

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Н. В. Курилович

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по гуманитарному образованию
в качестве пособия для студентов
учреждений высшего образования,
обучающихся по специальности
1-23 01 05 «Социология»*

Учебное электронное издание

Минск, БГУ, 2020

ISBN 978-985-566-848-1

© Курилович Н. В., 2020

© БГУ, 2020

УДК 316.74:37(072)(075.8)
ББК 60.561.9я73-1

Рецензенты:

кафедра философии и методологии университетского образования
Республиканского института высшей школы
(заведующий кафедрой кандидат социологических наук,
доцент *М. Г. Волнистая*);
кандидат социологических наук, доцент *Е. В. Шкурова*

Курилович, Н. В. Социология образования [Электронный ресурс] :
пособие / Н. В. Курилович. – Минск : БГУ, 2020. – 1 электрон. опт. диск
(CD-ROM). ISBN 978-985-566-848-1.

Рассматриваются теоретико-методологические и прикладные вопросы социологии образования, а также история ее становления и развития. Анализируется проблематика социологического изучения образования в XXI в.

Предназначено для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности 1-23 01 05 «Социология».

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше;
RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Adobe InDesign.

Редактор *Т. С. Петроченко*.

Дизайн обложки *Т. Ю. Таран*. Технический редактор *Л. В. Жаборовская*.

Компьютерная верстка *Л. В. Жаборовской*. Корректор *Н. А. Ракуть*.

Подписано к использованию 21.02.2020. Объем 4,0 МБ.

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон (017) 259-70-70.
e-mail: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by/>

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	7
---------------	---

РАЗДЕЛ 1. ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	9
---	---

1.1. Место социологии образования в структуре социологического знания.....	9
1.2. Предмет и объект социологии образования.....	11
1.3. Взаимосвязь социологии образования с другими науками.....	18
1.4. Структура, методы и функции социологии образования.....	21

Тема 2. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
---	----

2.1. Зарождение социологии образования как отрасли социологической науки.....	28
2.2. Основные направления в развитии зарубежной социологии образования.....	34
2.3. Развитие отечественной социологии образования.....	38
2.4. Социальные проблемы образования.....	43

Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ.....	46
--	----

3.1. Понятие и основные признаки социального института образования.....	46
3.2. Структурный анализ системы образования.....	49
3.3. Функции образования.....	54
3.4. Развитие национальной системы образования Республики Беларусь.....	56

Тема 4. ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И КУЛЬТУРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....	71
4.1. Образование и культура: аспекты и уровни взаимодействия.....	71
4.2. Модели образования.....	74
4.3. Развитие образовательных институтов в мире: исторический аспект.....	76
4.4. Исторические типы образования и воспитательные системы.....	80
4.5. Истоки возникновения и развития высших учебных заведений в мире. Парадигмы университетского образования.....	83
4.6. Современное мировое образовательное пространство. Свойства современного образования.....	89
Тема 5. УЧЕНИЕ КАК ВИД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	94
5.1. Обзор основных направлений в понимании учения.....	94
5.2. Культурная ценность как объект усвоения в процессе учения.....	98
5.3. Учение, труд и воспитание: сравнительный анализ.....	101
Тема 6. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И ЕГО СТРУКТУРА.....	105
6.1. Понятие и структура учебного процесса.....	105
6.2. Учебная дисциплина, учебный план и учебная программа.....	108
6.3. Методы обучения.....	113
6.4. Технология учебного процесса. Формы организации обучения в вузе.....	120
6.5. Теории и концепции обучения.....	126
6.6. Виды и стили обучения.....	129
Тема 7. КОЛЛЕКТИВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	135
7.1. Основные подходы к изучению коллектива в сфере образования.....	135
7.2. Учебно-педагогический коллектив: понятие, динамика становления и социальная организация.....	140
7.3. Показатели состояния учебно-педагогического коллектива.....	145

РАЗДЕЛ 2. РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI в.

Тема 8. ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ (СТРАТЕГИЧЕСКИЕ) ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	150
8.1. Образование как категория: аспектный анализ.....	150
8.2. Разработка стратегии развития образования как прогностическая проблема.....	155
8.3. Основные направления стратегических исследований в образовании.....	161
Тема 9. НЕКЛАССИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI в.	165
9.1. Научные картины мира: сравнение классического и неклассического подходов в социологии.....	165
9.2. Социологические парадигмы как основа формирования социологии образования XXI в.	168
9.3. Виталистская социология и перспективы изучения образования в XXI в.	172
Тема 10. НЕКЛАССИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	178
10.1. Образовательная потребность: понятие и направления формирования.....	178
10.2. Воспроизводство образования в современном обществе: структура, механизм и уровни.....	183
10.3. Эволюция ценности образования: традиции и инновации.....	186
Тема 11. СОЦИАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В XXI в.	192
11.1. Образовательная деятельность социальных субъектов: понятие и виды.....	192
11.2. Социальные отношения и структура социального субъекта в сфере образования.....	194
11.3. Инновации в деятельности традиционных субъектов образования.....	197

Тема 12. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В XXI в.....	202
12.1. Образовательный потенциал как категория виталистской социологии образования.....	202
12.2. Кризисное развитие образовательного потенциала человечества.....	205
12.3. Факторы дифференциации образовательного потенциала общества.....	210
Тема 13. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПУТЬ КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА.....	218
13.1. Образовательный путь: традиции изучения, понятие и основные компоненты.....	218
13.2. Типы и основные характеристики образовательного поведения субъекта.....	222
13.3. Модели образовательного пути и образовательные стратегии.....	226
Тема 14. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА В XXI в.....	231
14.1. Функциональная неграмотность населения: понятие и концепции изучения.....	231
14.2. Общекультурная неграмотность как проблема XXI в.....	238
14.3. Неклассические субъекты образовательной деятельности.....	241

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня образование и общество неотделимы друг от друга, настолько тесно они взаимосвязаны. В научном дискурсе признание огромного влияния образования на развитие социума стало аксиомой. Разнообразие ипостасей образования как социального феномена и его несомненная значимость в роли ключевого фактора общественного прогресса обусловили тот факт, что во все времена представители разных наук проявляли устойчивый интерес к вопросам теории и практики образования. Многие поколения обществоведов занимались изучением образования, поэтому при подготовке пособия огромное внимание уделялось систематизации наработок в этой области знания.

В настоящее время социология образования по праву относится к числу бурно развивающихся отраслей социологической науки. При этом важно отметить, что в Республике Беларусь данная отрасль утвердилась в качестве учебной дисциплины государственного компонента по специальности 1-23 01 05 «Социология». В издании в лаконичной и доступной форме освещены все темы, представленные в утвержденной Министерством образования Республики Беларусь типовой учебной программе по учебной дисциплине «Социология образования».

При отборе материала для пособия были проведены максимально объективный анализ и обобщение всей необходимой информации по проблемам отечественной и зарубежной социологии образования. Автор ориентировалась на то, чтобы изложение трудных теоретико-методологических и прикладных вопросов социологии образования было не просто понятным для восприятия, но и интересным. Активное привлечение фактологического материала, в том числе статистических данных о состоянии отечественной системы образования, направлено на то, чтобы помочь студентам приобрести навыки социологического анализа ключевых проблем в рассматриваемой сфере.

Композиция пособия определяется структурой содержания учебного материала, предложенной автором в типовой учебной программе по дисциплине «Социология образования». Издание состоит из двух разделов, каждый из которых включает в себя семь тем. Первый раздел посвящен изложению ключевых вопросов истории и теории социологии образования, второй — формирует представление о развитии социологии образования в XXI в.

Пособие может быть полезно не только студентам, обучающимся по специальности 1-23 01 05 «Социология», но и широкому кругу читателей, которые интересуются проблемами взаимодействия образования и общества.

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕМА 1. СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. Место социологии образования в структуре социологического знания

Социология образования представляет собой отрасль социологической науки, которая существует наряду с другими дисциплинами, выделившимися в процессе дифференциации социологического знания, например экономической социологией, политической социологией, социологией права и пр.

Любая научная дисциплина нуждается в установлении собственных границ и выработке собственного подхода к изучению рассматриваемых ею явлений. Необходимость определения места социологии образования в структуре социологического знания обусловлена прежде всего проблемами конституирования этой научной дисциплины, связанными с вопросом о дисциплинарной принадлежности данной отрасли.

В настоящее время проблема связи рассматриваемой нами дисциплины с социологией и другими науками, изучающими сферу образования, не имеет общепринятого решения. Российский социолог В. Я. Нечаев выделяет три *подхода* к определению места отраслевой социологии в социологической науке [1, с. 6–8]. Для их анализа будем использовать следующие условные обозначения: узкоинструментальный, широкий и самостоятельный подходы. Рассмотрим каждый из них.

Суть первого — *узкоинструментального* — подхода состоит в том, что отраслевая социология трактуется как использование социологических методов сбора, анализа и интерпретации информации в той или иной социальной науке. Следовательно, социология образования истолковывается как применение социологических методов в анализе образовательных процессов. При данном подходе отраслевая социология не нуждается в специальной теории, поскольку в рамках соответствующих наук она уже существует. Как правило, такой интерпретации отраслевой социологии придерживаются не социологи, а специалисты в области других социальных наук. Очевидно, что при этом социология ассоциируется исключительно с методикой и техникой социологического исследования, что позволяет признать не состоятельность данного подхода.

Суть второго — *широкого* — подхода состоит в том, что отраслевая социологическая теория трактуется как общая теория той или иной сферы жизни. Следовательно, социология образования — это и есть общая теория образования. Данный подход считается чрезмерно широким, поскольку в этой интерпретации социология как родовая наука вместе со своими отраслевыми дисциплинами «поглощает» все общественные науки. Как правило, такая интерпретация отраслевой социологии отвергается не столько социологами, сколько представителями других социальных наук.

Третий — *самостоятельный* — подход связан с признанием самостоятельности социологии как науки, которая имеет собственные предмет и ракурс изучения различных социальных явлений. Констатируется, что в процессе развития социологической науки внутри нее появились различные отрасли знания, которые можно рассматривать как самостоятельные дисциплины. Одна из них — социология образования. При этом В. Я. Нечаев делает вывод о том, что основное содержание отраслевой социологии связано с анализом жизнедеятельности субъекта в той или иной сфере.

Отрасли социологии часто именуют специальными социологическими теориями (или теориями среднего уровня), которые систематизируют данные по отдельным областям социологического знания. Эти области знания обычно и фигурируют в названии той или иной социологической дисциплины. Любая отраслевая социологическая дисциплина имеет собственные объект и предмет, определенный категориальный аппарат, проблемно-тематическое поле, общие и особенные методы и процедуры исследования. В «Социологической энциклопедии», изданной в Минске в 2003 г., социология образования относится к теориям среднего уровня, изучающим социальные институты [2, с. 316].

Анализ социологической литературы показывает, что рассматриваемую нами отрасль знания специалисты, как правило, относят к теориям среднего уровня. При этом признается самостоятельный статус социологии образования как отраслевой дисциплины. Однако есть и другая позиция, определяющая статус социологии образования в контексте ее субординационной зависимости от других отраслей социологической науки. Например, член-корреспондент Российской академии наук Ж. Т. Тощенко полагает, что трехуровневая модель социологии, связанная со знаменитой формулировкой теорий среднего уровня Р. Мертона, к настоящему времени уже исчерпала свои

возможности (хотя ее и сейчас придерживаются некоторые исследователи). Используя в качестве критерия классификации объектно-предметный принцип познания, Ж. Т. Тощенко выделяет следующие четыре уровня социологического знания: 1) общесоциологические теории; 2) системные (обобщающие) теории; 3) основные специальные социологические теории; 4) частные (вспомогательные) социологические концепции. С точки зрения данной классификации уровней социологического знания социология образования является одной из основных специальных социологических теорий (наряду с социологией личности, культуры и науки) в рамках социологии духовной жизни, выступающей системной (обобщающей) социологической теорией. Другими словами, социология образования рассматривается как подотрасль социологии духовной жизни. Кроме того, в социологии образования, по мнению Ж. Т. Тощенко, можно выделить ряд частных, т. е. производных от основной социологической теории, концепций, изучающих отдельные ступени и формы образования [3].

Против трехуровневой интерпретации структуры социологии (общая социология, специальные социологические теории и конкретные социологические исследования) выступил и профессор В. Я. Нечаев. Именно с ее наличием ученый связывает некорректное отождествление специальных социологических теорий и отраслевых социологий. По его мнению, разумно признать статус социологии образования как подотрасли социологии культуры [1, с. 10–11].

Таким образом, социология образования включена в структуру социологического знания как ее компонент, который изучает собственный предмет с общесоциологических позиций. При этом социология образования рассматривается как самостоятельная отрасль социологического знания либо как подотрасль определенной отрасли социологической науки (например, социологии культуры или духовной жизни).

1.2. Предмет и объект социологии образования

Определив статус социологии образования как отраслевой дисциплины, обратимся к трактовке ее объекта и предмета. Многоаспектность и многоуровневость феномена образования обуславливают дискуссии по поводу объекта и предмета изучающей его социологической отрасли. Рассмотрим имеющиеся по этому вопросу позиции.

Объект любой отраслевой социологической дисциплины, как правило, присутствует в ее названии. Не составляет исключения в данном

случае и социология образования, объектом которой является образование, точнее его система или сфера. Однако возникает вопрос о том, что представляет собой эта система или сфера. При ответе на этот вопрос как раз и обнаруживаются различные подходы, в рамках которых предлагаемые исследователями формулировки объекта социологии образования могут варьироваться от предельно абстрактных до максимально конкретных. Например, вариант общей формулировки объекта социологии образования представлен в учебно-методическом комплексе, изданном в Витебском государственном университете имени П. М. Машерова в 2016 г. В нем констатируется, что объектом изучения социологии образования является «образование с позиций его социальной природы» [4, с. 9].

Если обратиться к истории социологического изучения образования, то можно обнаружить, что в научной и учебной литературе достаточно долгий период времени существовала традиция отождествления системы образования с совокупностью образовательных учреждений. На традицию такого рода обращает внимание российский специалист в области социологии образования профессор А. М. Осипов [5, с. 97]. Конечно, социология обращается к анализу учебных заведений по всему миру, но следует признать, что неправомерно сводить систему образования лишь к совокупности ее учреждений.

Российский исследователь В. Я. Нечаев предлагает вариант конкретизированной формулировки объекта социологической отрасли. По этому поводу он пишет: «Объект социологии образования достаточно очевиден. Он вполне фиксируем эмпирически — это сфера образования, т. е. 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» [1, с. 12]. Анализ данной точки зрения показывает, что образование определяется через процессы взаимодействия индивидов в контексте разнообразных учебных ситуаций.

В современной учебной литературе по социологии образования *общепринятым* считается определение ее объекта, сформулированное профессором Г. Е. Зборовским. Он полагает, что таким объектом является «система образования и информация о ней» [6, с. 99]. Российский социолог предлагает рассматривать образование как систему, представляющую собой взаимосвязанную совокупность различных

образовательных подсистем: допрофессионального, профессионального и непрофессионального образования; дошкольного, школьного и внешкольного образования; начального, среднего, высшего, послевузовского образования и т. д. При этом Г. Е. Зборовский отмечает, что образование является одной из важнейших сфер общества и одним из наиболее значимых средств самореализации личности.

Обратимся к вопросу о предмете социологии образования. Анализ социологической литературы показывает, что определение предметной области рассматриваемой отрасли социологии относится к числу дискуссионных вопросов. В отличие от общепринятой формулировки объекта социологии образования определение ее предмета до сих пор вызывает серьезные споры среди специалистов. При этом обсуждение данной проблемы имеет свою специфику в зарубежной и отечественной социологии образования.

В целом определения предметной сферы социологии образования существенно эволюционировали на протяжении всей истории становления и развития этой отрасли. Обратимся к краткому обзору эволюции предметной области сначала зарубежной, а затем отечественной социологии образования.

За рубежом активное и серьезное обсуждение предмета социологии образования началось только в середине XX в. До этого времени в литературе встречались самые общие определения, в рамках которых предмет отрасли сводился к социальному предназначению системы образования. В связи с этим неудивительно, что в американской социологии именно функционализм в первые три десятилетия XX в. стал доминирующим подходом к определению предмета социологии образования. К числу основных функций образования относили сохранение, передачу и распространение культуры в интересах общества, а подрастающие поколения воспринимались исключительно как объект воздействия с целью укрепления целостности социума. После Второй мировой войны в западноевропейской и американской социологии образования популярным становится так называемое естественное определение ее предмета, согласно которому отрасль понимается как применение концепций и методов социологической науки к изучению групповых взаимодействий в образовательной сфере, выявлению функций и структуры социальных групп и их влияния на систему образования. В этот период времени в зарубежной социологии образования сформировалось либеральное течение, сфокусировавшееся на проблематике социального контроля в сфере образования [5, с. 111].

В 50–60-е гг. XX в. в связи с распространением концепций социальной стратификации в центре внимания социологической науки оказалось изучение образования как канала социальной мобильности. Зарубежные социологи обратились к анализу функций системы формального образования в отношении социальной структуры. В работах неомарксистов сформировалась ориентация на изучение селективной функции образовательных учреждений, выражающейся в воспроизводстве неравенства образовательных возможностей для представителей разных социальных групп. Результатом такой ориентации отрасли стало активное развитие теорий культурного капитала и репродукции, конфликтологической и этнометодологической школ в социологии образования. Сложившийся в их рамках подход к определению предмета социологии образования связан с признанием необходимости проведения активной образовательной политики как части социальной политики государства, которое выступает главным субъектом реформирования системы образования. Похожее определение предмета социологии образования встречалось в зарубежной литературе и в конце XX в. Как правило, под предметом этой отрасли понимались социальные функции образования и связанные с ними противоречия. Следует подчеркнуть, что такая формулировка предметной области социологии образования отражает институциональный характер системы образования [5, с. 112–113].

В 70–80-е гг. XX в. за рубежом обсуждение предмета социологии образования уже утратило свою остроту и уступило место дискуссии о ключевых направлениях ее дальнейшего развития в рамках широко определяемого предмета, что обуславливает свободное сосуществование разных школ в зарубежной социологии образования [5, с. 114].

Эволюция предметной области отечественной социологии образования во многом определялась политико-идеологическими установками в отношении статуса и функций социологии как науки. Возрождение социологии в СССР произошло, как известно, в 60-е гг. XX в. и только в рамках марксистской традиции. Непосредственное влияние на становление рассматриваемой отрасли оказала противоречивость взаимосвязи социологии с другими науками, прежде всего с педагогикой, которая долгое время доминировала среди наук, изучавших вопросы образования. Отсюда неоднократные попытки лишить социологию образования права на теоретическое развитие, редуцирование ее исключительно к изучению прикладных аспектов функционирования учебно-воспитательных заведений. Поми-

мо вышеуказанных обстоятельств, решение вопроса о предмете отечественной социологии образования долгое время было затруднено медленным осознанием социальной роли образования как одного из важнейших социальных институтов [7, с. 68].

В целом в отечественной традиции определения предметной области социологии образования можно выделить два *основных подхода*: институциональный и социокультурный [8].

Становление *институционального* подхода связано с именем профессора Ф. Р. Филиппова, внесшего огромный вклад в разработку теоретических основ советской социологии образования. В 1980 г. увидела свет его работа «Социология образования», в которой он предложил следующее определение предмета рассматриваемой нами отрасли: «Социология образования есть специальная социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой» [9, с. 27–28].

Основной задачей социологии образования становилось раскрытие взаимодействия системы образования с различными сферами общественного производства. При этом предметное поле отрасли концентрировалось вокруг взаимосвязи социального института образования с социальной структурой общества. Фактически предмет социологии образования был сведен к анализу связи формального образовательного уровня со статистическими характеристиками классовой структуры советского общества. Следует также отметить, что в предмет социологии образования входил анализ подсистем образования, однако ему отводились только «внешние» аспекты, в отличие от «внутренних», которые передавались так называемой педагогической социологии. Другими словами, Ф. Р. Филиппов констатировал деление отрасли на две части: собственно социологию образования, которая изучает «внешние» связи и отношения института образования, и педагогическую социологию, исследующую «внутренние» процессы системы образования. С критикой такого раздела социологии образования, являющегося результатом пограничного подхода к определению предмета отраслевой социологии, выступил профессор В. Я. Нечаев [1, с. 14]. В свою очередь, профессор А. М. Осипов отметил, что в результате подобного деления терялось целостное видение системы образования [5, с. 122].

В постсоветский период с конкретизацией институционального подхода выступили российские социологи Г. Е. Зборовский

и А. М. Осипов. Решение проблемы предмета отрасли заключается, по мнению Г. Е. Зборовского, в учете и сочетании системного и институционального характера образования как социального явления. По этому поводу профессор Г. Е. Зборовский пишет: «Если объектом социологии образования является образование как система и информация о ней, то ее предметом — образование как социальный институт. Однако институциональный подход к образованию в данном случае требует конкретизации. Дело в том, что сам по себе любой социальный институт имеет обезличенный характер; отсюда институциональный анализ ориентирует на выявление, прежде всего, устойчивых форм организации тех или иных социальных структур, в нашем случае — образования» [6, с. 99–100].

Профессор А. М. Осипов предложил следующее определение предмета рассматриваемой нами отрасли: «Предмет социологии образования составляют социологические проблемы структуры и функций образования как общественной подсистемы, а также ее взаимосвязей и взаимодействия с процессами общественной жизни» [5, с. 132]. Из приведенных выше определений предмета социологии образования, предложенных профессорами Г. Е. Зборовским и А. М. Осиповым, становится понятно, почему институциональный подход нередко именуют структурно-функциональным.

Таким образом, современный институциональный подход к определению предмета социологии образования предполагает, что образование является, во-первых, самостоятельной подсистемой общества, обладающей сложной структурой, и, во-вторых, социальным институтом с набором функций в отношении общества и его подсистем.

С критикой институционального подхода к определению предметной области социологии образования выступил российский социолог В. Я. Нечаев. По его мнению, неэффективность данного подхода обусловлена исключением из предметной области рассматриваемой нами отрасли процесса учения как основной формы жизнедеятельности субъектов в сфере образования. При этом учение трактуется им как вид социокультурной деятельности, заключающейся в освоении культурных ценностей. Иначе говоря, «социология образования имеет дело с особым проявлением социального — с социокультурным» [1, с. 14–15]. Отсюда и название разработанного В. Я. Нечаевым подхода — *социокультурный*.

В предмет социологии образования, по мнению В. Я. Нечаева, должны войти следующие три компонента: «Во-первых, состояние

и динамика социокультурных процессов в сфере образования. Во-вторых, законы, принципы, механизмы, технологии учения как социокультурной деятельности. В-третьих, взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, те процессы, которые складываются в ходе такого взаимодействия, влияния образования на целостное, гармоничное развитие социального субъекта, на его готовность включиться в те виды деятельности, которые составляют его целостное общественное бытие» [1, с. 16].

По мнению профессора А. М. Осипова, в определении предмета отрасли, предлагаемом В. Я. Нечаевым, неправомерно утрачивается структура системы образования как социального института и формальной организации [5, с. 124]. Вместе с тем нельзя не признать, что процесс учения справедливо отнесен В. Я. Нечаевым к компетенции социологии образования. Действительно, социальные отношения в сфере образования так или иначе проявляются через содержание и организацию учебного процесса.

Таким образом, можно говорить о наличии двух ключевых теоретико-методологических подходов к определению центральной проблематики и предмета отечественной социологии образования: институционального и социокультурного.

Институциональный подход фокусируется на структурно-функциональных характеристиках образования как социальной системы. Базовыми категориями социологии образования с точки зрения данного подхода выступают следующие понятия: социальная система, социальный институт и функции образования. Соответственно, центральную проблематику отрасли составляют взаимодействия социальных субъектов в сфере образования, специфика образования как социальной организации и, конечно, функции образования в обществе. Расцвет данного подхода в отечественной социологии образования приходится на 70–80-е гг. XX в. Утверждение и развитие институционального подхода в рассматриваемой нами отрасли социологии связано с работами Ф. Р. Филиппова, М. Х. Титмы, А. В. Лисовского, Е. М. Бабосова и др.

Социокультурный подход в социологии образования фокусируется на учебном процессе как деятельности по освоению культурных ценностей. Базовыми категориями данной отрасли социологии с точки зрения этого подхода выступают следующие понятия: культура, ценности и учение. Соответственно, центральную проблематику отрасли формируют механизмы динамики культурных ценностей как объектов усвоения в процессе учения, проблемы гуманизации и социокультур-

ного измерения образования. Актуализация данного подхода в отечественной социологии образования приходится на 90-е гг. XX в. Развитие социокультурного подхода в социологии образования связано с работами В. Я. Нечаева, В. С. Собкина, Я. У. Астафьева, А. И. Левко и др.

В заключение рассмотрения вопроса о предметной области социологии образования хотелось бы отметить, что нередко можно встретить такие ее определения, в которых объединяются институциональный и социокультурный подходы. Например, формулировка такого рода репрезентирована в «Социологической энциклопедии», где социология образования определяется как «отрасль социологической науки, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому» [2, с. 231]. Иначе говоря, в данном случае предметом изучения социологии образования выступает система образования не только как социальный институт, но и как социокультурная реальность.

Обобщение существующих подходов к определению предметной области и центральной проблематики социологии образования позволяет обнаружить единую логику анализа образования в пространстве его взаимосвязи с обществом. Следовательно, социологию образования можно определить как отраслевую социологическую дисциплину, изучающую социальную природу образования с позиций структурно-функционального и социокультурного подходов.

1.3. Взаимосвязь социологии образования с другими науками

Социология образования как отрасль социологии взаимодействует с широким кругом научных дисциплин, в сферу интереса которых традиционно входят вопросы образования. В настоящее время практически любая наука напрямую соотносится с образовательной сферой и возникающими в ней проблемами. Очевидно, что действительно эффективное изучение проблем образования возможно прежде всего на платформе междисциплинарного сотрудничества специалистов, представляющих разные области научного познания.

Ограничимся рассмотрением взаимоотношений социологии образования с такими смежными научными дисциплинами, как философия, педагогика и психология. При этом с позиций социологического подхода к анализу образования целесообразно обратить внимание

на возможности, которыми располагают указанные науки. Каждая из них, как известно, изучает образование под своим углом зрения, фокусируясь на тех или иных аспектах этого феномена.

Философия содержит наиболее общие (абстрактные) представления об образовании и его месте в жизни общества и индивида. Вероятно, в силу этого ей принадлежит интегрирующая роль в отношении наук об образовании и она обладает наибольшим потенциалом влияния на них.

История философии свидетельствует о том, что проблемы образования в разные эпохи решались с разных позиций (например, с позиций теоцентризма, антропоцентризма, натуροцентризма или социοцентризма) и обосновывались моральными идеалами, которые доминировали на том или ином этапе развития человечества. В общем и целом философский подход к образованию акцентирует внимание на его мировоззренческих и гносеологических вопросах. При этом образование рассматривается как средство воспроизводства духовной культуры человечества.

Наиболее органична взаимосвязь социологии и философии образования. Последняя трактуется как научное направление, изучающее существенные закономерности феномена образования. Она рассматривается, как правило, с двух сторон: как система научных представлений о сфере образования и как представление о мире, формируемое в индивиде в процессе его обучения и воспитания [10, с. 19].

Философия образования не сводится к абстрактному описанию педагогических учений в контексте раскрытия их преемственности или новизны. Ее роль заключается в выработке рационального мировоззрения и целостного профессионального самосознания в сфере образования [7, с. 75].

К числу основных задач философии образования можно отнести осмысление онтологии, аксиологии, методологии, культурологии и этики образования, анализ кризисных явлений в образовательной сфере и поиск путей выхода из них, разработку стратегических (прогностических) исследований образования. По сути, философия образования репрезентирует теорию и практику образования в ее ценностном измерении. Она позволяет найти ответы на вопросы об идеалах образовательной политики государства и средствах их достижения, предлагает целостность видения проблем в сфере образования и, наконец, выступает в качестве методологической основы для исследований образования.

Педагогика принято определять как науку о воспитании и обучении человека. С хронологической точки зрения она, несомненно, имеет

наибольший опыт исследования учебного процесса и институтов образования. Вместе с тем данная наука фокусируется в основном на непосредственной профессиональной деятельности педагогов, поэтому ее главная задача заключается в теоретическом и методическом обеспечении практической работы обучающихся. Иначе говоря, предметом педагогики выступает образовательный процесс, рассматриваемый с точки зрения эффективности и продуктивности действий педагога [1, с. 16–17]. Изучением целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения занимается специальная отрасль педагогики под названием «дидактика».

Долгое время отечественная педагогическая наука находилась в состоянии застоя, что было связано с замкнутостью ее исследований, догматизацией сложившихся форм учебной работы, косностью всей системы образования. Однако на смену традиционной педагогике пришла социальная педагогика, которая по-иному стала определять способы решения педагогических проблем. Исследовательские пути социологии образования и социальной педагогики постоянно пересекаются.

К числу основных задач социальной педагогики относят социально-педагогический анализ социальной структуры общества, изучение воспитательных возможностей социальной среды, анализ образовательных процессов в социальных группах, разработку теории и методов социального воспитания. Как отмечает профессор А. И. Левко, «социология образования и социальная педагогика в данном случае выступают как теория и практика, социальная диагностика социально-образовательных процессов и конкретная методика их организации» [11, с. 366].

Психология является ближайшей теоретико-методологической основой педагогической науки. В целом психологический подход к образованию фокусируется на изучении психологических механизмов усвоения индивидом знаний, умений и навыков, совокупность которых составляет то, что принято называть интеллектуальным опытом. Очевидна взаимосвязь социологии образования и педагогической психологии, которая изучает индивида в образовательном процессе. Объектом педагогической психологии как самостоятельной отрасли психологии выступает образовательный процесс, который принято рассматривать как неразрывное единство обучения и воспитания [12, с. 13].

Доцент кафедры психологии БГУ О. Г. Ксенда определяет педагогическую психологию как науку, изучающую два компонента: «...а) изменения, происходящие в личности, деятельности и взаимодействии субъектов образовательного процесса: обучающихся (дошкольников,

учеников, учащихся, студентов, слушателей курсов последипломного образования) и обучающихся (воспитателей, учителей, преподавателей); б) психологические особенности существования и протекания образовательного процесса, в котором взаимосвязаны: обучение (освоение основных способов и средств познавательной и преобразующей деятельности человека) и воспитание (подготовка вхождения человека в систему общественных отношений, усвоение ценностей и норм общественной жизни)» [12, с. 14–15].

К числу задач педагогической психологии относят изучение психологических закономерностей и механизмов образовательного процесса, раскрытие потенциала индивида в усвоении учебного материала, определение условий полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе, выявление психологических особенностей субъектов образовательного процесса [12, с. 15]. В арсенале этой науки содержится большое количество данных по различным параметрам образовательного процесса, поэтому социологи нередко обращаются к результатам экспериментальных исследований в области педагогической психологии.

Таким образом, концептуально социология образования самым непосредственным образом связана с философией образования, а в своей практической направленности — с социальной педагогикой и педагогической психологией.

1.4. Структура, методы и функции социологии образования

Относительная самостоятельность отраслевой социологической дисциплины подтверждается наличием собственной структуры, под которой понимается ее внутреннее строение. В научной и учебной литературе можно обнаружить различные трактовки структуры социологии образования. Обратимся к рассмотрению имеющихся по этому вопросу позиций.

В целом в социологии можно выделить два *основных подхода* к анализу проблем образования:

1) *макросоциологический* — фокусируется на социально-системных характеристиках образования, месте и функциях образования в обществе, изучении его взаимосвязи с другими сферами, исследовании процессов реформирования образования;

2) *микросоциологический* — концентрируется на изучении содержания и форм образовательной деятельности, анализе взаимодействия субъектов образования в ходе учебного процесса [13, с. 415].

В самом общем виде выделяют также два основных направления исследований в социологии образования:

1) *внутриинституциональное* — изучает внутренние проблемы образования как социального института;

2) *внеинституциональное* — исследует социальные аспекты взаимодействия образования с другими институтами [4, с. 11–12].

Белорусский социолог А. И. Левко считает, что по своей структуре социология образования подразделяется на теоретическую, прикладную (эмпирическую) и опытно-экспериментальную. При этом он следующим образом разграничивает направления деятельности каждой из них: «Теоретическая социология образования занимается разработкой теоретико-методологических проблем реформирования образования, выявлением основных социально-культурных факторов познания и воспитания, взаимообусловленности социальных и духовных процессов в образовании, роли в нем традиции и инновационной деятельности, взаимодействия государственной социальной политики и гражданского общества в деле воспитания подрастающего поколения, соотношения научного, философского, религиозного и других видов знаний, выявлением роли трудовой и досуговой деятельности человека и т. д. Прикладная (эмпирическая) социология образования занимается главным образом диагностикой социально-педагогической эффективности различных типов образа жизни, традиций культуры, форм социального общения и взаимодействия социальных групп (детей, родителей, учителей, сверстников, товарищей, членов дворовых компаний и т. д.). Экспериментальная социология образования выступает обычно в неразрывной связи с социальной педагогикой и направлена на выработку новых социально-педагогических, социально-культурных центров, форм и методов воспитательной работы: адаптации, реабилитации, педагогической коррекции, социализации, ресоциализации, социальной помощи, обеспечения социальных гарантий и социальной безопасности, групповой социальной работы, социальной работы на улицах, в семейно-соседских и других общинах, гуманизации социальной среды и т. д.» [11, с. 368–369].

Детальный анализ вопроса о структуре социологии образования представлен в работе В. Я. Нечаева [1]. По его мнению, в качестве своеобразного «остова социологии образования» уместно выделить определенные области исследований, сложившиеся еще в советский период, а именно исследования:

- профессиональных ориентаций молодежи (В. Н. Шубкин, Г. А. Чередниченко, М. Х. Титма, Д. Л. Константиновский и др.);
- влияния образования на социальную структуру общества (М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов, Л. Н. Коган, Н. А. Антонов и др.);
- различных сторон жизнедеятельности студенческой молодежи (В. Т. Лисовский, Н. Ф. Головатый, Л. Я. Рубина и др.) [1, с. 18–19].

Российский социолог В. Я. Нечаев подчеркивает актуальность построения общих концептуальных моделей социологии образования, которые выступают ориентиром целостного видения ее проблемного поля. В связи с этим он предлагает два варианта структуры социологии образования: 1) отображающая теоретико-концептуальное содержание отрасли; 2) отображающая этапы и результаты познавательной деятельности в отрасли.

Обратимся к варианту модели теоретико-концептуального содержания социологии образования, которую обобщенно, по мнению В. Я. Нечаева, можно представить в следующем виде.

«Основные категории: культура, воспитание, образование, учение.

Направления исследований и концептуализации: социальная детерминация образования, социокультурная организация сферы образования, эффективность образования (реализация общественной потребности в образовании).

Проблемно-тематическое содержание. Потребность в состоянии культуры и ее удовлетворение в моделях образования. Культурогенез личности в образовании.

Факторы динамики сферы образования. Влияние на образование других сфер общественной жизни (экономики, науки, культуры, политики, быта и пр.).

Содержание образования. Учение как вид социокультурной деятельности. Учебные занятия и ситуации в сфере образования. Методы и технологии учебной деятельности, организация учебного процесса.

Социальные институты в сфере образования. Коллектив в сфере образования.

Социальная структура сферы образования. Типологические и другие особенности жизнедеятельности и социально-ролевого поведения основных социальных групп сферы образования.

Регуляция и управление социокультурными процессами в сфере образования. Инфраструктура сферы образования.

Качество и уровни образования. Диагностика в образовании.

Влияние образования на другие сферы общественной жизни.

Совершенствование образования, рост культурного потенциала в сфере образования. Инновационные процессы в образовании» [1, с. 19–20].

Рассмотрим предложенную профессором В. Я. Нечаевым структуру социологии образования, отображающую этапы и результаты познавательной деятельности, технологическую модель научного производства. Она включает в себя четыре основных компонента:

- *теоретическая концепция* (гипотезы, категории, законы, принципы);
- *методы и технологии* (диагностика, моделирование, прогнозирование, проектирование);
- *фактический материал* (данные диагностики, прогнозирования);
- *проекты и модели* социокультурной деятельности [1, с. 20].

Обратимся к вопросу о *методах социологии образования*. В общем и целом методология социологии образования основывается на использовании всех общенаучных методов познания (анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, моделирование). В ней находят применение и универсальные научные методы, к числу которых принято относить системный и сравнительно-исторический. В качестве специальной дисциплины социология образования призвана использовать весь арсенал методов сбора информации в социологии: эксперимент, наблюдение, анализ документов, опрос.

Можно выделить два ключевых требования, предъявляемых к социологическим исследованиям в сфере образования:

- системность (комплексность) применения методов, обусловленная многомерностью феномена образования;
- «невмешательство» социолога в ход исследуемого социального процесса.

При определении адекватных методов в социологии образования необходимо обратиться к реальному опыту исследований. Однако обобщить и оценить применение методов в рассматриваемой нами области затруднительно, поскольку в публикациях обычно представлены исключительно результаты проведенных исследований, а методические аспекты не получают должного освещения. Вместе с тем можно утверждать, что наиболее популярными в данной отрасли остаются опросные методы сбора первичной социологической информации.

Обратимся к рассмотрению вопроса о функциях социологии образования. Функции любой научной дисциплины отражают важнейшие виды ее деятельности. По сути, в них фиксируются ее обязательства перед обществом. Следует констатировать, что вопрос о функциях дан-

ной отрасли социологии не получил в научной и учебной литературе широкого освещения.

По мнению профессора А. И. Левко, в качестве основных функций социологии образования выступают:

- теоретико-познавательная (открытие закономерностей в образовании);
- информационная (открытие новых социальных фактов);
- прогностическая (разработка социальных прогнозов в области развития образования);
- функция реформирования образования [11, с. 369].

В самом общем виде все функции социологии образования как отраслевой социологической дисциплины могут быть разделены на основные и дополнительные (вспомогательные).

Основными функциями социологии образования выступают познавательная, практическая и прогностическая.

Познавательная (гносеологическая) функция является основополагающей и связана с получением научных представлений о сущности образования в качестве социального явления, о его функционировании в качестве социального института и социокультурного феномена. Она направлена прежде всего на разработку теории и методологии социологического изучения образования. С точки зрения специфики развертывания социологического познания данная функция предполагает решение задач описания, систематизации и объяснения значительного объема материала, накапливаемого в ходе изучения образования и его подсистем.

Практическая (праксеологическая) функция социологии образования связана с ориентированностью социологической науки на решение реальных социальных проблем в образовательной сфере. Она осуществляется в разработке социологами рекомендаций, которые могут послужить основой для принятия управленческих решений, направленных на повышение эффективности функционирования и реформирование системы образования.

Прогностическая функция социологии образования связана с осуществлением научного предвидения в отношении системы образования и заключается в выдаче социологами обоснованных социальных прогнозов развития сферы образования. Она имеет существенное значение для оценки перспектив развития образовательных институтов и минимизации негативных тенденций, обусловленных последствиями модернизации системы образования.

К числу *вспомогательных (дополнительных) функций* социологии образования можно отнести критическую, аксиологическую, информационную, мировоззренческую, идеологическую и воспитательную.

Рассмотрим содержание каждой из них.

Критическая функция заключается в осмыслении научной и социальной ценности существующих в социологии образования положений, концепций и парадигм, в определении соответствия между теорией и практикой образования, а также в оценке и анализе кризисных явлений в сфере образования.

Аксиологическая функция социологии образования связана с обоснованием и распространением ценностей, лежащих в основе формирования системы образования, с определением государственной и общественной ценности образования.

Информационная функция заключается в накоплении и систематизации социологической информации, получаемой в результате проведения исследований, а также в предоставлении информации о реальной ситуации в системе образования.

Мировоззренческая функция ориентирована на формирование ценностных приоритетов, отражающих представления человека о роли образования в его жизни, на основе научного познания.

Идеологическая функция предполагает, что в сфере образования в той или иной форме выражаются интересы субъектов, принадлежащих к различным социальным группам, политическим партиям и организациям.

Воспитательная (социализирующая) функция социологии образования заключается в воздействии на формирование образовательных потребностей и интересов индивидов и социальных групп.

Для наглядности перечень функций социологии образования представлен в табл. 1. Основные и вспомогательные функции социологии образования в качестве научной дисциплины демонстрируют актуальность изучения образования как социальной системы.

Таблица 1

Функции социологии образования

Основные	Вспомогательные
Познавательная (гносеологическая)	Критическая
Практическая (праксеологическая)	Аксиологическая
Прогностическая	Информационная
	Мировоззренческая
	Идеологическая
	Воспитательная

Библиографические ссылки

1. *Нечаев В. Я.* Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
2. Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. Минск : БелЭн, 2003. 384 с.
3. *Тощенко Ж. Т.* Парадигмы, структура и уровни социологического знания // Социол. исслед. 2007. № 9.
4. Социология образования для студентов всех специальностей, изучающих курс «Социология образования» : учеб.-метод. комплекс / сост. Е. О. Далимаева. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. 152 с.
5. *Осипов А. М.* Общество и образование: Лекции по социологии образования / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Новгород, 1998. 204 с.
6. *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Социология образования. М. : Гардарики, 2005. 384 с.
7. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
8. *Курилович Н. В.* Теоретико-методологические проблемы современной социологии образования // Философия и соц. науки. 2011. № 3/4. С. 66–70.
9. *Филиппов Ф. Р.* Социология образования. М. : Наука, 1980. 199 с.
10. *Жуков В. И.* Россия в глобальном мире : в 3 т. М. : Логос, 2006. Т. 3 : Философия и социология образования: глобальные процессы и отечественный опыт. 396 с.
11. *Левко А. И.* Социология образования // Социология / А. Н. Елсуков [и др] ; под ред. А. Н. Елсукова. Минск : ТетраСистемс, 1998. С. 358–372.
12. *Ксенда О. Г.* Педагогическая психология : пособие. Минск : БГУ, 2014. 311 с.
13. Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков : Изд-во НУА, 2009. 464 с.

