупности элементов, которые

находятся во взаимных связях и отношениях, образуют единое целое и способны во взаимодействии с внешними условиями своего существования изменять свою структуру. Существенными чертами любой системы являются целостность и интеграция.

Социальный институт образования – признаками его являются: социальные функции обучения и воспитания, подчиняющиеся общественным потребностям; наличие общественно выработанных форм образовательных учреждений, их организация и положение в обществе, а также определенных лиц, осуществляющих функционирование данного института, их статус в обществе; наличие регулятивов по функционированию данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, то есть сознательно поставленных целей, законов, определяющих деятельность учреждений, права и обязанности лиц, реализующих эти права и обязанности, методы образовательной деятельности (методы обучения, воспитания), материально-технические средства (экономическую базу).

Социокультурная парадигма – совокупность философских, общетеоретических и метатеоретических оснований.

Социология образования – отрасль социологического знания, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому. Предметом социологии образования является изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности.

Социология самообразования – отрасль социологического знания, предметом которой является самообразование как системное явление: вид свободной познавательной деятельности личности; индивидуальная и социальная потребность (ценность); средство социализации и индивидуализации, саморазвития и самореализации личности; структурный элемент, подсистема, метод образования; его место и роль (социальные функции) в структуре

образа жизни, системе жизнедеятельности социальных групп, общностей и общества; социальная детерминация самообразования, социальная регуляция и социальное управление этим феноменом; взаимодействие самообразования как вида социального конструирования и творчества с социальными институтами образования и науки; уровни, виды, типы, характер реализации самообразования как способа накопления, систематизации и обновления знаний; динамика самообразовательной активности различных групп населения.

Статусные характеристики – социальные признаки, определяющие позицию индивида или группы в социальной структуре общества. С. х. обусловлены как природными признаками (пол, возраст и т. д.), предписанными (социальное происхождение), так и достигнутыми (образование, профессия, образ жизни, материальное положение и др.).

Стратегические задачи современного образования – задачи, зависящие от анализа знаний об объекте и предмете исследования и, следовательно, от возможности формулирования гипотез эмпирического исследования.

Студенчество – социально-демографическая группа, состоящая из молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях. Существенная социальная черта С. – его близость по характеру деятельности, интересам, ориентациям к социальной группе интеллигенции. Этим же определяется и внутренняя неоднородность С. не только по социальному происхождению, национальности, демографическим признакам, но, прежде всего, по чертам профессионального облика, близким к чертам соответствующих отрядов специалистов. Непродолжительное пребывание в этой группе (4–5 лет) является одной из форм социального перемещения и служит своего рода ступенькой перехода молодежи из различных социальных групп в профессиональные группы работников умственного труда высшей квалификации.

Техникум (училище) – высшее учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, института, которое осуще-

ствяет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам младшего специалиста, имеет необходимый кадровый потенциал и материально-техническую базу.

Университет (классический университет) – многопрофильное высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов высшего образования по широкому спектру естественных, гуманитарных, технических и других направлений науки, техники и культуры по образовательно-профессиональным программам всех уровней, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром, способствует расширению научных знаний и осуществляет культурно-просветительскую деятельность среди населения, имеет развитую инфраструктуру научных и научно-производственных предприятий и организаций, высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения такой деятельности.

«Утечка умов» – термин, возникший в 40–50-х годах и первоначально обозначающий процесс оттока выпускников университетов Европы (стран, наиболее пострадавших во Второй мировой войне) в США. В 60-е годы к этому процессу подключились страны Азии и Африки. А в 80–90-е годы – страны Восточной Европы. Суть понятия **«У. умов»** – отток высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров за рубеж.

Учебно-научно-производственный центр – качественно новая форма подготовки высококвалифицированных работников и специалистов. Его главными задачами являются: формирование общей культуры обучающихся; самоопределение личности, создание условий для ее самореализации; соблюдение закона о правах детей, принятого ООН; предоставление учащимся оптимальных возможностей для получения широкого общего образования; подготовка специалистов по массовым профессиям производства; овладение иностранными языками, а также навыками в области механизированной обработки информации; получение прибыли от практической деятельности Учебного центра для дальнейшего развития материально-технической и социальной базы.