ТЕМА 2. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Зарождение социологии образования как отрасли социологической науки

Исторический обзор становления и развития социологии образования, как правило, начинают с анализа творчества мыслителей, которых можно назвать ее основоположниками. Принято считать, что зарождение данной отрасли связано с работами известных европейских и американских социологов XIX — начала XX в., среди которых особого упоминания заслуживают О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, П. Наторп, Л. Уорд и Дж. Дьюи.

Французскому философу *Огюсту Конту* (1798—1857), как известно, принадлежит титул «отца социологии». Основной целью его творчества стало построение новой позитивной науки об обществе. Предпосылки зарождения социологии образования можно обнаружить в двух его работах: «Рассуждения о духе позитивной философии» (1844) и «Система позитивной политики, или Социологический трактат, учреждающий Религию Человечества» (1851—1854). В них О. Конт обращается к анализу проблем образования, которые теснейшим образом связаны с его программой позитивного совершенствования общества.

Автор термина «социология» обосновывает необходимость создания новой системы образования, ориентированной на разрешение социальных проблем в русле позитивной политики. Суть такой социальной политики, согласно Конту, заключается в доминировании общественных интересов на основе господства альтруизма, ведущего к социальной солидарности. Новое образование О. Конт называет высшим народным и подчеркивает, что оно должно быть общедоступным и всеобщим. При этом французский социолог, по сути, сводит народное образование к образованию пролетариата, который только в случае реального просвещения сможет осознать задачи построения позитивного общества. В распространении образования для пролетариата особую роль О. Конт отводил государству.

В эволюционной социологии английского позитивиста *Герберта Спенсера* (1820—1903), которого наряду с О. Контом можно с полным правом назвать одним из родоначальников социологической науки,

также можно обнаружить анализ вопросов образования. Г. Спенсер критиковал классическую систему образования за ее оторванность от реального жизненного опыта индивидов. По его мнению, образование должно приносить человеку пользу. С теоретической точки зрения в педагогических идеях английского социолога нашли отражение две концепции: социальной эволюции и индивидуального утилитаризма. В работе «Воспитание умственное, нравственное и физическое» (на английском языке ее название звучит как «Education: intellectual, moral and physical») Г. Спенсер подчеркивал, что главная цель образования заключается в том, чтобы сделать человека способным «жить полной жизнью». В его трактовке это означает, что индивида необходимо подготовить ко всем видам деятельности, с которыми он столкнется на протяжении своей жизни. Способность человека эффективно справляться с той или иной деятельностью выступает единственным рациональным критерием проверки различных методов обучения. При этом такого рода рациональное воспитание отвергает методы принуждения и предполагает полную свободу ребенка [1].

Таким образом, английский мыслитель обосновывал принцип полезности образования в ракурсе его максимального соответствия основным видам человеческой деятельности. Труд Г. Спенсера «Воспитание умственное, нравственное и физическое», впервые опубликованный в 1861 г., может быть отнесен к жанру педагогических трактатов в силу предложенных в нем практических рекомендаций по образованию подрастающего поколения.

По общему мнению, наибольший вклад в развитие рассматриваемой нами отрасли социологической науки внес *Эмиль Дюркгейм* (1858–1917). Именно его по праву считают выдающимся теоретиком и родоначальником социологии образования, поэтому анализу взглядов Э. Дюркгейма уместно уделить самое пристальное внимание.

Основные положения данной отрасли изложены им в книге «Социология образования» (на французском языке ее название звучит как «Education et sociologie»). Издание представляет собой сборник работ Э. Дюркгейма, посвященных вопросам образования и опубликованных в 1922 г., уже после смерти французского социолога. Речь идет о следующих его статьях и текстах лекций: «Воспитание, его природа и роль», «Природа и метод педагогики», «Педагогика и социология», «Развитие и роль среднего образования во Франции».

Э. Дюркгейм утверждал, что социологическая наука должна заниматься изучением социальных фактов. Под такими фактами он пони-

мал определенные образы (способы) мышления, действия и чувств (например, обычаи, верования, язык, финансовая система и т. д.). Любой социальный факт обладает двумя ключевыми признаками: во-первых, объективным, т. е. независимым от индивида, существованием, а во-вторых, принудительной силой, т. е. способностью оказывать на индивида внешнее давление. Другими словами, социальные факты — это все то, что человек застает уже готовым при своем рождении и что побуждает его к определенному поведению. Следуя классическому образцу научного мышления, Э. Дюркгейм подходит к анализу образования и воспитания как социальных фактов.

Констатируя социальную природу воспитания и образования, он обращает внимание на их политическую и социально-экономическую детерминированность. При этом социолог подчеркивает контекстуальность и вариативность воспитания, отмечая, что не только в разных обществах, но и в разных социальных группах одного и того же общества в определенный момент исторического времени можно наблюдать разные воспитательные системы. Однако, как пишет Э. Дюркгейм, «...каждое общество, рассматриваемое в определенный момент своего развития, имеет воспитательную систему, которая с непреодолимой силой заставляет признать себя со стороны членов этого общества» [2, с. 13].

Э. Дюркгейм не находит удовлетворительными дефиниции воспитания, предложенные разными мыслителями, прежде всего в силу собственных этим определениям эклектизма или идеализации. Основатель французской социологической школы определяет воспитание как воздействие, которое старшие поколения оказывают на младшие с целью развития в них определенных качеств, требуемых обществом [2, с. 17].

Критикуя английского позитивиста Г. Спенсера, выступавшего за предоставление ребенку полной свободы, французский социолог подчеркивал, что такая свобода невозможна, поскольку в основе любой системы воспитания лежит давление социальной среды, стремящейся сформировать из ребенка социальное существо, которое мыслит, чувствует и действует определенным образом. Именно в такой целенаправленной социализации, отвечающей общественным потребностям, и заключается воспитание.

В тексте лекции под названием «Педагогика и социология» Э. Дюркгейм акцентировал внимание на том, что в силу очевидного социального характера воспитания и решающей роли социологии в определении его целей педагогическая наука теснейшим образом свя-

зана с социологической. В данном контексте французскому мыслителю представлялась несомненной полезность социологических знаний для плодотворной педагогической деятельности. По его мнению, воспитание выступает способом обновления условий существования общества, которое может жить только при наличии достаточной степени «гомогенности» (единства) своих членов. Именно это единство «увечивает» система образования посредством формирования в каждом ребенке «социального Я», т. е. социального существа [2, с. 55–56].

Важно отметить, что на своем профессиональном поприще Э. Дюркгейм активно способствовал популяризации социологии в педагогической среде. Французский социолог отмечал особую роль педагогического сообщества в вопросах реформирования сферы образования, констатируя, что судьба любых образовательных нововведений, несомненно, находится в руках учительства.

Таким образом, Э. Дюркгейм был убежден, что именно общество выступает источником воспитания (образования), цели и средства которого всегда обусловлены социальными потребностями. Подчеркивая обусловленность воспитательных систем историческим контекстом, ученый проводит глубокий и оригинальный анализ генезиса социального института образования.

Становлению социологии образования в Германии способствовали работы двух выдающихся мыслителей – *Макса Вебера* (1864–1920) и *Пауля Наторпа* (1854–1924).

Принято считать, что вклад М. Вебера в развитие социологии образования состоит в разработке теории социального действия и теории рационализации, благодаря чему стало возможным возникновение нового подхода к анализу образования как социального института.

К вопросам, посвященным образованию, ученый обратился в статье «Наука как призвание и профессия» (1920). В ней М. Вебер отмечал, что научная деятельность ориентирована на исследование фактических взаимосвязей между социальными явлениями и процессами. Немецкий социолог считал, что посредством образовательных институтов наука попадает в разнообразные сферы жизнедеятельности людей, тем самым способствуя рационализации социума. Особое внимание М. Вебер уделил описанию и анализу нравственных основ академического преподавания. По мнению основоположника понимающей социологии, преподавателям нельзя в стенах образовательных учреждений заниматься пропагандой и навязыванием своей личной позиции обучающимся. Другими словами, истинные наставники всегда должны

оставаться беспристрастными при изложении различных точек зрения. По глубокому убеждению М. Вебера, демагогам и пророкам нечего делать в учебных аудиториях [3].

Значимую роль в зарождении социологии образования в Германии сыграл немецкий философ П. Наторп, который одним из первых ввел в научный оборот термин «социальная педагогика». Тот факт, что воспитание индивида обусловлено социальными причинами, по его мнению, выступает наилучшим обоснованием необходимости новой науки, теоретико-методологическую базу которой он изложил в работе «Социальная педагогика». Труд был переведен на многие языки, в том числе и на русский (1911). В качестве центральной темы социальной педагогики П. Наторп рассматривал «социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни» [4, с. 86].

Формулировка темы в таком ключе позволяет увидеть в социальной педагогике прообраз социологии образования. Белорусский социолог А. И. Левко отмечает, что немецкий философ «эти две отрасли социологической и педагогической науки не разделял» [5, с. 150].

Признавая социальную обусловленность образования, П. Наторп подчеркивал, что психологическая наука неприемлема в качестве основы для педагогики. Как и Э. Дюркгейм, немецкий философ критиковал индивидуалистическую педагогику, рассматривающую ребенка вне социальной среды. Воспитание, трактуемое П. Наторпом как планомерное развитие («образование воли»), зависит не только от психических особенностей ребенка, но и от условий общественной жизни, поскольку, как известно, человек становится человеком только в обществе. Развитие же общества, по мнению немецкого философа, напрямую связано с образованием составляющих его индивидов. При этом само слово «общество» для него означает общность всех черт бытия, следовательно, и образования, содержание которого является общим достоянием. Согласно взглядам П. Наторпа, общность состоит в «соединении индивидов», существующем только в их сознании.

Социальная педагогика, по мнению философа, должна раскрывать законы общественного развития, которые ничем не отличаются от законов развития отдельного индивида. Их знание позволяет определить влияние, оказываемое обществом на образование человека. Социальное развитие трактуется мыслителем как развитие нравственности и воли. Образование индивида, по мнению П. Наторпа, — это сфера его волевого решения, для реализации которого необходимы определенные педагогические средства. Поскольку все социальные

противоречия обнаруживаются в сознании индивидов, то основная задача, утверждал философ, заключается в том, чтобы воспитать людей «в духе общности» [4].

Таким образом, П. Наторп особое внимание уделяет духовно-нравственной стороне образования. В работе «Социальная педагогика» он репрезентирует теорию воспитания воли на основе общности.

Итак, как мы видим, именно в Европе в XIX — начале XX в. были заложены основы рассматриваемой нами отрасли знания. Однако немало для ее становления и развития было сделано и в США. Считается, что программные положения этой отрасли социологической науки изложены в работах американских ученых *Лестера Франка Уорда* (1841–1913) и *Джона Дьюи* (1859–1952).

По общему мнению, наиболее сильное влияние на развитие социологии образования оказал Л. Уорд, которого нередко именуют отцом американской науки об обществе. В двухтомной работе «Динамическая социология, или Прикладная социальная наука, основанная на статистической социологии и менее сложных науках» (1883) он одним из первых обратился к анализу образования как важнейшего социального феномена. Социологическая концепция Л. Уорда основана на «динамических принципах» социального прогресса, которые он распространяет и на систему образования.

Американский социолог выступал за внедрение всеобщего образования, видя в нем ключевой инструмент социального прогресса. Пропагандируя эту гуманистическую идею в конце XIX в., во многом опережая свое время, он актуализировал необходимость проведения государственной политики доступности и обязательности образования для всех слоев населения. С его точки зрения, именно всеобщее просвещение масс будет способствовать устранению социальных противоречий. Идеи Уорда об образовании связаны с его представлением об «интеллектуальном уравнивании всех классов», выступающем средством достижения социальной справедливости. По его глубокому убеждению, реформирование системы образования приведет к совершенствованию социальной жизни [6].

Американский педагог Дж. Дьюи известен как автор прагматической концепции образования. Следует отметить, что творческое наследие ученого включает большое количество публикаций, посвященных проблемам образования (например, «Введение в философию воспитания», «Школы будущего», «Школа и ребенок», «Демократия и образование» и др.), но среди них наиболее популярным является труд под

названием «Школа и общество» (1899). В его основу положен курс лекций, прочитанных Дж. Дьюи в Чикагском университете. В работе содержится глубокий анализ социальных проблем школы.

Вслед за Л. Уордом Дж. Дьюи считал образование основным средством социального прогресса. По мнению педагога, человек выступает продуктом социальной среды, которая прививает ему определенные взгляды, стремления и установки. Констатируя социальный характер образования, ученый подчеркивал, что общественные изменения определяют цели воспитания, которые в общем виде заключаются в содействии самореализации личности. При этом важнейшим индикатором самореализации является адаптация индивида к социальной среде, и, следовательно, для наиболее успешной адаптации учащихся школа должна стать «обществом в миниатюре», т. е. максимально приблизиться к жизненному опыту людей [7].

Критикуя традиционное педагогическое воздействие, основанное на сообщении ребенку набора готовых знаний, Дж. Дьюи отмечал, что целью обучения должно стать обогащение опыта детей полезным содержанием, связанным с потребностями и интересами ребенка. Педагог выступал поборником воспитания, имеющего практическую направленность. В этом и заключается прагматизм разработанной американским ученым концепции образования.

Таким образом, американские ученые Л. Уорд и Дж. Дьюи пришли к выводу, что именно образование играет основную роль в общественном развитии.

В целом в конце XIX — начале XX в. появилось немало научных работ, посвященных анализу образования как социального явления. В числе их авторов можно также назвать Ф. Гиддингса, Ч. Кули, У. Самнера, А. Смолла, Г. Тарда и др. Теоретическое наследие этих исследователей сыграло важную роль в становлении зарубежной и отечественной социологии образования.

2.2. Основные направления в развитии зарубежной социологии образования

Анализ истории становления и развития зарубежной социологии образования показывает, что в рамках отрасли сложилось многообразие направлений (подходов). Такая ситуация объясняется не только мультипарадигмальным статусом социологии как родовой науки, но и теснейшей взаимосвязью отрасли с другими научными дисциплина-

ми, оказавшими глубокое влияние на процесс зарождения и развития разнообразных течений внутри социологии образования.

К числу *основных подходов (направлений)*, сложившихся в зарубежной социологии образования, принято относить:

- 1) моралистский;
- 2) институциональный;
- 3) функционалистский;
- 4) конфликтологический [8, с. 32–43].

Эти четыре подхода отражают глубокие интеллектуальные традиции, задающие вектор исследований в области теории и практики образования. Большинство из них представляют собой научные школы, которые, с исторической точки зрения, имеют наиболее сильные позиции в зарубежной социологии образования, а также отличаются особенностями категориального аппарата, задачами и проблематикой. Важно отметить, что многие подходы не только различаются, но и могут быть теоретически взаимосвязаны. Дело в том, что в начальный период развития зарубежной социологии образования демаркационные границы между ее течениями были размыты, поэтому неслучайно имена одних и тех же исследователей упоминаются при характеристике разных научных школ. Рассмотрим суть каждого из подходов и укажем их представителей.

Моралистский подход в социологии образования доминировал на протяжении первой половины XX в. Именно внутри него произошло признание самостоятельности отрасли. К настоящему времени данный подход почти не сохранился, хотя его атрибуты можно обнаружить и в работах современных авторов. Он нередко служил основанием для развития других научных направлений в социологии образования. В целом для морализма характерна вера в образование как главное средство достижения социального прогресса. При этом безграничная вера в образование позволяла сторонникам этого подхода видеть в образовательной реформе инструмент решения всех социальных проблем. Родоначальниками и лидерами моралистского подхода в социологии образования считаются Л. Уорд, Дж. Дьюи, Дж. Пейн и Р. Энгелл [8, с. 32–34].

Институциональный подход в социологии образования фокусируется на вопросах взаимосвязи образования и других социальных институтов. Ранний институционализм связан с органицизмом, который получил бурное развитие в социологии XIX – начала XX в. Более поздние версии институционализма сосредоточены на кросс-культурных

исследованиях образовательных институтов. Наибольшую популярность этот подход приобрел в 1960–70-е гг., но следует признать, что и сегодня он не утратил своего влияния. Основоположником институционального подхода в социологии образования принято считать Дж. Дьюи, который в работе «Школа и общество» впервые представил институциональный анализ образования. К числу видных представителей этой школы также относят Дж. Сирьямаки, А. Флекснера и др. [8, с. 34–38].

Функционалистский подход в социологии образования и в настоящее время имеет серьезный авторитет. В центре его внимания находится образование как социальный институт, выполняющий важнейшие для жизнедеятельности общества функции. Родоначальником функционализма в социологии образования принято считать Э. Дюркгейма. Главными фигурами этого подхода в американской социологии образования являются Дж. Пейн, Ф. Браун, У. Уоллер, Ф. Трэшер и др. Наиболее известным течением в русле данного подхода стал структурно-функциональный анализ, представители которого акцентировали внимание на роли образования в воспроизводстве социальной системы. Так, основоположник школы структурно-функционального анализа американский социолог *Талкотт Парсонс* (1902–1979) распространил свое видение социальной системы на институт образования. При этом особое внимание в своих ранних работах он уделял функционированию школьного класса как социальной системы, а в более поздних трудах обратился к проблемам университета. Еще один видный представитель структурно-функционального анализа *Роберт Мертон* (1910–2003) рассматривал явные и латентные функции и дисфункции института образования. Следует отметить, что идеи структурно-функционального анализа нашли не только горячую поддержку, но и основательную критику. В первую очередь критики подчеркивали сосредоточенность представителей структурно-функционального анализа на макроуровневых проблемах образования при игнорировании образовательных процессов на микроуровне. Кроме того, по их мнению, без должного внимания оставались вопросы содержания образования, а также конфликтов и радикальных изменений в образовательной сфере. После 70-х гг. XX в. в зарубежной социологии образования получили развитие неофункционалистские подходы, к числу которых следует отнести теорию адаптации (М. Файа), теорию социальной энтропии (К. Бейли), теорию систем

(Н. Луман), теорию дифференциации (Дж. Александер и др.), сравнительно-исторический анализ образовательных систем (М. Арчер) [8, с. 41].

Конфликтологический подход в социологии образования обладает давними интеллектуальными традициями, связанными с работами К. Маркса, М. Вебера, Г. Зиммеля и Т. Веблена. Для этого направления, ставшего ведущим в отрасли с 1960-х гг., характерно понимание образования как арены социальных противоречий и основного механизма социальной дифференциации. С точки зрения теоретиков данного направления, решение проблем образования невозможно без изменения властных отношений между социальными группами, выражающими свои интересы в образовательной сфере. Другими словами, теории конфликта в рассматриваемой нами отрасли социологической науки сосредоточены на проблемах властных взаимоотношений в системе образования.

В рамках конфликтологического подхода в зарубежной социологии образования можно выделить два основных течения: радикальное, сторонники которого рассматривали систему образования как инструмент реализации властных полномочий со стороны элиты общества, и плюралистическое, приверженцы которого считали возможным бороться с социальной несправедливостью посредством ограниченных изменений форм и содержания образования внутри сложившейся системы властных отношений. Например, к числу апологетов плюралистического течения принято относить американских ученых Дж. Дьюи и У. Уоллера. Марксистскую версию социологии образования можно обнаружить в трудах С. Боулза, Г. Джинтиса и А. Хэлси, а неомарксистскую — в работах А. Грамши и Л. Альтюссера [8, с. 42–43].

В настоящее время в сферу интересов представителей данного направления входит широкий круг вопросов: социально-экономическое неравенство образовательных возможностей различных групп населения, лидерство и социально-ролевые отношения между субъектами образования, лоббирование в сфере образования, деятельность профессиональных объединений обучающихся и учащихся, конфликты между представителями разных культур и субкультур и др.

В заключение хотелось бы отметить, что в последние десятилетия гносеологический потенциал отрасли расширяется за счет активного развития новейших теорий, к которым специалисты относят теории стигматизации, кодов, сопротивления, репродукции и др.

2.3. Развитие отечественной социологии образования

Анализ истории становления и развития отечественной социологии образования показывает, что зарождение этой отрасли знания в нашей стране очень трудно связать с конкретной датой или научной работой. Многочисленные публикации по социальным проблемам образования появляются во второй половине XIX в., поскольку в это время в Российской империи, в состав которой входили белорусские земли, началось обсуждение очередной учебной реформы. Российские социологи Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин по этому поводу отмечали: «Что касается высшей школы, то здесь обсуждались вопросы автономии профессорской корпорации, положения студентов в учебных заведениях, надзора за учащимися. В отношении средней школы дискуссии велись главным образом вокруг проблемы, придать ли среднему образованию классический или “реальный” характер. Дискуссии на данные темы стимулировали развитие исследований в области теории и истории образования в России. Однако значение этих исследований не стоит преувеличивать. Дореволюционная литература по нашему предмету складывается в основном из публицистических статей и немногочисленных юбилейных изданий, написанных профессорами, преподавателями, чиновниками на основе официальных источников и представляющих собой достаточно объективистские хроники деятельности как Министерства народного просвещения в целом, так и отдельных учебных заведений» [9, с. 265].

В начале XX в. широкое распространение получили опросы студенческой молодежи, в ходе которых собиралась информация о различных аспектах ее жизнедеятельности. Эти социолого-статистические исследования проводились студенческими научными обществами и кружками под руководством профессоров, многие из которых не были специалистами в области социологии. После событий 1917 г. первое время еще сохранялись дореволюционные «обследования» студенчества, однако в последующие годы правления советской власти по вопросам образования появилось множество работ исключительно идеологической направленности [10, с. 49–50].

Есть все основания считать, что в дореволюционный период были заложены предпосылки зарождения отечественной социологии образования, однако ее ускоренное развитие и институционализация начинаются лишь в 60-е гг. XX в. О темпах развития отрасли свидетельствуют показатели публикационной активности социологов образования:

«В первой половине 1960-х годов количество публикаций в этой области знания было крайне малым. Однако после 1965 года число статей увеличивается в несколько раз, затем продолжает возрастать, достигает максимума в 1975–1979 гг. и стабилизируется на уровне примерно 150 публикаций в год» [11, с. 4].

Возрождение отечественной социологии образования в 1960-е гг. началось с осуществления эмпирических исследований, получавших серьезную поддержку со стороны органов государственного управления. Эмпирические исследования того периода, как правило, фокусировались на отдельных сторонах получения образования советскими гражданами. При этом социология образования не вычленялась из других смежных областей знания: социальной психологии, социологии молодежи, семьи, личности, образа жизни и т. д.

К числу известных советских исследователей проблем образования следует отнести В. В. Водзинскую, Р. Г. Гурову, А. Г. Здравомыслова, С. Н. Иконникову, Л. Н. Когана, Д. Л. Константиновского, В. Т. Лисовского, Л. Н. Лесохину, А. А. Овсянникова, М. Н. Руткевича, М. Х. Титму, В. Н. Турченко, Ф. Р. Филиппова, Г. А. Чередниченко, О. И. Шкаратана, В. Н. Шубкина, В. А. Ядова и др.

В 60–80-е гг. XX в. на территории Советского Союза сформировались крупные научные школы в области социологии образования. Это в первую очередь *новосибирская школа*, в центре внимания которой находились проблемы профессионального самоопределения, ценностных ориентаций и социальной мобильности советской молодежи. Идейным лидером школы и руководителем ряда крупных научных (в том числе международных) проектов по изучению проблем образования и молодежи выступал В. Н. Шубкин. Перу этого ученого принадлежит большое количество публикаций, но одной из самых известных его работ, которая была издана в 1985 г. в соавторстве с Г. А. Чередниченко, является труд под названием «Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства)». В нем представлены результаты многолетних социологических изысканий, проводившихся в СССР и ряде других европейских социалистических стран. Следует также упомянуть *эстонскую школу* лонгитюдных исследований, которые проводились под руководством М. Х. Титмы и были посвящены изучению роли образования в социальном самоопределении молодежи. Широкую известность приобрела *ленинградская школа*, которая под руководством В. Т. Лисовского занималась изучением образа жизни сту-

денческой молодежи как особой социально-демографической группы. *Московская школа* заявила о себе социально-педагогической научной работой, которая проводилась под руководством Р. Г. Гуровой. Большой вклад в развитие советской социологии образования внесла *школа социального прогнозирования*, основоположником которой стал И. В. Бестужев-Лада [10, с. 51–55].

Одним из признанных лидеров советской социологии образования являлся Ф. Р. Филиппов. В 1970-е гг. на Урале он руководил работой по исследованию жизненных путей учащихся школ и профтехучилищ. В последующие годы под его руководством в различных регионах Советского Союза осуществлялись многочисленные лонгитюдные обследования молодежи. С именем Ф. Р. Филиппова связаны популяризация и утверждение в качестве приоритетной в советской социологии образования «экстраспективной» ориентации исследователей на изучение взаимосвязи образования и социальной структуры общества.

Знаменательной вехой в развитии рассматриваемой нами отрасли стала публикация в 1980 г. первого в СССР учебника «Социология образования» Ф. Р. Филиппова. Появление этой работы ознаменовало утверждение социологии образования в вузах в качестве учебной дисциплины [10, с. 57]. Среди основных трудов этого автора по вопросам образования можно также назвать «Всеобщее среднее образование в СССР. Социологические проблемы» (1976), «От поколения к поколению: социальная подвижность» (1989), «Школа и социальное развитие общества» (1990).

В 1980–90-е гг. интерес к проблемам образования не ослабевал, хотя в силу известных политических событий, развернувшихся в тот период в СССР, объем социологических исследований в данной сфере заметно сократился. В эти и последующие годы появляются новые работы в области социологии образования, среди авторов которых необходимо назвать С. И. Григорьева, Г. Е. Зборовского, Ф. Г. Зиятдинову, Н. А. Матвееву, В. Я. Нечаева, А. М. Осипова, М. Н. Рубину, М. Н. Руткевича, В. В. Серикова, В. С. Собкина, А. И. Субетто, В. В. Тумалева, В. Г. Харчеву, Ф. Э. Шереги, Е. А. Шуклину и др.

С 1960-х гг. по настоящее время в отечественной социологии образования выполнен большой объем эмпирических исследований, но до сих пор, по мнению специалистов, их отличительными чертами остаются «тематическая фрагментарность, слабая сопоставимость и не

в полной мере определенная теоретическая и практическая результативность» [12, с. 315].

Белорусская социология образования развивалась в фарватере советской социологии. Ключевые направления и темпы ее институционализации в целом совпадали с российской социологией образования. Формально начало институционализации социологии образования в Беларуси связано с 1967 годом, когда в БГУ была создана Проблемная научно-исследовательская лаборатория социологических исследований (ПНИЛСИ). Основными направлениями научных работ, проводившихся в ней, стали вопросы жизнедеятельности студенческой и учащейся молодежи БССР. Ведущим в составе ПНИЛСИ был отдел студенческой молодежи, который провел большое количество социологических исследований проблем образования. Первый руководитель лаборатории — профессор И. Н. Лущицкий, а в последующем — видные белорусские социологи Н. Г. Юркевич, С. Д. Лаптенко, Г. П. Давидюк. Если первым центром развития белорусской социологии образования можно считать ПНИЛСИ БГУ, то вторым по значимости стал Отдел социальных исследований, созданный в 1968 г. в Институте философии и права Академии наук БССР. Сотрудники отдела изучали вопросы подготовки кадров для различных отраслей народного хозяйства, а также проблемы эффективности их труда [13, с. 175–176].

В «Социологическом словаре», изданном в Минске в 1991 г., доцентом кафедры социологии БГУ И. Я. Писаренко была подготовлена статья «Социология образования», в которой предложена весьма широкая трактовка этой области знания: «Социология образования — отрасль социологической науки, в рамках которой изучаются образовательный процесс, механизм овладения людьми накопленными наукой и социальной практикой знаниями и обобщенным опытом, передача этих знаний через социальный институт образования и просвещения... Предметом социологии образования является реальный процесс интеллектуальной социализации личности, овладения ею знаниями о природе и обществе, приобретения социального опыта на основе научных знаний, формирования интеллектуального и в целом социального потенциала, необходимого для гармоничного и всестороннего развития личности» [14, с. 419].

К началу 1990-х гг. в белорусской социологии образования сформировалось два основных направления: во-первых, структурно-функциональное, сторонники которого исследовали институциональную природу образования в рамках социальной системы; во-вторых, социо-

культурное, представители которого изучали гуманистическую природу образования в рамках культурной системы [13, с. 176].

После распада СССР развитие отечественной социологии образования протекало уже в Республике Беларусь как суверенном государстве на постсоветском пространстве. Среди белорусских социологов, защитивших в постсоветские годы кандидатские и докторские диссертации по проблемам образования, следует назвать Е. С. Бабосову, Г. Ф. Бедулину, Н. А. Залыгину, В. А. Клименко, С. В. Костюкевич, С. Н. Кройтор, А. И. Левко, Т. П. Липай, С. Н. Лихачеву, З. В. Пунчик, Ю. А. Федосову, А. С. Царева. Известными специалистами в области отечественной социологии образования являются Е. М. Бабосов, М. Г. Волнистая, Н. И. Латыш, А. В. Рубанов, В. И. Стражев, Л. Г. Титаренко, С. А. Шавель и др.

Белорусские социологи Л. Г. Титаренко и А. В. Рубанов отмечают, что в настоящее время отечественная социология образования наиболее активно развивается в вузах. Фактически каждая кафедра социологии в учреждениях высшего образования (УВО) Республики Беларусь проводит исследования по проблемам образования [13, с. 177].

Признанным лидером в изучении проблем образования выступает БГУ. Кафедра социологии БГУ стала первой в республике кафедрой, разработавшей и внедрившей в образовательный процесс учебную дисциплину «Социология образования». Составителем типовой учебной программы по данной дисциплине является кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии БГУ Н. В. Курилович.

На базе БГУ функционирует Центр социологических и политических исследований (директор — профессор Д. Г. Ротман), занимающийся исследованиями в области социологии образования.

Значимую роль в изучении проблем образования играют Институт социологии НАН Беларуси, Республиканский институт высшей школы, Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь и другие организации. В целом социологические исследования проблем образования в стране ведутся многими центрами, а публикации белорусских ученых в этой области охватывают большой спектр проблемно-тематических направлений, однако, как отмечают Л. Г. Титаренко и А. В. Рубанов, «по широте охвата проблем и по уровню их осмысления и теоретического обобщения научных результатов белорусская социология образования пока несколько уступает российской социологии» [13, с. 183].

Приоритеты и основные проблемы белорусской и российской социологии образования во многом совпадают. В центре внимания современных социологов находятся вопросы системного кризиса образования, основным индикатором которого выступает низкий уровень качества и эффективности обучения в условиях усиливающейся коммерциализации и массовизации образования. При этом самое пристальное внимание отечественные специалисты уделяют кризисным явлениям в сфере высшего образования.

Идейно-теоретическое пространство современных социологических исследований образования отличается многообразием тематических сфер, проблем и подходов. В целом отечественная социология образования активно развивается как практико-ориентированная и мультипарадигмальная отрасль социологической науки. Вместе с тем в настоящее время необходима разработка целостных и завершенных форм репрезентации данной отрасли.

2.4. Социальные проблемы образования

Период становления зарубежной и отечественной социологии образования датируется концом XIX в., когда новая область знания может быть представлена как совокупность индивидуальных вкладов известных ученых: Э. Дюркгейма, М. Вебера, П. Наторпа, Л. Уорда, Дж. Дьюи и др. Однако только 60–70-е гг. XX в. стали временем активной институционализации социологии образования.

Ход истории становления и развития отечественной и зарубежной социологии образования во многом детерминирован социальными проблемами образования, решение которых, несомненно, будет способствовать повышению эффективности функционирования системы образования.

Белорусский социолог А. И. Левко выделяет четыре основных уровня социальных проблем образования:

1) проблемы образования как социального института, развитие которого осуществляется в контексте трансформационных процессов общественной жизни. К этому уровню относятся, например, социальные проблемы образования, возникающие в связи с его феминизацией;

2) вопросы, связанные с игнорированием социокультурной природы образования и доминированием формально-организационного начала, функционирующего в соответствии с нормативными правовыми актами. Сюда относятся вопросы, которые возникают в результате не-

учтенных аспектов взаимодействия образовательной системы с социальной средой;

3) вопросы, появляющиеся в результате взаимодействия обучающихся и учащихся как представителей разных социальных групп, а также в связи с противоречием между социальной неоднородностью этих групп и стандартизацией образовательного процесса. В целом этот уровень проблем обусловлен социальной дифференциацией общностей, имеющих отношение к функционированию системы образования;

4) проблемы образования, вытекающие из противоречий взаимодействия учащихся как индивидов, имеющих различающиеся потребности, интересы и ценностные ориентации, которые формируются спецификой условий их жизнедеятельности [5, с. 189].

Для разрешения социальных проблем образования необходимо определить истоки их возникновения, а также выявить как общие, так и частные условия организации образовательной деятельности. В достижении этой важной цели особая роль принадлежит социологии образования как самостоятельной отрасли социологической науки.

Библиографические ссылки

1. *Спенсер Г.* Воспитание умственное, нравственное и физическое / пер. с послед. изд. М. Гловацкой. М. : А. Я. Панафидин, 1900. 293 с.
2. *Дюркгейм Э.* Социология образования / пер. с фр. Т. Г. Астаховой ; науч. ред.: В. С. Собкин, В. Я. Нечаев ; вступит. ст. В. С. Собкина. М. : ИНТОР, 1996. 80 с.
3. *Вебер М.* Наука как призвание и профессия // Избр. произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденоко ; коммент. А. Ф. Филиппова. М. : Прогресс, 1990. С. 707–735.
4. *Наторп П.* Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / пер. А. А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд. СПб. : О. Богданова, 1911. 360 с.
5. *Левко А. И.* Социальные проблемы образования: история и современность: в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Нац. ин-т образования Беларуси. Минск : Нац. ин-т образования МО Беларуси, 1993. Ч. 2. 194 с.
6. *Уорд Л.* Динамическая социология, или Прикладная социальная наука, основанная на статической социологии и менее сложных науках : в 2 т. / пер. П. Николаева. М. : К. Т. Солдатенков, 1891. 451 с.
7. *Дьюи Д.* Школа и общество / пер. с англ. Г. А. Лучинского. М. : Работник просвещения, 1925. 126 с.
8. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
9. *Астафьев Я. У., Шубкин В. Н.* Социология образования // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Изд. Ин-та социологии РАН, 1998. Гл. 13. С. 264–280.

10. 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. Харьков : Изд-во НУА, 2009. 464 с.

11. Библиографический указатель публикаций на русском языке: «Социология образования», 1960–1993 гг. / Рос. акад. образования, Центр социол. образования ; [авт. предисл., с. 3–19, и сост. В. С. Собкин, Г. А. Емельянов]. М. : Центр социол. образования, 1993. 51 с.

12. Матвеева Н. А., Иванова В. А., Рысакова П. И. Социология образования в России // Зарубежная социология образования / под ред. А. М. Осипова ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. С. 313–336.

13. Титаренко Л. Г., Рубанов А. В. Социология образования в Беларуси // Зарубежная социология образования / под ред. А. М. Осипова ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. С. 175–188.

14. Писаренко И. Я. Социология образования // Социологический словарь / сост.: А. Н. Елсуков, К. В. Шульга ; науч. ред.: Г. Н. Соколова, И. Я. Писаренко ; редкол.: Г. П. Давидюк (отв. ред.) [и др.]. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Университетское, 1991. С. 419–421.

ТЕМА 3. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

3.1. Понятие и основные признаки социального института образования

Лидер советской социологии образования Ф. Р. Филиппов утверждал, что предпосылкой и основанием существования и развития социологии образования как отрасли социологической науки выступает самостоятельность системы образования как социального института. Относительная самостоятельность системы образования, по его мнению, обусловлена несколькими причинами, отражающими социальные функции данного института. В первую очередь это объективная потребность общества в воспроизводстве и передаче подрастающим поколениям накопленных знаний и опыта. Именно в силу этой общественной потребности любая конкретно-историческая система образования характеризуется определенной устойчивостью и преемственностью даже в периоды социальных потрясений и революционных событий. Такие характеристики системы образования гарантируют, что институт образования является в определенной степени независимым от социальных изменений. Конечно, эта автономность, самостоятельность и стабильность системы образования относительны, но все же они выступают ее атрибутами, поэтому нередко последняя вступает в противоречие с общественными потребностями. Данное противоречие имеет два варианта развития: во-первых, отставание системы образования от изменений в потребностях общества, во-вторых, опережение ею реальных общественных потребностей. Кроме того, по мнению Ф. Р. Филиппова, относительная самостоятельность системы образования проявляется в ее активном воздействии на экономическую, политическую, социальную и духовную сферы общественной жизни [1, с. 14–17].

Большинство социологов рассматривают образование как целостную систему, которую наиболее адекватно отражает понятие «социальный институт». Популярность и приоритетность институционального подхода к социологическому анализу системы образования обусловлены несомненной значимостью образования как социального феномена и относительной самостоятельностью его функций. Для сторонников этого подхода основными являются вопросы о закономерностях развития, структуре и функциях образования в качестве социального инсти-

тута. В данном контексте оно трактуется как организованный в учебных заведениях целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах личности и общества.

В социологической литературе обучение и воспитание, как правило, рассматриваются в качестве двух основных взаимосвязанных структурных компонентов образовательного процесса. При этом под обучением обычно понимается целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, а под воспитанием — формирование и развитие личности, прежде всего ее нравственных и моральных качеств. В широком смысле целью воспитания выступает формирование разносторонней и творческой личности.

Кардинальные изменения в жизни социума обязательно отражаются на его системе образования, в рамках которой осуществляют свою деятельность субъекты, имеющие определенный правовой и социально-экономический статус. В социологической науке образование относится к числу основных социальных институтов, представляющих собой исторически сложившиеся устойчивые формы организации социального взаимодействия, призванные удовлетворять фундаментальные общественные потребности. Как известно, в настоящее время система образования считается важнейшим социальным институтом, который удовлетворяет потребность общества в целенаправленной социализации индивидов.

Глубокий анализ методологических основ социологического изучения образования как социального института представлен в работе В. А. Дмитриенко и Н. А. Лурья «Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития». Этот труд уже вошел в фонд социологической классики. По мнению российских ученых, социальная значимость передаваемых новым поколениям знаний и опыта служит критерием отделения образования как социального института от образования вообще, т. е. получаемого индивидом вне данного социального института (например, в бытовой сфере, семье и т. д.). Ключевой функцией системы образования выступает функция «исторической преемственности» и воспроизводства социального опыта, конкретизация которого возможна в двух ракурсах: воспроизводство системой образования отношений с природным миром и воспроизводство системой образования социальной структуры общества. Отсюда, по мнению В. А. Дмитриенко и Н. А. Лурья, видна специфика социального института образования, которая заключается в том, что

данный институт выполняет важнейшие социальные функции — обучение и воспитание [2].

В качестве основных признаков социального института образования, характеризующих его социально-экономический статус, В. А. Дмитриенко и Н. А. Лурья выделяют наличие:

- обусловленных общественными потребностями социальных функций обучения и воспитания;
- общественно выработанных форм существования (образовательные учреждения и их сотрудники);
- регулятивного характера функционирования (цели, нормативные правовые документы, методы и материально-технические средства) [2].

Ученые также выделяют четыре всеобщих компонента деятельности социального института образования:

- субъект деятельности (педагоги, а также должностные лица, санкционирующие, регулирующие и контролирующие образовательный процесс);
- объект деятельности (обучаемые);
- процесс деятельности (воспитание и обучение);
- средства деятельности (методы воздействия на обучаемых) [2].

Российский социолог Ф. Э. Шереги отмечает, что в качестве социального института образование имеет как явную форму, так и латентное содержание. Под явной формой института образования понимается «механизм воспроизводства социально-профессиональной структуры общества» (преимущественно экономическая составляющая), а латентное содержание — это «воспроизводство распределительных отношений» (социальная составляющая) [3, с. 14]. Две эти составляющие системы образования, по мнению ученого, наиболее полно раскрывают ее институциональный характер. В целом зарубежные и отечественные социологи практически единодушно признают, что в современном мире образование как социальный институт играет значимую роль в воспроизводстве социальной структуры общества, в развитии его политической сферы и экономических отношений.

Таким образом, социальный институт образования — это относительно устойчивая форма социального взаимодействия, имеющая многоуровневую организацию, которая охватывает совокупность социальных норм, санкций, статусов и ролей, обеспечивающих целенаправленную социализацию индивидов в процессе их обучения и воспитания.

3.2. Структурный анализ системы образования

В структуре любого социального института можно выделить определенные компоненты, к числу которых обычно относят конкретную сферу целенаправленной деятельности, группу лиц, ее осуществляющих, а также материальные и нормативно-организационные средства деятельности. Следует отметить, что образование относят к числу формальных институтов, деятельность которых реализуется в соответствии со строго установленными предписаниями, отраженными в нормативных правовых актах.

Как социальный институт образование включает в себя совокупности разнородных компонентов, каждая из которых образует своеобразную структуру, а вместе они формируют социальную систему образования. В учебной и научной литературе можно встретить разнообразные варианты структурного анализа системы образования. Рассмотрим некоторые из них.

Белорусский социолог С. Н. Кройтор в структуре образования как социального института выделяет три компонента:

- 1) субъекты образовательного процесса (общество, государство и население);
- 2) внешние и внутренние факторы развития образования;
- 3) уровни, ступени и организационные формы образования [4].

Российский социолог Е. В. Добренькова отмечает, что система образования как институт включает в себя семь компонентов:

- «органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации;
- сеть образовательных учреждений (школы, колледжи, гимназии, лицеи, университеты, академии и т. д.), включая институты повышения квалификации и переподготовки преподавателей;
- творческие союзы, профессиональные ассоциации, общества, научные и методические советы и иные объединения;
- учреждения инфраструктуры науки и образования — проектные, производственные, клинические, медико-профилактические, фармацевтические, культурно-просветительские предприятия, типографии и др.;
- образовательные программы и государственные образовательные стандарты разного уровня и направленности;
- учебники, учебные и методические пособия для преподавателей и учащихся;
- периодические издания, включая журналы и ежегодники, отражающие последние достижения научной мысли» [5, с. 90].

Представляет интерес структурный анализ системы образования, предложенный российским исследователем А. М. Осиповым. Он отмечает, что взаимодействие совокупности элементов, отражающих структуру системы образования, обеспечивает функционирование образования как социального института. В структуре системы образования социолог выделяет шесть *компонентов*:

- 1) функциональные подсистемы;
- 2) образовательные учреждения;
- 3) функциональные сферы образования;
- 4) социально-образовательные общности;
- 5) ценностное содержание образования;
- 6) образовательные технологии [6, с. 85–90].

Коротко охарактеризуем каждый из указанных выше компонентов.

В системе образования можно выделить следующие *функциональные подсистемы*:

- «система управления и координации разных уровней (дирекция школы, территориальные органы образования, ректорат вуза, министерство и т. п.);
- система финансового и материально-технического обеспечения (включающая капитальное строительство, оснащение учебным оборудованием и т. п.);
- система, отвечающая за разработку научных основ деятельности, в том числе образовательной (отраслевые НИИ, кафедры, методические объединения и т. п.);
- система подготовки кадров и повышения их квалификации (педагогические колледжи, факультеты и вузы, центры повышения педагогического мастерства и т. п.);
- система учебно-воспитательной деятельности (образовательный процесс и его непосредственное оснащение — учебные классы, лаборатории, библиотеки и т. п.);
- система социально-бытового обеспечения, рекреации (рекреативные зоны внутри учреждений, профилактории, детские оздоровительные лагеря и т. п.);
- система социально-культурного развития (центры детского и юношеского творчества, студенческие клубы, отделения внеучебной работы, ведомственные музеи и т. п.);
- общественные (формальные и иные) объединения, участвующие в развитии системы образования (профсоюзы, студенческие союзы, родительские комитеты и т. п.)» [6, с. 85].

В рамках этих подсистем вырабатываются нормативы образовательной деятельности. Кроме того, многие из перечисленных функциональных подсистем выступают своеобразным связующим звеном между сферой образования и другими сферами общества.

Совокупность *образовательных учреждений* представляет собой относительно самостоятельную организационную структуру системы образования. В современном мире наблюдается многообразие образовательных учреждений, которые могут быть классифицированы по следующим критериям:

- уровень образования (учреждения дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего и послевузовского образования);
- вид образования (учреждения основного, дополнительного и специального образования);
- форма получения образования (очные и заочные);
- форма собственности (государственные и частные);
- тип отношения к религии (светские и религиозные);
- характер организации учреждений (открытые и закрытые);
- символическая ценность (престижные и непрестижные).

Функциональные подсистемы образования и система образовательных учреждений представляют собой совокупность формальных организаций, однако в системе образования, по мнению А. М. Осипова, можно выделить особые феномены процессуального характера, так называемые функциональные сферы. По своему содержанию это те или иные виды образовательной деятельности. К основным *функциональным сферам* образования можно отнести:

- самообразование (неинституционализированное) и образование в учебных заведениях (институционализированное);
- массовое, групповое и индивидуальное образование;
- гуманитарное и естественно-научное образование;
- фундаментально-научное и прикладное образование [6, с. 87].

Анализируя структуру системы образования, нельзя оставить без внимания *социально-образовательные общности*. Как известно, атрибутом системы образования выступают социальные отношения, сущность которых составляет взаимодействие социальных субъектов в образовательной сфере. Причем под социальными субъектами понимаются не только отдельные индивиды, но и социальные общности, реализующие свои интересы в сфере образования.

В социологии образования можно выделить два подхода к исследованию взаимодействия субъектов образования: институциональный (традиционный), который фокусируется на организационной структуре образовательных учреждений; деятельностный (системный), предполагающий анализ любого социального субъекта с позиции его самореализации и саморазвития в сети социальных связей системы образования [7, с. 58–69].

Основанием дифференциации социальных субъектов образования выступают виды образовательной деятельности и соответствующие им статусы. По этому критерию в системе образования выделяются две социальные группы: обучаемые (обучающиеся) и обучающие. Однако в настоящее время в силу изменения характера образовательных технологий эта классификация становится достаточно условной. Кроме того, без преувеличения можно утверждать, что профессиональная деятельность педагога, по сути, превращает его в «вечного ученика», поскольку требует от него постоянного повышения уровня своей подготовки.

Предложенное выше дихотомическое деление социально-образовательных общностей является недостаточным в силу того, что к субъектам образования относятся и другие группы, которые с формальной точки зрения не являются обучаемыми или обучающими. Речь идет о законных представителях семей дошкольников, учащихся и студентов, чиновниках министерства и управлений образования, а также других организаций, обеспечивающих функционирование образовательной системы. Все эти группы лиц также выступают субъектами образования, поскольку непосредственно воздействуют на его систему.

Необходимо также учитывать, что в сфере образования взаимодействуют социально-демографические и социально-профессиональные общности.

Социально-демографические признаки являются значимым основанием для формирования социально-образовательных общностей. Подтверждением этому служит существующая в системе образования зависимость профессионально-должностного статуса от возраста и пола. В настоящее время особую актуальность приобретает тенденция феминизации образования, под которой в самом общем виде можно понимать увеличение доли женщин в образовательной сфере. Ни для кого не секрет, что обучение и воспитание в большинстве стран мира, по существу, превратилось в сугубо женское дело. Вместе с тем мировая статистика свидетельствует, что в сфере образования женщины в основном занимают низкие должности, а руководящие посты, как прави-

ло, принадлежат мужчинам. К числу основных тенденций изменения социальной структуры образовательной сферы, помимо феминизации образования, следует также отнести вовлечение в сферу образования все более широких групп общества, а также увеличение доли лиц, участвующих в обучении и обслуживании системы образования в целом.

Социально-профессиональные общности образуют в этой системе устойчивую статусную структуру, которая традиционно активно изучается в зарубежной социологии образования. Образование как институт представляет собой социальную организацию, в которой функции индивидов определяются иерархией занимаемых ими позиций.

Профессиональные общности в системе образования классифицируются по следующим критериям:

- должность (руководители и подчиненные);
- специализация (гуманитарии и естественники);
- уровень квалификации (профессора, доценты, ассистенты и др.).

Анализ *ценностного содержания* образования, как отмечает А. М. Осипов, позволяет выявить воспроизводимые в его системе социально-культурные типы. В результате мы получаем представление о тех социальных ценностях, которые транслируются системой образования. Изучение ценностно-содержательной структуры образования имеет глубокие интеллектуальные традиции в зарубежной социологии образования в связи с установлением того факта, что «различия в качестве образовательной подготовки учащихся в меньшей степени обусловлены уровнем финансирования учебных учреждений и в большей степени — характером первичной культурной среды и социальной организации образовательного процесса» [6, с. 91].

Совокупность *образовательных технологий*, под которыми понимается многообразие специальных методик, подходов и технических средств обучения, репрезентирует технологическую структуру системы образования, которая активно изучается не только социологами, но также педагогами и психологами. В современной социологии образования исследование способов образовательной деятельности относится к актуальным и востребованным социальной практикой темам.

Итак, известный российский исследователь А. М. Осипов приходит к выводу, что «структура системы образования определяется соотношением функциональных подсистем и сфер образования, взаимосвязанной сетью образовательных учреждений, характером и взаимодействием социально-образовательных общностей, а также ценностным содержанием и способами образовательной деятельности» [6, с. 91].

Таким образом, систематизация наработок социологов в области структурного анализа образования как социального института позволяет в качестве его основных компонентов выделить субъектов образования, сеть формальных организаций, обеспечивающих функционирование образовательной сферы, а также нормативно-ценностное и технологическое содержание образования.

3.3. Функции образования

Историография социологического изучения функций образования весьма обширна. Базовые подходы к их анализу обнаруживаются в работах классиков социологической науки: Э. Дюркгейма, Л. Уорда, Т. Парсонса, Р. Мертона, Н. Смелзера и др. Огромное внимание социальным функциям образования уделяли советские социологи: В. А. Дмитриенко, Н. А. Лурья, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин и др. В современной социологии функциональный анализ образования представлен в работах Г. Е. Зборовского, В. А. Клименко, А. М. Осипова, Ф. Э. Шереги и др.

Функции института образования трактуются как его социально-исторические универсалии, призванные удовлетворять определенные общественные потребности. Есть все основания согласиться со специалистами, которые констатируют системный характер функций образования, обусловленный тем, что на всех уровнях социальной жизни их реализация осуществляется разветвленной сетью формальных организаций под государственным контролем. В данном контексте вполне правомерно понимать эти функции как относительно устойчивые направления воздействия института образования на основные сферы общественной жизни [6, с. 103].

В современной социологии образования существует множество вариантов классификации его функций. Рассмотрим некоторые из них.

Российский исследователь Г. Ф. Шафранов-Куцев функции системы образования разделяет на базисные (обучение, воспитание, развитие) и социально-системные (легитимизация, селективность, культурно-регенеративная функция, социальный контроль и т. д.) [8, с. 68–69].

Понимая под функцией системы образования способы обнаружения и проявления его роли в жизни общества, профессор В. И. Жуков полагает, что главными являются экономическая, социально-политическая, мировоззренческая и экологическая функции [9, с. 72].

Авторы работы «Социология образования: прикладной аспект» к функциям образования относят:

- передачу знаний от поколения к поколению и распространение культуры;
- генерирование и хранение культуры общества;
- социализацию личности, особенно молодежи, и ее интеграцию в общество;
- определение статуса личности;
- социальный отбор (селекцию), дифференциацию членов общества, в первую очередь молодежи, благодаря чему обеспечивается воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность;
- обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи;
- создание базы знаний для последующего непрерывного образования;
- социокультурные инновации;
- социальный контроль [10, с. 13].

Известный российский специалист в области социологии образования Ф. Э. Шереги выделяет три основные функции института образования:

- интегративную (формирование мировоззрения молодого поколения);
- дифференцирующую (воспроизводство социально-профессиональной и социальной структуры общества);
- идеологическую (воспитание молодежи) [3, с. 15–16].

Белорусский социолог В. А. Клименко к основным социальным функциям системы образования относит социально-экономические (формирование и развитие кадрового потенциала общества), социально-политические (обеспечение социального контроля, мобильности и устойчивого развития общества) и культуротворческие (развитие духовной жизни общества) [11, с. 72–73].

Наиболее развернутую *систему функций образования* можно обнаружить в работах профессора А. М. Осипова. Российский социолог подразделяет данные функции на экономические, социальные, культурные и политические.

Экономические функции связаны с воспроизводством профессионально-квалификационного состава населения; формированием стандартов потребления населением различных ресурсов и благ; привлечением, распределением и использованием экономических ресурсов для целей системы образования [6, с. 104–107].

Социальные функции предполагают гомогенизацию общества посредством организованной социализации индивидов; формирование и воспроизводство образовательных общностей; активизацию социальной мобильности; социальную селекцию индивидов; воспроизводство социальных групп, принадлежность к которым определяется образовательными сертификатами; замещение родителей и социальную поддержку учащихся [6, с. 108–113].

Культурные функции связаны с воспроизводством определенных социальных типов культуры; инновациями в сфере культуры; формированием и воспроизводством социальных технологий интеллектуальной деятельности и менталитета населения [6, с. 114–119].

Политические функции предполагают усвоение личностью ценностей и норм политического поведения; поощрение законопослушного политического поведения и воспроизводство государственной идеологии; содействие патриотизму [6, с. 120–122].

Таким образом, образование как социальный институт характеризуется системой функций, содержание которых отражает его взаимодействие с основными сферами жизнедеятельности общества.

3.4. Развитие национальной системы образования Республики Беларусь

Как демократическое социальное правовое государство Республика Беларусь имеет собственную систему обучения и воспитания, которая включает в себя широкую сеть разнообразных учебных заведений, реализующих программы основного, дополнительного и специального образования. Классификация уровней образования в Республике Беларусь соответствует Международной стандартной классификации образования редакции 2011 г. По большей части индикаторов образования, используемых в международных сравнительных исследованиях, Беларусь занимает достойное место в ряду самых развитых стран мира.

Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования основывается на принципах «приоритета образования; приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования; гарантии конституционного права каждого на образование; обеспечения равного доступа к получению образования; обязательности общего базового образования; интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования; экологической направленности образования;

поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства; государственно-общественного характера управления образованием; светского характера образования» [12].

Являясь важнейшим социальным институтом современного белорусского общества, национальная система образования включает в себя огромное количество людей. Согласно данным официальной статистики в Республике Беларусь на начало 2018/19 учеб. г. в 3803 учреждениях дошкольного образования обучалось 435,1 тыс. детей; в 3035 учреждениях общего среднего образования — 1010,4 тыс. учащихся; в 180 учреждениях профессионально-технического образования — 65,7 тыс.; в 226 учреждениях среднего специального образования — 113,3 тыс.; в 51 учреждении высшего образования — 268,1 тыс. студентов. Численность педагогических работников в учреждениях дошкольного образования составляет 56,7 тыс. человек; учителей в учреждениях общего среднего образования — 97,3 тыс.; педагогов в учреждениях профессионально-технического образования — 7,3 тыс.; преподавателей в учреждениях среднего специального образования — 9,6 тыс.; штатного профессорско-преподавательского состава в учреждениях высшего образования — 20 256, внешних совместителей — 2328 человек [13].

Основными законодательными документами в сфере отечественного образования являются Конституция Республики Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, законы «О языках», «О правах ребенка», «О правах национальных меньшинств», «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь».

Статья 49 Конституции Республики Беларусь гласит: «Каждый имеет право на образование. Гарантируются доступность и бесплатность общего среднего и профессионально-технического образования. Среднее специальное и высшее образование доступно для всех в соответствии со способностями каждого. Каждый может на конкурсной основе бесплатно получить соответствующее образование в государственных учебных заведениях» [14].

Основным нормативным правовым актом, регламентирующим деятельность субъектов в сфере образования, является вступивший в силу с 1 сентября 2011 г. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Он состоит из двух частей (Общей и Особенной), в которых определены субъекты образовательных отношений и установлены их права и обязанности; закреплены общие условия возникновения образовательных отношений, общие требования к порядку приема лиц для получения образования; установлены меры социальной защиты обучающихся и требования к организации образовательного процесса при получении

каждого вида образования. В 2017 г. Министерство образования Республики Беларусь вынесло на общественное обсуждение проект новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании, в котором нашли отражение изменения, связанные с модернизацией отечественной системы образования.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании цели образования определяются как «формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося» [12].

В Республике Беларусь главным звеном в системе управления образованием является Министерство образования. Система управления образованием характеризуется своей внутренней и внешней средой. Внутренняя среда управления представлена организациями, обеспечивающими управление образованием и непосредственно принадлежащими системе образования (органы управления, учреждения поддержки управления и учебные заведения). Во внутренней среде управления можно выделить три уровня: первый — Министерство образования Республики Беларусь, второй — областные управления образования и Минское городское управление образования, наконец, третий — городские и районные отделы образования. Внешняя среда управления включает организации, не принадлежащие системе образования Республики Беларусь, но взаимодействующие с министерством по вопросам образования.

В истории белорусской системы образования уместно выделить три основных периода: досоветский, советский и постсоветский.

Становление институциональных основ национального образования связано с появлением первых учебных заведений: учительских семинарий, ремесленных и торговых училищ, средних школ, колледжумов, академий и др. В досоветский период образовательные учреждения на территории современной Беларуси открывались в контексте неоднозначных событий политической истории страны. В целом для этого времени характерно значительное количество направленных на централизацию системы обучения и воспитания реформ [15, с. 86].

Советский период можно признать наиболее плодотворным с точки зрения построения национальной системы образования республики. В БССР была ликвидирована неграмотность, открыты тысячи учебных заведений, многие из которых продолжают работать и сегодня.

Распад в 1991 г. СССР и провозглашение независимости Беларуси ознаменовали новый период в истории отечественной системы образования. С середины 90-х гг. XX в. началась реформа национальной

системы образования, специфику которой отражают следующие слова: «...сохранение лучшего из советских времен и адаптация к современным потребностям индивида и общества» [15, с. 88].

Рассмотрим ключевые показатели, особенности и тенденции функционирования систем дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в Республике Беларусь.

Дошкольное образование

В основании пирамиды системы образования Республики Беларусь находится дошкольное образование, которое направлено на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста. Система дошкольного образования в Республике Беларусь представлена следующими видами учреждений: ясли, ясли-сады, детские сады, санаторные ясли-сады, санаторные детские сады, дошкольные центры развития ребенка.

Во всех учреждениях дошкольного образования страны реализуется утвержденная Министерством образования Республики Беларусь образовательная программа. В Беларуси посещение детьми учреждений дошкольного образования не является обязательным.

Анализируя развитие системы дошкольного образования в Беларуси, обратим внимание на характерную для республики тенденцию к сокращению численности ее учреждений.

Стремительное сокращение сети дошкольных учреждений в 1990-е гг. было вызвано ухудшением социально-экономической ситуации в стране. После распада Советского Союза во всех бывших его республиках, в том числе в Беларуси, произошло резкое сокращение численности дошкольных учреждений [15, с. 89].

В табл. 2 представлена динамика изменения количества белорусских учреждений дошкольного образования и численности их воспитанников в период с 1990/91 учеб. г. по настоящее время (статистические данные с 1990 по 2011 г. приведены по пятилеткам, а с 2014 г. — по каждому учебному году).

Как видно из табл. 2, число учреждений дошкольного образования в стране последовательно сокращалось. Если в 1990 г. в Беларуси насчитывалось 5349 учреждений дошкольного образования, то в 2019 г. — 3803 (71,1 % к 1990 г.).

Сократилась и численность воспитанников белорусских учреждений дошкольного образования: с 607,8 тыс. детей в 1990 г. до 435,1 тыс. детей в 2019 г. (72 % к 1990 г.).

В настоящее время в стране продолжается оптимизация сети дошкольных учреждений. Она обусловлена демографической ситуацией в республике. Однако в последние годы в Беларуси наблюдается устойчивая тенденция снижения численности учреждений дошкольного образования на фоне роста численности детей дошкольного возраста, что приводит к переполнению групп в детских садах.

В целом есть все основания согласиться с тем, что система дошкольного образования в Республике Беларусь не имеет аналогов в мире. Об этом свидетельствуют следующие особенности белорусского дошкольного образования: доступность, высокий уровень охвата детей, круглогодичная организация образовательного процесса, серьезная система научно-методического обеспечения дошкольного обучения и воспитания, широкий спектр предоставляемых образовательных услуг (подготовка к школе, кружки, новые формы дошкольного образования и др.), удобное время пребывания воспитанников в учреждениях дошкольного образования, соблюдение безопасных и здоровьесберегающих условий жизнедеятельности детей в группах (четырёхразовое питание, занятия физической культурой, режим дня и др.). Вместе с тем к наиболее значимым проблемам в этой сфере следует отнести нехватку мест в учреждениях дошкольного образования (особенно в районах-новостройках); неполное и нередко устаревшее материально-техническое обеспечение дошкольных учреждений; недостаток квалифицированных кадров [15, с. 90–91].

Таблица 2

**Развитие системы дошкольного образования
Республики Беларусь в 1990–2019 гг.***

Учебный год	Число дошкольных учреждений	Численность детей, тыс. чел.
1990/91	5349	607,8
1995/96	4576	458,0
2000/01	4423	390,8
2005/06	4150	366,7
2010/11	4099	384,0
2014/15	3972	410,6
2015/16	3951	409,8
2016/17	3879	418,1
2017/18	3812	426,3
2018/19	3803	435,1

*По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь.

Общее среднее образование

В Беларуси общее среднее образование включает в себя три ступени: 1-я ступень — начальное образование (с 1-го по 4-й класс), 2-я — базовое образование (с 5-го по 9-й класс), 3-я ступень — среднее образование (с 10-го по 11-й класс). Первая и вторая ступени составляют обязательное в стране общее базовое образование длительностью в 9 лет. Срок получения общего среднего образования на настоящий момент времени составляет 11 лет.

Хотелось бы обратить внимание на то, что международные образовательные стандарты устанавливают 12-летний минимальный срок обучения для получения общего среднего образования. В Республике Беларусь 20 лет назад осуществлялся переход на 12-летнее среднее образование, однако в 2008 г. страна в экстренном порядке перешла к 11-летнему сроку получения общего среднего образования.

Система общего среднего образования в Республике Беларусь представлена следующими видами учреждений: начальные, базовые и средние школы, гимназии, лицеи, училища (суворовское и кадетское), школы-интернаты для детей-сирот, санаторные школы-интернаты, учебно-педагогические комплексы, межшкольные учебно-производственные комбинаты трудового обучения и профессиональной ориентации, а также межшкольные центры допризывной подготовки.

Анализ развития системы общего среднего образования в Беларуси демонстрирует тенденцию к сокращению численности учреждений. Как видно из табл. 3, количество учреждений общего среднего образования в стране уменьшается, причем в сравнении с дошкольными учреждениями — даже более быстрыми темпами. Если в 1990 г. в Беларуси насчитывалось 5429 таких учреждений, то в 2019 г. — 3035 (56 % в сравнении с 1990 годом).

Сократилась и численность учащихся белорусских учреждений общего среднего образования: с 1507,7 тыс. человек в 1990 г. до 1010,4 тыс. человек в 2019 г. (67 % в сравнении с 1990 годом). Этому способствовал не самый благоприятный для республики демографический сценарий развития, а также оптимизация учреждений общего среднего образования в сельских населенных пунктах страны.

В последние годы в республике наблюдается тенденция к сокращению количества учреждений общего среднего образования на фоне роста численности учащихся, что приводит к перегруженности классов, наполняемость которых нередко превышает 25 человек [15, с. 92].

Министерством образования Республики Беларусь с 1990-х гг. инициировано огромное количество следующих одна за другой реформ школы: переход на 12-летнее общее среднее образование в 1998 г.; введение в 2002 г. 10-балльной системы оценки знаний учащихся; свертывание реформ общеобразовательной школы 1990-х гг. и переход в 2008 г. на 11-летнее общее среднее образование с отменой профильного обучения в школах и др. Существенные изменения в функционировании национальной системы общего среднего образования произошли в 2017 г.: обновление всех образовательных программ, сокращение документооборота (уменьшение количества заполняемой учителями документации), активизация использования современных информационно-коммуникационных технологий (проект «Электронная школа» и сервис «Электронный дневник/Электронный журнал»), перенос начала учебных занятий с 8.00 на 9.00 и отмена вступительных экзаменов в 5-е классы гимназий [15, с. 93].

Таблица 3

**Развитие системы общего среднего образования
Республики Беларусь в 1990–2019 гг.***

Учебный год	Число учреждений общего среднего образования	Численность учащихся, тыс. чел.
1990/91	5429	1507,7
1995/96	5007	1582,2
2000/01	4772	1547,6
2005/06	4187	1240,9
2010/11	3654	962,3
2014/15	3293	946,1
2015/16	3230	969,1
2016/17	3155	982,3
2017/18	3067	994,5
2018/19	3035	1010,4

*По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь.

Перспективы развития общего среднего образования в стране озвучил министр образования Республики Беларусь И. В. Карпенко. В ближайшее время планируется осуществить переход к обязательному общему среднему образованию, изменить форму выпускного экзамена за курс средней школы (предлагается ввести комплексный общеобразовательный тест), продолжить работу по обновлению содержания

образования, созданию информационно-образовательного пространства, упорядочению существующей структуры системы общего среднего образования и исключению коррупционных рисков в учреждениях образования [16].

Профессионально-техническое образование

Система профессионально-технического образования в Республике Беларусь представлена следующими видами учреждений: профессионально-техническое училище, профессиональный лицей и профессионально-технический колледж. Наиболее распространены в республике профессиональные лицеи.

Основы современной системы профессионально-технического образования были заложены в советский период, когда в 1940 г. «новая государственная система профессионально-технического образования заменила существующую систему индивидуально-бригадного ученичества и систему обучения через фабрично-заводские училища» [11, с. 89].

Анализ развития системы профессионально-технического образования в Республике Беларусь указывает на тенденцию к сокращению сети учебных учреждений. Из табл. 4 видно, что число учреждений профессионально-технического образования в стране сокращается. Если в 1990 г. в Беларуси их насчитывалось 255, то в 2019 г. – 180 (71 % по сравнению с 1990 годом).

Существенно уменьшилась численность учащихся белорусских учреждений профессионально-технического образования: с 141,1 тыс. человек в 1990 г. до 65,7 тыс. человек в 2019 г. (47 % по сравнению с 1990 годом).

Наиболее востребованным у белорусской молодежи является высшее образование: на начало 2018/19 учеб. г. количество студентов в вузах в четыре раза превышало число обучающихся в учреждениях профессионально-технического образования.

Таблица 4

Развитие системы профессионально-технического образования Республики Беларусь в 1990–2019 гг.*

Учебный год	Число учреждений профессионально-технического образования	Численность учащихся, тыс. чел.
1990/91	255	141,1
1995/96	252	130,1
2000/01	248	137,7

Учебный год	Число учреждений профессионально-технического образования	Численность учащихся, тыс. чел.
2005/06	241	114,6
2010/11	229	106,0
2014/15	213	72,8
2015/16	206	72,2
2016/17	196	70,3
2017/18	182	66,9
2018/19	180	65,7

*По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь.

Социологический анализ состояния отечественной системы профессионально-технического образования репрезентирует противоречие между объемами подготовки рабочих кадров в стране и запросами рынка труда (в республике ощущается нехватка высококвалифицированных рабочих), недостаточность материально-технической базы большинства учебных заведений, потребность в продолжении работы по оптимизации специальностей и структуры учреждений профессионально-технического образования, а также по созданию привлекательного имиджа рабочих специальностей [15, с. 96].

Министерство образования Республики Беларусь в перспективе предлагает сохранить на уровне профессионального образования только один вид учреждения — колледж, который будет реализовывать учебные программы профессионально-технического и среднего специального образования [16].

Среднее специальное образование

Система среднего специального образования в Республике Беларусь представлена колледжами. Длительность обучения в учреждениях этого уровня образования составляет, как правило, от двух до четырех лет в зависимости от основы и формы его получения.

Анализ развития системы среднего специального образования показывает, что в стране наблюдается рост числа соответствующих учреждений. Из табл. 5 видно, что если в 1990 г. в Беларуси насчитывалось 147 таких учреждений, то в 2019 г. — 226, т. е. их количество увеличилось более чем в 1,5 раза. А вот численность учащихся белорусских учреждений среднего специального образования несколько уменьшилась: с 143,7 тыс. человек в 1990 г. до 113,3 тыс. человек в 2018 г. (79 %

по сравнению с 1990 годом). В сравнении с профессионально-техническим среднее специальное образование пользуется большей популярностью у молодежи, но и оно уступает свои позиции высшему образованию.

В 1990-е гг. под влиянием рыночных отношений национальная система среднего специального образования претерпела значительные трансформации. Речь идет о появлении новых и исчезновении старых специальностей и профессий, обновлении прежних образовательных планов и программ, а также о создании частных учебных заведений [11, с. 145].

К числу основных особенностей развития отечественной системы среднего специального образования в постсоветский период следует отнести расширение платной основы его получения. О темпах коммерциализации обучения свидетельствуют следующие статистические данные: в 2010/11 учеб. г. практически половина учащихся учреждений среднего специального образования (49 %) платили за свое обучение. Однако в настоящее время за счет бюджетных средств в учреждениях среднего специального образования обучается 63,2 % учащихся. Следует отметить еще одну особенность развития системы среднего специального образования в Беларуси: рост значимости дневной и падение ценности вечерней и заочной форм обучения [13].

Таблица 5

**Развитие системы среднего специального образования
Республики Беларусь в 1990–2019 гг.***

Учебный год	Число учреждений среднего специального образования	Численность учащихся, тыс. чел.
1990/91	147	143,7
1995/96	149	122,4
2000/01	156	150,3
2005/06	204	154,1
2010/11	214	167,6
2014/15	231	129,0
2015/16	231	121,3
2016/17	230	117,8
2017/18	226	114,1
2018/19	226	113,3

*По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь.

В целом социологический анализ состояния отечественной системы среднего специального образования демонстрирует необходимость дальнейшей оптимизации структуры и специальностей учебных заведений, совершенствования их материально-технической базы, а также обновления содержания учебных программ и поиска эффективных технологий учебного процесса [15, с. 98].

Высшее образование

Система высшего образования в Республике Беларусь представлена следующими видами учреждений: классический университет, профильный университет (академия, консерватория), институт, высший колледж. На начало 2018/19 учеб. г. в стране функционировало 51 УВО, из них 42 государственных и 9 частных. Основная часть УВО располагается в столице Беларуси.

Анализируя развитие системы высшего образования в Республике Беларусь, мы можем наблюдать резкое увеличение числа вузов в 1995 г., а затем их незначительное уменьшение на протяжении последующих лет. Как видно из табл. 6, если в 1990 г. в Беларуси насчитывалось 33 УВО, то в 2019 г. — 51. Наибольшее количество высших учебных заведений (59) функционировало в стране в период с 1995 по 1997 г.

Хотелось бы отметить, что рост числа вузов в 90-е гг. XX в. связан с появлением и расширением негосударственного сектора высшего образования. Так, если в 1992/93 учеб. г. было всего 5 частных вузов, то к 1995/96 учеб. г. их количество увеличилось в четыре раза. На протяжении 1990-х гг. росло и число государственных УВО: если в 1991/92 учеб. г. их насчитывалось всего 33 (на уровне 1985/86 учеб. г.), то к 1997/98 — 42 (на уровне 2017/18 учеб. г.).

Таблица 6

Развитие системы высшего образования Республики Беларусь в 1990–2019 гг.*

Учебный год	Число учреждений высшего образования	Численность студентов, тыс. чел.
1990/91	33	188,6
1995/96	59	197,4
2000/01	57	281,7
2005/06	55	383,0
2010/11	55	442,9
2014/15	54	362,9
2015/16	52	336,4

Учебный год	Число учреждений высшего образования	Численность студентов, тыс. чел.
2016/17	51	313,2
2017/18	51	284,3
2018/19	51	268,1

*По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь.

К числу основных тенденций развития высшего образования в нашей стране можно отнести его массовизацию и коммерциализацию. К слову, указанные тенденции имеют общемировой характер. Многие исследователи именно с ними связывают падение качества высшего образования в постсоветских странах.

Значимым направлением модернизации национальной системы высшего образования выступает ее интеграция в европейское пространство высшего образования (ЕПВО). Усилия европейских стран по созданию ЕПВО объединены общим названием — *Болонский процесс*. В целом он является одним из проявлений интеграционных тенденций в странах Европы, таких как создание Шенгенской зоны, введение единой валюты, формирование общеевропейского рынка труда и т. п.

Официальной датой начала Болонского процесса считают 19 июня 1999 г., когда в городе Болонье (Италия) на специальной конференции министры образования 29 европейских стран приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», известную всем как Болонская декларация. Ее предпосылками стали три документа: Всеобщая хартия университетов (1988), Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию (1997), и Сорбонская декларация (1998). Болонский процесс открыт для присоединения других стран, поскольку строится на добровольных началах. Его главная цель — «прозрачность», сопоставимость и «понятность» существующих образовательных систем, возможность легкого «пересчета» одной системы на другую. В настоящее время Болонский процесс объединяет 48 стран [17].

Принципы Болонского процесса сформулированы как задачи, решению которых будет способствовать ЕПВО:

- введение общепонятных и сравнимых квалификаций в области высшего образования;
- переход на многоступенчатую систему высшего образования;

- введение оценки трудоемкости учебной нагрузки в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение их в приложении к диплому;
- повышение академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала;
- обеспечение качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;
- обеспечение автономности учреждений высшего образования;
- введение аспирантуры и докторантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьей ступени высшего образования);
- ориентация высшего образования на общеевропейские ценности и повышение конкурентоспособности европейского образования;
- реализация парадигмы «образование в течение всей жизни»;
- переход к общеевропейскому образовательному и исследовательскому пространству [18].

Республика Беларусь официально присоединилась к Болонскому процессу в мае 2015 г., когда в Ереване решением конференции европейских министров образования была одобрена заявка страны о вступлении в ЕПВО. Случай с Беларусью является уникальным, так как она была включена в Болонский процесс на определенных условиях, указанных в Дорожной карте принципов, целей, ценностей и основных направлений образовательной политики. Согласно этому документу Беларусь взяла на себя обязательства по изменению правоприменительной практики в сфере высшего образования. Речь идет о разработке национальной рамки квалификаций, соответствующей системе квалификаций в ЕПВО; создании правовой основы для независимого агентства контроля качества; выдаче бесплатного международного приложения к диплому; расширении международной мобильности преподавателей вузов и студенческой молодежи и др.

В настоящее время отечественные ученые (В. Ф. Берков, М. И. Демчук, А. И. Жук, А. В. Макаров, В. И. Стражев и др.) активно исследуют как позитивные, так и негативные последствия Болонской системы для белорусских УВО. В научных журналах можно найти большое количество публикаций, посвященных обсуждению этой темы. Более того, в республике уже изданы учебные пособия и монографии по данной проблематике [19; 20].

В целом пока еще рано давать однозначную и окончательную оценку Болонскому процессу. В современных условиях развитие отечественной системы высшего образования детерминируется не только ее «евро-

пеизацией», но и насущной потребностью в сохранении национальной специфики и культурных традиций в сфере образования, а также потребностью в интеграции образовательных систем на территории постсоветского пространства.

Библиографические ссылки

1. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980. 199 с.
2. Дмитриенко В. А., Лурья Н. А. Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития / Краснояр. ун-т. Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. 182 с.
3. Шереги Ф. Э. Образование как социальный институт // Грани российского образования. М. : Центр социол. исслед., 2015. С. 14–39.
4. Кройтор С. Н. Инновации в образовании: социологический анализ (на примере системы высшего образования в Республике Беларусь) : дис. канд. социол. наук : 22.00.04. Минск, 2010. 151 л.
5. Добренкова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. М. : Альфа-М, 2006. 335 с.
6. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
7. Григорьев С. И, Матвеева Н. А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
8. Шафранов-Куцев Г. Ф. Социология современного образования : учебник / общ. ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. М. : Логос, 2016. 432 с.
9. Жуков В. И. Россия в глобальном мире : в 3 т. М. : Логос, 2006. Т. 3 : Философия и социология образования: глобальные процессы и отечественный опыт. 396 с.
10. Шереги Ф. Э., Харчева В. Г., Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. М. : Юрист, 1997. 304 с.
11. Клименко В. А. Образование в современном обществе: проблемы развития. Минск : БНТУ, 2007. 296 с.
12. Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Nk1100243> (дата обращения: 01.08.2018).
13. Образование в Республике Беларусь (2018/2019 учебный год): статистический бюллетень. URL: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_bulletin/index_12821 (дата обращения: 08.02.2019).
14. Конституция Республики Беларусь 1994 года. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=V19402875> (дата обращения: 01.08.2018).
15. Курилович Н. В., Волнистая М. Г. Образование // Особенности становления и развития независимого белорусского государства: социологический анализ / под общ. ред. А. Н. Данилова, Д. Г. Ротмана. Минск : БГУ, 2018. Гл. 4. С. 82–111.
16. Карпенко И. В. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. 2017. № 3. С. 44–47.

17. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <http://www.ehea.info> (date of the application: 01.08.2018).

18. О Болонском процессе и Европейском пространстве высшего образования. URL: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/belarus-european-higher-education-area> (дата обращения: 01.08.2018).

19. *Макаров А. В.* Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие. Минск : РИВШ, 2015. 260 с.

20. Болонский процесс как путь модернизации системы высшего образования Беларуси / С. С. Ветохин [и др.] ; науч. ред. А. В. Лаврухин. Минск : Медисонт, 2014. 68 с.

ТЕМА 4. ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И КУЛЬТУРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

4.1. Образование и культура: аспекты и уровни взаимодействия

Образование как феномен выступает неотъемлемой частью культуры. Трактующее как цель образования всестороннее развитие личности обучающегося невозможно вне культурного контекста. В этом смысле образование может рассматриваться как инкультурация, т. е. процесс вхождения индивида в культуру.

Каждая культура «создает» своего человека, поэтому между человеком времен Античности и человеком XXI века, по сути, очень мало общего. В этом и проявляется конкретно-исторический характер социокультурной сущности образования, которая эволюционирует на протяжении всей истории человечества, наполняясь разным содержанием в зависимости от господствующих в том или ином обществе ценностей и норм.

Интеллектуальные традиции анализа социокультурной сущности образования заложены в трудах швейцарского педагога-гуманиста *Иоганна Генриха Песталоцци* (1746–1827). Принято считать, что впервые в науку понятие «образование» ввел именно он. Педагогические идеи И. Г. Песталоцци основывались на понимании образования как непрерывного процесса воспитания и обучения человека под воздействием культурной среды. Другими словами, в творчестве гуманиста образование выступало как сфера проявления культуры народа.

Культура относится к числу многозначных и многоаспектных явлений, поэтому нет ничего удивительного в том, что к настоящему времени, по оценкам специалистов, количество ее дефиниций уже измеряется четырехзначными числами. Многообразие определений культуры прежде всего связано с тем, что она выступает специфическим способом человеческого бытия, определяющим отношение людей к себе, окружающему миру, различным видам поведения.

Для индивида культура становится средством обретения личной духовности, средством взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. При этом культура, в отличие от естественной природной среды обитания человека, является средой, созданной людьми, т. е. это результат их духовной и материальной деятельности. К культурным универсали-

ям, которые выступают главными элементами культуры, относят ценности, нормы, традиции, язык, знания [1, с. 236–238].

Термин «культура» происходит от латинского слова *cultura*, что означает взращивание, возделывание, развитие, совершенствование чего-либо. Термин «образование» происходит от латинского слова *educare* — «взращивать, питать». Следовательно, даже с этимологической точки зрения мы видим пересечение семантического значения этих двух терминов. Применительно к индивиду культура означает совершенствование или, в трактовке И. Г. Песталоцци, «формирование образа» человека. Принимая во внимание трактовку швейцарского педагога, следует подчеркнуть, что культура выступает предпосылкой и результатом образования индивида. В основе образовательного процесса лежит освоение обучающимися культурных ценностей и норм, а также знаний, умений и навыков, которые представляют собой совокупность культурных достижений человечества.

Определяя культуру как социальный феномен, ряд исследователей вводят понятие «тип культуры». При этом между ним и характером образования констатируется взаимосвязь. Так, американская исследовательница *Маргарет Мид* (1901–1978) выделила три типа культуры: постфигуративную, конфигуративную и префигуративную. Критерием их разграничения стала модель культурного обмена знаниями между старшим и младшим поколениями. Так, в примитивных обществах, где господствует постфигуративная культура, подрастающие поколения учатся у взрослых, прежде всего стариков, воплощающих собой этот тип культуры. Методы обучения в такой культуре базируются на следовании традиции и отрицании перемен. Конфигуративный тип культуры основан на обучении у сверстников. В обществах с данным типом культуры образцом подражания для детей и взрослых становится поведение их современников. В чистом виде такой тип культуры проявляется в ситуации глубокого кризиса постфигуративной культуры. Наконец, префигуративная культура характеризуется развитием педагогики сотрудничества между поколениями. Речь идет о передаче знаний от детей к взрослым [2, с. 33].

Как отмечал выдающийся советский педагог *Исаак Яковлевич Лернер* (1917–1996), содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры можно понимать как совокупность системы знаний (о природе, обществе, человеке и т. д.), раскрывающей картину мира; опыта осуществления известных человеку способов деятель-

ности; опыта творческой деятельности по решению новых проблем и опыта ценностного отношения к миру [3].

В связи с многогранностью отношений культуры и образования любую образовательную систему необходимо изучать только в конкретном социокультурном контексте. В педагогической науке принято считать, что соотношение образования и культуры можно рассматривать в следующих аспектах:

- культурологическая парадигма педагогической системы;
- формирование поликультурного образования;
- культурно-исторический тип образовательной системы;
- сравнительный анализ национальных особенностей культурно-образовательных систем, а также сохранение и возрождение культурно-образовательных традиций народа;
- анализ учебных дисциплин культурологической направленности;
- изучение культуры субъектов образования;
- репрезентация образа культурного человека конкретной исторической эпохи [4, с. 59–60].

Взаимодействие культуры и образования проявляется на трех уровнях:

- 1) макроуровне (общество и социальные институты);
- 2) мезоуровне (конкретные учебные учреждения и организации);
- 3) микроуровне (индивиды).

Развитие культуры оказывает существенное влияние на функционирование системы образования. Поскольку образование является социокультурным феноменом, то оно выполняет социокультурные функции [4, с. 64]:

- выступает способом социализации личности и механизмом обеспечения преемственности поколений;
- является средой приобщения к мировым культурным ценностям,
- ускоряет процесс формирования и развития субъектности и индивидуальности человека;
- обеспечивает формирование духовной культуры человека.

Таким образом, культура и образование тесно взаимосвязаны друг с другом. Анализ их взаимодействия может рассматриваться как актуальное направление исследований в рамках социологии образования. Проблемы социокультурной сущности системы образования анализируются в работах белорусских ученых, среди которых следует назвать А. И. Левко, Л. И. Ахмерову, Н. А. Залыгину и др. [5].

4.2. Модели образования

Термин «модель» происходит от латинского слова *modulus*, что в переводе означает «образец, мера, норма». Под моделью образования будем понимать совокупность самых общих представлений о системе образования, структуре и содержании образовательного процесса.

Российские исследователи Н. В. Бордовская и А. А. Реан выделяют шесть основных «классических» **моделей образования** [4]. Коротко охарактеризуем каждую из них.

1. *Модель образования как государственно-ведомственной организации* предполагает, что система образования рассматривается органами государственной власти в качестве отрасли народного хозяйства. Для нее характерны централизованное определение целей и содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках образовательной системы. При этом образовательные учреждения контролируются специальными организациями [4, с. 65].

2. *Модель развивающего образования* предполагает его организацию через выстраивание активного взаимодействия образовательных подсистем разного типа и уровня, что позволяет удовлетворять образовательные потребности различных слоев населения и расширять спектр образовательных услуг. При этом сфера образования выступает в качестве звена социальной практики, поскольку образование напрямую (без согласований с органами государственной власти) может быть востребовано другими сферами. В основе понимания структуры и содержания образовательного процесса лежит теория развивающего обучения, положения которой изложены в работах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, В. В. Рубцова и др. [4, с. 66].