Ценностное сознание — одна из сторон, образующих человеческое сознание. Является сердцевиной духовной жизни личности и общества. Представляет совокупность идей, взглядов, чувств, настроений, которая характеризует личностный смысл для человека определенных явлений действительности.

Цивилизация — собственно социальная, отличная от кровнородственной и традиционно-этнической, форма организации целостности общественной жизни, характеризующаяся всеобщей связью индивидов, их первичных базисных общностей в процессе воспроизводства и перераспределения общественного богатства, обеспечивающего ее существование и прогрессивное развитие. Определенная степень общественного развития, составляющая сущность всемирной истории и характеризующаяся только ей присущими индивидуальными чертами, прежде всего уровнем развития материальной и духовной культуры. Современная цивилизация, следующая за дикостью и варварством, включает в себя три наиболее значимых этапа: доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный (технотронный). Каждый новый цивилизационный виток в развитии человечества с неизбежностью порождает свои глобальные проблемы, характерные для данного этапа, выявляет специфику их проявления и решения в различных регионах планеты.

Школа — среднее учебное заведение, призванное обеспечить систематические знания, умения и навыки, необходимые для продолжения общего и начала профессионального образования, включения личности ребенка в жизнь общества, а также развитие ее творческих качеств и воспитание национального самосознания и общечеловеческой морали. На этой ступени выявляются типологические характеристики личности, развиваются способности, интересы, качественные ориентации. Диагностика этих качеств, а при необходимости их активная коррекция, призваны помочь самовыражению учащегося, выбору им направления своей дальнейшей учебной или трудовой деятельности.

СПИСОК ПЕРСОНАЛИЙ

Альборнос О. — исследовал пределы влияния общества на систему образования и значение ее автономии, позволяющей нейтрализовать последствия изменений экономической конъюнктуры, смены политических режимов, идеологические факторы.

Арчер М. — выдвинул предложение о выделении из социологии образования «социологию образовательных систем» как самостоятельную научную дисциплину.

Астахова В. И. (1935) — украинский социолог, доктор исторических наук, профессор, специалист в области социологии образования и проблем формирования интеллектуального потенциала общества. С начала 90-х годов активно занимается проблемами частного образования. Является ведущим в Украине теоретиком и практиком в этой области. Автор значительного числа монографических изданий, посвященных проблемам образования, среди которых: «Советская интеллигенция и ее роль в социальном прогрессе» (1976), «Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине» (1994), «Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант» (1999), в которых раскрывается инновационный подход к анализу образования как процесса, социального института и важнейшего канала социальной мобильности. В многочисленных научных статьях и публикациях В. И. Астаховой также рассматриваются вопросы гуманизации, демократизации и автономизации системы образования, эффективности и специфики функционирования ее различных форм.

Астахова Е. В. (1959) — доктор исторических наук, профессор, специалист в области образования, проблем формирования кадрового потенциала высшей школы. Активно разрабатывает вопросы, связанные с трансформацией социальных функций высшей школы, развития системы высшего образования; проблемы активизации познавательной деятельности учащихся. Автор публикаций, посвященных этой проблематике, среди которых: «Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях» 1999).

Бестужев-Лада И. В. (1927) — российский социолог, академик Российской академии образования, доктор исторических наук, профессор. Изучает проблемы истории и теории социального прогноза, социальные проблемы молодежи. В своих работах развивает концепцию поискового и нормативного социального прогнозирования как особой разновидности научного предвидения. Теоретические основы и практические выводы по социальному прогнозированию И. В. Бестужева-Лады широко применяются в социологии образования. Освещая проблемы образования, акцентирует внимание на вопросах реформирования системы образования, развития высшей школы, перспектив образования в XXI веке. Работы, в которых рассматриваются проблемы развития образования: «Проблемы социального прогнозирования» (1978), «Прогнозное обоснование социальных нововведений» (1993), «К школе XXI века: размышления социолога» (1988).