3. *Традиционная модель* основана на понимании образования как способа трансляции подрастающему поколению универсальных элементов культур прошлого. Сторонники этой модели роль образования сводят к сохранению и передаче обучающимся культурного наследия человечества (многообразие знаний, умений, навыков, идеалов и ценностей). Согласно концепции традиционализма, получившей освещение в трудах Л. Кро, Ж. Капеля, Ж. Мажо, Ч. Финна и других, система образования решает задачу формирования базовых знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем позволят индивиду перейти к самообразованию [4, с. 66].

4. *Рационалистическая модель образования* предполагает такую его организацию, которая обеспечивает усвоение знаний, умений, нав-

ков и культурных ценностей, гарантирующих адаптацию молодого поколения к общественной жизни. Теоретико-методологической основой рационалистической модели образования выступают бихевиористские концепции, получившие свое развитие в трудах П. Блума, Р. Ганье, Б. Скиннера и др. Дух утилитаризма, характерный для данной модели образования, обуславливает перевод всех образовательных программ в «поведенческий» формат знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть. Эталоном поведения для обучающегося становится строгое следование предписанному шаблону, а педагогическая деятельность превращается в своеобразное «натаскивание» обучающегося, например на выполнение тестовых заданий [4, с. 66].

5. *Феноменологическая модель* отвергает взгляд на учебные заведения как на «образовательный конвейер». Она предполагает учет индивидуально-психологических особенностей, интересов и потребностей всех обучающихся. Интеллектуальные истоки данной модели обнаруживаются в гуманистической психологии (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.). По мнению сторонников феноменологической модели, образование должно ориентироваться на раскрытие того, что в человеке заложено природой. С этой целью в учебных заведениях необходимо создавать условия для саморазвития индивидов в соответствии с их потенциалом [4, с. 67].

6. *Неинституциональная модель* ориентирована на организацию обучения вне стен учебных заведений. Обоснование ключевых идей этой модели можно обнаружить в работах П. Гудмана, И. Иллича, Ф. Клейна, Дж. Холта и др. Примерами воплощения данной модели в жизнь могут служить дистанционное образование, так называемое открытое обучение и др. Идеи открытого обучения были реализованы в таких экспериментах, как «снежные» и «морские» классы во Франции (обучение в горах или в морских путешествиях во время каникул); «школа без стен» в Великобритании, США и других странах (занятия проводятся на предприятиях, в научных лабораториях, музеях, театрах, бизнес-центрах и пр.). Так называемые открытые школы впервые появились в Великобритании в начале 1970-х гг. Они утверждали индивидуальный характер обучения, которое сводилось к отмене обязательных учебных планов и программ, расписания уроков и системы оценки знаний. В такой школе, которая представляет собой культурно-просветительский центр округа, педагоги и учащиеся совместно планируют темы и время выполнения различных видов деятельности [4, с. 67, 119–120].

Представляет интерес классификация моделей образования, предложенная российской исследовательницей В. А. Романовой. По ее мнению, к числу наиболее развитых и распространенных в современном мире можно отнести четыре модели образования: советскую, американскую, японскую и европейскую. Каждая из них по-своему уникальна. Так, для советской модели образования (ее «наследницей» принято считать российскую модель) характерны академизм, стандартизация, массовость, государственное финансирование и ориентация на естественно-технические науки. Американская модель образования отличается практичностью и простотой учебного материала, отсутствием единых стандартов образования, академической свободой. Японская модель опирается на культ дисциплины, приоритет точных наук и широкую специализацию. Для европейской модели образования характерны свободный выбор учебных курсов и образовательного пути в целом, приоритет творчества и профессионализация [6].

Российские исследовательницы А. Ю. Наумова и Е. В. Ушакова выделяют две глобализационные модели образования: 1) монокультурную (основана на ценностях одной культуры); 2) поликультурную (базируется на учете ценностей разных культур) [7].

Таким образом, классификация моделей образования многокритериальна, поэтому в учебной и научной литературе представлены разные ее варианты.

4.3. Развитие образовательных институтов в мире: исторический аспект

Мировые образовательные институты прошли многовековой путь исторического развития. Социальные трансформации оказывали значительное влияние на эволюцию систем образования, которые, в свою очередь, также воздействовали на жизнедеятельность социума. Начало истории развития образовательных институтов восходит к эпохе цивилизаций Древнего мира.

Цивилизации Древнего мира (V тыс. до н. э. — IX в. н. э.), охватывавшие Европу, Азию, Африку и Америку, оставили человечеству первое историческое наследие образовательных систем. Помимо приобретенного Древним Востоком (Двуречье, Египет, Индия, Китай) опыта организованного обучения и воспитания, значимый педагогический опыт был также накоплен в Средиземноморском центре античного мира. Особое место занимает история образовательных

институтов Средневековья, которые стали своеобразной альтернативой педагогической традиции древних цивилизаций. В эпоху Нового и Новейшего времени появились концепции образования, основанные на познании объективных закономерностей природы и общества. Противостояние тоталитарных и демократических режимов Новейшего времени отразилось на эволюции мировых образовательных систем [8; 9].

В мировой образовательной практике истоки возникновения школы можно обнаружить в эпоху перехода от общинно-родового строя к социально дифференцированному обществу. К числу ключевых факторов генезиса школы относят, во-первых, возникновение и развитие письменности, а во-вторых, разделение деятельности человека на умственный и физический труд, что повлекло за собой формирование различных специальностей, в том числе профессии педагога. Как отмечают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, в первую очередь школа утвердилась как школа письма, цель которой заключалась в том, чтобы обучить грамоте определенные социальные слои. При этом средоточием образования в эпоху древнейших цивилизаций выступили семья, церковь и государство [4, с. 103].

Первые учебные заведения, в которых обучали читать и писать, получали различные названия. Например, школы грамоты в Древней Месопотамии назывались «домами табличек», а в период расцвета Вавилонского государства они стали именоваться «домами знаний». В Древнем Египте первоначально возникли домашние школы, а в дальнейшем школы стали появляться при дворцах царей и вельмож. В Древней Индии сначала возникли семейные и лесные школы. В буддийскую эпоху существовали школы вед, обучение в которых носило кастовый характер. В Китае первые школы появились в III тыс. до н. э. В истории этой страны предпосылки зарождения трехступенчатой системы образования (элементарное, среднее и высшее) обнаруживаются в период династии Хань (II в. до н. э. — II в. н. э.). В Римской империи существовали тривиальные школы (содержание образования включало в себя тривиум — грамматику, риторику, диалектику) и грамматические школы (квадривиум — арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Тривиум и квадривиум, как известно, составляли так называемую программу семи свободных искусств. Ораторов и юристов для Римской империи готовили риторические школы, которые появились в IV в. [4, с. 103–104].

В начале I в. христианская церковь стала организовывать собственные школы, которые в дальнейшем трансформировались в кафедральные и епископальные. В Византии появились грамматические школы, которые содержательно обогащали программу семи свободных искусств. В исламском мире существовали религиозные школы (первый уровень образования) и просветительские кружки при мечетях (второй уровень). В последних изучали шариат, теологию, арабскую философию, риторику, логику, математику, астрономию, медицину [4, с. 104].

В Средние века в Европе система ученичества трансформировалась в цеховые и гильдейские школы, а также школы счета для детей торговцев и ремесленников. В это же время (XIII–XIV вв.) появились городские школы для мальчиков и девочек, где обучение имело прикладной характер. Из них выделились латинские школы, которые служили связующим звеном между начальным и высшим образованием (например, во Франции они назывались «коллегии»). С течением времени такие школы превратились в современные колледжи или общеобразовательные учебные заведения. На протяжении XV–XVII вв. место учителя-священника в начальной школе постепенно занимает педагог, получивший специальное образование. В связи с возросшим влиянием светского образования в период с XVII по XVIII в. основной формой обучения стала школа классического типа, которая ориентировалась на изучение древних языков и литературы. В Новейшее время в развитых промышленных странах были заложены законодательные основы образовательных систем, расширилось участие государства в управлении ими (появились специальные советы, бюро, департаменты, министерства), утвердились основы обязательного бесплатного начального, а в некоторых странах и общего среднего образования [4, с. 104–106].

Как отмечают российские социологи В. И. Добренков и В. Я. Нечаев, школа как «систематическое полидисциплинарное групповое обучение вне семьи с четко выделенной ролью учителя, располагающего определенной подготовкой и обучающим материалом, сменила институт подмастерья» [10, с. 83]. При этом ученые выделили наиболее значимые вехи четырехтысячелетней истории школы (табл. 7).

Следует подчеркнуть значимую роль школы в становлении и формировании национальной культуры народов разных стран мира, а также в создании основ национальной государственности (для европейских стран это период с XVI по XIX в.).

Таким образом, школа выступает ведущим образовательным институтом, в истории развития которого можно выделить пять основных этапов, характеризующихся преемственностью культурных «матриц» социализации и ролевых моделей взаимодействия «учитель — ученик» (см. табл. 7). Например, классно-урочная форма обучения в школе была обоснована почти 400 лет назад в работах чешского педагога-гуманиста Яна Амоса Коменского (1592–1670).

В современном мире представлены разнообразные виды и типы школ, дифференцирующихся по различным основаниям. Наряду с другими образовательными институтами (семья, СМИ, общественные организации и т. д.) школа поддерживает существующую систему образования, выступая ее базисом.

Таблица 7

Наиболее значимые исторические этапы развития школы*

Исторические этапы школы		Нововведения в образовании
Жреческая школа	III–II тыс. до н. э.	Происходит обучение текстовой деятельности. Школа служит элементом ритуала посвящения в жреческие обязанности. Вводится полидисциплинарная подготовка с групповым аудиторным обучением
Древнегреческая и Древнеримская школа	I тыс. до н. э. — V в. н. э.	Проводится массовое обучение как элемент подготовки к гражданским обязанностям. Появляются разнообразные учебные дисциплины и типы школ. Создаются педагогические концепции воспитания и обучения. Появляется государственная должность учителя (середина III в. н. э.); школа становится публичным институтом сословного и гражданского общества
Средневековая школа	VI–XV вв.	Обучение приобретает систематический характер и академическую основу: стандарты в виде базисных учебных дисциплин и университет как центр развития образования и всей культуры
Новое время	XVI–XIX вв.	Происходит отделение светского образования от духовного. Распространяются политехнические школы, инженерное образование. В квалификационные характеристики государственных служащих вводятся образовательные цензы. В динамике социальной структуры утрачивается роль профессионально-сословного фактора, а профессионально-образовательного — возрастает

Исторические этапы школы		Нововведения в образовании
Новейшее время	XIX–XX вв.	Создаются национальные системы всеобщего образования на многоступенчатой основе с подсистемой педагогического образования. Формируются школы для всех видов профессиональной подготовки. Появляются технические средства обучения (аудиовизуальные и компьютерные), которые увеличивают разнообразие в учебном процессе текстовых структур, расширяют использование гипертекстовых структур, интенсифицируя зону коммуникативного взаимодействия в учебном процессе

*Приведено по: [10, с. 84].

4.4. Исторические типы образования и воспитательные системы

С исторической точки зрения обнаруживается общность типов образования в разных странах мира. Российские исследователи Н. В. Бордовская и А. А. Реан выделяют три исторических типа образования: мифологическое, схоластическое и просветительское. Первым типом в древних обществах было мифологическое образование, базирующееся на освоении мира через сказки, былины, мифы, песни и пр. Следующим историческим типом стало схоластическое образование, основанное на овладении грамотой и риторикой с характерными для них культурой текста и словесной природой знаний. Третьим историческим типом выступает просветительское образование, которое возникло в период появления светского регулярного обучения. С начала XX в. в мире наблюдается многообразие типов образования [4, с. 79].

Известный российский социолог Ф. Э. Шереги полагает, что образование как социальный институт имеет пять исторических форм [11, с. 28–29] и выступает как:

- подражание (характерно для первобытного общества);
- воспитание (присуще рабовладельческому обществу);
- принуждение (наблюдалось в феодальном обществе);
- обучение (характерно для капиталистического общества);
- информирование (данная форма находится в начальной стадии своего развития).

Тип образования определяется прежде всего типом воспитательной системы, в условиях которой человек получает образование. Под воспитательной системой принято понимать совокупность взаимосвязанных целей, принципов и методов организации процесса развития личности в рамках конкретной социальной системы. История становления и развития систем воспитания свидетельствует о том, что все они имеют конкретно-исторический характер, а их значимость определяется мерой востребованности обществом.

В истории развития педагогической практики принято выделять два главных типа воспитания: первобытного человека и социально ориентированного человека. Кроме того, в цивилизационном контексте разграничивают восточный и западный типы воспитания [4, с. 46].

К числу наиболее известных в мире *систем воспитания* относят:

- 1) спартанскую;
- 2) афинскую;
- 3) религиозную;
- 4) сословную;
- 5) коммунистическую [4, с. 55–57].

Коротко охарактеризуем специфику каждой из вышеперечисленных воспитательных систем.

Спартанская система воспитания сложилась в древнегреческом городе-государстве Спарта, возникшем в XI в. до н. э. Воспитательная традиция Спарты сводилась, по сути, к физическим упражнениям и испытаниям, которые были призваны развить выносливость и стойкость молодого поколения. Основная ее цель заключалась в подготовке воина. Данная система охватывала исключительно представителей мужского пола в возрасте от 7 до 30 лет. Все они были сыновьями вольных граждан Спарты. Воспитание и обучение подрастающих спартиатов осуществлялось в несколько этапов, на каждом из которых возрастала роль физической подготовки будущих членов военной общины. Помимо военной подготовки, спартиатов минимально обучали грамоте, пению и музыке. Характерные для спартанской системы воспитания дисциплина и суровость вкупе с аскетическим образом жизни стали предметом подражания в последующие эпохи.

Афинская система являлась образцом воспитания человека в Древней Греции. Основная ее цель заключалась во всестороннем и гармоничном развитии личности. Главным принципом объявлялась соревновательность в словесных спорах, занятиях гимнастикой, танцами, музыкой. Афинская система воспитания реализовывалась поэтапно

и охватывала только представителей мужского пола в возрасте от 7 до 20 лет. Данная система ориентировала на овладение программой «семи свободных искусств», известной как «совокупность добродетелей». Для многих поколений эта программа выступала символом образования, а в историю вошла как традиция греческой образованности.

Религиозная система воспитания, в особенности христианская, имела большое влияние в Европе в период Средневековья. Основная ее цель заключалась в усвоении и выполнении человеком религиозных норм. В разных странах традиции религиозного воспитания воплотились в формы, многообразие которых можно обнаружить и в современном мире. Интересно отметить, что, в отличие от большинства средневековых государств, в Византии сложилась своя система воспитания, которая оказала влияние на развитие педагогической мысли в других странах. Именно в Византии зародилась педагогическая традиция светского образования.

Сословная система имеет различные исторические формы своего воплощения, среди которых можно выделить, например, систему воспитания рыцарей и джентльменов.

Рыцарское воспитание основано на соблюдении «кодекса чести» как выражения идеи нравственного развития человека, высоко ценящего чувство собственного достоинства. Программа «семи рыцарских добродетелей» включала в себя владение копьем и шпагой, верховую езду, плавание, охоту, пение, игру в шахматы и владение музыкальным инструментом. Система рыцарского воспитания охватывала представителей мужского пола в возрасте от 7 лет до 21 года. Посвящение молодого человека в рыцари проходило, когда ему исполнялся 21 год. В современном мире традиции рыцарской системы воспитания находят свое выражение в соблюдении молодежью «кодекса чести».

Формулировку ключевых положений системы воспитания джентльмена можно обнаружить в работах английских философов *Фрэнсиса Бэкона* (1561–1626) и *Джона Локка* (1632–1705), которые заложили основы западной воспитательной традиции XVIII–XX вв. Процесс воспитания джентльмена имел поэтапный характер и был направлен на формирование утонченного в общении делового человека, который, как правило, являлся представителем высшего общества. Система воспитания джентльмена, основанная на принципах рационализма и прагматизма, по мнению Дж. Локка, включала в себя физическое, нравственное, интеллектуальное, религиозное и трудовое воспитание. Данная система предполагала учет индивидуальных особенностей воспитанника и развитие этой индивидуальности.

Коммунистическая система известна как воспитание человека в коллективе и через коллектив. Ее ключевые положения сформулированы выдающимся советским педагогом *Антоном Семеновичем Макаренко* (1888–1939). Одной из самых известных его работ является «Педагогическая поэма». Главная цель данной системы заключалась в воспитании человека-коллективиста, для которого общественные интересы превыше личных. Воспитательный процесс организовывался в соответствии с этапами развития коллектива. Основными показателями эффективности коммунистического воспитания выступали такие качества личности, как коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, целеустремленность и убежденность.

Итак, история формирования воспитательных традиций связана со становлением и развитием определенных воспитательных систем, сложившихся в ходе социальной эволюции. Любая воспитательная система ориентируется на адаптацию человека к современным для него условиям общественной жизни и отражает дух своего времени, обусловленный спецификой социально-политического строя и уровнем развития общественных отношений в целом. В целях определенной воспитательной системы находит воплощение образ идеального человека конкретной эпохи. Приведенные выше примеры известных во всем мире систем воспитания показывают, что каждая из них развивалась в соответствии с логикой эволюции культурных ценностей и норм. На протяжении всей истории развития общества средоточием воспитания человека были и остаются семья, церковь и государство.

4.5. Истоки возникновения и развития высших учебных заведений в мире. Парадигмы университетского образования

Высшие учебные заведения имеют многовековую историю развития. В современном мире насчитывается более 30 тыс. таких заведений, большинство из которых концентрируется в развитых странах мира. Некоторые исследователи утверждают, что именно высшие учебные заведения поддерживают функционирование всей системы образования, «подготавливая преподавательский корпус и обуславливая само содержание обучения на всех ступенях» [10, с. 294].

Истоки возникновения высшего образования обнаруживаются в эпоху Античности. Первым прообразом высшего учебного заведения стала организованная Платоном в IV в. до н. э. философская школа, которая получила название Академия — в честь древнегреческого

героя Академа, похороненного в оливковой роще недалеко от Афин, где и проводил занятия Платон. Его ученик Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение — *Ликей*, в котором особое внимание уделялось изучению наук о природе. В эллинскую эпоху Птолемеем был основан *Мусейон* (Музеум) (лат. *museum* — место, посвященное музам), в котором преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен. В Древней Греции также действовали и другие философские школы и эфебии (государственные заведения военного профиля) [4, с. 107].

Одно из ранних упоминаний об университетской форме высшего образования относится к 425 г., когда в Константинополе была учреждена школа под названием *Аудиториум* (лат. *auditorium* — место для слушания). В IX в. она именовалась *Магнавра* (*Золотая палата*). Школа была государственным учреждением и подчинялась императору. Основными ее подструктурами стали кафедры различных наук. В этой знаменитой высшей школе занятия в форме публичных диспутов проводили лучшие из лучших преподавателей той эпохи. В школе изучали философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Большинство выпускников высшей школы становились видными общественными и церковными деятелями. В Константинополе также существовали и другие высшие школы (юридическая, медицинская, философская) [4, с. 107; 10, с. 295].

В исламском мире прообразами высших школ стали дома мудрости в Багдаде, где в VIII в. собирались крупные ученые и их ученики. На протяжении XI–XIII вв. в Багдаде появились новые учебные заведения — медресе (араб. *مدرسة* — место, где изучают), которые быстро распространились по всему исламскому миру. На Ближнем Востоке к началу XVI в. сложилась иерархическая система из столичных и провинциальных медресе. Крупным образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания, где в X в. высшие школы Кордовы, Толедо и Севильи предлагали учебные программы по различным отраслям знания. Восточные высшие школы стали предшественниками средневековых европейских университетов [4, с. 108].

На протяжении VII–X вв. в период золотого века высшие учебные заведения появились в Китае. В них изучались классические трактаты Конфуция, который считается одним из самых знаменитых китайских философов [4, с. 108].

В развитии высшего образования в Европе огромную роль сыграла церковь. Обычно именно церковные школы становились источ-

ником зарождения большинства европейских университетов. Часто новые университеты создавались по инициативе монахов-преподавателей. Началом процесса институционализации университетской формы образования принято считать конец XI — начало XII в. В разных европейских странах этот процесс проходил по-разному. Так, в XII в. некоторые кафедральные и монастырские школы Европы превратились в университеты. Например, именно так возникли Парижский, Неапольский, Оксфордский, Кембриджский и Лиссабонский университеты. Количество университетов в Европе постепенно увеличивалось. Если в XIII в. их насчитывалось 19, в XIV — 44, то к концу XVI в. в мире было уже 63 университета. С самого начала церковь стремилась удержать высшее образование под своим влиянием, однако появление университетов содействовало развитию его светской формы. К старейшим европейским университетам относят Болонский университет, который основан в 1088 г. и первоначально был высшим юридическим учебным заведением. Принято считать, что Болонский и Парижский университеты стали своеобразными моделями развития мирового университетского образования. Интересно отметить, что Болонский университет возник по инициативе граждан, желавших изучать юриспруденцию, а Парижский — благодаря магистрам и профессорам, желавшим заниматься преподавательской деятельностью [1; 4; 8; 10].

Первые университеты, как правило, имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно расширялась. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, итальянские университеты были лучшими в преподавании римского права, а испанские — математики и естественных наук. История первых университетов тесно связана с творчеством Ф. Бэкона, А. Данте, Н. Коперника, Ф. Петрарки и др. Первые средневековые университеты формировались как городские гильдии и отличались мобильностью, поэтому в случае угрозы эпидемии или войны они могли функционировать в другом городе или стране. Факультеты, присуждавшие ученые степени, появились в университетах в XIII в. Должность ректора была выборной, он обладал временными полномочиями, как правило длившимися не более года-двух. К концу XV в. ключевые должностные лица университета стали назначаться представителями власти [4, с. 109].

Можно выделить три принципиальных отличия средневековых университетов от других учебных заведений того времени:

- универсальность обучения (широкий круг дисциплин);
- универсальность контингента обучающихся (наднациональный характер большинства университетов);
- регламентация содержания, форм и методов обучения (в качестве основных форм занятий выступали лекции и семинары, доминировал схоластический метод обучения) [10, с. 297–298].

Термин «университет» происходит от латинского слова *universitas*, что означает «совокупность». В это понятие еще в период зарождения университетов вкладывали разный смысл. Во-первых, отмечался организационный аспект их создания, связанный с тем, что университеты, как правило, были результатом объединения разных типов высших школ. Например, Парижский университет вырос из объединения медицинской и юридической школ с богословской школой Сорбонны. Во-вторых, подчеркивалось, что основное предназначение университета заключалось в приобщении учащихся к совокупности всех видов знаний. Иначе говоря, университет стремится обеспечить универсальное образование. Он был и остается источником научных знаний и мудрости. Неслучайно университет с древности также называют *alma mater*, что в переводе с латыни означает «мать-кормилица». В-третьих, обозначался еще один аспект «совокупности», связанный с принципами организации университетского образования, обеспечивающими непрерывность научного творчества [4, с. 109–110].

Известный педагог и публицист *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950) выделяет три главных принципа университетского образования:

- полноту научного знания;
- дух свободы в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самоуправлению и «самопополнению» путем подготовки преподавателей и ученых [12, с. 316].

Как отмечает С. И. Гессен, эти три принципа присущи любому университету независимо от исторической эпохи и характера его развития, хотя их понимание, конечно, изменялось исторически.

Университеты можно рассматривать как высшие образцы социокультурной и научно-исследовательской деятельности человека определенной эпохи. Для понимания идеи университета и его миссии большое значение имеют работы Х. Ортеги-и-Гассета, А. Уайтхеда, К. Ясперса, Т. Парсонса и др. В современной социологии образования преобладает точка зрения, согласно которой основная идея университета базируется на единстве трех функций высшего образования: обучения, исследования и воспитания [13, с. 10]. Ряд ученых в качестве основных

функций университета называют образовательную, научно-исследовательскую и инновационную (внедренческую) [1, с. 127].

Разнообразие и различие моделей современного университета обусловлены тремя фундаментальными критериями их дифференциации:

1) образование — исследование:

- универсальное — специальное;
- фундаментальное — прикладное;
- гуманитарное — естественно-научное;
- традиционное — инновационное;

2) обучение — воспитание:

- культурное — прагматическое;
- массовое — элитарное;
- идеологическое — академическое;
- интернациональное — патриотическое;

3) государственное управление (патронаж) — самоуправление (автономия):

- государственный университет — частный университет;
- большой университет — малый университет;
- регионализация — глобализация [10, с. 307].

Парадигмы университетского образования

В процессе многовекового развития университетов сложились исторически изменчивые типы парадигм университетского образования, которые оформлялись в зависимости от господствовавшего в ту или иную эпоху идеального образа универсального знания. Можно выделить пять основных парадигм университетского образования:

1) культурно-ценностную;

2) академическую;

3) профессиональную;

4) технократическую;

5) гуманистическую.

Рассмотрим каждую из них [4, с. 112].

Культурно-ценностная парадигма выступает исторически первым типом парадигм университетского образования. В ее рамках выпускники средневековых университетов получали высшее звание образованного человека — философа или богослова. Парадигма ориентирует обучающихся на разностороннее познание мира, которое базируется на освоении универсалий культуры прошлых поколений посредством углубленного и систематического изучения трудов великих мысли-

телей. Традиции образования, связанные с овладением культурным наследием прошлого, известны как феномен классического образования.

Академическая парадигма предполагает, что в университетском образовании наблюдается приоритет теоретических знаний и развития фундаментальных наук. Данная парадигма направлена на подготовку будущих ученых, поэтому непосредственное участие студентов в научно-исследовательской работе выступает обязательным компонентом университетского образования. Главной ценностью является полнота научных знаний, которая обеспечивает широту кругозора выпускника университета, а также создает базу для формирования новых отраслей знания. Систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ наук определяет специфику этой традиции образования.

Профессиональная парадигма связана с расширением содержания университетского образования в русле удовлетворения социального заказа государства. В рамках данной парадигмы университет выступает не только центром научных знаний, но и эталоном высших образцов профессиональной деятельности человека. С развитием этой парадигмы в университетах стали получать высшее педагогическое, юридическое, медицинское, экономическое, социологическое, психологическое и другое высшее профессиональное образование.

Технократическая парадигма университетского образования связана с развитием в XIX–XX вв. мировоззрения, постулирующего примат техники и технологии над культурными ценностями. В рамках данной парадигмы утверждается утилитаристская направленность университетского образования, при определении целей и содержания которого доминируют интересы технологического развития общества.

Гуманистическая парадигма является альтернативой технократической. В ее основе лежит гуманистическая ориентация университетского образования. Главная ценность — это личность с ее уникальными способностями и интересами. Данная парадигма ориентирована на универсальное образование с возможностью выбора сферы профессиональной деятельности, обеспечивающей самореализацию личности.

В XXI в. университеты относятся к числу самых распространенных видов высших учебных заведений. Мировой опыт свидетельствует о том, что высшее образование становится значимым фактором развития современного общества.

4.6. Современное мировое образовательное пространство. Свойства современного образования

Глобализационные процессы обусловили формирование мирового образовательного пространства, которое объединяет национальные системы образования, существенно различающиеся по своим культурным традициям, целям, уровню и качеству развития.

К числу основных доминант развития мирового образовательного пространства относят:

- пересмотр роли и места человека в мире, обусловивший осознание значимости образованности индивидов как способа повышения благосостояния страны;
- интенсивное развитие в XX–XXI вв. гуманитарных и социальных наук, трансформирующих цели и содержание образования;
- изменения социально-политической ситуации в мире, детерминированные процессами глобализации;
- лавинообразный рост объемов информации и развитие информационно-коммуникационных технологий;
- возрастание образовательного уровня населения в развитых странах мира [14, с. 173–175].

В мировом образовательном пространстве можно выделить следующие тенденции:

- диверсификацию, связанную с изменением содержания образования, постоянной модернизацией образовательных программ;
- демократизацию, которая выражается во все большей открытости мирового образования, расширении его доступности;
- глобализацию, проявляющуюся в создании мировых образовательных сетей, преодолении политических, конфессиональных и национальных границ в образовании;
- регионализацию, связанную с усилением специфики моделей образования в различных регионах мира;
- поляризацию образовательных потенциалов разных стран мира, связанную прежде всего с социально-экономическими факторами [15, с. 321].

Для мировой образовательной системы характерны пространственная и организационная структуры. Первая воплощает территориальные и статистические пропорции в развитии национальных систем образования в контексте их глобального взаимодействия. Организационная структура отражает деятельность разнообразных международных

проектов и программ в сфере образования (например, *Erasmus*, *Tempus* и др.), а также образовательных учреждений (например, международных и открытых университетов) [4, с. 124].

Динамичность, интернациональность и разная плотность связей между составляющими образовательных систем выступают основными свойствами мирового образовательного пространства [4, с. 132].

Профессор А. П. Лиферов полагает, что к концу XX в. по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем сформировались несколько типов регионов. Первый тип составляют регионы, которые выступают генераторами интеграционных процессов в сфере образования (Западная Европа, США и Канада). Новым генератором интеграционных процессов становится Азиатско-Тихоокеанский регион (Республика Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг, Малайзия, Таиланд, Филиппины, Индонезия). Для всех этих стран характерна стратегия повышенных требований к качеству образования. Ко второму типу относятся регионы, позитивно реагирующие на интеграционные процессы (страны Латинской Америки). Третий тип включает регионы, которые инертны к интеграции образовательных процессов (большая часть африканских стран, кроме ЮАР, ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов). В данных регионах, как отмечает А. П. Лиферов, преобладает неграмотное население. Кроме того, выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических и социальных причин нарушается последовательность интеграционных процессов в образовании. К ним относятся арабские страны, Восточная Европа и постсоветские страны, хотя в последние годы в них усиливаются международные контакты с образовательными системами развитых стран [16].

Функцию нормативно-правовой поддержки процесса развития мирового образовательного пространства выполняет ЮНЕСКО (англ. UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Нормотворческая деятельность ЮНЕСКО ориентирована:

- на создание условий для международной интеграции в области образования, науки и культуры;
- вовлечение наибольшего числа стран в разработку правовых основ международной интеграции в образовательной сфере;
- организацию и проведение исследований образования в разных странах мира;
- пропаганду принятых конвенций и рекомендаций;

- сбор и систематизацию отчетов государств о состоянии образования [4, с. 131].

Отчеты ЮНЕСКО публикуются как специальные издания (например, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Конвенция о правах ребенка, Конвенция о техническом и профессиональном образовании и др.).

Свойства современного образования

Современное образование характеризуется следующими свойствами: гуманизацией, гуманитаризацией, дифференциацией, диверсификацией, стандартизацией, многовариантностью, многоуровневостью, фундаментализацией, информатизацией, индивидуализацией, непрерывностью [4, с. 71]. Определим смысл всех перечисленных свойств образования.

Гуманизация образования представляет собой ориентацию на создание образовательной системы на основе идеалов гуманизма. В педагогической практике эта ориентация проявляется в подчинении процессов воспитания и обучения интересам человека, в формировании его духовного мира, развитии личностного потенциала, становлении отношений взаимного уважения и защиты достоинства всех субъектов образования. С содержательной точки зрения гуманизация образования связана с особой ролью тематики, раскрывающей проблему свободы и самооценности личности, ее права на счастье.

Гуманитаризация образования — это ориентация на усиление роли гуманитарного знания и сферы гуманитарных отношений в жизни социума. Данная ориентация связана с организацией образовательного процесса, в рамках которого происходит увеличение количества гуманитарных дисциплин, усложнение их содержания и функций.

Дифференциация — это ориентация учебных заведений на учет достижений обучающихся. В образовательном процессе она осуществляется разными способами: посредством разделения учебных дисциплин на обязательные и по выбору; при составлении индивидуальных планов для обучающихся в соответствии с их интересами; через группировку обучающихся по потокам и т. д.

Диверсификация проявляется в разнообразии учебных заведений, видов образования и образовательных программ. Например, в современном высшем образовании можно выделить три вида диверсификации: системную (различия между типами учреждений в рамках одной системы образования); структурную (различия между учреждения-

ми высшего образования, формирующиеся на основе исторического развития, особенностей законодательства и финансирования) и программную (различия между образовательными программами и услугами) [14, с. 160].

Стандартизация образования — это ориентация его системы на реализацию установленного государством образовательного стандарта. В ст. 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании образовательный стандарт выступает как «технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания» [17].

Многовариантность предполагает создание в системе образования условий самостоятельного выбора обучающимся формата своего образовательного пути с учетом индивидуальных особенностей. На практике она проявляется через возможность выбирать вид образования, тип образовательного учреждения, темпы и условия обучения и т. д.

Многоуровневость проявляется в поэтапной организации образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе того уровня образования, который соответствует потребностям и интересам обучающегося.

Фундаментализация образования заключается в усилении взаимосвязи теоретической и практической подготовки обучающихся. При этом особое значение придается глубокому и систематическому освоению знаний по всем учебным дисциплинам.

Информатизация образования связана с расширением использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Индивидуализация предполагает учет в образовательном процессе индивидуальных особенностей обучающихся.

Непрерывность образования констатирует переход от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование в течение всей жизни». Ключевая идея современной версии непрерывного образования состоит в том, «что каждый человек в любой период своей жизни должен иметь возможность участия в учебном процессе» [18, с. 15].

В XXI в. непрерывность образования рассматривается как его основной императив, поскольку в современном быстро изменяющемся мире все большую социальную значимость приобретает не строго зафиксированный объем знаний, а умение их непрерывно самостоятельно осваивать.

Библиографические ссылки

1. *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Социология современного образования : учебник / общ. ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. М. : Логос, 2016. 432 с.
2. Социология образования для студентов всех специальностей, изучающих курс «Социология образования» : учеб.-метод. комплекс / сост. Е. О. Далимаева. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. 152 с.
3. *Лернер И. Я.* Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Совет. педагогика. 1989. № 11. С. 9–16.
4. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
5. *Левко А. И., Ахмерова Л. В.* Проблема ценности в системе образования. Минск : НИО, 2000. 311 с.
6. *Романова В. А.* Модели образования в современном мире. М. : Мир, 2011. 112 с.
7. *Наумова А. Ю., Ушакова Е. В.* Закономерности взаимодействия социокультурных моделей образования в глобализирующемся мире // Философия образования. № 1 (40). 2012. С. 102–110.
8. *Джуринский А. Н.* История педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : ВЛАДОС, 2000. 432 с.
9. *Кинелев В. Г.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. М. : ВЛАДОС, 1998. 519 с.
10. *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. М. : ИНФРА-М, 2003. 381 с.
11. *Шереги Ф. Э.* Образование как социальный институт // Грани российского образования. М. : Центр социол. исслед., 2015. С. 14–39.
12. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-пресс, 1995. 448 с.
13. *Жуков В. И.* Россия в глобальном мире : в 3 т. М. : Логос, 2006. Т. 3 : Философия и социология образования: глобальные процессы и отечественный опыт. 396 с.
14. *Макаров А. В., Перфильев Ю. С., Федин В. Т.* Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ : учеб.-метод. пособие / под ред. проф. А. В. Макарова. Минск : РИВШ, 2009. 268 с.
15. 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. Харьков : Изд-во НУА, 2009. 464 с.
16. *Лиферов А. П.* Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия. М. : Славян. шк., 1997. 226 с.
17. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Hk1100243> (дата обращения: 01.08.2018).
18. *Горшков М. К., Ключарев Г. А.* Непрерывное образование в контексте модернизации. М. : ИС РАН : ФГНУ ЦСН, 2011. 232 с.

ТЕМА 5. УЧЕНИЕ КАК ВИД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1. Обзор основных направлений в понимании учения

Основным процессом, характеризующим сферу образования, выступает учение, для обозначения которого в качестве синонимов нередко используются такие понятия, как «обучение», «научение», «образовательный процесс», «учебная деятельность» и др. Однако с терминологической точки зрения их содержание различается. Пальма первенства в интерпретации вышеперечисленных понятий принадлежит педагогической и психологической наукам, в которых сложился определенный, достаточно устойчивый, набор дефиниций.

Известный специалист в области социологии образования В. Я. Нечаев, отмечая общепринятость понятия «учение», обращает внимание на то, что «в его содержании есть характеристики и процесса, и деятельности, и взаимодействия учащегося и обучающего» [1, с. 24]. Кроме того, следует подчеркнуть, что в русском языке понятие «учение» может применяться не только для обозначения процесса усвоения знаний, умений и навыков, но и для определения конкретной системы идей или принципов (именно в этом смысле используются понятия «учение Огюста Конта», «учение Макса Вебера» и т. д.).

Наряду с такими понятиями, как культура, общество, государство, учение относится к числу общенаучных категорий, отражающих атрибутивную сторону социальной жизни. Вопросы учения имеют междисциплинарный характер, поэтому к их анализу обращаются представители разных наук, каждая из которых фокусируется на определенном аспекте содержания учения. Так, философия рассматривает его как особую форму познания; биология — как процесс адаптации, в котором главную роль играют факторы наследственности и внешней среды; педагогика исследует учение как целенаправленный процесс передачи и усвоения опыта; в психологии оно понимается как процесс психического развития индивида, формирования психологических механизмов усвоения индивидом знаний, умений и навыков; социология фокусируется на анализе учения как фактора социализации и условия воспроизводства социальных отношений.

В зарубежной и отечественной научной литературе в понимании учения представлены разные позиции. Их глубокий анализ был осуществлен видным специалистом в области психологии образования профессором И. И. Ильясовым в работе «Структура процесса учения».

В данной монографии приведен обзор известных концепций учения, рассмотрены определения учения и его видов, вопросы теории состава и структуры учения на макроуровне, обозначены подходы к его описанию как вида деятельности [2].

В самом общем виде, по мнению российского социолога В. Я. Нечаева, можно выделить три *направления в понимании учения*, а именно учение как усвоение:

- 1) знаний;
- 2) опыта;
- 3) культуры [1, с. 25].

Первое направление с исторической точки зрения имеет наиболее давние традиции, связанные с творчеством выдающихся педагогов прошлого. Так, знаменитый чешский педагог Я. А. Коменский вслед за мыслителями эпох Античности и Средневековья трактовал учение как приобретение знаний по разным наукам, а также овладение умениями и навыками определенных действий, основанных на использовании приобретенных знаний. Сторонниками данной позиции выступали такие педагоги, как И. Ф. Гербарт, А. Дистервег и др.

К этому направлению относится также позиция основоположника научной педагогики в России К. Д. Ушинского, который определял учение как движение от восприятия к понятию. В советской педагогике основы данного направления были заложены известным психологом С. Л. Рубинштейном. Он констатировал различие, но не разнородность учения и научного познания. По его мнению, учение является разновидностью познания в условиях управления деятельностью учащихся. К основным его компонентам С. Л. Рубинштейн относил анализ, синтез, абстрагирование и обобщение.

В целом теоретико-методологической основой первого направления выступает трактовка учения в качестве одного из видов познания. Следует отметить, что концепции учения как усвоения знаний к настоящему времени значительно трансформировались: как правило, в них речь уже идет и о приобретении опыта, освоение которого рассматривается как результирующая часть учения, как закрепление знаний [1, с. 26].

Второе направление связывает учение с изменением поведения индивидов. В связи с этим данное направление нередко именуют опытно-поведенческим подходом к анализу учения. В рамках понимания учения как усвоения опыта актуализируются работы бихевиористов: Д. Уотсона (основатель бихевиоризма), Э. Торндайка и др. Согласно представителю необихевиоризма, американскому психологу Э. Толмену, учение представляет собой приобретение «когнитивных карт» по-

ведения, которое осуществляется в проблемных ситуациях. Известный швейцарский психолог Ж. Пиаже, автор теории когнитивного развития, выделил две основные формы усвоения опыта в учении: ассимиляцию (включение нового объекта или ситуации в существующие схемы поведения) и аккомодацию (изменение существующих схем поведения для приспособления их к новым объектам или ситуациям).

В советской науке опытно-поведенческий подход разрабатывался А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериним, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и др. Известный советский психолог А. Н. Леонтьев полагал, что для овладения знаниями и умениями необходимо осуществить воплощенную в них деятельность.

Признанной формой опытно-поведенческого подхода стала теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, который рассматривал знания как образования, производные от действий по их усвоению. Согласно П. Я. Гальперину, действие как предмет усвоения включает в себя предмет, продукт, средства, процесс преобразования, а также отражение и знание обо всех перечисленных компонентах действия (так называемую ориентировочную основу действия (ООД)). Процесс учения предстает в виде следующих трех частей действия [3]:

- ориентировочной (построение или актуализация имеющейся ООД);
- исполнительной (осуществление самого действия);
- контрольно-корректировочной (контроль и коррекция выполнения действия).

В теории П. Я. Гальперина ООД выступает как психологический механизм регуляции исполнительной и контрольно-корректировочной части действий по усвоению знаний и опыта [3]. Впоследствии глубокая проработка данной теории была осуществлена известным российским психологом Н. Ф. Талызиной [4].

Третье направление в понимании учения раскрывает социальный механизм детерминации и регуляции данного процесса. По мнению В. Я. Нечаева, основы поиска такого механизма заложены в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского. Классик отечественной психологии считал, что в онтогенезе первоначально преобладает биологическая детерминация взаимодействия индивида с объектом, что порождает низшие психические функции. В свою очередь, развитие высших психических функций детерминируется культурно-историческим опытом, основным средством передачи и усвоения которого выступает язык. Следовательно, по мнению Л. С. Выготского, в основе развития высших психических функций лежит процесс интериоризации опосредованных языком социальных отношений [5].

В дальнейшем культурно-историческая концепция Л. С. Выготского была развита советским философом Э. В. Ильенковым. Вопросы учения он рассматривает в социальном контексте воспитания личности. Следуя марксистской традиции, он исходит из социальной детерминации способностей, навыков и умений личности. Важное место в воспитании и обучении Э. В. Ильенков отводит самостоятельности и активности учащегося, развитию его субъектности. По его мнению, «личность и возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне, — той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, к человеческой деятельности...» [6, с. 336].

Анализируя проблемы обучения, Э. В. Ильенков давал крайне негативную оценку такому явлению, как подкрепляемая бесконечным повторением «зубрежка» учебного материала, поскольку она, по его мнению, просто «калечит мозг и интеллект» ребенка [7].