Будон Р. (1934) — французский социолог, профессор. Автор книг и статей по проблемам методологии социологии, социальной мобильности, социальных изменений, социологии образования. Область научных исследований Р. Будона включает вопросы социальных процессов, происходящих в индустриально развитых странах, социальных кризисов, в том числе и кризиса в образовании. Автор концепции «социология неравенства». При этом неравенство шансов социального продвижения он связывает с неравенством доступа к образованию, особенно высшему.

Бурдые П. (1930) — французский социолог, руководитель исследовательской группы по проблемам образования и культуры в Парижской высшей школе социологических наук. Изучает проблемы общей социологической теории, но наиболее известен своими трудами в области культуры и образования. В своих работах исследует взаимосвязь культуры, искусства и образования. Основные работы по проблемам культуры и образования: «Воспроизводство в образовании, обществе и культуре» (1977), «Поле культурного производства» (1993).

Вебер М. (1864–1920) — немецкий социолог, социальный философ, историк, основоположник понимающей социологии и теории

социального действия. Наряду с фундаментальной разработкой социологической теории М. Вебер уделял внимание вопросам образования и его места в развитии общества. В социологических взглядах на образование исходил из разработанных им теорий социального действия и экономической рациональности. Исследовал взаимосвязь образования и социального действия, подчеркивая, что в конечном итоге образование и наука призваны служить делу самосознания и познания реальных взаимосвязей между фактами, явлениями и процессами социальной жизни. Работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Наука как призвание и профессия» (переизд. в 1990 г.)

Герасина Л. Н. (1956) — украинский социолог, доктор социологических наук, профессор. Занимается проблемами социологии образования, социологии политики, социологии права, конфликтологии. В социологии образования разрабатывает вопросы реформирования образовательной системы, проблемы развития высшей школы. Имеет ряд монографических работ, посвященных этой проблематике: «Современная высшая школа в условиях реформирования образования» (1993), «Высшая школа: реформирование в демократическом обществе» (в соавт., 1998).

Горodяненко В. Г. (1938) — украинский историк, социолог, доктор исторических наук, профессор. В социологии занимается изучением социальной структуры общества, проблемами молодежи, историографией и источниковедением социологии. Разрабатывая проблемы историографии социологии, значительное место уделяет вопросам становления и развития социологии образования как отрасли социологического знания. Основные публикации по этой проблематике: «Историография социологии» (2000), «Социология образования в зеркале историографического знания» (в сборнике «Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства») (2001).

Дженкс К. — выявил социально-селективную роль средней и высшей школы, классовое и расовое неравенство учащихся в капиталистическом обществе, дал толчок к разработке и

осуществлению некоторых компенсирующих программ «либерализации» систем образования.

Долженко О. — российский социолог, доктор философских наук, главный редактор журнала «Вестник высшей школы». В социологии образования разрабатывает проблемы развития высшей школы, изучает студенчество как социально-демографическую группу, занимается вопросами философии образования. Работа по проблемам образования: «Очерки по философии образования» (1995).

Дьюи Дж. (1859–1952) — американский философ-прагматик. Его вклад в прагматизм состоял в том утверждении, что знание определяется своей эффективностью как в экспериментах, так и в практических достижениях, а также своим служением интересам и потребностям человека. Знание является всегда социально определенным.

Дюркгейм Э. (1858–1917) — французский социолог, философ, создатель французской социологической школы. Наряду с фундаментальной разработкой значительного количества аспектов социологического знания, Э. Дюркгейм изучал и социологические проблемы образования. При этом образование ученый рассматривал в тесном единстве с воспитанием. Давая оценку значимости образования для развития индивида, Э. Дюркгейм подчеркивал взаимосвязь воспитания и образования с социализацией индивида, считая, что эти процессы выступают ее средствами. Основные взгляды на социальные аспекты образования изложены в книге «Социология образования» (переизд. в 1996 г.).