К современной интерпретации культурно-исторической концепции учения В. Я. Нечаев относит позицию Г. П. Щедровицкого. Российский философ полагал, что учение — это процесс «овладения культурой» человечества. Окружающий мир дается ребенку опосредованно — через средства производства, знаковые системы и деятельность с ними. Г. П. Щедровицкий делает вывод, что ребенок должен усвоить общественно фиксированные способы деятельности со средствами производства и знаками, поднимаясь таким способом до уровня познания мира [8].

В приобретении опыта Г. П. Щедровицкий различает три вида продуктов:

- *умение строить* разные процессы деятельности — это то, что ребенок «дает на выходе»: складывает пирамидку, играет определенную роль и т. п.; выражения, что ребенок в этих случаях *овладел* такими процессами деятельности, приводят, как нам кажется, к ложным представлениям;
- *овладение материалом знаков* (например, ребенок запомнил и умеет повторять в правильной последовательности названия чисел);
- *усвоение «способов деятельности»*, т. е. систем средств, позволяющих строить разнообразные формы деятельности; усвоение в таких случаях сопровождается развитием психических функций, необходимых для использования этих средств [8, с. 701–702].

Согласно концепции Г. П. Щедровицкого, ключевой объект усвоения — это нормативный способ деятельности. По сути, индивид должен

уметь осуществлять различные виды деятельности, однако поскольку их бесконечное множество, то невозможно усвоить их все. Отсюда следует, что продуктом усвоения должно стать не умение выполнять конкретные виды деятельности, а способность усвоить соответствующие ее нормы, которые описываются языковыми средствами. Важно отметить, что в своих работах исследователь уделял особое внимание анализу игровых форм обучения.

В целом культурно-историческая концепция фокусируется на социальном аспекте учения, что обуславливает ее востребованность в области социологии образования.

Итак, обзор основных направлений в понимании учения показывает, что данная проблематика рассматривается с разных позиций.

В настоящее время выделяют *две ведущие теории* понимания учения [9, с. 51]:

- 1) когнитивную, которая возникла и развивалась за рубежом;
- 2) деятельностьную, зародившуюся и развивавшуюся на советском и постсоветском пространстве.

Развитие современных *когнитивных* теорий учения связано с именами таких исследователей, как Д. Озбел, Дж. Брунер, Ж. Нюттен и др. Когнитивные теории учения подразделяются на две группы: информационные (учение трактуется как вид информационного процесса) и психологические (учение описывается с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления) [9, с. 52].

Развитие *деятельностной* теории учения связано с именами таких советских ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др. Для этой теории характерно рассмотрение действия как единицы анализа учения, а также утверждение социальной природы психического развития человека.

Таким образом, наиболее значимым для понимания учения является его анализ через различные аспекты учебной деятельности участников образовательного процесса.

5.2. Культурная ценность как объект усвоения в процессе учения

В рамках рассмотрения данного вопроса обратимся к осмыслению, на наш взгляд, квинтэссенции разработанного В. Я. Нечаевым социокультурного подхода в социологии образования.

Последовательный социокультурный подход в исследовании учения, по мнению В. Я. Нечаева, предполагает выделение понятия «цен-

ность» в качестве ведущей категории социологии образования. Данное понятие в силу своей безграничной многозначности имеет немало аспектов интерпретации. В социологической науке под ценностью понимается «положительная или отрицательная значимость для человека и общества определенных явлений действительности и объектов окружающей среды» [10, с. 347].

Ценности являются предметом специальной науки под названием «аксиология». В научной и учебной литературе представлены разные классификации ценностей, которые могут подразделяться на абсолютные и относительные; субъективные и объективные; общечеловеческие и конкретно-исторические; личностные и общественные. Поскольку ценности отражают разные стороны жизнедеятельности личности, то они могут быть экономическими, политическими, социальными, духовными.

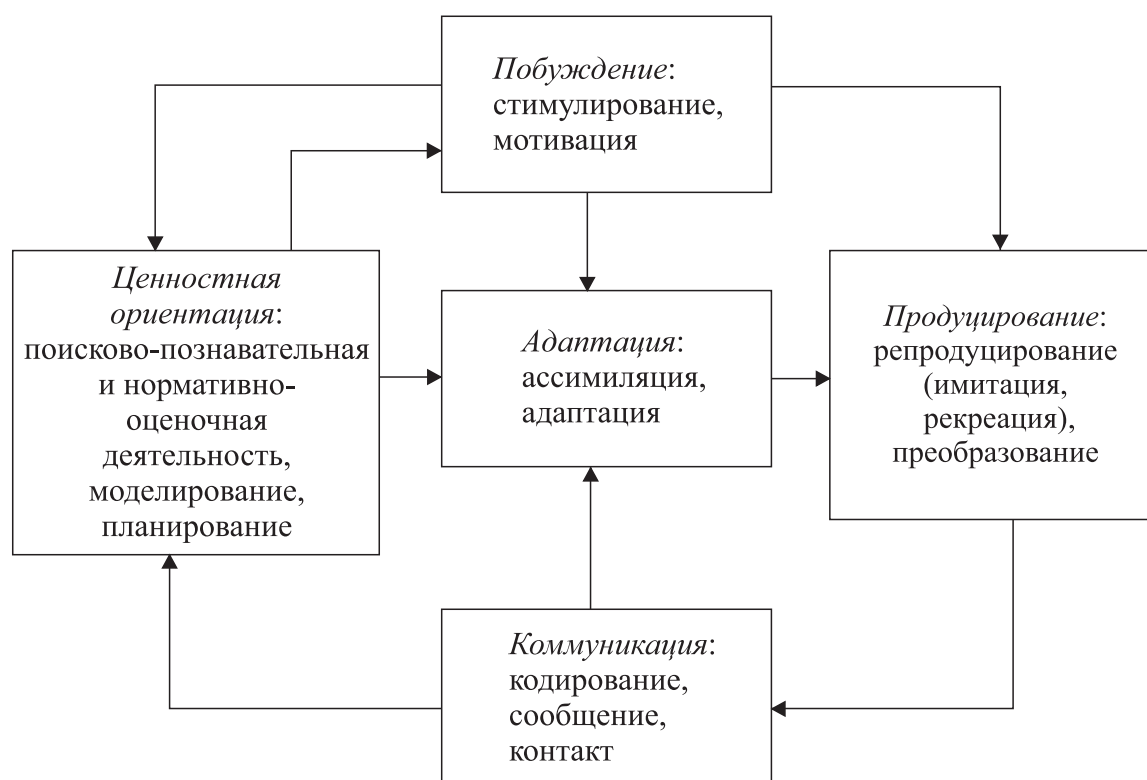
Российский социолог В. Я. Нечаев отмечает, что в содержании категории «ценность» важно выявить аспект, который важен для понимания сущности и механизма учения. В результате он предлагает следующее определение: «В самом общем смысле ценность можно определить как возникающее в ходе общественной практики отношение к объекту, в котором раскрывается значение опредмеченных в нем человеческой деятельностью качеств, в которых нуждается собственное социальное бытие субъекта. Такое качество объект приобретает благодаря человеческой деятельности, именно оно представляет собой ценность» [1, с. 30].

Далее он подчеркивает, что ценность всегда существует как продукт деятельности человека. В ценности индивид «оставляет, ищет и находит самого себя, свою социальную сущность» [1, с. 30]. В этом смысле, отмечает ученый, ценности не материальны и не идеальны, а социальны. При этом ценность субъективна в том смысле, что принадлежит определенному субъекту (это может быть ценность личности, социальной группы, общности). Способом, благодаря которому субъект создает, усваивает и передает ценности, выступает культура.

Для того чтобы понять, какими функциями учение включается в общий культурный процесс, рассмотрим разработанную В. Я. Нечаевым модель динамики ценностей в культуре. В качестве звеньев механизма культурной динамики социолог выделяет следующие компоненты: ценностная ориентация; побуждение; адаптация; коммуникация; продуцирование как их интегративное действие [1, с. 31]. Эти компоненты, по мнению автора модели, могут рассматриваться как фазы в цикле культурного освоения ценности субъектом. Ценностное отношение

возникает на каждой фазе цикла, но, только пройдя все вышеперечисленные звенья, ценность становится собственно культурной.

Каждое из указанных звеньев образует сложную универсальную систему механизмов деятельности субъекта. Например, ценностная ориентация, как отмечает В. Я. Нечаев, складывается из разнообразных форм поисково-познавательной, оценочной, нормативной и другой деятельности. Побуждение как наиболее динамичное звено выступает детерминантой всех остальных звеньев. Адаптация заключается в выработке разнообразных способов деятельности с объектом (носителем ценности) в форме метода, умения, навыка. Коммуникация (трансляция ценности) служит звеном обратной связи, которая «диктует» свой язык всем другим звеньям механизма динамики ценностей. Если в адаптации происходит организация содержания действий, то продуцирование направлено на внешние объекты. Преобразовывая их, субъект вынужден изменять механизмы ориентации и адаптации, преобразовывая самого себя. Выработывая новые механизмы адаптации, он приобретает способность творить, т. е. продуцирование осуществляется как творчество (см. рисунок).



Динамика ценностей в культуре.
Приведено по: [1, с. 31]

В. Я. Нечаев считает необходимым различать понятия «освоение» и «усвоение». По этому поводу он пишет: «Усвоить — значит принять то, что уже создано, накоплено в ходе общественной практики. Освоить — не только усвоить, но и преобразовать в соответствии с собственными мерками, целями, потребностями» [1, с. 32–33].

Человек усваивает и осваивает ценности в различных формах деятельности, к числу которых можно отнести труд, быт, познание, общение, учение, игру. Каждая из этих форм, как утверждает В. Я. Нечаев, воспроизводит все механизмы динамики культурных ценностей. При этом одни механизмы предстают как доминирующие, а другие — как подчиненные.

В качестве гипотез, по мнению В. Я. Нечаева, в каждой из перечисленных выше форм деятельности можно выделить по три доминантные функции [1, с. 33]:

- *труд* и *быт* — продуцирование, коммуникация, адаптация;
- *познание* и *общение* — ориентация, побуждение, коммуникация;
- *игра* — побуждение, коммуникация, адаптация;
- *учение* — побуждение, ориентация, адаптация.

Все эти формы деятельности пересекаются, охватывая социальное пространство жизнедеятельности человека. В их взаимодополнении проявляется целостность культуры. При этом важно понимать, что разные формы деятельности играют неодинаковую роль в жизни индивида. Как отмечает В. Я. Нечаев, становление личности представляет собой «восхождение от элементарного общения к игре, от игры к учебе, от учебы к труду» [1, с. 33]. Среди различных форм деятельности учение выступает как относительно самостоятельная подготовительная стадия культурогенеза субъекта.

Таким образом, в рамках социокультурного подхода В. Я. Нечаева культурная ценность понимается как объект усвоения в процессе учения. Само учение всегда открыто социальной практике, в которой черпает культурные ценности.

5.3. Учение, труд и воспитание: сравнительный анализ

Учение как социальное явление представляет собой усвоение субъектом ценностей культуры. В этом качестве, по мнению В. Я. Нечаева, учение является видом воспитания. Следовательно, его черты можно вывести с помощью сравнительного анализа общего (воспитания)

с частным (учением) [1, с. 34]. В данном случае российский социолог в некотором смысле отождествляет учение с культурным воспитанием, под которым принято понимать «организованный процесс воздействия на духовное развитие личности, направленный на ее подготовку к разнообразной культурно-творческой деятельности» [цит. по: 11, с. 50–51].

В социологической науке культурное воспитание понимается как часть процесса социализации. В содержание такого воспитания включаются характеристики конкретной социокультурной среды с ее этническими, региональными, конфессиональными и другими особенностями, освоение общечеловеческих ценностей, формирующихся в ходе развития мировых цивилизаций. Неслучайно В. Я. Нечаев рассматривает социологию образования как часть социологии воспитания. Если воспитание ориентировано на формирование целостной личности, то учение как вид воспитания ориентировано на развитие отдельных сторон культуры личности [1, с. 15.]

Особое значение для понимания сущности учения имеет его соотношение не только с воспитанием, но и с такой формой деятельности, как труд. Сравнение учения, труда и воспитания, как полагает В. Я. Нечаев, можно осуществить по следующим параметрам: объект, цель (функция), структура, генезис.

Под трудом обычно понимают целесообразную деятельность человека, направленную на освоение, изменение и приспособление к своим целям предметов природы [12, с. 536]. Основная цель труда заключается в создании благ в социокультурной форме, а цель воспитания — формирование у субъекта механизмов усвоения культурных ценностей. В этом плане, делает вывод В. Я. Нечаев, общая цель учения совпадает с целью воспитания. Другими словами, общей функцией учения является функция воспитания [1, с. 34].

В воспитательном процессе доминирующей стороной труда становится направленность на изменение субъекта, и основной результат воспитания (продукт «труда в процессе воспитания») заключен в новых качествах субъекта. По этой причине труд и учение одинаково важны в процессе воспитания. В учении предметная сторона деятельности выполняет вспомогательную функцию, поэтому, отмечает В. Я. Нечаев, учение можно понимать как «труд с однонаправленным вектором цели» [1, с. 34].

Под структурой любого процесса подразумевают совокупность взаимодействующих в нем элементов и их положение в этом взаимодействии. Выделенные немецким философом К. Марксом элементы труда (предмет, средства труда и сам труд) присутствуют в любой социальной

деятельности. Исследуя эти элементы в учении и воспитательном процессе, можно обнаружить, что мы имеем дело с двумя разнородными видами деятельности: деятельностью обучающего (воспитателя) и учащегося (воспитанника).

Кооперация и разделение труда в воспитании и учении приобретают наиболее сложную форму совместно-раздельной деятельности, в которой возникает, по мнению В. Я. Нечаева, особая коммуникация культурных ценностей. У обучающего и учащегося присутствует общность ориентаций на формирование культуры учащегося. При этом предмет деятельности обучающего является средством действий учащегося. Педагог (обучающий) создает средства деятельности учащегося. В качестве них он использует достижения культуры, адаптируя их к возможностям и условиям обучения. В этом и выражается сущность коммуникации ценностей, которая в учении осуществляется через труд обучающего (педагога) по созданию средств учебной деятельности [1, с. 35–36].

Генезис труда обусловлен добыванием благ, и социальные детерминанты генезиса учения мы тоже обнаруживаем в трудовой форме деятельности, которая в общественной жизни существенно расширяет границы усваиваемого в учении опыта. В современном мире это оказывается настолько существенным, что на долгие годы растягивается физиологическое, психологическое и социальное становление индивида, а в целом учение становится необходимой подготовительной фазой самостоятельной трудовой деятельности человека.

Если содержание трудовой деятельности в онтогенезе составляют субъект-объектные отношения, то в учении мы имеем дело с отношениями субъект-субъектными. В воспитании и учении формируются механизмы «потребления» и «присвоения» всех фундаментальных социальных отношений. Следует подчеркнуть, что передача опыта осуществляется не только в форме учения, связанного со специально организованной и целенаправленной учебной деятельностью. На практике сама социальная среда выступает в роли обучающего, и в такой ситуации освоение культурных ценностей происходит через обычаи, традиции, искусство и т. д.

Важнейшей стороной учения выступает познание, поэтому нередко весь смысл учения видят в усвоении накопленных обществом знаний (об этом мы уже вели речь, когда рассматривали основные направления в его понимании). Однако учение нельзя сводить исключительно к познанию, поскольку учение является видом социокультурной деятельности по усвоению культурных ценностей [1, с. 37].

Определяя соотношение учения с образованием, В. Я. Нечаев подчеркивает, что «в социальной жизни учение представляет собой необходимый подготовительный этап овладения человеком культуры, включения человека в общественную практику, в трудовую деятельность. Функции учения состоят в выработке у субъекта механизмов культурной деятельности, механизмов освоения ценностей: ориентации, побуждения, коммуникации, адаптации, продуцирования» [1, с. 38].

Ценностное содержание знаний, навыков и умений детерминирует необходимость формирования способностей и потребностей субъекта. Эта необходимость находит свое выражение в развертывании форм учения, ориентированных на интересы общества. Именно такие его формы составляют образование, поэтому вслед за В. Я. Нечаевым можно утверждать, что учение выражает основное содержание образования, а образование, в свою очередь, можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности, интегрированных в единую социальную систему. Институциональная форма данной социальной системы ведет к развертыванию сферы образования как одной из наиболее значимых сфер жизнедеятельности современного общества.

Библиографические ссылки

1. *Нечаев В. Я.* Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
2. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М. : Изд-во МГУ, 1986. 200 с.
3. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во МГУ, 1985. 45 с.
4. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во МГУ, 1984. 345 с.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М. : Смысл, 2005. 1136 с.
6. *Ильенков Э. В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность / под общ. ред. Р. И. Косолапова. 2-е изд. М. : Политиздат, 1984. С. 319–358.
7. *Ильенков Э. В.* Школа должна учить мыслить! // Народ. образование. 1964. № 4. С. 1–16.
8. *Щедровицкий Г. П.* Избр. тр. М. : Шк. культур. политики, 1995. 800 с.
9. *Ксенда О. Г.* Педагогическая психология : пособие. Минск : БГУ, 2014. 311 с.
10. *Дубенецкий С. Ф.* Ценность // Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. Минск : БелЭн, 2003. С. 347–348.
11. *Винокурова С. П.* Воспитание культурное // Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. Минск : БелЭн, 2003. С. 50–51.
12. *Соколова Г. Н.* Труд // Экономико-социологический словарь / сост.: Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк ; науч. ред. Г. Н. Соколова. Минск : Беларус. навука, 2013. С. 536–540.

ТЕМА 6. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И ЕГО СТРУКТУРА

6.1. Понятие и структура учебного процесса

Вопрос о необходимости изучения учебного процесса в рамках социологии образования является предметом острой дискуссии в среде специалистов. По данному вопросу есть две противоположные позиции. Противники включения учебного процесса в предметную область социологии образования (Г. Е. Зборовский и др.) настаивают на том, что содержание, структура и методы учебного процесса относятся к прерогативе исключительно педагогики и педагогической психологии, но никак не социологии. Сторонники противоположной позиции (В. Я. Нечаев и др.) утверждают, что вопросы учебного процесса обязательно должны быть включены в предметную область социологии образования. Опыт развития зарубежной социологии образования свидетельствует о значимости социологического анализа учебного процесса. Впервые к вопросам учебного процесса зарубежные социологи обратились еще в 60–70-е гг. XX в., когда одной из главных тем стала стратификация знания в образовании. В фокусе внимания западных специалистов оказались проблемы социального содержания образования, которое находит свое выражение в учебных планах и программах, поэтому неслучайно в зарубежной учебной литературе можно обнаружить разделы под названием «Социология учебных программ» [1, с. 70].

В советской социологии образования вопросы учебного процесса практически не исследовались, центральной проблемой отрасли в тот период времени считалась взаимосвязь института образования с социальной структурой общества. К освоению проблемно-тематического разнообразия, связанного с анализом учебного процесса, отечественные социологи приступили только в 90-е гг. XX в. В этот период времени в отечественной социологии образования получил концептуальное оформление социокультурный подход В. Я. Нечаева, который сосредоточил свое внимание на процессах учения.

Понятия «учебный процесс» и «образовательный процесс» нередко используют как синонимы, однако ряд исследователей обращают внимание на их различия с точки зрения социологического видения. Так, российские социологи Г. Е. Зборовский и Е. А. Шуклина пишут: «Учебный процесс означает взаимодействие его социальных субъектов

по поводу усвоения того или иного предмета (учебной дисциплины) в рамках ограниченного социума конкретного образовательного учреждения. В отличие от учебного образовательный процесс предполагает подключение первого к более широкой системе социальных факторов, раздвигая границы его социума до достаточно широкого социокультурного пространства (семья, дополнительное образование, спорт, искусство, религия и т. д.)» [2, с. 100].

Российский исследователь В. М. Ананишнев образовательным процессом называет двуединый процесс обучения и воспитания, единство передачи новым поколениям знаний и опыта жизнедеятельности, накопленных человечеством, и одновременно с этим социализацию индивидов, входящих в жизнь, приобщение их к нравственным основам сосуществования с остальным человечеством [3, с. 157]. К числу основных характеристик образовательного процесса ученый относит его стадии, длительность, масштаб, состояние и факторы (источники, условия, причины). Содержание образовательного процесса, по мнению специалиста, включает в себя три группы элементов:

- образовательные действия и взаимодействия, осуществляемые в ходе образовательного процесса (обучение и воспитание);
- предмет образовательных действий и взаимодействий, т. е. то, ради чего они совершаются (обучаемый и обучающий);
- изменения, вызываемые образовательными действиями и взаимодействиями (уровень образованности) [3, с. 158].

Известно, что определение образовательного процесса как единства обучения и воспитания является общепринятым. В связи с этим можно предположить, что процессуальная характеристика образования позволяет в аналитических целях выделить два его компонента: учебный процесс и воспитательный процесс. По этой причине нередко образовательный процесс именуют учебно-воспитательным. Традиционно соотношение понятий «учение», «обучение» и «воспитание» объясняется следующим образом. Учение связывают с присвоением интеллектуального опыта (знания, умения, навыки), обучением называют передачу опыта, а воспитание связывают с усвоением других видов опыта: нравственного, эстетического, духовного и т. д. [4, с. 12].

Важно отметить, что ряд исследователей (например, А. Ж. Кусжанова, А. М. Осипов и др.) отмечают «несостоятельность» деления образования на обучение и воспитание [5, с. 315]. В настоящее время идея неразрывности обучения и воспитания получила широкое обоснование в педагогической и психологической литературе, в социологической литературе она актуализирована в меньшей степени.

Социокультурный подход В. Я. Нечаева предполагает, что динамической основой всех процессов в сфере образования признается учение как особый вид деятельности по освоению культурных ценностей. Для социологии образования важно определить, как учение вписывается в культурогенез субъекта, каковы его механизмы, какие факторы обеспечивают эффективность учебной деятельности [6, с. 106].

Учебный процесс определяется В. Я. Нечаевым как система действий, методов, технологий, обеспечивающая коммуникацию ценностей между учебным и обучающим типами деятельности, представленными в учении. Центральным звеном учебного процесса выступает учебное занятие, в ходе которого у учащегося (обучающегося) реализуются ориентационные, адаптивные, коммуникативные и побудительные механизмы поведения, направленность которых поддерживает обучающий (педагог). Помимо управляющих воздействий педагога (обучающего), следует выделять механизм самообразования (саморегуляции), формируемый учащимся. Этот механизм выступает наиболее существенным компонентом образования. Соотношение механизмов саморегуляции и управляющих воздействий изменяется в разных фазах обучения. В. Я. Нечаев вводит *принцип динамики учебного процесса*: «Механизм саморегуляции освоения ценностей у учащегося разворачивается по мере того, как учебная ситуация становится для него собственной проблемной жизненной ситуацией, и обучающий в свою очередь стремится к тому, чтобы спроектировать такую модель учебных занятий, в которой учащийся разрешал бы эту свою проблемную ситуацию, осваивая ее поиском необходимых ориентиров, адаптивных действий, коммуникативных средств» [6, с. 107].

Структура учебного процесса может быть представлена в трех измерениях:

- фазы, формы воспроизведения и реализации нормативных моделей образовательной деятельности (объект анализа — учебные планы, программы и дисциплины);
- технология учебного процесса (объект анализа — цикл учебных занятий);
- контекст взаимодействия учебных и внеучебных факторов образования (объект анализа — культурогенез учащегося) [6, с. 107–108].

Таким образом, под учебным процессом можно понимать взаимодействие обучающих и обучающихся, в ходе которого организуется передача последним социального опыта, усвоение ими знаний, умений и навыков. Перейдем к рассмотрению таких атрибутов организации современного учебного процесса, как учебные дисциплины, планы и программы.

6.2. Учебная дисциплина, учебный план и учебная программа

Учебный процесс предполагает организацию усвоения обучающимися определенных учебных дисциплин. В связи с этим можно утверждать, что учебный процесс дифференцируется на дисциплины.

Учебные дисциплины представляют собой важную часть учебного процесса. Их содержание, состав и взаимосвязь определяют направление и профиль образования. В учреждениях профессионально-технического, среднего специального и высшего образования учебные дисциплины нередко именуют учебными курсами, а в учреждениях общего среднего образования — учебными предметами. С содержательной точки зрения учебная дисциплина — это отражающая достижения той или иной отрасли человеческой практики система знаний, умений и навыков. Иначе говоря, источниками содержания учебной дисциплины выступают те или иные компоненты социального опыта.

Учебные дисциплины представляют собой модель определенного вида практической деятельности, но прямое соответствие между учебными дисциплинами и моделями практики может и отсутствовать. В учебной дисциплине моделируется не сама практическая деятельность, а процесс ее освоения обучающимися. Учебные дисциплины находятся в тесной взаимосвязи с науками, обобщающими опыт человеческой деятельности в той или иной сфере [6, с. 108].

Многие из современных учебных дисциплин являются преемниками предшествующей педагогической практики, однако следует признать, что модернизация образования влечет за собой обновление их состава и содержания.

Классификация учебных дисциплин может быть проведена по различным критериям:

- 1) *отношение к профилю образования* — профилирующие, смежные и общеобразовательные учебные дисциплины;
- 2) *форма учебного материала* — теоретические и практические;
- 3) *технология преподавания* — информативно-ознакомительные, проблемно-тематические, инструктивные, аудиторные (без специальных лабораторных средств), опытно-лабораторные (в лабораторных условиях) и опытно-практические (в естественных условиях практической деятельности);
- 4) *необходимость изучения* — обязательные и изучаемые по выбору учебные дисциплины;

5) *стандартизация методик и технологий преподавания* — стандартизированные и нестандартизированные (экспериментальные, индивидуальные и др.);

6) *характер общения обучающего и обучаемого* — учебные дисциплины, предполагающие постоянный контакт педагога и учащегося в ходе учебных занятий, периодический контакт (контроль) и самообучение (с результирующим контролем);

7) *состав участвующих в обучении* — потоковые (для различных групп учащихся), групповые (для учащихся с единой формой и содержанием обучения) и индивидуальные (с общим или индивидуальным планом обучения) учебные дисциплины [6, с. 110].

Для классификации учебных дисциплин могут быть предложены и другие критерии. Например, по формам текущей аттестации можно выделить учебные дисциплины с аттестацией в виде зачета или экзамена; по оснащенности техническими средствами обучения — учебные дисциплины с использованием этих средств и без использования.

В системе общего среднего образования выделяются учебные предметы, в содержании которых преобладают:

- научные знания (математика, физика, химия, биология и др.);
- способы деятельности (труд, физическая культура и др.);
- нравственные и эстетические ценности и нормы (изобразительное искусство, музыка и др.) [7, с. 227].

В большинстве современных систем образования преподавание учебных дисциплин регламентируется учебно-программной документацией, к которой относятся учебные планы и программы.

Согласно В. Я. Нечаеву, учебный план — это самая общая технологическая схема, в которую вписаны последовательность, объем, формы преподавания [6, с. 109].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании учебный план определяется как документ, который устанавливает перечень, объем, последовательность изучения учебных дисциплин, график образовательного процесса, формы, виды и сроки проведения учебных занятий, прохождения практики и аттестации обучающихся. Учебный план включает в себя государственный компонент и компонент учреждения образования, общеобразовательный и профессиональный компоненты [8].

В системе высшего образования в структуре учебного плана как учебно-программного документа выделяются следующие части:

1) график образовательного процесса (таблица, в которой по месяцам расписаны сроки теоретического обучения, экзаменационных сессий, прохождения практики, каникул и т. д.);

2) сводные данные по бюджету времени (таблица, в которой указано, сколько недель в целом отводится на теоретическое обучение, экзаменационные сессии, практики, каникулы и т. д.);

3) план образовательного процесса (таблица, содержащая перечень учебных дисциплин, количество академических часов, отводимых на их изучение, формы аттестации, распределение дисциплин по курсам и семестрам).

В утвержденных в 2013 г. учебных планах УВО Республики Беларусь представлены следующие циклы учебных дисциплин:

- социально-гуманитарные дисциплины;
- общенаучные и общепрофессиональные дисциплины;
- специальные дисциплины;
- дисциплины специализации.

В каждом из названных циклов выделяются дисциплины, обязательные для изучения, и дисциплины по выбору студентов. Можно утверждать, что перечень учебных дисциплин фактически и составляет основу любого учебного плана.

Российский социолог образования В. Я. Нечаев предлагает следующий ряд критериев для диагностики эффективности структуры учебного плана с точки зрения представленных в нем учебных дисциплин [6, с. 109]:

- соответствие структуры дисциплин профилю специалиста и модели общей культуры для общеобразовательной подготовки;
- соответствие структуры учебных дисциплин уровню подготовленности самих учащихся, их культуре (проблема широкой и узкой специализации);
- реализация возможностей культурного педагогического потенциала преподавателей (проблема использования современных методов и технологий обучения);
- взаимосвязь, взаимодополняемость, общая направленность учебных дисциплин (исключение дублирования, взаимоотрицания, однообразия и пр.).

В зарубежной социологии образования, как отмечалось выше, большое внимание уделяется анализу учебных планов как части социокультурного измерения учебно-воспитательного процесса. Представителями критических теорий введено в научный оборот понятие «скрытый учеб-

ный план», под которым подразумевают «непредусмотренные результаты» образовательного процесса. Прежде всего речь идет о том, что в учебных планах отдается предпочтение одним учебным дисциплинам в ущерб другим. Скрытый учебный план также проявляется в неформальных правилах поведения обучающихся, в манере обучения различных групп учащихся и организации учебных занятий для них, в гендерной специфике образовательного процесса (например, разное отношение педагогов к мальчикам и девочкам). Скрытый учебный план связан с господствующими в конкретном учебном заведении социальными устоями, которые проявляются в отношении администрации учреждения образования к обучающимся. В широком смысле этого слова в понятии скрытого учебного плана отражается взаимосвязь содержания образования и системы власти в обществе [9]. Следует признать, что изучение учебных планов в таком ракурсе пока еще не относится к числу актуальных направлений отечественной социологии образования. Вместе с тем надо отметить, что российские социологи уже активно осваивают эту проблематику (О. А. Воронина, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.).

Помимо учебных планов, к учебно-программным документам в системе научно-методического обеспечения образования также относятся учебные программы учебных дисциплин. Для субъектов образования учебная программа служит ориентиром включения в учебный процесс. В переводе с древнегреческого понятие «программа» означает распоряжение, предписание, приказ.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании учебная программа трактуется как документ, определяющий цели, задачи и время изучения дисциплины, ее содержание, требования к результатам учебной деятельности обучающихся, а также формы и методы обучения [8].

Министерство образования Республики Беларусь определяет порядок разработки и утверждения учебных программ. Они разрабатываются в соответствии с образовательным стандартом и учебным планом конкретной специальности.

В системе высшего образования Республики Беларусь учебные программы подразделяются:

- на типовые учебные программы по учебным дисциплинам (являются едиными для всех форм получения высшего образования и обязательными для применения всеми учреждениями высшего образования на территории Республики Беларусь);
- программы-минимумы кандидатских экзаменов, кандидатских зачетов;

- учебные программы учреждений высшего образования по учебным дисциплинам;
- экспериментальные учебные программы по учебным дисциплинам [10].

Срок действия учебных программ определяется, как правило, сроком действия соответствующих образовательных стандартов. Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования Республики Беларусь. Экспертиза, нормоконтроль, регистрация и учет типовых учебных программ осуществляется УО «Республиканский институт высшей школы», на сайте которого размещается актуализированная версия журнала регистрации этих программ [10].

В структуре типовой учебной программы выделяют следующие разделы:

- 1) пояснительная записка (в ней указываются место дисциплины в системе подготовки специалиста, цели и задачи учебной дисциплины, требования к ее освоению, количество отводимых на ее изучение часов);
- 2) примерный тематический план (распределение аудиторных часов между темами учебного материала);
- 3) содержание учебного материала (темы и вопросы для изучения);
- 4) информационно-методическая часть (перечни основной и дополнительной литературы, методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы обучающихся, рекомендуемые средства диагностики и др.) [10].

Российский социолог В. Я. Нечаев предлагает следующие критерии социологической диагностики ценностного содержания учебных программ:

- 1) ориентированность фактического, концептуального и методического содержания учебной дисциплины на интересы культурного развития учащегося;
- 2) ориентированность учебной программы на модель деятельности, базирующаяся на общей оценке научности содержания учебной дисциплины (его обоснованность, объективность, надежность, полнота, универсальность, способность объяснять вводимые данные и факты, прогнозировать развитие явлений, сочетать фундаментальное и прикладное направление научной деятельности, ее теоретический, методический и технологический уровни);
- 3) ориентированность учебной программы на конкретное содержание действий учащегося в ходе изучения дисциплины и обучающе-

го в ходе ее преподавания (связь предметного содержания с этапами и процедурами их действий) [6, с. 113–114].

В целом учебные планы и программы по учебным дисциплинам (учебным предметам) регламентируют учебную деятельность обучающихся и педагогическую деятельность обучающихся на всех уровнях системы образования.

6.3. Методы обучения

Методы обучения активно исследуются педагогами и психологами, а социологи, как правило, не уделяют этой теме много внимания. Исключение составляют, пожалуй, труды В. Я. Нечаева. В рамках социокультурного подхода, разработанного им, в социологии образования проблеме метода отводится значимое место, поскольку, по его мнению, в обучении субъект развивается посредством «саморефлексии методов познания и реконструкции опыта, культуры своей практики» [6, с. 115]. Именно вместе с методом человек приобретает способность продуктивно осваивать ценности общества, поэтому, как полагает В. Я. Нечаев, в социологии образования существует потребность в осмыслении социокультурного содержания метода.

Метод (др.-греч. μέθοδος — путь исследования) традиционно понимается как способ действий, ведущий к достижению цели. В историческом контексте рефлексия освоения индивидами ключевых ценностей практической деятельности приводит к формированию определенного способа действий, который гарантирует максимально успешное достижение поставленной цели. В итоге такой способ действий и закрепляется в форме метода. Фактически метод становится продуктом упорядочения человеческой деятельности.

В структуре метода можно выделить три части: нормативную, инструментальную и процедурную. Нормативная составляющая метода выступает в виде ориентационной базы его развертывания, которая отражает содержание целей и определяет общие принципы организации деятельности. Нормы как элементы метода базируются на обоснованных оценках опыта практической деятельности. Именно эти оценки задают определенные требования к области и условиям применения метода, характеристикам используемых средств (инструментов) и в целом к программе действий, поэтому нормативная составляющая метода выступает в качестве ведущей. Инструментальную часть метода составляют средства достижения поставленных целей. Иначе говоря,

это соответствующий нормативным требованиям режим инфраструктуры метода. Для каждого метода характерны созданные специально для него инструменты. Наконец, процедурная часть метода включает в себя определенную последовательность простых или более сложных действий субъекта [6, с. 115–117].

Под методами обучения обычно понимают «способы организации педагогом учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием образования (научными знаниями, способами деятельности, социальными нормами и ценностями)» [7, с. 234]. Поскольку в учебном процессе взаимодействуют обучающие (преподаватели) и учащиеся, то любой метод обучения следует рассматривать с позиций единства методов преподавания и методов учения. Первые отражают деятельность педагогов, вторые — деятельность учащихся.

В рамках социокультурного подхода в социологии образования особое внимание уделяется не только изучению структуры и содержания методов обучения, но и анализу взаимодействия различных групп методов обучения друг с другом, поскольку, как правило, в учебном процессе используется не один, а много разнообразных методов, имеющих различную функциональную направленность. В результате социолог обращается к анализу нормативного, инструментального и процедурного содержания методов обучения, представленных в учебных программах учреждений образования. При этом большое значение имеет классификация методов обучения, позволяющая выявить их сочетаемость и взаимодополняемость в учебном процессе. Приходится констатировать, что вопросам систематизации методов обучения в отечественной социологии образования до сих пор не уделяется должного внимания.

В зарубежной и отечественной педагогической науке неоднократно предпринимались попытки создать всеобщую классификацию методов обучения, однако до сих пор единой общепринятой их классификации не существует. Прежде всего это объясняется тем, что в силу универсальности и многоаспектности рассматриваемой нами категории систематизация методов обучения может осуществляться по самым разным основаниям. Таким образом, нет ничего удивительного в том, что в учебной и научной литературе представлено значительное количество разнообразных классификаций методов обучения.

В целом можно выделить три группы методов обучения:

1) методы передачи и усвоения знаний (так называемые словесные методы): беседа, рассказ, объяснение, дискуссия и др.;

2) практические методы обучения: упражнения, практикумы, лабораторные работы и др.;

3) методы контроля и оценки результатов обучения: самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания, зачеты/экзамены, защита проектов [11, с. 84].

Одной из наиболее известных в отечественной науке является классификация методов обучения, которую предложил выдающийся советский педагог, академик *Юрий Константинович Бабанский* (1927–1987). Автор теории оптимизации обучения выделял три группы методов:

1) организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесные; наглядные; практические; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя);

2) стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (методы стимулирования и мотивации интереса к учению; стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении);

3) контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности (методы устного контроля и самоконтроля; письменного контроля и самоконтроля; лабораторно-практического контроля и самоконтроля) [12, с. 177–178].

Российский социолог образования В. Я. Нечаев предлагает классификацию методов обучения, основанием построения которой выступает принцип освоения ценностей в учебном процессе. В соответствии с разработанной им моделью динамики ценностей в культуре (см. п. 5.2) он выделяет четыре группы методов обучения:

1) ориентационно-познавательные — развитие ценностно-ориентационной основы деятельности учащихся, поэтапного формирования умственных действий, информативного, проблемного обучения и др.;

2) адаптивно-развивающие — развитие и формирование навыков и умений (например, методы демонстрации действий, упражнений и др.);

3) побудительно-мотивационные — формирование мотивации обучения (например, методы убеждения, поощрения, наказания и др.);

4) коммуникативно-организационные — регулирование общения в процессе обучения (например, общие методы управления, ролевые игры и др.) [6, с. 118–119].

Отметим, что, по мнению автора данной классификации, в учебном процессе возможны различные сочетания этих четырех групп методов.

К числу наиболее актуальных проблем не только педагогики и психологии, но и социологии образования следует отнести феномен ак-

тивных методов обучения. Отношение к обучающимся как к полноправным субъектам учебного процесса детерминирует активизацию исследований в данной области. В современных моделях обучения, как известно, критикуется пассивная позиция обучающихся, воспринимаемых педагогом исключительно как послушный объект воздействия. Реализация компетентностного подхода к образовательному процессу предполагает развитие интереса и активности самих обучающихся. При этом активным методам обучения отводится главная роль.

Появление и широкое использование термина «активные методы обучения» связано с XX веком, однако предыстория становления и развития этих методов уходит вглубь веков. Так, древнегреческий философ Сократ является автором метода ведения дискуссии под названием «майевтика», который в полной мере соответствует современным идеям активного обучения. Не менее известно изречение: «Ученик — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». В этом афоризме, приписываемом как древнегреческому философу Плутарху, так и французскому мыслителю Блезу Паскалю, отражена квинтэссенция идей активного обучения. А вот высказывание немецкого педагога Адольфа Дистервега: «Плохой учитель преподносит истину, хороший — учит ее находить». В целом, как мы видим, в педагогическом наследии разных эпох и разных народов можно обнаружить идеи, созвучные современным представлениям об активном обучении [13, с. 45].

В первой половине прошлого века в США впервые были применены такие методы активного обучения, как анализ конкретных ситуаций, деловые игры, метод проектов, «мозговой штурм». Во всех этих методах обучающийся из пассивного объекта педагогического воздействия превращался в активного субъекта познания. Стремительное развитие активных методов обучения в образовании стран Западной Европы и США начинается с 30-х гг. XX в. В 1940-е гг. в этих странах появляются ассессмент-центры (англ. *assessment center* — центр оценки), в которых использовался метод комплексной оценки компетенций персонала, а также начинают действовать так называемые Т-группы (от англ. *training group* — тренинговые группы), которые создавались для обучения людей межличностной коммуникации [14, с. 7–8].

В СССР возрождение активных методов обучения начинается в 1960–70-е гг. В этот период появляются педагогические работы по вопросам активизации обучения в Советском Союзе (М. А. Данилов, В. П. Есипов, И. Я. Лернер и др.). Дальнейшие советские разработки в этой области связаны с формированием систем развивающего, про-

блемного и модульного обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.). В зарубежной педагогике во второй половине XX в. по инициативе американского исследователя Р. Дьюка стал выходить международный журнал *Simulation and Games*, а в 1970 г. была создана Международная ассоциация моделирования и игр (ISAGA — от англ. *The International Simulation and Gaming Association*), что стало значимой вехой в истории развития активных методов обучения на Западе [14, с. 9].

В 1990-е гг. на постсоветском пространстве актуализируется проблема активизации обучения в системе высшего и послевузовского образования (А. А. Вербицкий, В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров, Г. П. Щедровицкий и др.). В XXI в. в связи с перманентным увеличением объема учебной информации и фиаско экстенсивного подхода в образовании активные методы обучения становятся еще более востребованными.

Белорусские педагоги С. Н. Захарова и В. В. Чечет выделили пять основных этапов (периодов) в истории развития активных методов обучения. Их краткая характеристика представлена в табл. 8.

В научной и учебной литературе часто в качестве синонимичных используют понятия «активные методы обучения» и «методы активного обучения», хотя, по мнению В. Я. Нечаева, более точным является последний термин [6, с. 121].

Полифункциональность активных методов обучения и отмечаемая многими исследователями условность выделения данных методов в отдельную группу приводят к тому, что нередко вместо этих понятий используются близкие к ним по смыслу: «интенсивные методы обучения», «методы интерактивного обучения», «методы инновационного обучения» и др. Кроме того, можно обнаружить разнообразные дефиниции данного понятия в педагогической и психологической литературе. Например, белорусский психолог О. Г. Ксенда предлагает следующее определение: «Активные методы — это ускоренные способы обучения, направленные на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности» [4, с. 151].

Анализ многочисленных педагогических дефиниций данного понятия позволяет сделать вывод о том, что одним из важнейших показателей рассматриваемых нами методов выступает интенсификация обучения за счет стимулирования познавательной деятельности обучающихся. При этом антиподом активных методов обучения объявляются традиционные методы, основанные на субъект-объектном взаимодействии педагога и учащихся.