Коган Л. Н. (1923–1997) — российский социолог. Доктор философских наук. Заслуженный деятель науки России. В круг его научных интересов входят основные смысложизненные проблемы культуры — проблемы цели и смысла жизни человека, судьбы, вечное и приходящее в культуре.

Коллинз Р. (1913) — американский социолог. Теоретические позиции относятся к символическому интеракционализму. В центре научных интересов — теория социального конфликта, проблемы

социальной стратификации, вопросы интегративной теории социального действия. Исследуя социальные проблемы образования, затрагивал вопросы участия работодателей в обучении студентов, соотношения уровня образованности и профессионального статуса, влияния образования на социальную стратификацию. Работа, посвященная проблемам образования: «Функциональная и конфликтная теории образовательной стратификации» (1971).

Коулмэн Дж. — в социологии образования исследовал вопросы кризиса образовательной системы, разрабатывал проблемы индивидуальной и коллективной деятельности в процессе обучения, их влияние на специфику социальных отношений в процессе обучения, зависимость успехов студентов в обучении от социального статуса семьи. Работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Академические достижения и структура соревновательности», «Равенство образовательных возможностей» (1966).

Кумбс Ф. — актуализировал исследования феномена «кризиса образования», что вызвало к жизни многочисленные исследования доступности различных ступеней образования, образа жизни учащейся молодежи, ее взаимоотношений с педагогическим персоналом, положения в системе общественных отношений, интересов и ожиданий. Основная работа «Мировой кризис в образовании: взгляд из 80-х» (1985).

Лукашевич Н. П. (1942) — украинский социолог, философ, доктор философских наук, профессор. Занимается проблемами адаптации и социализации в рамках социологии труда, социологии образования, социологии воспитания, самоменеджмента. Является одним из разработчиков типовой программы по социологии образования для студентов социологических факультетов вузов. Основные работы по проблемам образования: «Социология воспитания» (1966), «Социология образования» (1997).

Мангейм К. (1893–1947) — немецкий социолог, один из основателей социологии знания. Социологию познания связывал с конкретной исторической ситуацией. Образование рассматривал как социальный феномен, часть общего социального прогресса.

Предлагал рассматривать образование и как один из способов воздействия на человека, и как одно из средств социального контроля. Изучал взаимосвязь образования и политической активности; соотношение индивидуального и группового в процессе обучения; целевые установки по отношению к образованию в конкретном обществе. Значительное место в реализации этих взаимосвязей отводил образованию как процессу познания и получения знаний. Основные работы по проблемам образования: «Образование для демократии» (1939), «Очерки по истории социологии знания» (1952), «Очерки по социологии культуры» (1956), «Диагноз нашего времени» (изд. 1994).

Нечаев В. Я. — российский социолог, один из ведущих специалистов в области социологии образования. Исследуя эту отрасль социологического знания, значительное место уделяет проблемам определения предмета социологии образования, основным подходам к изучению образования как процесса и социального института, определению основных функций образования. Впервые рассматривает учебный процесс как социальную технологию. Основная работа по социологии образования: «Социология образования» (1992).

Руткевич М. Н. (1917) — российский социолог и философ. Основные направления научных исследований: общая теоретическая социология, социальная структура общества, социология молодежи, социология образования. В ходе научных исследований в 60–70-х годах развил теоретические положения о путях вхождения молодежи в жизнь и особенностях этих процессов в условиях системного кризиса 90-х годов. При этом подчеркивал особую значимость образования в этих социальных перемещениях. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, исследуя влияние образования на изменение социальной структуры общества. Основные работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Социальные перемещения» (в соавт., 1970), «Интеллигенция в развитом обществе» (1977), «Общественные потребности, система образования, молодежь» (в соавт., 1988).

Саймон Б. — английский социолог. В социологии образования изучал взаимозависимость образования и общества, выделяя значимость человеческого фактора в диалектическом противоречии «образование — общество». Исследовал влияние образования на экономическое развитие общества, на процесс формирования человека внутри общества, подчеркивая исключительную роль образования в современном мире. Основная работа по проблемам образования: «Общество и образование» (1989).

Сидоренко А. Л. (1942) — украинский социолог, доктор социологических наук. В социологии образования исследует проблемы частного образования, студенчества как субъекта образовательной системы, реформирования системы образования в современной Украине. Основные работы по проблемам образования: «Приватное высшее образование: пути Украины в мировом измерении» (2000), «Проблемы реформирования высшего образования в Украине» (2000), «Соціологія освіти» (2000).

Смелзер Н. (1932) — американский социолог, профессор Калифорнийского университета, один из основателей современной американской социологии, автор работ по экономической социологии, теории коллективного поведения, теории социальных изменений. В фундаментальной работе «Социология» (1988) Н. Смелзер показал особенности образования как социального института, проанализировал основные положения государственного и частного образования в системе образования в целом, рассмотрел специфику различных моделей образования, соотношение централизации и децентрализации в управлении образованием и поведением различных социальных групп в процессе образования, выделил основные социальные факторы, в той или иной степени влияющие на систему образования, подчеркивая при этом, что образование является первостепенным фактором, влияющим на мобильность личности.

Сорокин П. (1889—1968) — известный российский и американский социолог. Представитель интегрального направления в социологии, автор теорий социальной стратификации и социальной

мобильности, разрабатывал проблемы социокультурной динамики. При этом считал образование одним из важнейших факторов, влияющих на эти процессы. Основные работы по проблемам культуры и образования: «Социальная и культурная динамика» (1937–1941), «Социокультурная причинность, пространство и время» (1943).

Титма М. Х. (1939) – эстонский социолог, доктор философских наук, профессор. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, разрабатывая проблемы выбора профессии, ценностных ориентаций молодежи в сфере образования, взаимосвязи и развития социальной структуры общества и влияние на эти процессы системы образования. Впервые применил метод лонгитюдных исследований, что позволило изучать процессы в образовательной сфере в развитии и трансформации. Внес большой вклад в развитие сравнительных исследований по проблемам социального состава высших учебных заведений и социального происхождения студентов. Работы, в которых затрагиваются проблемы образования: «Выбор профессии как социальная проблема» (1975), «Молодое поколение» (в соавт., 1986).

Турен А. (1925) – французский социолог, сторонник структурно-функционального подхода. Занимался исследованиями проблем социологии труда, общественного развития, методологии общественного познания, социологии молодежи. В социологии образования изучал проблемы взаимосвязи образования с социокультурной средой. При этом относил образование к социокультурным факторам, которые являются определяющими в постиндустриальном обществе. Студенчеству, как социальной группе, придавал особую, революционизирующую роль в преобразовании общества.

Уорд Л. (1841–1913) – американский социолог, один из основоположников психол. эволюционизма в США. Главной движущей силой исторического развития считал интеллект, уникальное обладание которым позволяет человеку и коллективам людей заменить действие слепых эволюционных сил, господствующих в природе, «телезисом», формирующимся на основе осознанного

стремления к прогрессу. Образование и развитие каст – причина возникновения классов. Выступал за всеобщее равенство, которое должно быть достигнуто через всеобщее образование путем социальных реформ.

Филиппов Ф. Р. (1924–1990) – российский социолог, доктор философских наук, профессор. Область научных исследований: социальные проблемы образования, проблемы социальной мобильности, проблемы молодежи. Внес значительный вклад в становление и развитие социологии образования, разрабатывая теоретические основы этой отрасли социологического знания. Занимался проблемами социальной эффективности образования, социальных функций образования, изучал субъекты образовательного процесса. Основные работы по проблемам образования: «Социология образования» (1980), «Школа и социальное развитие общества» (1990).