Основные этапы развития активных методов обучения*

Период	Особенности развития активных методов обучения	Важные достижения	
		Зарубежный опыт	Отечественный опыт
До 1930-х гг.	Зарождение в советской и зарубежной образовательной практике, обоснование в психологии	1908 г. (США) — метод анализа конкретных ситуаций; 1920-е гг. (США) — метод проектов	1932 г. — первая деловая игра; 1920—30-е гг. — бригадный метод обучения
1930—50-е гг.	Запрет в советской педагогике, интенсивное развитие за рубежом	Конец 1930-х гг. (США) — «мозговой штурм»; 1940-е гг. (США, Германия) — ассессмент-центры; 1940-е гг. (США) — работа в Т-группах для тренинга сенситивности; конец 1950-х гг. (США) — деловые игры	Запрещено применение активных методов обучения на государственном уровне
1960—80-е гг.	«Второе» рождение, научно-теоретическое обоснование использования данных методов в процессе обучения в средней школе	1964 г. (США) — интенсивный креативный метод «Дельфи»; 1969 г. (Великобритания) — тренинг социальных навыков; 1960-е гг. (Западная Европа) — кейс-технологии; 1960-е гг. — международный журнал <i>Simulation and Games</i> ; 1970 г. — основание международного общества ISAGA	Системы развивающего обучения В. В. Давыдова и Л. В. Занкова, основы проблемного и модульного обучения
1990-е гг.	Применение активных методов обучения в высшей школе и системе последиplomного образования на основе внедрения деятельностного подхода, контекстное обучение (А. А. Вербицкий), мыследеятельностное обучение (Г. П. Щедровицкий)		
С 2000-х гг.	Обмен опытом на международном уровне, повсеместное распространение активных методов на всех ступенях образования на основе внедрения компетентностного подхода, их популяризация среди педагогов и преподавателей		

*Источник: [14, с. 11].

К числу существенных признаков активных методов обучения В. В. Чечет и С. Н. Захарова относят:

1) проблемность (активные методы создают для обучающихся проблемную ситуацию, для выхода из которой им необходимо самостоятельно искать и анализировать информацию, а также взаимодействовать с другими субъектами обучения);

2) соответствие учебной деятельности характеру реальной жизнедеятельности (использование активных методов основано на обучении в формах определенной деятельности в обществе);

3) многосторонняя коммуникация в процессе обучения (в большинстве активных методов используются социально-психологические эффекты коллективного общения);

4) высокий уровень мотивации обучающихся (активные методы основаны, как правило, на игровой форме учебных занятий, что обеспечивает интерес обучающихся и их эмоциональную вовлеченность в учебно-познавательную деятельность);

5) творческий характер (применение активных методов задает продуктивную направленность учебно-познавательной деятельности обучающихся);

6) индивидуализация (активные методы направлены на личностное развитие обучающегося и создание условий для его самореализации в учебном процессе);

7) развитие компетентности (активные методы направлены на формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций обучающихся) [14, с. 14].

Таким образом, под активными методами обучения можно понимать особые способы организации учебно-познавательной деятельности, основанной на творческом взаимодействии обучающихся и обучающихся посредством использования диалоговых форм общения и побуждения обучающихся к самостоятельной и интенсивной работе с информацией, обеспечивающей формирование у них широкого круга компетенций.

Многокритериальность классификации активных методов обучения обуславливает дискуссионность вопроса об их систематизации. Разные авторы классифицируют рассматриваемые нами методы по различным критериям. Так, известный российский методолог О. С. Анисимов разделяет активные методы обучения по времени их возникновения на традиционные (лекции, семинары, тренинги, практические занятия), новые (имитационные методы) и новейшие (развивающие игры). А. П. Панфилова выделяет две группы активных методов обу-

чения: интенсивные (активная лекция, семинар, «мозговой штурм», интеллект-карты, анализ конкретных ситуаций, мастер-класс и др.) и игровые интерактивные (тренинги, ролевые и имитационные игры, групповая работа). Российский психолог Ю. Н. Емельянов подразделяет активные методы обучения на три группы: сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности восприятия себя), дискуссионные (групповая дискуссия, метод инцидента, анализ конкретных ситуаций) и игровые методы (дидактические, ролевые игры и др.). Наибольшую популярность в научно-методической литературе приобрела классификация А. М. Смолкина, который по характеру учебно-познавательной деятельности обучающихся подразделяет активные методы на две группы: неимитационные (проблемное и программное обучение, лабораторная работа и практические занятия, эвристическая лекция, семинар, тематическая дискуссия, курсовая работа и др.) и имитационные (игровые и неигровые) [цит. по: 14, с. 17–19].

Как видно из приведенных выше классификаций активных методов, многие исследователи к их числу относят интерактивные формы традиционных способов обучения (эвристические лекции, семинары и т. д.). В педагогической и психологической литературе можно найти также описание принципов организации и специфики обучения с использованием активных методов, при этом особое внимание исследователи уделяют анализу объективных и субъективных трудностей применения данной группы методов в образовательном процессе. Значимый вклад в разработку проблематики активных методов обучения внесли белорусские ученые: А. И. Жук, О. И. Жук, С. Н. Захарова, А. Д. Король, С. Н. Сиренко, В. В. Чечет и др.

В заключение рассмотрения вопроса о методах обучения хотелось бы привести цитату из работы швейцарского профессора А. Жиордана: «Образование не является чем-то простым и очевидным, потому что только ученик понимает, изучает, мобилизует знания и... никто не может сделать этого вместо него. Смешно даже думать, что существует один хороший метод, подходящий в любое время и для всех учеников» [15, с. 170].

6.4. Технология учебного процесса. Формы организации обучения в вузе

В исторической ретроспективе вся человеческая практика по своей сути технологична, поскольку насыщена определенными устойчивыми системами операций и процедур, которые упорядочивают жизнедеятельность индивидов. В широком смысле слова данные системы

и являются технологиями, пронизывающими в настоящее время различные сферы общественной жизни.

Понятие «технология учебного процесса» («учебная технология», «педагогическая технология», «образовательная технология») является видовым по отношению к понятию «социальная технология». В самом общем виде под социальной технологией принято понимать способ организации факторов человеческой деятельности, обеспечивающей достижение определенных целей. Социальная технология ориентирована на регулирование деятельности человека, социальных групп и общества в целом. С гуманистической точки зрения именно она задает оптимальный режим их работы посредством взаимосогласования ряда методов. При этом объектом социальных технологий могут выступать разнообразные занятия людей в различных жизненных ситуациях [6, с. 123].

Социальная технология может трактоваться двояко: во-первых, как реальный процесс, протекающий в той или иной сфере человеческой жизнедеятельности (экономической, политической, образовательной и т. д.), а во-вторых, как нормативная модель, задающая порядок действий, зафиксированный в определенного рода документах (стандартах). При этом, как свидетельствует практика, может наблюдаться как совпадение, так и несовпадение между реально действующей технологией и ее нормативной моделью. Такого рода ситуации как раз и являются предметом регулярных проверок различных инстанций.

В сфере образования технологический подход получил достаточно широкое распространение. Именно технологии обучения относятся к одной из наиболее интенсивно развивающихся областей современной дидактики. Первоначально учебные технологии связывались с применением технических средств обучения. В настоящее время в педагогике и психологии под технологией обучения принято понимать «конкретное, научно обоснованное и специальным образом организованное обучение, включающее совокупность способов, приемов и форм взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение конкретных образовательных целей» [7, с. 250–251].

По мнению российского социолога В. Я. Нечаева, сущность технологий учебного процесса связана с созданием таких параметров учебных ситуаций, которые обеспечивают культурогенез учащегося в соответствии с нормативной моделью образования. Технологии учебного процесса российский специалист определяет как «цепь процедур по воспроизводству учебных ситуаций, рассматриваемых, в свою оче-

редь, как модели жизненных ситуаций, в которых учащемуся предстоит действовать самостоятельно» [6, с. 126].

Технологии в сфере образования, как отмечает В. Я. Нечаев, регулируют факторы включения социокультурных механизмов деятельности учащегося и предполагают наличие:

- заинтересованности учащегося и побудительных средств его включения в учебную ситуацию;
- побудительно-ориентировочных средств действий учащегося;
- адаптивности и готовности учащегося включиться в учебную ситуацию;
- средств, поддерживающих ассимиляцию культурно-ценностного содержания учебной ситуации;
- коммуникативных средств взаимодействия со всеми субъектами и объектами учебного процесса [6, с. 127].

Все вышеперечисленные факторы, как полагает В. Я. Нечаев, статичны, динамическим же компонентом он называет «проблематизацию учебной ситуации», которая побуждает учащегося к учебной активности. При этом ключевым аспектом проблемности выступает ценностное отношение учащегося. Проблематизация учебной ситуации в его понимании становится важнейшим «культурно-динамичным вектором», объединяющим общественные ценности и ценности самого учащегося посредством ориентационной, коммуникативной и адаптивной деятельности последнего [6, с. 127].

Особого внимания заслуживает вопрос о взаимосвязи технологий и методов обучения. В педагогической и психологической литературе теснейшая взаимосвязь этих двух понятий нередко приводит к их отождествлению, однако их следует различать. Метод обучения является составной частью учебной технологии. Она, в свою очередь, основана на ряде методов. В этом смысле, в отличие от метода, который выступает способом решения одной задачи или задач одного типа, технология полифункциональна, т. е. производна от тех методов, которые в ней используются. В связи с этим отметим, что название технологии часто определяется названием используемого в ней ведущего метода (или группы методов).

В целом учебный процесс можно рассматривать как сочетание различных технологий, основанных на применении ряда взаимодополняющих друг друга методов. Одним из основных свойств технологии является цикличность, которая хорошо прослеживается в организации учебного процесса. Каждый технологический цикл включает в себя

по меньшей мере три этапа действий (три фазы): 1) подготовительный (предварительная фаза действий); 2) оперативный (фаза непосредственного действия); 3) результирующий (фаза завершающего действия). Приведем пример технологического цикла в учебном процессе УВО: курс обучения, учебный год, семестр, учебная неделя, расписание занятий, тематика занятий в рамках конкретных учебных дисциплин и т. д. На подготовительном этапе технологического цикла осуществляется планирование, программирование и прогнозирование педагогической деятельности (проектирование учебных планов, разработка учебных программ, подготовка учебных материалов и др.). На оперативном этапе технологического цикла осуществляется непосредственное взаимодействие преподавателей и студентов в разнообразных учебных ситуациях (проведение учебных занятий и консультаций, руководство курсовыми/дипломными работами, разными видами практик и др.). На результирующем этапе технологического цикла осуществляется контроль и оценка освоения студентами учебного материала (экзамены и зачеты). Распределение видов учебной работы по вышеперечисленным этапам, конечно, весьма условно, поскольку оно зависит от того, что принимается за цикл обучения. Например, таковым мы можем считать преподавание какой-либо одной учебной дисциплины или даже одного из ее разделов, а возможно и отдельное занятие [6, с. 128–129].

Белорусский социолог В. А. Клименко отмечает, что социологические парадигмы в развитии образования находят свое отражение в четырех типах организации учебно-воспитательного процесса (типах педагогических технологий), а именно в педагогике:

1) «воздействий» и «формирований» (обучающийся рассматривается как объект воздействий со стороны педагога, который формирует из него «всесторонне развитую личность»);

2) развития способностей (характерны формально равноправные отношения между субъектом (педагогом) и объектом (обучающимся), которые нацелены на развитие природных задатков и способностей последнего);

3) сотрудничества (господствуют субъект-субъектные отношения, проявляющиеся во взаимодействии обучающихся и обучаемых);

4) свободного воспитания (ориентирована на выявление и целостность развития творческих дарований обучающихся) [16, с. 57].

В современных условиях наиболее востребованной становится педагогика сотрудничества, поэтому неслучайно такую популярность в XXI в. приобрели методы активного обучения. Следует обратить вни-

мание на то, что к настоящему времени в педагогическом наследии человечества накоплены различные виды образовательных технологий, которые представляют собой определенные системы деятельности обучающихся и обучающихся. В дидактике принято выделять пять основных видов образовательных технологий:

1) структурно-логические (задачные) — в основе лежит поэтапная организация постановки дидактических задач с различной логикой их структурирования: от простого к сложному, от теоретического к практическому и т. п.;

2) игровые — предполагают игровую форму взаимодействия обучающихся и обучающихся, направленную на решение образовательных задач;

3) компьютерные — в основе лежит использование компьютерной техники;

4) диалоговые — ориентированы на создание особой коммуникативной среды, в которой осуществляется взаимодействие обучающихся и обучающихся;

5) тренинговые — предполагают деятельность по отработке определенных алгоритмов учебных действий и способов решения типовых задач [11, с. 92–93].

Данная классификация является одним из возможных, но отнюдь не единственным вариантом систематизации образовательных технологий, которые могут быть дифференцированы по самым разным основаниям.

Специалисты единодушны в признании того, что модернизация образования невозможна без значительного обновления технологий учебного процесса. В этой области сегодня немало проблем, связанных с поиском новых технологий непрерывного образования, широким внедрением активных методов обучения в образовательную практику учебных заведений разного типа и уровня, наконец, неоднозначным влиянием сети Интернет на учебный процесс.

Обратимся к вопросу о **формах организации обучения в учреждениях высшего образования**. В педагогике формы организации процесса обучения понимаются как способы взаимодействия обучающихся и обучающихся в ходе решения образовательных задач. К основным формам организации обучения в УВО принято относить лекцию, семинар, лабораторное занятие, практическое занятие, консультацию и иные виды учебных занятий. К основным формам текущей аттестации студентов относят курсовую работу (проект), зачет (в том числе дифференцированный) и экзамен по учебной дисциплине, а формами итоговой ат-

тестации студентов выступают государственный экзамен и защита дипломной работы (проекта).

До сих пор ведущей формой организации обучения в отечественных вузах остается лекция. Как форма организации обучения она заключается в изложении преподавателем в течение, как правило, двух академических часов нового учебного материала. С точки зрения своей структуры обычно лекция предполагает формулировку темы, сообщение плана лекции и в дальнейшем изложение учебного материала в соответствии с озвученным планом. В практике высшей школы принято выделять следующие *виды лекций*:

1) вводная лекция — первая лекция, которая знакомит студентов с целью и задачами определенной учебной дисциплины, ее местом в системе учебных дисциплин, раскрывает методико-организационные особенности учебно-познавательной деятельности студентов в рамках изучения этой дисциплины;

2) лекция-информация — классический вариант лекции, ориентированной на изложение и объяснение студентам учебного материала, подлежащего освоению;

3) обзорная лекция — как правило, проводится накануне итоговой аттестации студентов, предполагает систематизацию учебного материала тех дисциплин, вопросы по которым включены в программу государственного экзамена;

4) проблемная лекция — подача учебного материала базируется на проблематизации вопросов, освоение которых осуществляется студентами в режиме исследовательской деятельности под руководством преподавателя;

5) лекция-визуализация — вариант лекции, предполагающий визуальную форму подачи учебного материала посредством использования специального оборудования: интерактивной доски, компьютера, проектора и др.;

6) бинарная лекция — разновидность проведения лекции в форме диалога двух преподавателей;

7) лекция с заранее запланированными ошибками — рассчитана на стимулирование студентов к поиску ошибки в предлагаемом преподавателем учебном материале;

8) лекция-конференция — разновидность учебного занятия с заранее сформулированной тематикой и перечнем докладов, с которыми на занятии выступают студенты;

9) лекция-консультация — как правило, проводится накануне текущей аттестации студентов в режиме «вопросы — ответы» [11, с. 97–98].

К проведению лекций предъявляются определенные требования, среди которых, на наш взгляд, можно выделить три ключевых:

- информационная насыщенность, систематизированность и структурированность учебного материала;
- фактологичность, доказательность, логичность, наглядность и ясность изложения учебного материала;
- умение преподавателя установить контакт со студенческой аудиторией.

В последние годы ряд исследователей (В. Я. Нечаев, Д. Б. Сандаков и др.) актуализируют вопрос об адекватности использования в современной высшей школе традиционной (классической) лекции, которая, как известно, появилась в Западной Европе еще в XI в. В XXI в. дискуссия между сторонниками и противниками лекционной формы обучения набирает обороты. Вместе с тем очевидно, что в условиях модернизации образования традиционные формы организации обучения в высшей школе с неизбежностью подвергаются серьезным трансформациям.

6.5. Теории и концепции обучения

Содержательная трактовка обучения как способа организации образовательного процесса лежит в основе определенной дидактической теории или концепции. В учебной литературе нередко понятия «теория обучения» и «концепция обучения» используются как взаимозаменяемые. Вместе с тем под теорией обучения принято понимать самый высокий уровень объяснения основного дидактического отношения «преподавание — учение», а концепция обучения отражает специфику дидактического отношения «преподавание — учение» на уровне определенного подхода (принципа) [11, с. 102].

В педагогической литературе к числу основных критериев оценки дидактических теорий и концепций относят результативность и эффективность обучения, организованного в соответствии с данной теорией или концепцией. Его основными показателями выступают определяемые через цели и результаты обучения полнота и степень приближения к заданной нормативной модели, а показателем эффективности обучения является прежде всего его трудоемкость (затрачиваемые временные ресурсы) [11, с. 99].

В современной литературе представлено многообразие дидактических теорий и концепций. Российские педагоги Н. В. Бордовская

и А. А. Реан выделяют следующие известные *концепции обучения*: концепции дидактического энциклопедизма, дидактического формализма, дидактического прагматизма, функционального материализма, а также парадигмальную и кибернетическую концепции обучения. К числу основных *теорий обучения* они относят ассоциативную и управленческую теории, а также теорию поэтапного формирования умственных действий [11, с. 99–101]. Кратко охарактеризуем перечисленные дидактические концепции и теории.

Концепция дидактического энциклопедизма (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Базедов и др.) основную цель образования определяет как передачу обучающимся максимально большого объема научных знаний и социального опыта. Согласно этой концепции образованность индивида прямо пропорциональна количеству изученного. К недостаткам данной концепции следует отнести «информационную перегрузку» обучающихся, а также ее ориентированность на развитие памяти, а не мышления.

Концепция дидактического формализма (И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) рассматривает обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. Изречение древнегреческого философа Гераклита «Многознание уму не научает» выступает главным принципом данной концепции. Ключевой целью обучения является «правильность мышления учеников, или формальное образование» (И. Г. Песталоцци). В соответствии с этой концепцией предпочтение в образовании следует отдавать математике и классическим языкам, которые лучше всего развивают мышление обучающихся. Ее слабой стороной является переоценка индивидуально-процессуального аспекта обучения.

Концепция дидактического прагматизма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) определяет обучение как постоянный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Согласно этой концепции приоритет в обучении отдается не теоретическим, а практическим занятиям в форме «погружения» обучающихся в разнообразные виды деятельности. При этом им предоставляется свобода выбора учебных дисциплин. Утверждается, что образование должно быть максимально полезным, поэтому данную концепцию часто называют концепцией дидактического утилитаризма. К ее недостаткам относят нарушение взаимосвязи теории и практики в процессе обучения.

Концепция функционального материализма (В. Оконь) в качестве ключевого критерия, определяющего содержание учебных дисциплин,

плин, выдвигает ведущие идеи мировоззренческого значения (например, в математике это идея функциональных зависимостей, в истории — идея классовой борьбы, в биологии — идея эволюции и т. п.). Ее слабой стороной является ограниченность подобного рода подхода к конструированию содержания учебных дисциплин.

Парадигмальная концепция обучения (Г. Шейерль) исходит из признания того, что основной путь познания целого — это скрупулезный анализ единичного. Согласно этой концепции вместо непрерывного изложения всего учебного материала необходимо фокусироваться на типичных фактах или явлениях без соблюдения какой-либо последовательности (логической, исторической и т. д.) предоставления содержания учебной дисциплины. Недостатком является несоблюдение принципа систематичности освоения учебного материала.

Кибернетическая концепция обучения (Е. И. Машбиц, С. И. Архангельский и др.) опирается на теорию информационных процессов и систем. В рамках данной концепции обучение трактуется как процесс передачи и переработки информации. При этом в центре внимания находятся механизмы усвоения учебной информации. Слабые стороны концепции — это абсолютизация роли учебной информации и недооценка значения индивидуально-психологических особенностей обучающихся и обучающихся.

Ассоциативная теория обучения (Дж. Локк, Я. А. Коменский и др.) исторически является одной из первых теорий обучения. Основную задачу обучения она видит в «наполнении» сознания обучающегося наглядными образами и представлениями. С методологической точки зрения утверждается, что любое обучение базируется на ощущениях, т. е. чувственном познании, а в качестве основного метода обучения выступает упражнение. К недостаткам ассоциативной теории относят игнорирование личностной уникальности и творческой деятельности обучающихся.

Управленческая теория обучения (В. А. Якунин и др.) определяет обучение в терминах управления. Согласно ей организация процесса обучения проходит через те же этапы, которые традиционно выделяют в процессе управления: целеполагание, оценка ситуации, принятие решения, исполнение решения, оценка результатов, корректирующие меры. При этом учитываются стратегические, тактические и оперативные задачи образовательного процесса.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) исходит из необходимости управления процессом обучения посредством создания условий для планомерного фор-

мирования умственных действий обучающихся. Согласно этой теории успешность обучения определяется созданием педагогом и усвоением обучающимися так называемой ориентировочной основы действий (см. 5.1). Ограничивает данную теорию тот факт, что не всегда обучение начинается с предметного восприятия.

Итак, как мы видим, накопленный человечеством за многовековую историю существования практический опыт обучения был обобщен в разнообразных дидактических теориях и концепциях, которые раскрывают основные закономерности, принципы и формы организации учебного процесса.

6.6. Виды и стили обучения

Конкретная образовательная технология, как правило, базируется на определенной дидактической теории или концепции. Образовательные технологии связаны с совершенствованием процессуальной стороны обучения, поэтому их можно рассматривать как **виды обучения**. В учебной и научной литературе представлены различные виды обучения. К числу наиболее известных можно отнести сократовское, догматическое, объяснительно-иллюстративное, развивающее, проблемное, программированное и модульное обучение [11, с. 86–89]. Рассмотрим каждый из них.

Сократовское обучение в историческом наследии выступает первым видом обучения. Его название, конечно, связано с именем древнегреческого философа Сократа, который, как мы уже отмечали ранее, известен как создатель майевтики — особого метода постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины.

Догматическое обучение зародилось в период Средневековья как вид религиозного обучения, в котором доминировали заслушивание, прочтение, механическое заучивание и дословное повторение текстов из церковных книг. Можно отметить, что некоторые установки этого вида обучения до сих пор просматриваются в образовательных практиках современных обществ.

Объяснительно-иллюстративное обучение наиболее распространено в современной образовательной практике, его также называют традиционным. Здесь целями выступают передача знаний, формирование умений и навыков обучающихся, а также обеспечение успешного усвоения знаний в режиме их воспроизведения и применения на практике. Организация такого вида обучения (например, классно-урочная в школах

или лекционно-практическая в вузах) гарантирует планомерность и массовость передачи большого объема информации. Критики данного вида объявляют его пассивно-созерцательным, используя это определение для обозначения зависимой и инерционной позиции обучающихся в учебно-познавательной деятельности, а также для акцентирования внимания на репродуктивном характере учебного процесса в целом.

Развивающее обучение во главу угла ставит подготовку индивидов к самостоятельному освоению знаний. Основой такого образования является познавательная деятельность обучающихся в так называемой зоне ближайшего развития, включающей в себя те виды действий, которые обучающиеся могут выполнить при помощи педагога, а в дальнейшем (после освоения этих действий) и самостоятельно. Тем самым педагог способствует активизации мышления обучающихся. Важно отметить, что с точки зрения развивающего обучения индивиды сначала овладевают теоретическими знаниями, а затем переходят к практической деятельности. Другими словами, всеобщим принципом освоения учебного материала выступает переход от абстрактного к конкретному. При этом особое внимание уделяется взаимосвязи стадий обучения и этапов психического развития индивидов. Разработка ключевых идей развивающего обучения связана с именем ученика Л. С. Выготского – советского психолога Л. В. Занкова, который еще в 1950-е гг. сформулировал первую концепцию развивающего обучения. Одной из ключевых идей данной концепции стало признание успешного психического развития обучающихся основой получения знаний, овладения умениями и навыками. В последующем идеи Л. В. Занкова развивали В. В. Давыдов, который ввел в образовательную практику термин «развивающее обучение», и Д. Б. Эльконин, разработавший концепцию возрастной периодизации развития ребенка. Исследователями были сформулированы дидактические принципы, которыми нередко руководствуются современные педагоги.

Проблемное обучение базируется на идее известного советского психолога С. Л. Рубинштейна о развитии мышления человека через решение познавательных проблем. Сторонниками проблемного обучения принято считать Дж. Брунера, А. Дистервега, Дж. Дьюи, И. Я. Лернера, К. Д. Ушинского, И. Ф. Харламова и др. Основой данного вида выступает постановка педагогом и решение обучающимися проблемной ситуации (познавательной задачи), которая отражает противоречие между знанием и незнанием. Иначе говоря, учебный материал дается не в готовом виде, а в формате проблемы, решение которой обучающимся предстоит найти. При таком обучении активизируется самостоятельное мышление

обучающихся, стимулируется их инициативность и творческая деятельность. Проблемное обучение реализуется на различных уровнях в следующих основных формах: 1) проблемного изложения педагогом учебного материала (так называемое эвристическое обучение); 2) частичной поисковой учебно-познавательной деятельности обучающихся; 3) самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся. В настоящее время проблемное обучение относится к числу востребованных активных технологий обучения, однако его использование ограничено значительной трудоемкостью и недостаточной методической разработанностью в рамках некоторых учебных дисциплин.

Программированное обучение связано с разработкой образовательных программ, основанных на использовании специальных средств управления процессом усвоения учебного материала. Как правило, такими средствами являются компьютеры. Зарождение теории программированного обучения датируется серединой XX в., а бурное ее развитие выпало на 1960—70-е гг. Ключевые принципы программированного обучения были сформулированы американским психологом Б. Скиннером. Сущность данного вида состоит в том, что учебный материал разбивается на отдельные части — так называемые шаги (англ. *steps*), усвоение которых предусматривает выполнение обучающимися определенных познавательных действий. Общей схемой программированного обучения становится следующая последовательность шагов: предъявление учебного материала, его усвоение, контроль (проверка усвоения). Выделяют три основных способа построения учебного материала — программирования: 1) линейное (последовательный переход от одного шага образовательной программы к следующему); 2) разветвленное (предусматривает несколько вариантов ответов, каждый из которых определяет дальнейший индивидуальный путь освоения обучающимся учебного материала); 3) смешанное (включает элементы линейного и разветвленного способов программирования). В настоящее время наблюдается возрождение интереса к идеям программированного обучения, что обусловлено использованием в сфере образования современных информационно-коммуникационных технологий.

Модульное обучение основано на такой организации образовательного процесса, когда обучающие и обучающиеся работают с модулями — логически завершенными блоками учебной информации, которые выступают в качестве конкретной единицы обучения, характеризующейся относительной самостоятельностью и целостностью в рамках той или иной учебной дисциплины. Каждый модуль имеет собственное содер-

жание, соотнесенные с ним цели обучения, а также технологическое и организационно-методическое обеспечение. Совокупность учебных модулей составляет единое целое при изучении всей дисциплины. Модульное обучение предполагает большой объем самостоятельной работы обучающихся при усвоении информации, отраженной в учебных модулях. Следует также отметить трудоемкость организации модульного обучения для педагогов. Теория и практика такого обучения получили освещение в работах Г. В. Лаврентьева, З. П. Трофимовой, П. И. Третьякова, Б. В. Цитович, П. А. Юцявичене и др.

Далее рассмотрим стили обучения. Под стилем обучения принято понимать способ общения педагога с обучающимися. На него влияют индивидуально-психологические особенности личности педагога, условия педагогической деятельности, выбор педагогом определенной группы методов обучения. Можно утверждать, что стиль обучения отражает отношение педагога к своей деятельности. Поскольку педагогическая деятельность многоаспектна, существуют различные классификации стилей обучения. Рассмотрим самые известные из них.

С точки зрения руководства педагогом учебно-познавательной деятельностью обучающихся можно выделить пять стилей обучения:

1) авторитарный (жесткая требовательность и тотальный контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся; нетерпимость к их самостоятельности; эмоциональная холодность педагога, ставящего во главу угла дисциплину обучающихся);

2) авторитарный (четкие требования; объективность оценок; контролируемость учебного процесса, эмоциональная отстраненность педагога);

3) демократический (необходимая требовательность; доминирование позитивного стимулирования творческой деятельности обучающихся; стремление к сотрудничеству с обучающимися; эмоциональная устойчивость педагога);

4) либерально-попустительский (отсутствие четких требований к обучающимся; избегание педагогом ответственности за процесс обучения; поощрение самостоятельности обучающихся при низком уровне контроля за их деятельностью; формальное отношение педагога к своим профессиональным обязанностям);

5) непоследовательный (ситуационное использование педагогом всех вышеописанных стилей обучения, в результате чего обучающиеся вынуждены все время приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям учебной деятельности) [4, с. 216].

С точки зрения способа подачи учебного материала и проведения учебных занятий можно выделить три стиля обучения [11, с. 89–90]:

- репродуктивный (характерен для традиционного обучения, основанного на изложении учебного материала и проверке уровня его освоения);
- творческий (предполагает стимулирование инициативности и творчества в познавательной деятельности обучающихся);
- эмоционально-ценностный (характеризуется активным вовлечением обучающихся в учебно-познавательную деятельность посредством привлекательности нравственного образа педагога, создающего условия для плодотворного ценностного восприятия материала, как правило в игровых формах).

С точки зрения сочетания содержательных, динамических и результативных характеристик процесса обучения принято выделять четыре стиля деятельности педагога:

1) эмоционально-импровизационный (динамичность учебных занятий; гибкость и импульсивность педагогической деятельности; отсутствие адекватного планирования учебного процесса; ориентация педагога на «сильных» обучающихся, а также на процесс, а не результат обучения);

2) эмоционально-методический (разнообразие используемых педагогом методов обучения; адекватное планирование учебного процесса и оптимальное распределение материала; ориентация педагога на всех учащихся и на процесс и результат обучения);

3) рассуждающе-импровизационный (осторожность в педагогической деятельности; адекватное планирование учебного процесса при уделении особого внимания контролю знаний; отсутствие разнообразия применяемых педагогом методов обучения; ориентация педагога как на процесс, так и на результат обучения);

4) рассуждающе-методический (консервативность в педагогической деятельности; четкое планирование учебного процесса; стандартный набор применяемых педагогом методов обучения; ориентация педагога на слабых обучающихся, а также на результат, а не процесс обучения) [4, с. 218–219].

Представленные выше классификации стилей обучения не исчерпывают всего многообразия возможных систематизаций рассматриваемого феномена, но относятся к числу наиболее распространенных в учебной литературе.

Таким образом, в мировой образовательной практике сформировались разнообразные виды и стили обучения, специфика которых обусловлена доминированием той или иной дидактической концепции в культурно-образовательных традициях разных стран.

Библиографические ссылки

1. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
2. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М. : Гардарики, 2005. 384 с.
3. Ананишнев В. М. Социология образования : учеб. пособие. М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2012. 352 с.
4. Ксенда О. Г. Педагогическая психология : пособие. Минск : БГУ, 2014. 311 с.
5. Матвеева Н. А., Иванова В. А., Рысакова П. И. Социология образования в России // Зарубежная социология образования / под ред. А. М. Осипова ; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. С. 313–336.
6. Нечаев В. Я. Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
7. Березовин Н. А., Чепиков В. Т., Чеховских М. И. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие. 3-е изд., стер. Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2011. 336 с.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Hk1100243> (дата обращения: 05.08.2018).
9. Макларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Фадиной. М. : Просвещение, 2007. 418 с.
10. Порядок разработки и утверждения учебных программ и программ практики для реализации содержания образовательных программ высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://edustsndsrt.by/media/k2/attachments/nd_poryadok-razrabotki-i-utverzheniya-uchebnykh-programm-i-programm-praktiki_27_05_19.pdf (дата обращения: 15.06.2019).
11. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
12. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 608 с.
13. Курилович Н. В. Технологии активного обучения в современной высшей школе // СОТИС – Соц. технологии, исслед. 2019. № 2. С. 43–48.
14. Чечет В. В., Захарова С. Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2015. 127 с.
15. Жиордан А. Образовывать не значит обучать / пер. с фр. В. Герасимовой // Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия : в 3 ч. Минск : БГУ, 2013–2016. Ч. 2 : Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / сост.: А. А. Полонников, А. М. Корбут, Н. Д. Корчалова. 2015. С. 168–172. URL: <https://www.elib.bsu.by/handle/123456789/121764> (дата обращения: 06.08.2018).
16. Клименко В. А. Образование в современном обществе: проблемы развития. Минск : БНТУ, 2007. 296 с.

ТЕМА 7. КОЛЛЕКТИВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

7.1. Основные подходы к изучению коллектива в сфере образования

Вопросы, связанные с изучением коллектива в сфере образования, на протяжении долгих лет оставались прерогативой педагогики и психологии. Следует признать, что и сегодня в постсоветских странах состояние социологического изучения коллективов в образовательной сфере несопоставимо с состоянием психолого-педагогических исследований в этой области.

С исторической точки зрения можно говорить о том, что в образовательной практике разных времен и народов обнаруживаются многочисленные эксперименты с коллективами обучающихся: например, совместное или раздельное обучение представителей женского и мужского пола; учебные группы из сверстников или обучающихся разных возрастов; учебные группы с постоянным или переменным составом обучающихся; учебные группы с четкой субординацией во взаимоотношениях между обучающимися и педагогами или группы, основанные на равноправном и равноценном сотрудничестве педагогов и обучающихся.

В советском обществоведении пик публикационной активности по вопросам природы и структуры коллективов, проблемам взаимоотношений индивидов в них, специфике функционирования коллективов в различных сферах жизнедеятельности общества выпал на 1960–80-е гг. Во многом это было обусловлено особенностью советской системы образования, ориентированной на воспитание человека-коллективиста. После распада Советского Союза по вполне понятным причинам эта тематика утратила свои лидирующие позиции. Вместе с тем в настоящее время очевидно, что социологический анализ системы образования невозможен без комплексного изучения различных социальных групп, взаимодействующих в образовательной среде.

По мнению российского специалиста В. Я. Нечаева, в социологии образования основной проблемой в рамках рассматриваемой тематики выступает «влияние форм коллективной организации на социокультурные процессы в сфере образования...» [1, с. 160].

Многие исследователи обращают внимание на актуальность социологического изучения учительства как социальной группы. Так, профессор А. М. Осипов считает одним из главных положений социоло-

гии образования то, что профессиональная деятельность современного учительства находится на «пересечении ряда социальных противоречий», а именно:

1) между функциями образования как социального института, социальными заказами системе образования и публичными задачами школы (это противоречие имеет социально-исторический характер и связано с процессами социальной дифференциации и дезорганизации);

2) системами неформального и формального образования (данное противоречие выражается в неопределенном характере профессиональной отдачи учителей и разрушении моделей профессиональной деятельности учительства);

3) массовым характером профессии учителя и стандартизацией образования в современной школе, с одной стороны, и социальным заказом на индивидуализацию обучения — с другой (в терминологии американского социолога Р. Мертона это противоречие между явными и латентными функциями образования);

4) объемом моральной и юридической ответственности, налагаемой обществом на учителей, и невысоким уровнем оплаты их труда (это противоречие связано с бюджетным финансированием системы образования по остаточному принципу) [2, с. 158—159].

Вышеуказанные противоречия сохраняются на протяжении длительного периода времени и по-разному проявляются в разных странах мира, но нередко, как отмечает российский социолог образования А. М. Осипов, обуславливают «отношение к большей части учительства как к “полупрофессионалам”, достоинства и ценность которых уступают ценности “подлинных профессионалов” — медиков, юристов, инженеров, военных» [2, с. 164—165]. В свое время на этот феномен обратил внимание еще М. Вебер.

Отечественные исследователи единодушно отмечают огромную роль учительства в общественной жизни и тот очевидный факт, что достаточно большое количество людей в современном обществе являются учителями. Можно констатировать многообразие теоретико-методологических подходов к пониманию учительства. Так, некоторые рассматривают это понятие как профессиональную группу, другие исследователи трактуют учительство как социально-профессиональную общность, третьи — как социокультурный феномен, четвертые — как интеллигенцию. Например, российский ученый Г. Ф. Шафранов-Куцев вслед за Г. Г. Силласте утверждает, что есть все основания для отнесения учительства к среднему слою (классу) интеллигенции, в терминологии Г. Г. Силласте — к так называемой массовой интеллигенции [3, с. 76].

В рамках социологии образования исследование учительства как особой социально-профессиональной общности, по нашему мнению, является наиболее адекватным. Такой подход обосновывают российские социологи В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский и Е. А. Шуклина, которые под учительством понимают «социально-профессиональную общность людей, являющихся самостоятельным субъектом социального действия, характеризующихся относительным единством, сходством их профессиональных целей, интересов, выполняющих преимущественно умственный квалифицированный сложный труд, обладающих для его осуществления социальными, культурными и интеллектуальными ресурсами (капиталом), прежде всего высшим или средним профессиональным (в основном педагогическим) образованием, и осуществляющих деятельность по обучению, воспитанию, развитию, социализации, профессиональной ориентации молодежи» [4, с. 114]. Очевидно, что учительство как социально-профессиональная общность характеризуется набором признаков, среди которых можно выделить социально-демографические, социально-экономические, социально-политические и социально-культурные.

Анализ статистических данных позволяет нам в общих чертах презентировать социальный портрет белорусских учителей. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, на начало 2017/18 учеб. г. численность учителей (без совместителей) в учреждениях общего среднего образования составила 99,2 тыс. человек. За период с 2010 по 2018 г. она сократилась на 18,2 тыс. человек при том, что численность учащихся за тот же период времени увеличилась на 32,2 тыс. человек, а число учреждений общего среднего образования за эти же годы уменьшилось на 587 школ. Подавляющее большинство учителей (93,1 %) имеют высшее педагогическое образование. В Беларуси данная профессия относится к числу так называемых женских профессий. На начало 2017/18 учеб. г. удельный вес мужчин в общей численности учителей составлял всего 13,9 %, однако при этом среди директоров средних школ — 36,7 % мужчин [5]. Невысокий уровень оплаты учительского труда побуждает многих педагогов брать дополнительную учебную нагрузку с целью увеличения размера заработной платы. Таким образом, типичным учителем Беларуси является женщина, имеющая высшее педагогическое образование и работающая, как правило, на 1,5 ставки в одном учреждении общего среднего образования.

Под коллективом (лат. *collectivus* — собирательный) в сфере образования принято понимать основанное на совместной деятельности

объединение обучающихся и обучающихся (воспитатели и воспитанники, учителя и ученики, преподаватели и студенты). В целом в социологии коллектив изучается в рамках трех основных направлений, а именно как:

- социальная группа;
- социальная общность;
- социальная организация [1, с. 161].

В социологии «группа» является одним из важнейших понятий, которое имеет два основных значения:

1) совокупность индивидов, обладающих каким-то общим признаком (при этом границы такой группы весьма аморфны, а индивиды в ней необязательно взаимодействуют друг с другом);

2) совокупность взаимодействующих друг с другом индивидов (это взаимодействие может быть непосредственным (в малой группе) либо опосредованным (в большой группе) через различные факторы жизнедеятельности).

Общим свойством больших и малых групп выступает то, что индивиды, как правило, идентифицируют себя в качестве членов той группы, к которой они принадлежат. Такая идентификация определенным образом влияет на поведение людей, выступая важным аспектом групповой динамики, определяющей образование человека.

Учебные группы (например, школьный класс или студенческая группа) относятся к числу малых групп, в которых индивиды непосредственно взаимодействуют друг с другом. Размеры учебных групп варьируются от 8—10 до 25—30 человек и, как показывает отечественная практика образования, могут быть даже больше трех десятков человек. В Кодексе Республики Беларусь об образовании в статьях, посвященных описанию общих требований к организации образовательного процесса в учреждениях образования разного уровня и вида, определяются верхние границы наполняемости учебных групп. Например, в 1—4-х классах школы наполняемость учебной группы не должна превышать 20 учащихся, в 5—11-х — 25 учащихся; наполняемость учебной группы (дневной формы обучения) в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования составляет от 25 до 30 учащихся, а в учреждениях высшего образования — от 20 до 30 студентов [6].

Если в зарубежной социологии понятия «коллектив» и «группа», как правило, рассматриваются в качестве синонимов и при этом наиболее популярным является все же термин «группа», то в отечественной социологии еще с советских времен сложилась традиция разгра-

ничения этих двух понятий. Его суть выражается в хорошо известном постулате: «группа становится коллективом» [1, с. 162]. Принято считать, что коллектив обладает всеми основными признаками группы. Большинство исследователей в качестве главного признака и выделяют взаимодействие ее членов, находящихся в условиях взаимозависимости. В сфере образования взаимодействие реализуется в такой форме, как сотрудничество. В противоположность конкуренции оно основано на совместной деятельности двух основных групп субъектов образовательного процесса: обучающихся и обучаемых. Учитывая субъект-субъектный характер современного образовательного процесса, очевидно, что взаимодействие обучающихся и обучаемых выступает базовой характеристикой групп в образовательной сфере.

Можно выделить три разновидности взаимодействия, каждая из которых имеет форму делового (официального) и межличностного (неофициального) общения ключевых субъектов образовательного процесса, а именно:

- 1) обучающихся и обучаемых (педагог — ученик);
- 2) обучающихся друг с другом (педагог — педагог);
- 3) обучаемых друг с другом (ученик — ученик).

Такая систематизация взаимодействий, конечно, не является исчерпывающей, поскольку за ее рамками остались законные представители обучающихся, администрации учебных заведений, имеющие полномочия в сфере образования государственные органы и другие субъекты образования. Вместе с тем три вышеперечисленных вида взаимодействий субъектов образовательного процесса относятся к числу основных.