Шубкин В. Н. (1923) – российский социолог, доктор философских наук, профессор. Проблематика научных исследований: социальные аспекты экономики, социальные факторы и их роль в экономическом развитии, трудовая деятельность, отношение к труду, социальные проблемы молодежи. В социологии образования разрабатывал проблемы формирования профессиональных ориентаций, профессионального выбора, влияния образования на социальную мобильность молодежи, социальные проблемы перехода от образования к трудовой деятельности. Под руководством ученого в 70–80-х годах проведены фундаментальные, в том числе и международные, исследования проблем молодежи и образования. Является основателем научной школы, в рамках которой исследовались проблемы профессионального выбора молодежи и его влияния на развитие системы образования, разрабатывались методы социологического изучения проблем молодежи и образования. Основные труды, в которых освещаются проблемы образования: «Молодежь вступает в жизнь» (1988).

Щепаньский Я. (1913) – польский социолог. Основные научные исследования посвящены проблемам истории и теории социологии,

социальной структуре польского общества. В социологии образования исследовал проблемы интеллигенции, социологии высшего образования. В 60-е годы руководил изданием 28 томов «Исследований положения рабочего класса и интеллигенции».

Якуба Е. А. (1929–2002) – украинский социолог, доктор социологических наук, профессор, одна из основателей украинской и харьковской социологических школ. Сфера научных интересов касалась теории социальных групп в обществе, проблем их социальной активности, нормативного и социального регулирования поведения личности. Занималась изучением личности в системе социальных связей и др. В социологии образования исследовала проблемы функционирования высшей школы на разных этапах ее развития, рассматривала студенчество как специфическую социально-демографическую группу, а также влияние образования на социальную мобильность личности. Основные работы по проблемам образования: «Социальная эффективность специалиста: истоки, механизмы формирования» (1983), «Воспитательный процесс в высшей школе: социологический анализ» (1988), «Народное образование в условиях перестройки: социологические очерки» (1989).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Тема I. Социология образования: объект, предмет, метод.....	7
Тема II. Становление и развитие социологии образования как отрасли социологического знания	41
Тема III. Образование как социальный институт.....	74
Тема IV. Социальные цели и функции образования	104
Тема V. Социальные принципы функционирования образовательных систем	140
Тема VI. Учебное заведение как объект социологического исследования	173
Тема VII. Система управления образованием.....	201
Тема VIII. Главные субъекты образовательного процесса в высшей школе	227
Тема IX. Самообразование как социальная проблема	278
Тема X. Воспитательная работа в системе образования.....	299
Тема XI. Реформирование образования как ведущая тенденция его развития в XXI веке	316
Тема XII. Непрерывное образование как главный принцип функционирования образовательных систем в XXI веке.....	340
Тема XIII. Социальные риски в сфере образования	358
Тема XIV. Глобальные проблемы образования в современном мире	384
Тема XV. Особенности социологических исследований проблем образования	411
Глоссарий	436
Список персоналий	452

К93 **Курс лекций по социологии образования** : учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад. ; под. общ. ред. В. И. Астаховой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Х. : Изд-во НУА, 2009. — 464 с.

ISBN 978-966-8558-83-2

Второе издание учебного пособия по авторскому курсу «Социология образования», читаемому студентам-социологам Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», существенно доработано и дополнено в свете важнейших изменений, произошедших в образовании уже в XXI веке. Как и первое издание, данное пособие подготовлено коллективом авторов, на протяжении многих лет исследующих процессы, происходящие в современных образовательных системах, прежде всего в украинской национальной системе образования.

Работа представляет интерес для студентов, изучающих курс социологии образования, а также для исследователей проблем развития образования в современном мире.

УДК 316.74:37(075.8)
ББК 60.562.62.я73-2

Навчальне видання

КУРС ЛЕКЦІЙ ІЗ СОЦІОЛОГІЇ ОСВІТИ

**Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів**

(російською мовою)

**За загальною редакцією
доктора історичних наук, професора В. І. АСТАХОВОЇ**

**Редактор *Л. А. Кармаза*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк***

**Підписано до друку 28.08.2009. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. др. арк. 26,97. Обл.-вид. арк. 25,47.
Тираж 300 пр. Зам. № 153/09.**

**Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.**

**Надруковано у видавництві
Народної української академії**

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.