В сфере образования можно обнаружить самые разнообразные группы: педагогические коллективы, школьные классы, родительские комитеты, студенческие группы, самодеятельные объединения, администрации учреждений образования и т. п. Однако ядро групповой динамики в сфере образования образуют целостные учебно-педагогические коллективы, в которых взаимодействуют группы обучающихся и обучаемых.

Российский социолог образования В. Я. Нечаев отмечает, что многие черты малой группы в учебно-педагогическом коллективе трансформированы. Так, анализируя характер взаимодействия основных участников такого коллектива, мы обнаруживаем следующие особенности данной группы [1, с. 163–165]:

- 1) гетерогенность группы в форме бинарности, т. е. соединение двух подгрупп (обучающих и обучаемых), позиции которых имеют различную функциональную направленность;

2) «поколенный» способ обучения, обусловленный возрастной разницей между обучающими и обучающимися;

3) недобровольный характер объединения обучающихся в учебные группы, в которых редко удается реализовать эффекты коллективного общения.

Очевидно, что только диалог и сотрудничество обучающихся и обучающихся выступают гарантом эффективности учебно-воспитательного процесса, однако на практике нередко случаи конфронтации и конфликтов в их взаимодействии.

Таким образом, репрезентативной группой в сфере образования является единый учебно-педагогический коллектив, который в социологии рассматривается как социальная общность и социальная организация.

7.2. Учебно-педагогический коллектив: понятие, динамика становления и социальная организация

Признание тезиса «группа становится коллективом» предполагает социологический анализ этого процесса, в основе которого лежит развитие социальных связей на двух уровнях: «индивид — группа», «группа — общество». В. Я. Нечаев предлагает следующую дефиницию: «Коллектив — особый вид группы, обладающий качествами общности, для которой внутренняя взаимосвязь, зависимость ее членов, кооперация строятся на общесоциальных ценностях, взаимоотношениях, поддерживаемых и воспроизводимых более широкой социальной общностью» [1, с. 166]. Воспроизведение в данном виде группы черт и целостности общества является главной социальной функцией коллектива. В социологической науке принято считать, что коллективом может стать только тот тип общности, который складывается на основе жизненных ценностей, отраженных в нормах данного социума. Иначе говоря, в обществе признаются только те коллективы, цели функционирования которых соотносятся с целями развития общественной системы в целом.

В советский период социологические исследования учебно-педагогических коллективов отличались своеобразными «идеологическими перекосами», выразившимися в абсолютизации коллективного в ущерб личному. При этом ученые того времени нередко противопоставляли «псевдоколлективы» капиталистического общества «подлинным коллективам» социалистического общества. Такая идеологическая при-

страстность отражалась и на отношении к учебно-педагогическим коллективам, которым задавался определенный (подчас оторванный от реальности) шаблон жизнедеятельности, поддерживаемой командно-административными средствами. Вместе с тем нельзя отрицать тот факт, что в разработку проблем теории и практики учебного коллектива неоценимый вклад внесли такие выдающиеся советские педагоги, как П. П. Блонский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.

Советский педагог А. С. Макаренко известен как автор системы воспитания человека в коллективе и через него. Для ученого коллектив выступал одновременно и формой, и методом воспитания. Им же было предложено и определение сущности данного понятия: «Коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то и нет коллектива, а есть просто толпа или сборище» [цит. по: 7, с. 300].

Как известно, А. С. Макаренко выделял три этапа развития коллектива. Критерием этого стало отношение членов группы к требованиям, предъявляемым педагогом. Так, на первом этапе требования к воспитанникам озвучиваются только педагогом; на втором формируется актив группы, который поддерживает требования педагога и транслирует их остальным воспитанникам. Наконец, на третьем этапе в группе наблюдается сложившаяся система самоуправления, характеризующаяся тем, что требования предъявляет сам коллектив. Иначе говоря, данный этап как раз и отражает заключительную стадию процесса превращения группы в коллектив. Идеи гармоничного развития личности в коллективе, озвученные А. С. Макаренко, в последующие годы активно изучались такими педагогами и психологами, как А. А. Бодалев, Н. К. Гончаров, Л. И. Новикова, А. В. Петровский и др.

Задача социологии образования, как отмечает В. Я. Нечаев, состоит не только в реконструировании теоретической модели учебно-педагогического коллектива, но и в определении ее актуального ценностного содержания. В этом контексте особое значение приобретает социологический анализ динамики становления коллектива, которую можно выявить в трех «срезах» [1, с. 168]:

- коллектив — социум;
- коллектив — личность;
- коллектив — группа (часть коллектива).

Основой стабильности учебно-педагогического коллектива как социальной общности выступает совпадение целей коллектива и соци-

ума, что возможно только в том случае, когда коллектив выполняет общественно значимые функции [1, с. 169]. Для коллективов в сфере образования это прежде всего удовлетворение общественной потребности в целенаправленной социализации подрастающего поколения. Следовательно, стабильность учебно-педагогических коллективов напрямую зависит от выполнения ими этой функции. Вместе с тем сущность коллектива как социальной общности заключается в том, чтобы удовлетворять не только общественные, но и индивидуальные потребности его членов. А они, как известно, не всегда совпадают друг с другом. Так, например, в сфере образования интересы обучающихся порой могут не совпадать с требованиями чиновников, а интересы обучающихся — не учитываться при разработке образовательных программ. Наконец, интересы других субъектов образования, например законных представителей обучающихся, не всегда совпадают с теми запросами, которые предъявляет к ним администрация учреждений образования. Список таких несовпадений, по сути, огромен, однако важно отметить серьезную зависимость учреждений образования от бюрократических указаний «сверху» и их «закрытость» перед влиянием общественности. Здесь актуализируется вопрос о самоуправлении учебно-педагогического коллектива. Именно признание за учебно-педагогическими коллективами статуса самостоятельных субъектов социальной жизни становится основой динамики как внешнегрупповых, так и внутригрупповых отношений, складывающихся между участниками образовательного процесса.

В социологии учебно-педагогический коллектив рассматривается не просто как группа или общность, но и как *социальная организация*, наличие которой и превращает коллектив в самостоятельный субъект образования. Социальная организация выступает системой регулирования взаимоотношений членов коллектива в сфере образования. Можно утверждать, что «группа становится коллективом, когда обретает собственную социальную организацию» [1, с. 169].

В социологии образования, по мнению В. Я. Нечаева, социальная организация имеет два взаимосвязанных аспекта. Первый отражает технологизацию учебного процесса как социокультурного вида деятельности, в ходе которой осваиваются культурные ценности. Второй аспект связан с тем, что ядро коммуникативной среды в образовательном процессе составляет учебно-педагогический коллектив, организующий совместность действий своих членов. Исходя из этого, россий-

ский исследователь констатирует наличие двух «пластов» социальной организации [1, с. 170]:

- 1) горизонтального (обслуживает только учебный процесс);
- 2) вертикального (упорядочивает комплекс социальных связей субъектов образования).

Рассматривая социальную организацию учебно-педагогического коллектива, социологи исходят из того, что данная группа выполняет не только учебно-воспитательные функции, отражающие общественные потребности, но и функции, связанные с удовлетворением потребностей в социальной защите обучающихся и обучающихся, общественном признании, отдыхе, дружбе и т. д.

В структуре учебно-педагогического коллектива как социальной организации уместно выделить *формальную* и *неформальную подструктуры*. Первая отражает зафиксированную в нормативных правовых документах (уставы учреждений образования, должностные инструкции педагогов, правила внутреннего распорядка для обучающихся и т. п.) систему официальных связей и отношений членов учебно-педагогического коллектива. Иначе говоря, она полностью детерминирована правами и обязанностями обучающихся и обучающихся. В свою очередь, неформальная подструктура отражает складывающуюся на основе чувств симпатии или антипатии систему межличностных связей и отношений членов учебно-педагогического коллектива. Неофициальные взаимоотношения в коллективе выстраиваются на базе общности взглядов, интересов и ценностей его членов. Неформальную подструктуру учебно-педагогического коллектива принято характеризовать посредством такого понятия, как «социально-психологический климат», на формирование которого влияют не только психологические особенности индивидов, являющихся членами группы, но также численность группы, ее гомогенность по социально-экономическим, социально-политическим и социально-демографическим признакам. Психологическими механизмами функционирования неформальной подструктуры коллектива являются адаптация (усвоение и принятие новыми членами коллектива сложившихся в группе норм и традиций), коммуникация (взаимообмен информацией между членами группы), идентификация (отождествление себя с членами группы) и интеграция (сплочение членов группы в единый коллектив) [8, с. 252–253].

Основными элементами любой социальной организации выступают позиции, нормы и органы. Позиции определяют сферу действий, объем и содержание функций индивида; нормы задают образцы обя-

зательного и допустимого поведения индивидов; органы представляют собой относительно самостоятельные структуры, которые регулируют действия индивидов. В социальной организации всегда присутствуют процессы управления. При этом в коллективах действуют как стихийно сформировавшиеся системы саморегуляции, так и специально созданные системы регуляции, поддерживаемые институциональными средствами. Следовательно, в учебно-педагогическом коллективе как социальной организации можно выделить две взаимодействующие подсистемы: саморегуляции и институционализированной регуляции [1, с. 171]. Можно отметить, что первая характеризует неформальную подструктуру отношений в учебно-педагогическом коллективе, а вторая – формальную. Психологическими механизмами саморегуляции, как известно, выступают подражание, внушение, убеждение, личный пример. Подсистема институционализированной регуляции опирается на специально формируемые структуры учебно-педагогического коллектива, т. е. органы, имеющие определенный правовой статус (например, советы, комитеты, объединения и т. п.).

В постсоветских странах большинство учебных заведений (учреждения общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, учреждения специального образования и др.) являются государственными учреждениями образования и официально поддерживаются государством. Вместе с тем в современном обществе функционируют и другие организации, которые осуществляют образовательную деятельность, не имея при этом такого официального статуса (например, созданные общественными объединениями школы, курсы, тренинги и пр.).

Основными признаками официальных учреждений образования выступают:

- сертификат о государственной аккредитации;
- осуществление образовательной деятельности в соответствии с образовательным стандартом;
- определенные требования, предъявляемые к педагогическим работникам и обучающимся;
- права и обязанности обучающихся и педагогических работников;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса в соответствии с нормативами;
- право выдавать выпускникам документ об образовании.

Таким образом, функционирование учебно-педагогического коллектива в учреждениях образования основано на взаимодействии двух

его гетерогенных частей: группы обучающихся и группы обучающихся. Изучение разнообразных аспектов данного взаимодействия относится к числу актуальных тем социологии образования.

7.3. Показатели состояния учебно-педагогического коллектива

Состояние учебно-педагогического коллектива — это понятие, которое используется для обозначения индикаторов (показателей), условий и обстоятельств функционирования объединенных совместной образовательной деятельностью групп обучающихся и обучающихся.

В арсенале социальной психологии и социологии накоплены методы, позволяющие измерять состояние учебно-педагогических коллективов. К числу наиболее известных из них относится социометрический метод, который позволяет осуществить диагностику состояния взаимоотношений в малых группах.

Сам термин «социометрия» связан с применением математических методов к изучению социальных феноменов. Создателем социометрии является американский социолог и психолог *Джекоб (Якоб) Морено* (1889—1974). Как способ измерения межличностных отношений социометрия используется для изучения эмоциональных связей внутри малой группы; определения степени групповой сплоченности; выявления неформальных статусов членов группы по критерию симпатий-антипатий; изучения структуры группы и выделения в ней отдельных подгрупп. Социометрическая техника заключается в том, что индивидам задают вопросы об их предпочтениях относительно членов группы в ситуациях выбора формальных и неформальных взаимодействий. Схема вопросов обычно выглядит следующим образом: «Кого из членов вашей группы вы бы выбрали для ...?», «Кто из членов вашей группы выбрал бы вас для ...?». Обработка полученных результатов предполагает построение социометрической матрицы (таблицы, в которой фиксируется количество выборов членов группы), социогаммы (графическое изображение структуры межличностных связей в группе с помощью специальных знаков и стрелок, отражающих тип выбора) и различных индексов состояния внутригрупповых отношений [9, с. 315].

В советский период социальные психологи предприняли попытку создания марксистского направления измерения состояния групп (коллективов), в результате которой в этой области появились новые методики и показатели. Их развитие осуществлялось как в теоретиче-

ском, так и в эмпирическом контексте. В центре внимания советских психологов находилась проблема групповой сплоченности. Ее исследование проходило по трем основным направлениям:

1) эмоциональная сторона межличностных отношений членов группы (В. А. Петровский, А. И. Папкин и др.);

2) ценностно-ориентационное единство группы, т. е. согласованность интересов, ориентаций, представлений и мнений ее членов (Р. С. Вайсман, Ю. И. Морозов, С. С. Паповян и др.);

3) условия оптимального внутригруппового взаимодействия (Н. Н. Обозов, А. С. Чернышов и др.) [10, с. 42–48].

Современная социология образования нуждается в собственных концептуальных подходах к изучению показателей состояния учебно-педагогических коллективов. По мнению В. Я. Нечаева, из имеющихся к настоящему времени разработок за исходный материал, приближенный к решению задач социологии образования, можно взять концепцию А. И. Донцова о предметно-ценностном единстве как ведущем факторе интеграции коллектива. Данный подход базируется на совмещении социальных организаций учебно-педагогического коллектива и процесса учения. При этом А. И. Донцов обосновывает единство педагогического и ученического коллективов. Немаловажно и то, что под его руководством были проведены экспериментальные исследования предметно-ценностного единства учебно-педагогических коллективов средних школ.

К числу показателей, используемых в измерениях состояния коллективов, В. Я. Нечаев относит:

- целостность (взаимозависимость, интегрированность, гармоничность, структурность);
- организованность (функциональность, коммуникативность, управляемость, регулируемость);
- эффективность (производительность, продуктивность, адаптивность, удовлетворенность);
- целенаправленность (идейность, ценностно-нормативная ориентированность, восприимчивость, принципиальность);
- сплоченность (консолидация, совместимость, согласие, доверительность);
- динамичность (мобильность, активность, конкурентность, состоятельность);
- самостоятельность (автономность, суверенность, открытость, независимость) [1, с. 176].

Особое значение при исследовании состояния учебно-педагогических коллективов имеет анализ конфликтов в образовательной среде. Под конфликтами принято понимать столкновение противоположных позиций, интересов и взглядов взаимодействующих субъектов. В конфликтологической литературе представлены разнообразные систематизации конфликтов. В рамках социологического изучения можно выделить **четыре вида конфликтов** в образовательной среде:

- 1) межличностные;
- 2) внутригрупповые;
- 3) межгрупповые;
- 4) организационные.

Межличностные конфликты в образовательной среде являются весьма разнообразными, возникают на индивидуальном уровне взаимодействия обучающихся и обучающихся и обусловлены индивидуально-психологическими особенностями членов учебно-педагогического коллектива. Такого рода конфликты, по сути, являются эмоциональными конфликтами отношений типа «педагог — педагог», «педагог — ученик» и «ученик — ученик». Причины таких конфронтаций отражают конфликтность педагогических ситуаций, складывающихся в ходе учебно-воспитательной деятельности. Например, как свидетельствует образовательная практика, наиболее частой причиной конфликта между педагогами и учениками становится оценочная деятельность педагога.

Внутригрупповые конфликты в образовательной среде можно понимать, с одной стороны, как своеобразную сумму межличностных конфликтов членов одной группы, а с другой — как конфликты между личностью и группой, либо между частями группы (подгруппами). В качестве примера можно привести конфликты между администрацией учебного заведения и обучающимися, между руководителем учреждения образования и его рядовыми сотрудниками. Внутригрупповые конфликты возникают на уровне взаимодействия членов группы как носителей разных социальных статусов, предполагающих разные полномочия.

Межгрупповые конфликты в образовательной среде представляют собой противостояние отдельных групп, а не личностей. К данному виду конфликтов относят, например, столкновение интересов общественности с позицией министерства образования; конфронтацию администрации учебного заведения и законных представителей (родителей) обучающихся в этом заведении; противостояние профессио-

нального союза работников образования и государственного управления образования. В межгрупповых конфликтах, разумеется, участвуют конкретные индивиды, но именно как представители противоборствующих групп.

Организационные конфликты в образовательной среде часто называют структурными. Они связаны с недостатками организации образовательного процесса. К данному виду принято относить нарушение преемственности в содержании и организации обучения в учреждениях образования; неэффективное распределение ресурсов образовательного процесса; дисбаланс в соотношении прав и обязанностей участников образовательного процесса; наличие внутри учебно-педагогического коллектива девиантных субкультур [8, с. 293].

В современных условиях диагностика учебно-педагогического коллектива посредством измерения разнообразных показателей его состояния становится ключевым условием эффективного управления в сфере образования.

Библиографические ссылки

1. *Нечаев В. Я.* Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
2. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
3. *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Социология современного образования : учебник / общ. ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. М. : Логос, 2016. 432 с.
4. *Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Учителство как социально-профессиональная общность // Социол. исслед. 2015. № 2. С. 113–122.
5. Образование в Республике Беларусь (2017/2018 учебный год): статистический бюллетень / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. URL: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/obrazovanie/publikatsii_8/index_8375 (дата обращения: 30.08.2018).
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Hk1100243> (дата обращения: 30.08.2018).
7. *Березовин Н. А., Чепиков В. Т., Чеховских М. И.* Основы психологии и педагогики : учеб. пособие. 3-е изд., стер. Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2011. 336 с.
8. *Ксенда О. Г.* Педагогическая психология : пособие. Минск : БГУ, 2014. 311 с.
9. *Правдивец В. В.* Социометрия // Социологическая энциклопедия / под общ. ред. А. Н. Данилова. Минск : БелЭн, 2003. С. 315.
10. *Донцов А. И.* Проблемы групповой сплоченности. М. : Изд-во МГУ, 1979. 128 с.

РАЗДЕЛ 2

РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI В.

ТЕМА 8. ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ (СТРАТЕГИЧЕСКИЕ) ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

8.1. Образование как категория: аспектный анализ

Разработка вопросов теории и практики прогнозирования в образовании требует уточнения содержания основной в данном случае категории, а именно «образование». С этой целью известный специалист в области методологии прогностики, российский педагог Б. С. Гершунский выделил четыре аспекта содержательной трактовки образования:

- 1) как ценность;
- 2) система;
- 3) процесс;
- 4) результат [1, с. 29—54].

Рассмотрим каждый из указанных аспектов подробнее.

Образование как ценность. Ценностный аспект образования актуализирует проблему его субъективного измерения, связанного с изучением социокультурной природы данного феномена. В социологической науке, как правило, акцентируются институционально-организационные и научно-информационные основы образования, а социокультурные — игнорируются. В связи с этим белорусский исследователь А. И. Левко приходит к выводу, что в современном обществе кризис образовательной системы вызван «недооценкой» социокультурной сущности образования [2, с. 6].

Ценностная характеристика образования, по мнению профессора Б. С. Гершунского, предполагает рассмотрение трех его составляющих: государственной, общественной и личностной. Иначе говоря, с содержательной точки зрения ценность образования отражает его значимость для трех основных субъектов: государства, общества и личности. При этом обращает на себя внимание взаимозависимость отношения к образованию со стороны перечисленных субъектов.

Постулирование государственной и общественной ценности образования обусловлено очевидной зависимостью между уровнем развития социума и состоянием его системы образования, а также определяющей социально-экономической ролью образования в инновационном развитии стран мира. Следовательно, корреляция между научным, экономическим, техническим и культурным потенциалом государства и уровнем развития его образовательной сферы выступает своего рода

аксиомой, которая отражает очевидную ценность образования для государства и общества. При этом признание государственной ценности образования требует от политической элиты конкретного общества не просто популистских лозунгов и деклараций, а прежде всего определенной системы действий, направленной на обеспечение престижа образования. В данном случае речь идет о государственных инвестициях в сферу образования, а также о создании технологий стимулирования индивидов к получению достойного уровня образования, подкрепленного соответствующими ему моральными и материальными благами, гарантом которых выступает государство.

При определении соотношения государственной и общественной ценности образования необходимо видеть сложную диалектику взаимодействия общества и государства, заключающуюся в том, что их ориентации на развитие образовательной сферы могут как полностью или частично совпадать, так и не совпадать вообще. Таким образом, нет ничего удивительного в том, что в политическом дискурсе разных стран мира периодически актуализируются вопросы о государственно-общественном либо об общественно-государственном управлении системой образования. Вместе с тем очевидна глубокая взаимосвязь и взаимопроникновение государственной и общественной значимости образования.

Социологический анализ образования как личностной ценности связан с выявлением отношения человека к уровню и качеству полученного им образования. Так, многочисленные социологические опросы подтверждают, что для белорусской молодежи ценности, связанные с получением образования, являются весьма значимыми [3, с. 63]. При этом, однако, открытым остается вопрос о мотивах образовательной активности индивидов. В данном контексте исследователи, как правило, выделяют терминальную и инструментальную ценность образования. Отношение к образованию как к терминальной ценности отражает присущее человеческой природе стремление к познанию, иначе говоря, в этом случае проявляется самоценность образования как концепта личностной самоактуализации. Инструментальная ценность образования связана с отношением к нему как к средству достижения значимых для индивида целей (например, повышение своего социального статуса, получение диплома престижного вуза, трудоустройство на высокооплачиваемую работу и т. п.).

Подчеркивая противоестественность навязанных «сверху» целей образования, профессор Б. С. Гершунский констатирует приоритет

личностных ценностей образования над государственно-общественными [1, с. 37–38].

Образование как система. В социологической науке образование рассматривается как социальная система. При этом подчеркивается, что эта система является социальным институтом. Основные признаки социального института образования, его структурный анализ и функции были рассмотрены нами в предыдущем разделе пособия (см. тему 3), поэтому, обращаясь к системной характеристике образования в контексте аспектного анализа категории «образование», определим только ключевые измерения и свойства системы образования.

Образование как систему следует анализировать в трех измерениях, к которым относят:

1) социальный масштаб (образование в конкретной организации, регионе, стране, мире, а также образование частное и государственное, светское и клерикальное);

2) ступень образования (дошкольное, школьное (начальное, базовое и среднее), профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и послевузовское);

3) профиль образования (общее и специальное) [4, с. 19].

Как известно, система представляет собой взаимосвязанное множество объектов, образующих единство. Последнее как раз и определяет особые (интегративные) свойства системы, которые выступают ее инвариантными качествами и не являются простой суммой качеств отдельных объектов системы. Профессор Б. С. Гершунский выделяет восемь качеств, придающих образованию системные свойства: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность [1, с. 40].

Перечисленные свойства являются достаточно противоречивыми по своей сути, поскольку отражают исключительную сложность функционирования и развития системы образования, включающей в себя подсистемы разного уровня: дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, послевузовского, дополнительного и специального образования.

Нельзя забывать и о том, что система образования взаимодействует с другими системами общества (политическая, экономическая, духовная и пр.) в конкретно-исторических социальных обстоятельствах, обусловленных сочетанием разнообразных внутренних и внешних факторов. В связи с этим характеристика образования дополняется таким свойством системы образования, как открытость, что отражает стрем-

ление данной системы к самопознанию, саморазвитию и самоорганизации через взаимодействие с внешней средой. Иначе говоря, система образования не является замкнутой, а, по образному выражению Б. С. Гершунского, «дышит» изменениями, непрерывно происходящими в ее внутренней и внешней среде. К тому же, учитывая государственно-общественную и личностную значимость образования, очевидно и то влияние, которое образовательная сфера способна оказывать на жизнедеятельность социума.

В учебной и научной литературе наряду с понятием «система образования» часто используются такие категории, как «учебно-воспитательная система», «образовательно-воспитательная система», «педагогическая система» и т. п. В работах разных исследователей можно обнаружить многочисленные дефиниции данных понятий. Профессор Б. С. Гершунский предлагает следующую их дифференциацию [1, с. 44–45].

1. Система образования может быть рассмотрена как двумерная матрица, вертикальная ось которой отражает уровень, а горизонтальная — профиль образования, в результате чего каждая ячейка данной матрицы представляет собой учебно-воспитательную (образовательно-воспитательную) систему соответствующего уровня и профиля.

2. Учебно-воспитательная (образовательно-воспитательная) система характеризует педагогический аспект функционирования системы образования и состоит из следующих компонентов, определяющих ее специфику: целей образовательной деятельности; ее содержания; методов обучения, воспитания и развития учащихся; средств педагогического процесса и организационных форм образовательной деятельности.

3. Педагогическая система как понятие, во-первых, нередко персонафицируется до уровня конкретной личности или конкретного учебного заведения (в этом смысле говорят, например, о педагогической системе Марии Монтессори или школе Саммерхилл), во-вторых, соотносится с определенным уровнем образования (например, педагогическая система дошкольного, школьного или другого уровня образования). Однако такие трактовки данного понятия весьма спорны. По мнению Б. С. Гершунского, ключевым индикатором педагогической системы является слово «подход», поскольку именно подход к целеполаганию, отбору содержания, выбору методов, средств и организационных форм образовательной деятельности отражает суть данного понятия.

В завершение рассмотрения системного аспекта образования необходимо обратить внимание на то, что в последние годы все более популярной становится трактовка системы образования как сферы образовательных услуг. При этом на передний план выходит проблема удовлетворения системой образования образовательных потребностей личности.

Образование как процесс. Процессуальная характеристика образования отражает изменение состояния образовательной системы за определенный промежуток времени. В данном случае речь идет о движении к определенной цели, связанной с условиями и формами организации образовательной деятельности. Основным противоречием образовательного процесса выступает противоречие между социальным требованием к образованности человека и уровнем его образования, а также качеством и типом образования [5, с. 27–28].

Общепринятым является определение образовательного процесса как единства двух основных компонентов: обучения и воспитания. Кроме того, для образовательного процесса характерны определенные технологии, основанные на методах обучения, в которых фиксируется оптимальный путь достижения целей образования. Процессуальная сторона образования также репрезентируется в протекающем в конкретно-историческом времени и пространстве субъект-субъектном взаимодействии обучающихся и обучаемых. Для построения целостной картины такого взаимодействия исследователи обращаются к анализу видов и стилей обучения. Содержание понятий «обучение» и «воспитание», «метод обучения» и «образовательные технологии», «виды обучения» и «стили обучения» раскрыто выше (см. тему 6).

Особого внимания заслуживает непрерывность образовательного процесса, которая выражается не только в перманентности изменения его форм и содержания, но также в том, что образовательный путь современного человека начинается фактически с рождения и продолжается до конца его жизни. В стремительно изменяющемся мире именно непрерывное образование становится для человека наиболее успешной формой социальной адаптации.

Образование как результат. Результативность образования оценивается как на общественно-государственном, так и на индивидуально-личностном уровне. На общественно-государственном уровне результат образования отражает эффективность функционирования системы образования. Индикаторами последней выступают количественные и качественные характеристики воспроизводства трудовых ресурсов, которые обеспечивают научно-технический и социально-экономиче-

ский прогресс страны. На индивидуально-личностном уровне результат образования связан с достижением обучающимися определенных образовательных цензов, удостоверенных соответствующими документами об образовании [3, с. 67].

На индивидуально-личностном уровне результативность образования может рассматриваться в двух ракурсах: 1) с точки зрения образовательного стандарта как документа, устанавливающего требования к результатам освоения индивидом содержания определенной образовательной программы (фактически речь идет об эталоне компетенций выпускника учреждения образования какого-либо типа); 2) с точки зрения образованности человека как результата завершения обучения в определенном учреждении образования.

Образованность человека как результат складывается из следующих компонентов:

- грамотности;
- кругозора;
- профессиональной компетентности;
- культуры;
- менталитета [6, с. 7].

В целом интегративная сущность образования как результата фиксирует факт государственного, общественного и личностного присвоения всех ценностей образовательной деятельности [1, с. 57].

Таким образом, четыре аспекта содержательной трактовки категории «образование» отражают ценностную, системную, процессуальную и результативную характеристики данного феномена. Знание перечисленных характеристик позволяет разработать стратегию развития образования.

8.2. Разработка стратегии развития образования как прогностическая проблема

Как известно, образование относится к числу многоаспектных феноменов и поэтому выступает объектом анализа для многих наук. В данном контексте понятно, что именно междисциплинарность становится базой для разработки стратегии развития образования.

Общепринятой дефиниции понятия «стратегия развития образования» не существует, однако, как полагает профессор Б. С. Гершунский, для понимания ее сущности применимо общее определение стратегии любой масштабной деятельности как системы «концептуально доказа-

тельных предполагаемых действий, направленных на решение иерархизированных по значимости и эшелонированных по времени задач, позволяющих добиться желаемых промежуточных и конечных результатов» [1, с. 263]. Опираясь на такое определение, можно утверждать, что стратегия развития образования фокусируется на обосновании нормативов образовательной деятельности. Другими словами, стратегия отражает прежде всего то, что должно быть в сфере образования. В связи с этим очевидно, что разработка стратегии развития образования относится к числу прогностических проблем.

Актуальность и необходимость прогностических (стратегических) исследований в сфере образования обусловлены ее спецификой. Данная сфера, образно говоря, всегда работает на будущее. Действительно, результативная составляющая образования имеет своеобразный «отложенный» характер, связанный с тем, что усваиваемые обучающимися знания, умения и навыки будут использоваться ими на практике по окончании срока обучения, как правило через несколько лет. В свою очередь, это означает, что в целом система образования должна ориентироваться на перспективу, поэтому особое значение приобретают вопросы образовательного прогнозирования.

Анализ отечественной истории прогнозирования в сфере образования показывает, что период становления данной области знания связан с 1970–80-ми годами. Весомый вклад в развитие теории и практики образовательного прогнозирования внесли Г. Н. Александров, И. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунский, В. А. Сластенин и др.

Российский педагог А. В. Рождественский выделяет в советском и постсоветском периодах два основных направления прогнозирования в области образования: во-первых, разработка прогнозов развития конкретных образовательных объектов (например, учреждения образования; образовательный процесс; управление образованием); во-вторых, разработка теоретико-методологических основ формирования прогнозов. При этом исследователь подчеркивает, что основное внимание ученых было сосредоточено на решении задач первого направления в ущерб второму [7, с. 12].

Образовательное прогнозирование выступает частью социального прогнозирования, объектом которого является сфера образования. В широком смысле прогнозирование в области образования включает в себя прогнозы педагогического, психологического, экономического, демографического и иного плана. В узком смысле представителями разных наук оно рассматривается как часть определенной науки: педа-

гоги понимают прогнозирование в сфере образования как часть педагогической науки, психологи — психологической науки, экономисты — экономической науки, социологи — социологической науки и т. п.

Опираясь на разработки Б. С. Гершунского в области образовательно-педагогической прогностики (научная дисциплина о закономерностях разработки прогнозов), можно утверждать, что в социологической науке образовательное прогнозирование представляет собой специальный вид деятельности, направленный на получение достоверной опережающей информации о развитии образования как социальной системы. При этом следует подчеркнуть, что образовательное прогнозирование должно осуществляться не эпизодически, а непрерывно, т. е. в мониторинговом режиме с учетом как внешних, так и внутренних факторов развития системы образования [8].

В научной и учебной литературе можно обнаружить различные классификации и типологии прогнозов. Например, общеизвестной является дифференциация прогнозов на благоприятные (желательные) и неблагоприятные (нежелательные). В терминологическом словаре, представленном в работе «Социальное прогнозирование: курс лекций» И. В. Бестужева-Лады и Г. А. Наместниковой, выделены следующие виды прогнозов:

1) по периоду упреждения прогноза (временной промежуток, на который разрабатывается прогноз):

- оперативный (период упреждения до 1 месяца);
- краткосрочный (от 1 месяца до 1 года);
- среднесрочный (от 1 года до 5 лет);
- долгосрочный (от 5 до 15 лет);
- дальнесрочный (свыше 15 лет);

2) цели прогнозирования:

- поисковый (определяет возможные будущие состояния объекта прогнозирования);
- нормативный (определяет пути и сроки достижения заданных состояний объекта прогнозирования);
- комплексный (содержит элементы нормативного и поискового прогнозов);

3) числу характеристик объекта прогнозирования:

- одномерный (содержит одну характеристику объекта прогнозирования);
- многомерный (содержит несколько характеристик объекта прогнозирования);

4) оценке характеристик объекта прогнозирования:

- точечный (результат представлен в виде единственного значения характеристики объекта прогнозирования);
- интервальный (результат представлен в виде доверительного интервала характеристики объекта прогнозирования) [9].

В настоящее время отечественной и зарубежной наукой используются разнообразные подходы, направленные на выявление перспектив развития сферы образования. С определенной долей условности можно выделить два основных подхода к образовательному прогнозированию: традиционный и нетрадиционный.

Традиционный подход ориентируется на прогнозирование количественных показателей образовательной системы с учетом демографических тенденций и оценки потребностей рынка труда. Как правило, в рамках данного подхода разрабатываются долгосрочные образовательные прогнозы, которые охватывают такие количественные показатели, как число учреждений образования разного типа и вида, численность обучающихся по разным уровням образования, численность педагогических кадров, объемы государственного финансирования системы образования и др. Однако ключевые недостатки подобного рода количественных прогнозов заключаются в том, что они не охватывают качественные показатели системы образования (например, факторы удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников, спроса на те или иные знания, умения и навыки), а также не рассматривают различные вероятные сценарии развития событий в сфере образования. Для устранения перечисленных недостатков используется нетрадиционный подход к образовательному прогнозированию. Он основан на системе методов, известной под названием «форсайт» (англ. *foresight* — предвидение). Форсайт-исследования в сфере образования базируются на привлечении широкого круга экспертов, в качестве которых могут выступать компетентные сотрудники органов управления образованием, ведущие специалисты в области социальной прогностики, педагогические работники и др. [10, с. 67–68].

История становления методологии форсайт связана с 1950-ми годами, когда в США было положено начало стратегическим исследованиям в области национальной безопасности. В конце XX в. форсайт получил признание как «технология активного прогнозирования», которая вошла в политику планирования будущего многих стран мира. В настоящее время потенциал форсайт используется некоторыми научно-исследовательскими организациями и транснациональными корпорациями [11, с. 116].

Российский исследователь А. В. Соколов выделяет два основных направления применения методологии форсайт в образовании: прогнозирование потребностей в кадровых ресурсах по секторам экономики; прогнозирование сценариев развития системы образования в целом и отдельных ее уровней. В рамках первого направления форсайт-проектов определяются вероятные в будущем востребованность различных групп специальностей, требования к подготовке квалифицированных кадров для различных отраслей народного хозяйства, возможности развития рынка образовательных услуг. В рамках второго направления форсайт-проектов с учетом тенденций научно-технологического, социально-экономического и демографического развития государства осуществляется оценка доступности, качества и эффективности разных уровней системы образования [10, с. 71–73].

В социальном прогнозировании к числу наиболее актуальных относится вопрос о методическом обеспечении стратегических исследований. Известный специалист в области социальной прогностики И. В. Бестужев-Лада выделяет три взаимосвязанных способа разработки прогнозов:

1) экспертиза, основанная на различных видах опросов экспертов (например, очные/заочные, индивидуальные/коллективные);

2) экстраполяция, базирующаяся на перенесении закономерностей развития объекта в прошлом и настоящем на будущее (например, построение динамических рядов);

3) моделирование, основанное на построении и изучении различных видов прогнозных моделей объекта (например, системы уравнений, сценариев, имитаций, графов, матриц и др.) [9].

На практике три перечисленных способа разработки прогнозов всегда пересекаются и дополняют друг друга, поскольку только в определенных сочетаниях они обеспечивают точность и достоверность прогноза как обоснованного с научной точки зрения суждения о возможных будущих состояниях объекта. Дифференциация трех способов разработки прогнозов позволяет выделить соответствующие им группы методов прогнозирования: методы экспертной оценки, экстраполяции и моделирования. Каждая из этих групп имеет множество разновидностей. Так, методы экспертной оценки могут быть использованы в следующих вариантах: метод индивидуальной экспертной оценки; метод коллективной экспертной оценки; метод интервью; метод экспертных комиссий; метод коллективной генерации идей (метод «мозговой атаки»); метод Дельфи и др. Несмотря на то что в теории насчитывается свыше 150 методов прогнозирования, из них на практике

постоянно и интенсивно используются только 10–15, к которым относят несколько разновидностей экспертных методов, а также несколько методов экстраполяции и моделирования [9].

К числу наиболее известных интернациональных организаций, занимающихся стратегическими (прогностическими) исследованиями в области образования, следует отнести Международное бюро просвещения, которое было основано в Женеве в 1925 г. при Институте педагогических наук имени Ж.-Ж. Руссо. С 1929 г. бюро считается первой в области образования межправительственной организацией. С 1969 г. Международное бюро просвещения функционирует под эгидой ЮНЕСКО как составная часть этой организации [12, с. 139]. На страницах ряда периодических изданий ЮНЕСКО нередко освещаются вопросы образовательного прогнозирования.

Значимый вклад в исследование проблематики будущего внес Римский клуб, инициатором создания и первым президентом которого в 1968 г. стал итальянский промышленник и общественный деятель Аурелио Печчеи. Получившая название по месту расположения своей штаб-квартиры, эта международная общественная организация на протяжении многих лет финансирует крупномасштабные научные исследования, посвященные определению перспектив развития человечества. По результатам этих работ Римский клуб регулярно публикует доклады, в которых актуализируются вопросы глобальной футурологии.

В разных странах мира функционируют как государственные, так и частные исследовательские организации, в сферу деятельности которых входят задачи социального прогнозирования. Ведущим прогностическим центром США принято считать Гудзоновский институт стратегических исследований. В странах Западной Европы существует разветвленная сеть научно-исследовательских центров по проблемам образования. В России активная работа в данной области ведется Институтом стратегических исследований и прогнозов Российского университета дружбы народов (РУДН), Институтом стратегии развития образования Российской академии образования и другими учреждениями. В Республике Беларусь разработкой прогнозов развития науки, образования и технологий занимаются Центр системного анализа и стратегических исследований Национальной академии наук Беларуси и другие организации. Вместе с тем следует отметить, что образовательное прогнозирование не является единственным и приоритетным направлением деятельности для большинства институтов и центров такого рода.

8.3. Основные направления стратегических исследований в образовании

Важнейшим вопросом стратегических (прогностических) исследований в сфере образования является обоснование объектов прогнозирования, т. е. тех феноменов, в отношении которых осуществляется разработка прогноза. Иначе говоря, прежде чем приступить к прогнозированию, следует определиться с тем, что именно в сфере образования может рассматриваться в качестве объекта прогнозирования. Определение последнего требует анализа прогнозного фона, в рамках которого реализуется стратегия развития образования. Изучение прогнозного фона, трактуемого как совокупность условий функционирования объекта прогнозирования, опирается на понимание глубокой взаимосвязи образовательной сферы с другими сферами общественной жизни: экономической, политической и т. д.

С учетом четырех аспектов содержательной трактовки категории «образование» профессор Б. С. Гершунский обосновывает, во-первых, необходимость дифференцированного подхода к организации и выбору методов образовательного прогнозирования (определение специфики объектов прогнозирования); во-вторых, необходимость междисциплинарного подхода к образовательному прогнозированию (выявление влияния внешних по отношению к объекту прогнозирования факторов); наконец, в-третьих, необходимость целенаправленного подхода к прогнозированию в сфере образования (определение реальных объектов прогнозирования) [1, с. 268–269].

Весьма трудоемкой задачей выступает выявление ключевых направлений стратегических исследований в образовании. В целом, опираясь на Кодекс Республики Беларусь об образовании, уместно выделить три основных направления стратегических исследований, а именно в системе:

- 1) основного образования (дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего и послевузовского);
- 2) дополнительного образования взрослых, детей и молодежи (стажировка, повышение квалификации и переподготовка руководящих работников и специалистов, обучающие курсы, подготовка к поступлению в образовательные учреждения);
- 3) специального образования (обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития).

Профессор Б. С. Гершунский обращает внимание на возможность систематизации направлений стратегических исследований с учетом актуальной проблематики прогнозирования в сфере образования [8]. Признавая правомерность подобного подхода, можно выделить некоторые актуальные направления стратегических исследований в отечественном образовании: изучение перспектив коммерциализации сферы образовательных услуг; исследование массовизации и гендерной асимметрии в белорусском высшем образовании; изучение «разрыва» между рынком труда и рынком образовательных услуг; поиск способов повышения качества образования и эффективности образовательного процесса; анализ перспектив интеграции республики в Болонский процесс и др. Приведенный перечень, конечно, не исчерпывает всего многообразия проблемно-тематического поля образовательного прогнозирования в Республике Беларусь, однако он фиксирует его «горячие точки».

Количественные и качественные прогнозы в области образования используются для разработки государственной стратегии его развития. Фактически она является объектом прогностического исследования.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании прогнозирование развития системы образования осуществляется на трех уровнях: республиканском, областном и районном. К числу прогнозных показателей в системе образования относят численность обучающихся, выпускников и учреждений образования, потребности в педагогических работниках, научно-методическом обеспечении различных уровней образования и др. При этом в стране стратегия развития системы образования разрабатывается на основе программ социально-экономического развития Республики Беларусь, а также программ развития различных подсистем образования: дошкольного, общего среднего, профессионально-технического и т. д. [13].

В настоящее время основным документом для разработки нормативных прогнозов в сфере отечественного образования является Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. В ней определяются стратегические цели, ключевые этапы и направления развития страны в долгосрочной перспективе.

В указанном документе стратегическая цель республики в сфере образования заключается в формировании качественной системы образования, соответствующей потребностям устойчивого развития страны и постиндустриальной экономики. К числу приоритетных направлений развития системы образования относят:

- обновление содержания, структуры и организации образования;
- организацию непрерывного образования в течение всего жизненного цикла;
- укрепление интеграции между производством, наукой и системой профессионального образования;
- развитие национальной системы квалификации, внедрение профессиональных и совершенствование образовательных стандартов;
- модернизацию материально-технической и социально-культурной базы учреждений образования, формирование «облачной» информационно-образовательной среды, содержащей качественные ресурсы и услуги и базирующейся на современных технических средствах информации;
- улучшение кадрового обеспечения системы образования;
- совершенствование профессиональных компетенций и повышение социального статуса педагога в обществе;
- развитие инклюзивного образования [14, с. 33].

В период с 2021 по 2030 г. в Республике Беларусь предполагается осуществить переход к парадигме образования под названием «учение вместо обучения». Его квинтэссенцией выступает «не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающихся способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и нести ответственность за свои действия» [14, с. 35].

Отметим, что достижение стратегической цели развития сферы образования предусматривает решение дифференцированных по временному критерию конкретных задач в системе дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. В самом общем виде эти задачи связаны с расширением рынка и спектра образовательных услуг, совершенствованием материально-технической базы образовательных учреждений, повышением уровня подготовки педагогических кадров, а также с осуществлением мониторинга качества образования. Результаты данного мониторинга становятся основой для корректировки ключевых индикаторов стратегии развития образования в республике.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время ведущим требованием, предъявляемым белорусским государством к обновлению системы образования, выступает подготовка высококвалифицированных и востребованных экономикой специалистов.

Библиографические ссылки

1. *Гершунский Б. С.* Философия образования : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 432 с.
2. *Левко А. И., Ахмерова Л. В.* Проблема ценности в системе образования. Минск : НИО, 2000. 311 с.
3. *Клименко В. А.* Образование в современном обществе: проблемы развития. Минск : БНТУ, 2007. 296 с.
4. *Розов Н. С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. М. : Смысл, 1992. С. 10–34.
5. Социология образования для студентов всех специальностей, изучающих курс «Социология образования» : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине / сост. Е. О. Далимаева. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. 152 с.
6. *Ксенда О. Г.* Педагогическая психология : пособие. Минск : БГУ, 2014. 311 с.
7. *Рождественский А. В.* Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 149 с.
8. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. М. : Флинта, 2003. 768 с.
9. *Бестужев-Лада И. В., Наместникова Г. А.* Социальное прогнозирование : курс лекций. М. : Пед. об-во России, 2001. 386 с.
10. *Соколов А. В.* Долгосрочное прогнозирование тенденций развития образования методами Форсайт // Вопр. образования. 2004. № 3. С. 66–76.
11. *Коршунов Г. П.* Форсайт-исследования — методология активного прогнозирования // Социология. 2013. № 4. С. 115–122.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 527 с.
13. Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Nk1100243> (дата обращения: 30.08.2018).
14. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf> (дата обращения: 30.10.2018).

ТЕМА 9. НЕКЛАССИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI в.

9.1. Научные картины мира: сравнение классического и неклассического подходов в социологии

Социологический анализ образования как сложнейшего феномена детерминирован научной картиной мира и способами его познания, которые доминируют на том или ином этапе развития науки. Это утверждение всецело распространяется и на социологию образования как отрасль социологической науки. Следует признать, что сама образовательная деятельность, несомненно, испытывает влияние принятых в науке картин мира.

Научная картина мира рассматривается как важнейшая составляющая процесса научного поиска. Под ней понимается система самых общих представлений о том, как устроена окружающая нас реальность. В историческом контексте эти представления вырабатываются на соответствующих стадиях развития научного познания. При этом научная картина мира, как отмечает академик В. С. Степин, выступает в качестве продукта синтеза знаний из различных наук. Именно в этом значении ее называют общей научной картиной мира, поскольку она включает в себя представления как о природе, так и об обществе [1, с. 276].

Российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева выделяют пять известных к настоящему времени *научных картин* мира:

- 1) схоластическую;
- 2) механистическую;
- 3) статистическую;
- 4) системную;
- 5) диатропическую [2, с. 7–8].

С исторической точки зрения первой картиной мира считается *схоластическая*. Ее также нередко именуют религиозно-мистической. В соответствии с ней сущность мира виделась в его сотворении, а познание мира трактовалось как расшифровка смысла этого творения. Характерные для данной картины мира способы описания и объяснения тех или иных явлений, как известно, господствовали в средневековой науке. В настоящее время схоластическую картину мира относят к научной достаточно условно.

Вслед за схоластической утвердилась *механистическая* картина мира, согласно которой окружающая реальность понималась как своего рода машина (механический агрегат), состоящая из неизменных деталей, соединенных между собой определенным образом. Распространению механистического миропонимания способствовали, конечно, престиж и авторитет естествознания. В характерных для механистической картины мира способах описания и объяснения социума активно использовалась терминология естественных наук, прежде всего физики.

Следующей, третьей по счету, является *статистическая* картина мира, в рамках которой окружающая реальность трактуется как результат взаимодействия различных сил, как природных, так и социальных. В характерных для этой картины мира способах описания и объяснения тех или иных феноменов доминирует их количественная оценка, выраженная в системе определенных статистических показателей. Формирование данной картины мира связано с развитием общей теории статистики, родоначальником которой принято считать франко-бельгийского математика А. Кетле (1796–1874).

С исторической точки зрения *системная* картина мира является четвертой по счету. В ее рамках мир рассматривается как система, представляющая собой совокупность взаимосвязанных в единую целостность элементов. При этом подчеркивается, что каждый из них вносит свой вклад в функционирование системы. Начало становления системных представлений о мире, как правило, датируется серединой прошлого века, а в 1970-е гг. термин «системный подход» уже прочно вошел в научный оборот [3, с. 439].

Самой новой из пяти научных картин мира является *диатропическая*. В соответствии с ней мир рассматривается как «бесконечная совокупность тропов, выделяемых сознанием человека по отдельным признакам, объединяемым в определенные внешне независимые совокупности, возникающие и функционирующие как относительно самостоятельные подсистемы» [2, с. 8]. В основе диатропических представлений лежит признание уникальности, разнообразия, сложности и динамичности мира, в котором под влиянием определенных факторов могут наблюдаться хаотические изменения, так называемые флуктуации. Именно на границе взаимодействия диатропической и системной картин мира появляются его синергетические характеристики, которые в социологии отражают нелинейное развитие общества.

Все пять типов научных картин мира, понимаемых как целостные системы представлений о реальности, с определенной долей условности

можно разделить на две группы: классические и неклассические. К классической традиции принято относить схоластическую, механистическую и статистическую картины мира. Диатропическая картина мира рассматривается как неклассическая, а системная находится на стыке между классическим и неклассическим подходами в социологии.

Вопрос о соотношении и сочетании классического и неклассического в социологии образования до сих пор остается открытым и дискуссионным [4]. При анализе данной проблемы исследователи исходят из того, что неклассический подход не является противоположностью классического, более того, в настоящее время они сосуществуют в научном дискурсе. Однако именно неклассическая социология в большей степени актуализирует проблемы непредсказуемости трансформации социальной системы, бесконечного разнообразия социальной реальности, постоянного усложнения ее структуры. Ключевой идеей неклассической социологии выступает изменчивость современного общества, которое рассматривается как полисубъектная, полицентричная и неравномерно развивающаяся социальная система [5, с. 183].

Образно выражая соотношение классического и неклассического подходов в социологии, профессор С. И. Григорьев отмечает, что классическая социология «исследует настоящее из прошлого», а неклассическая — «исследует настоящее из будущего» [5, с. 186]. Сибирский социолог выделяет 10 линий сравнения классической и неклассической социологии (табл. 9).

Таблица 9

Сравнение классического и неклассического подходов в социологии*

Линия сравнения	Классическая социология	Неклассическая социология
Картина мира	Механистическая	Системная, диатропическая
Функция науки	Анализ происходящего	Управление будущим
Предмет науки	Общество в целом, сферы общественной жизни, социальные институты	Взаимодействие социальных субъектов, общественные отношения
Принцип строения общества	Центричность	Полицентричность
Главная идея развития	Порядок в обществе	Изменчивость общества
Характер детерминации социальных процессов	Стихийное регулирование, внешняя по отношению к человеку детерминация	Сознательное регулирование, самоорганизация

Линия сравнения	Классическая социология	Неклассическая социология
Человек в обществе	Средство модернизации	Цель социальных трансформаций
Движущая сила развития	Физическая сила, техника, материальная культура	Духовная сила, интеллект, социальная культура
Характер социального движения	Равномерное, линейное, однонаправленное	Дискретное, криволинейное, многовекторное
Ведущее условие общественного прогресса	Единообразие индивидуальных форм поведения, интересов социальных групп, типов культуры	Природное и социокультурное разнообразие на всех уровнях общества

*Источник: [5, с. 188].

В XXI в. проблемы сочетания классического и неклассического подходов в социологии актуализируют вопросы взаимосвязи социологии образования с разными социологическими парадигмами, на формирование и развитие которых оказывают влияние разные научные картины мира.

9.2. Социологические парадигмы как основа формирования социологии образования XXI в.

Введение термина «парадигма» в научный оборот связывают с работой американского ученого Т. Куна «Структура научных революций». Под парадигмами американский историк науки подразумевал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [6, с. 11].

По сути, в интерпретации Т. Куна парадигмы выступают общепринятыми образцами или моделями практической деятельности специалистов в той или иной области знания. Фактически парадигма предстает как определенная «дисциплинарная матрица», объединяющая членов научного сообщества [6, с. 237–238].

Выстраивая стадийную схему развития науки, Т. Кун обосновывает идею научной революции, которая знаменует собой замену старой парадигмы на новую. Для ученого формирование парадигмы выступает

признаком зрелости любой научной дисциплины, а стадию господства той или иной парадигмы он именует периодом «нормальной науки».

История социологии свидетельствует о том, что практически с самого момента зарождения новой науки об обществе в ней сосуществовало несколько парадигм, однако ни одну из них нельзя было признать доминирующей. Более того, и сегодня в социологии нет парадигмы, единой для всех представителей научного сообщества. Общеизвестными являются плюрализм социологических парадигм и полипарадигмальный статус социологической науки. В связи с этим американский социолог Дж. Ритцер предлагает следующую дефиницию, которая, по его мнению, верно отражает смысл работы Т. Куна: «Парадигма — это фундаментальный образ предмета изучения науки. Она служит для определения того, что должно изучаться, какие вопросы должны ставиться и как, каким правилам нужно следовать при интерпретации полученных ответов. Парадигма представляет собой наиболее общий блок единодушия в науке и служит для отделения одной научной группы (или подгруппы) от другой. Она классифицирует, определяет и соотносит существующие в ней образцы, теории, методы и инструменты» [7, с. 570—571].

В современной социологии парадигма выступает как «определенная исследовательская позиция некоторого научного сообщества в отношении социального мира, или, другими словами, сконструированная научная модель социальной реальности (либо ее фрагмента)» [8, с. 16—17]. Следует также отметить, что понятие социологической парадигмы может трактоваться в широком и узком смысле. В узком смысле парадигмой может называться конкретная теория, какая-либо научная школа или просто подход; в широком — парадигма представляет собой систему идей, связанных общностью гносеологических предпосылок, методологических принципов и методов исследования, дающих ученым план деятельности (прежде всего его ключевые направления). В этом смысле парадигма включает в себя несколько теорий.

Широкая трактовка парадигмы, предполагающая ее определение как схемы интерпретации социального мира, лежит в основании разнообразных классификаций социологических парадигм. Рассмотрим некоторые из них. Например, американский социолог Дж. Ритцер выделял три господствующих в социологической науке парадигмы: 1) парадигму социальных фактов (образцом научных исследований служит творчество Э. Дюркгейма); 2) парадигму социального опре-

деления (образцом научных исследований служит творчество М. Вебера); 3) парадигму социального поведения (образец научных исследований — творчество Б. Скиннера) [7, с. 571–572].

Наиболее известной является триадическая классификация социологических парадигм, в соответствии с которой выделяются три основные парадигмы: позитивистская, интерпретативная и критическая [9]. Для их обозначения часто используются другие (синонимичные) названия. Позитивистскую парадигму, фокусирующуюся на организационно-функциональных аспектах социальной жизни, нередко именуют социоцентричной или объективной (объективистской). Интерпретативную парадигму, акцентирующую внимание на взаимодействии индивидов, называют антипозитивистской, человекоцентричной, гуманистической или субъективной (субъективистской). Критическую парадигму, в которой социальная реальность рассматривается сквозь призму единства объективного и субъективного, именуют комплексной, интегративной (объединительной) или диалектической.

Употребление разных названий парадигм, как правило, определяется историческим этапом в развитии социологической науки, для характеристики которого они применяются. Например, классический этап в истории социологии (XIX — начало XX в.) связан с формированием и развитием позитивистской, антипозитивистской и диалектической парадигм. Основоположником последней считается немецкий философ К. Маркс. Творчество французского мыслителя Э. Дюркгейма признается наиболее развитой формой позитивистской парадигмы. За вершину же антипозитивистской (иногда ее именуют понимающей) принимается творчество немецкого мыслителя М. Вебера. На последующих этапах развития социологической науки эти три парадигмы, конечно, модифицируются, обретая своеобразное «продолжение» в новых направлениях социологической мысли [10, с. 127–135].

В классификации российского социолога Ж. Тощенко три социологические парадигмы получают следующие названия: социологический реализм, социологический номинализм и социологический конструктивизм. Рассматривая эти парадигмы как основу методологических стратегий современных социологов, ученый дифференцирует их по объекту исследования. Если для парадигмы социологического реализма объект исследования — это общество, социальные системы, структуры и институты, а для парадигмы социологического номинализма — человек, индивид, личность, социальные общности и группы,

то для парадигмы социологического конструктивизма характерна ориентация на рассмотрение объекта и предмета науки как единства субъективных факторов и объективных условий [11].

В целом в работах отечественных и зарубежных ученых можно обнаружить многочисленные систематизации парадигм, однако для нас важно выявить зависимость развития социологии образования от тех или иных социологических парадигм. На эту зависимость обращают внимание сибирские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева. Так, они отмечают, что в социоцентричной социологической парадигме социология образования развивается, фокусируясь на специфике системы образования как социального института, особенностях функционирования и взаимодействия его функциональных и организационных структур или, другими словами, на социально-организационных аспектах образования. В человекоцентричной социологической парадигме в центре внимания социологии образования находятся типы образовательного поведения личности, особенности формирования и мотивации образовательных субъектов или, другими словами, индивидуально-личностные аспекты образования. В комплексной социологической парадигме, которую российские исследователи считают наиболее предпочтительной, социология образования развивается, ориентируясь на паритетность в отношении социальных и личностных аспектов образовательной сферы [2, с. 12].

Особый интерес вызывает специфика развития социологии образования в неклассических парадигмах, к которым, в частности, можно отнести социологический витализм (виталистскую социологию), именуемый также социологией жизненных сил человека. Последние два десятилетия в рамках данной парадигмы активно развивается виталистская социология образования как разновидность неклассической социологической отрасли, «объектом которой является образовательность как существенная характеристика жизненных сил человека» [2, с. 12].

Таким образом, как классические, так и неклассические парадигмы в социологической науке выступают основаниями формирования социологии образования как отраслевой социологической дисциплины и определенным образом корректируют проблемно-тематическое поле, предметную область и ключевые направления ее развития.

Обратимся к рассмотрению виталистской социологии в контексте определения ею перспектив исследования современного образования.

9.3. Виталистская социология и перспективы изучения образования в XXI в.

Термин «витализм» происходит от латинского слова *vitalis*, что означает «жизненный». Истоки витализма можно обнаружить еще в трудах древнегреческого философа Аристотеля, утверждавшего, что в живых существах заложено одушевляющее их начало. В целом на протяжении последующих эпох виталистские идеи так или иначе присутствовали в различных течениях философской мысли, однако преимущественно витализм рассматривался как идеалистическое учение.

Комплексную трактовку витализма как концепции об особой жизненной силе, отличающей живые организмы от неживых, принято связывать с именем немецкого биолога и философа *Ганса Дриша* (1867–1941). В начале XX в. он выступил с обоснованием особой целесообразности всего живого. Свое учение Г. Дриш изложил в работе «Витализм. Его история и система», которая была переведена на русский язык в 1915 г. В этом труде автор рассматривает историю зарождения и развития виталистских представлений, а также анализирует основные признаки органической целесообразности и факты автономности жизненных явлений. Противопоставляя витализм механицизму, Г. Дриш фокусируется на присущей живым организмам целостности [12].

Следует отметить, что концепция витализма была подвергнута жесткой критике со стороны представителей материалистического видения мира. На протяжении большей части XX в. в отношении виталистских представлений преобладала критическая позиция. Однако в контексте обострения глобальных проблем человечества сформировался новый ракурс осмысления витализма. В частности, получил развитие социологический витализм, разработка современных концептуальных оснований которого связана с трудами известных российских социологов С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой, Н. А. Матвеевой и др.

Создателем школы социологического витализма, которая уже более двух десятков лет развивается на базе социологического факультета Алтайского государственного университета, является доктор социологических наук, профессор Святослав Иванович Григорьев. В 2007 г. им было опубликовано учебное пособие «Основы виталистской социологии XXI века» [5], в котором отражен современный уровень развития научной школы социологического витализма в России.

К числу фундаментальных понятий виталистской социологии относятся понятия «жизнь», «человек» и «жизненные силы». Обратимся к их рассмотрению.

В научной и популярной литературе можно обнаружить сотни неоднозначных и противоречащих друг другу дефиниций понятия «жизнь». На протяжении многих веков продолжается противостояние идеалистических и материалистических интерпретаций сущности жизни. Как известно, с материалистических позиций она представляет собой закономерный этап развития материи, т. е. материальную субстанцию, а с идеалистических — это одушевление материи, развертывание духа в природном и социальном мирах, т. е. духовная субстанция.

Традиционно выделение существенных черт жизни основано на сравнении качественных и количественных параметров живой и неживой материи. При этом, как правило, подчеркивается, что живые организмы отличаются целостностью, самовоспроизведением и саморазвитием или, другими словами, представляют собой устойчивую динамическую структуру, выступающую элементом естественной среды обитания.

История становления и развития естественно-научного и социогуманитарного знания характеризуется большим количеством работ, посвященных изучению феномена жизни. Для возникновения современного социологического витализма принципиальное значение имеет синтез исследований сущности жизни в трудах таких мыслителей, как В. И. Вернадский, К. Б. Серебровская, А. И. Опарин и др. В виталистской социологии внимание акцентируется на так называемой триаде жизни, под которой понимается единство трех оснований существования живой материи: вещества, энергии и информации. Если до 1950-х гг. эти три основания исследовались дифференцированно, то со второй половины XX в. в их изучении стал преобладать интегративный подход. Таким образом, выделяются три базовые характеристики живого: материально-вещественная, энергетическая и информационная [5, с. 19].

К числу наиболее сложных форм существования жизни относят социальную жизнь, в которой глубоко взаимосвязаны духовные и материальные составляющие. Разнообразные сферы социальной жизни систематизируются по различным основаниям и с разных позиций изучаются представителями той или иной социальной науки. В современном социологическом витализме особое внимание уделяется специфике социальной жизни человека.

Традиционно человек рассматривается как высшая ступень развития живых организмов. При этом современные исследователи проблематики человека, как правило, отмечают, что он является не только продуктом среды обитания, но и субъектом социально-исторического процесса. В социологическом витализме внимание акцентируется на единстве трех ипостасей человека: биологической, психологической и социальной. По этой причине в качестве основного используется определение человека как биопсихосоциального существа. В свою очередь, развитость жизненных сил человека представители витализма связывают с «мерой его включенности как субъекта жизнеосуществления в существующие социальные отношения» [2, с. 18].

Как видим, в социологическом витализме понятие «жизненные силы человека» определяется через меру его субъектности, под которой понимается способность индивида воспроизводить и улучшать свою жизнь. Основными компонентами понятия «жизненные силы человека» выступают две категории: «индивидуальная субъектность» и «социальная субъектность». Применительно к разным сферам жизнедеятельности человека они могут раскрываться в таких понятиях, как «экономическая субъектность», «политическая субъектность», «духовно-культурная субъектность», «социально-бытовая субъектность», «образовательная субъектность» и др. Их выделение обусловлено традициями разграничения разных сфер общественной жизни [2, с. 20].

В виталистской социологии главными сферами приложения жизненных сил человека выступают:

- репродуктивная (рождение детей);
- производственная (трудовая активность человека);
- семейно-бытовая (организация быта семей);
- социально-бытовая (организация быта различных социальных подсистем (организации, населенные пункты и др.));
- образования и воспитания (целенаправленная социализация подрастающих поколений);
- социально-экологическая (охрана природного мира);
- духовно-нравственная (культура);
- валеологическая (организация здорового образа жизни индивида и социальных групп);
- рекреационная (восстановление жизненных сил человека) [5, с. 35–36].

Определяя базисные (первичные) социальные отношения, виталистская социология опирается на признание взаимодействия жизнен-

ных сил человека и среды его обитания, называемой жизненным пространством. Взаимовлияние жизненного пространства и жизненных сил человека осуществляется через их воздействие друг на друга своими качественно-количественными характеристиками. В результате этого складывается широкая система социальных отношений присвоения, владения, распоряжения и пользования [2, с. 24].

Важно подчеркнуть, что жизненные силы человека проявляются в его индивидуальной и социальной субъектности, реализующейся только в единстве материального и духовного аспектов. С позиций социологического витализма именно это единство обеспечивает целостность восприятия человеческой жизнедеятельности. Однако нужно иметь в виду, что единство материального и духовного не означает их однозначного соответствия, наоборот, материальная и духовная сферы реализации жизненных сил человека обладают относительной самостоятельностью и могут даже противостоять друг другу [5, с. 38].

В рамках социологического витализма существенным образом трансформируются классические трактовки объекта и предмета социологической науки. Данная трансформация связана прежде всего со стремлением к комплексности представлений о современном обществе. В связи с этим в центре внимания неклассической социологии оказываются вопросы сохранения и развития индивидуальной и социальной субъектности как способа решения острых глобальных проблем человечества в XXI в.

В работе С. И. Григорьева «Основы виталистской социологии XXI века» приводится следующее определение объекта социологии: «Виталистская социология в качестве объекта социологического знания рассматривает сопряженное развитие жизненных сил общества и человека как биопсихосоциального существа в конкретно-историческом социокультурном пространстве-времени» [5, с. 55].

В свою очередь, предмет виталистской социологии определяется как «специфика закономерностей формирования, осуществления и социальной защиты жизненных сил и пространства бытия человека и общества в конкретно-исторической социокультурной ситуации» [13, с. 56]. При этом подчеркивается культуроцентричность развития жизненных сил человека и общества.

Репрезентация ключевых категорий современного социологического витализма позволяет определить перспективы исследования образования с его позиций. В этом контексте необходимо обратить внимание на то, что воспроизводство жизненных сил человека в XXI в. актуали-

зирует проблемы ценности образования, его значения для устойчивого развития современного общества и сохранения человеческой цивилизации. В силу непрерывности образования особый интерес у социологов вызывают процессы формирования и развития индивидуальной и социальной субъектности в сфере образовательной деятельности, которая в современном мире распространяет свое влияние практически на все формы общественной жизни. Очевидно, что в условиях стремительного ускорения темпов социального развития и беспрецедентного обострения социальных противоречий требуется поиск новых интегративных подходов к изучению феномена образования. Именно такой подход предлагает социология жизненных сил человека.

Как уже отмечалось выше, в русле виталистской социологии активно развивается неклассическая социология образования, в настоящее время выступающая одной из ведущих отраслей социогуманитарного знания.

К числу основных категорий социологии образования как отраслевой теории в социологическом витализме можно отнести следующие понятия: социальная субъектность в образовании, образовательная потребность, образовательное поведение, образовательный потенциал, образовательная ситуация, образовательный путь и образовательное общество.

Основополагающими принципами организации знания в виталистской социологии образования сибирские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева считают следующие принципы:

- культуросоциальности образования;
- равноценности прав личности и общества в образовательной деятельности;
- полисубъектности и вариативности образовательной деятельности;
- созависимого развития образовательного потенциала общества и человека;
- непрерывности образования общества и человека;
- взаимодействия разноуровневых ценностей образования;
- учета социально-дифференцирующей роли образования;
- эволюционного хода развития образовательных процессов [2, с. 165].

Таким образом, есть все основания согласиться с исследователями, рассматривающими виталистскую парадигму в качестве приоритетной для развития социологии образования в XXI в.

Библиографические ссылки

1. *Степин В. С.* Научное познание в социальном контексте. Избранные труды. Минск : БГУ, 2012. 416 с.
2. *Григорьев С. И., Матвеева Н. А.* Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
3. *Соколова Г. Н.* Системный подход // Экономико-социологический словарь / сост.: Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк ; науч. ред. Г. Н. Соколова. Минск : Беларус. навука, 2013. С. 439–441.
4. *Курилович Н. В.* О классическом и неклассическом в социологии образования // Проблемы упр. 2010. № 1. С. 214–216.
5. *Григорьев С. И.* Основы виталистской социологии XXI века : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2007. 239 с.
6. *Кун Т.* Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. М. : Прогресс, 1977. 300 с.
7. *Ритцер Дж.* Современные социологические теории : пер. с англ. СПб. : Питер, 2002. 688 с.
8. *Титаренко Л. Г.* Современная западная социология: реконструкция парадигм : пособие. Минск : БГУ, 2015. 215 с.
9. *Курилович Н. В.* Позитивистская, интерпретативная и критическая парадигмы // Методология исследований политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : БГУ, 2000. Вып. 2. С. 11–22.
10. *Титаренко Л. Г.* Парадигмы и повороты современной социологии. Минск : БГУ, 2018. 239 с.
11. *Тощенко Ж. Т.* Парадигмы, структура и уровни социологического знания // Социол. исслед. 2007. № 9. С. 5–16.
12. *Дриш Г.* Витализм. Его история и система / пер. с нем. А. Г. Гурвича. М. : Наука, 1915. 279 с.

ТЕМА 10. НЕКЛАССИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

10.1. Образовательная потребность: понятие и направления формирования

Становление системного подхода к анализу образования можно обнаружить уже в работах XIX в., в которых рассматривается теснейшая взаимосвязь общественной среды и образования. Еще родоначальники социологической науки (О. Конт, Э. Дюркгейм, Г. Спенсер и др.) фиксировали социальную природу образования, однако расцвет системных идей в социологии принято связывать с XX веком, прежде всего с популярностью школы структурно-функционального анализа (Т. Парсонс, Р. Мертон и др.).

В зарубежной социологии образования одной из самых известных работ, в которой образование репрезентируется с позиций системного анализа, является книга американского ученого Ф. Кумбса «Кризис образования в современном мире: системный анализ» [1]. Некоторые исследователи утверждают, что именно Ф. Кумбс одним из первых предложил рассматривать образование как единую систему [2, с. 83].

Классический анализ образования как социальной системы актуализирует вопросы изучения данного феномена в качестве определенной целостности, развивающейся в широком контексте исторически изменяющихся социально-экономических отношений. При этом сам термин «система» применяется для определения социетального круга образовательных проблем. Как правило, в научной и учебной литературе образование в качестве системы структурируется по трем критериям: 1) масштабу (от национальной системы образования до отдельных учреждений образования); 2) уровню (от дошкольного до послевузовского образования); 3) типологии социальных субъектов (от мирового образовательного сообщества до отдельной личности) [3, с. 82–83].

Современные исследователи признают относительную самостоятельность системы образования и отмечают ее влияние на протекание социальных процессов. Так, в зависимости от того, насколько система образования соответствует потребностям времени, она способна замедлять либо ускорять социальные процессы [4, с. 71–72].

Неклассический анализ системы образования с позиций социологического витализма фокусируется на изучении феномена образова-

тельных потребностей в структуре общественных потребностей социальных субъектов. При этом образование рассматривается как система социальных отношений субъектов, обладающих жизненными силами и пространством для их реализации. Представители виталистской социологии подчеркивают, что эволюция образования обусловлена общественными потребностями, под которыми понимается необходимость сохранения и развития общества как социальной системы. Общественные потребности нельзя непосредственно наблюдать или оценить, поскольку они не принадлежат конкретным субъектам социальной жизни, например отдельному институту, социальной группе или индивиду. В зависимости от сферы приложения жизненных сил социальных субъектов формы проявления общественных потребностей могут быть разными, однако для всех них основным остается принцип целостности существования общества как социальной системы [5, с. 31].

Образовательные потребности индивидов относятся к числу традиционных предметов социологического изучения. В эмпирических социологических исследованиях они, как правило, рассматриваются сквозь призму определения места образования в жизненных планах молодого поколения.

В классической социологии образование репрезентируется как связующее звено между общественными потребностями и жизненными планами молодежи. При этом за рамками анализа остается влияние образования на формирование общественных потребностей. Воздействие образования, под которым в данном случае понимается исключительно профессиональная подготовка личности, обычно сводится к социальной мобильности молодого поколения. Иначе говоря, образовательная потребность исследуется как потребность поступления в учебное учреждение с целью достижения образовательного уровня, который необходим для того, чтобы занять определенное положение в стратификационной структуре общества. Тем самым игнорируется вопрос о значении приобретенных посредством образования жизненных сил человека для сохранения общества как социальной системы.

В виталистской социологии вопрос о социальном смысле образования требует признания самостоятельного значения образовательных потребностей для развития и сохранения общественной системы. Речь идет о том, что движущей силой общественного развития является осознаваемая социальными субъектами потребность в образовании, а не сам образовательный уровень, зафиксированный в аттестатах, дипломах, свидетельствах и других официальных документах.

В конкретно-исторических условиях природа образовательной потребности определяется ценностью человека в обществе. Например, в индустриальном обществе жизненные силы человека рассматриваются исключительно как придаток научно-технического прогресса, а в информационном обществе жизненные силы субъекта начинают играть главную роль в развитии социума, поскольку общественной потребностью выступает возрастание ценности человека. При этом в социологическом витализме подчеркивается, что теснейшая взаимосвязь цивилизации, образования и культуры отражается именно в развитии жизненных сил социального субъекта [5, с. 32–33].

С точки зрения способов использования образования для развития социальной субъектности можно выделить два *основных подхода к пониманию образования* [5, с. 36]:

1) *прагматический* (узкий, формальный) — трактует образование как результат обучения, отражающий итог усвоения знаний, умений и навыков;

2) *культурологический* (широкий, неформальный) — рассматривает образование как феномен культуры, отражающий процесс усвоения и преобразования многообразного социального опыта.

В указанных подходах, по мнению российских социологов С. И. Григорьева и Н. А. Матвеевой, дифференцируются два социальных смысла образования: прагматический и культурологический.

В условиях доминирования в обществе прагматического смысла образования формируется социальный субъект «умелый», который способен действовать исключительно шаблонно. В случае осознания самим индивидом и обществом культурологического смысла образования формируется социальный субъект «творческий», который способен осуществлять инновационную деятельность, позволяющую ему преобразовывать как себя самого, так и окружающее социальное пространство. В социологическом витализме принципиально важным становится понимание того, что социальный субъект является носителем образовательной потребности в той мере, в какой он осознает значимость образования не только как канала социальной мобильности, но и как фактора сохранения общества.

Для определения характера образовательной потребности представители виталистской социологии образования обращаются к широко известной пирамиде потребностей, создателем которой является американский психолог *Абрахам Маслоу* (1908–1970). Предложенная им в работе «Мотивация и личность» иерархия потребностей человека до сих пор остается одной из самых популярных теорий мотивации.

А. Маслоу полагал, что фундаментальные потребности, понимаемые как базовые желания человека, можно представить в виде иерархической структуры, состоящей из нескольких уровней [6]. Как известно, в основании этой структуры (на самом низшем ее уровне) находятся физиологические потребности, которые характеризуют биологическую природу человека. На следующем уровне располагается потребность в безопасности, отражающая стремление человека жить в предсказуемом и организованном мире, свободном от страха и насилия. Над ней находит себе место потребность в принадлежности и любви (желание человека поддерживать различного рода отношения с другими людьми). Далее идет потребность в признании (желания, связанные с самооценкой и престижем). Наконец, на вершине этой пирамиды А. Маслоу размещает потребность в самоактуализации (самореализации), которая, по его мнению, является главной движущей силой здорового человека. Основным законом иерархии потребностей выступает положение, согласно которому актуализация потребностей более высокого уровня осуществляется по мере удовлетворения потребностей более низкого уровня. Это означает, что потребности более высокого уровня становятся мотивами поведения человека только при условии удовлетворения (хотя бы частичного) потребностей более низкого уровня.

В прагматическом смысле образовательную потребность можно отнести к потребности в признании, поскольку она отражает стремление человека продвинуться по социальной лестнице с целью достижения определенного статуса. В этом случае образовательная потребность имеет эгоистический характер.

В культурологическом смысле образовательная потребность пронизывает все уровни иерархии потребностей, выступая системообразующей потребностью как индивида, так и общества. Объясняется это тем, что в современном мире реализация рассмотренных нами выше фундаментальных потребностей включает в себя серьезную образовательную нагрузку. Так, важнейшей потребностью современного человека становятся специальные знания о собственном организме, что позволяет индивиду влиять, например, на свою репродуктивную функцию, а также на физическое и психическое здоровье в целом. С этой точки зрения образование выступает не только следствием удовлетворения физиологических потребностей, но и предпосылкой их формирования на качественно ином уровне. Другими словами, в настоящее время удовлетворение базовых потребностей приобрело новое качество, детерминируемое степенью развития человеческой цивилизации. В кон-

тексте такой логики рассуждений очевидна особая роль образования в реализации потребностей психологического и социального плана, к которым уместно отнести потребности в безопасности, принадлежности, признании и, наконец, самореализации.

Представители социологического витализма констатируют глубокую взаимосвязь культурологического и прагматического смыслов образования. Применительно к образовательной потребности это означает, что ее культурологическое значение не исключает эгоистического характера. Речь идет о том, что образовательная потребность из индивидуально-статусной трансформируется в потребность социальной солидарности, выступающей важнейшей частью самореализации каждой личности. В этом смысле образовательная потребность, оказывая прямое воздействие на поведение человека, его самоопределение в целом, становится ключевым фактором развития социального субъекта, а значит, и фактором развития всего общества.

Учитывая взаимозависимость и пластичность потребностей, необходимо понимать, что в реальной жизнедеятельности человека их удовлетворение не предполагает жесткой иерархии. Например, реализация образовательной потребности, понимаемой как потребность в самоактуализации личности, может осуществляться в ситуации не удовлетворенных в полной мере физиологических и социально-психологических потребностей индивида. При этом в культурологическом смысле потребность в образовании выступает в роли одного из факторов их формирования. Верно и обратное утверждение: удовлетворение всех потребностей низшего уровня (по А. Маслоу) автоматически не приводит к формированию образовательной потребности как потребности высшего уровня. Вместе с тем, признавая сосуществование культурологического и прагматического смыслов образования, представители социологического витализма подчеркивают, что образовательная потребность включена в каждый из выделенных А. Маслоу уровней иерархии потребностей и в этом контексте ее можно отнести к числу сущностных потребностей социальной системы общества [5, с. 39].

Основой образовательной потребности выступает накопление посредством образования жизненных сил социального субъекта и их реализация. Можно выделить два **направления формирования образовательной потребности**, а именно образование как потребность:

1) в *социальном статусе* (воспроизводится неустойчивость социума, в котором идет бесконечная статусная борьба индивидов и групп);

2) *непрерывном развитии субъекта* (воспроизводится целостность общества, в котором система образования развивается культуроцентрично) [5, с. 40].

10.2. Воспроизводство образования в современном обществе: структура, механизм и уровни

В научной и учебной литературе можно обнаружить немалое количество работ, полностью или частично посвященных анализу истории развития образования [7–9]. Базовым в трудах такого рода является положение о том, что образование как социальный феномен имеет конкретно-исторический характер, а следовательно, с научной точки зрения наиболее обоснованным представляется анализ различных эпох его развития.

Традиционно хронология развития образования определяется исследователями исходя из общепринятой периодизации всемирной истории. Как известно, это история первобытного общества, Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени. Для каждого из этих периодов характерны свои особенности развития образования. Вместе с тем может быть предложена и другая периодизация истории развития образования. Так, российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева выделяют три основные исторические ступени (эпохи):

1) доинституциональная — образовательной деятельностью занимались семья, совет старейшин; данная деятельность была обусловлена религиозно-мифологическим контекстом жизни родоплеменного общества (образование не оформилось как социальный институт);

2) классическая — была создана и функционировала устойчивая система образовательных учреждений (образование оформилось как социальный институт);

3) современная — трансформируются содержание и формы деятельности классических учебных заведений, а также появляются и получают широкое распространение неклассические субъекты образовательной деятельности (массмедиа, интернет и др.) [5, с. 41].

Смена исторических ступеней развития образования отражает эволюцию представлений о его социальной роли, характер которой модифицируется под влиянием трансформации качества фундаментальных потребностей индивидов.

В современном мире общепризнанны ключевая роль и особое место образования в воспроизводстве общественных отношений, в осно-

ве которого лежит последовательная смена поколений. В связи с этим актуализируется вопрос о сущности и структуре механизма воспроизводства образования. В данной структуре представители социологического витализма выделяют три основных компонента:

- социальный институт образования;
- образовательную деятельность;
- социальный обмен в сфере образования [5, с. 43].

Таким образом, для воспроизводства образования в обществе, во-первых, должны сохраняться характерные для института образования социальные роли и статусы, а также его нормативно-правовая среда и материально-техническая база. Очевидно, что все указанные компоненты института образования изменяются в соответствии с конкретно-историческими условиями, но принципиальное значение имеет их наличие в обществе. Во-вторых, немаловажную роль в воспроизводстве образования играет сохранение пространственно-временных свойств образовательной деятельности, предполагающей востребованные как обществом, так и самим индивидом образовательные результаты. В-третьих, в образовательной сфере необходимы непрерывные социальные взаимодействия, основанные на социальном обмене.

Сибирские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева обращают внимание на ряд противоречий воспроизводства образования: во-первых, это противоречие между непрерывным развитием образования и необходимостью переносить в новые социальные условия его устойчивые формы; во-вторых, между целью создания социального субъекта и уже имеющимися социальными субъектами в виде отдельных личностей, групп и слоев; в-третьих, между системообразующим характером образовательной потребности и разнообразными способами ее реализации [5, с. 43].

Основные компоненты структуры воспроизводства образования и перечисленные противоречия данного процесса объединены связью с ценностями образования. С этой точки зрения представители виталистской социологии определяют *содержание воспроизводства образования* как перенос из поколения в поколение прагматического и культурологического смыслов образования.

Сущность *механизма воспроизводства образования*, как отмечают С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева, состоит в трансформации ценности образования через соотношение:

- прагматического и культурологического смыслов образования;
- активного и пассивного в образовательном поведении субъектов;

- объективных и субъективных факторов образовательной деятельности;
- творческого и стереотипного осознания возможностей образования на разных уровнях;
- дифференциации и интеграции в процессе взаимодействия социальных субъектов образования;
- вертикальной и горизонтальной образовательной мобильности;
- национального и интернационального в образовании;
- интересов различных социальных субъектов;
- компонентов социального института образования;
- динамики развития института образования и общества [5, с. 44].

С вышеперечисленными соотношениями связан поиск оптимальных пропорций в процессе воспроизводства образования в современном мире. В рамках социологического витализма подчеркивается, что движущей силой рассматриваемого нами процесса выступает социальный субъект как носитель ценности образования. При этом констатируется, что воспроизводство ценности образования посредством развития социального субъекта осуществляется на двух уровнях: с ориентацией на прагматический смысл образования и его культурологический смысл. Соотношение этих двух уровней выступает показателем устойчивости общества.

Сохранение прагматического смысла образования рассматривается представителями виталистской социологии как тактика развития общества, а сохранение культурологического смысла — как стратегия его развития. В тактическом плане репродуцируется взаимосвязь образования с социально-экономическими отношениями в обществе, а в стратегическом — актуализируется значение образования как системообразующего фактора сохранения целостности социума. Если прагматический уровень воспроизводства ценности образования достаточно развит в большинстве стран мира, то культурологический его уровень в современном обществе пока осознается не в полной мере. Вместе с тем для устойчивого развития человеческой цивилизации очевидна необходимость воспроизводства образования как ценности и достижения индивидами социального статуса, и сохранения социума.

Если исходить из рассмотрения содержания воспроизводства образования как переноса его смыслов в новое поколение, то становится понятным, что ключевая роль в этом процессе принадлежит молодежи. В наибольшей степени именно молодое поколение посредством реализации своих образовательных потребностей воссоздает феномен

социальной субъектности, выступающий основой сохранения целостности общества и его последующего развития.

В XXI в. декларативное признание культурологического смысла образования и реальное воспроизводство преимущественно прагматического его смысла приобретают форму острого противоречия, которое влияет на перспективы развития общества как социальной системы.

10.3. Эволюция ценности образования: традиции и инновации

На протяжении всей истории человечества ценность образования в обществе изменялась. Ее эволюция отражает трансформации в различных сферах общественной жизни, которые глубоко взаимосвязаны с системой образования и способны оказывать на нее прямое или опосредованное влияние. Признание этого положения особенно значимо для постсоветских стран, испытавших в последние десятилетия XX в. кардинальные изменения практически во всех сферах жизнедеятельности человека.

В социологии образования проблема ценностей раскрывается как вопрос субъективного измерения образования посредством выявления его значимости для отдельного человека и социальных групп в целом. Осознание социальными субъектами ценности образования предполагает формирование определенного отношения к нему [10, с. 164–165].

Воспроизводство ценности образования в новых поколениях определяет не только траекторию их жизни, но и направление развития общества как социальной системы. История социологического изучения жизненных путей, образовательных и профессиональных траекторий молодежи как в нашей стране, так и за рубежом насчитывает не один десяток лет. Обзор работ западных и отечественных специалистов в этой области представлен в статье российской исследовательницы Г. А. Чередниченко [11].

Следует отметить, что ценностные представления различных групп населения об образовании относятся к числу тем социологических исследований, которые уже давно стали привычными для социологов. При этом в фокусе внимания ученых, как правило, находится молодое поколение. Традиции отечественных социологических исследований ценностного сознания молодежи в образовательной сфере оформились еще в советские годы. Лидером советской социологии образования, под руководством которого проводились масштабные лонгитюдные иссле-

дования, посвященные изучению жизненных траекторий молодежи, стал эстонский социолог *Микк Харриевич Титма*.

Первый лонгитюдный проект М. Х. Титмы (объект изучения — выпускники эстонских средних школ) стал базой для проведения одного из самых известных в отечественной науке межрегиональных социологических исследований под названием «Пути поколения». Целью этого лонгитюдного проекта, начавшегося в 1982 г. и объединившего усилия многих видных специалистов из крупных научных центров СССР, было выявление содержания жизненного самоопределения и факторов жизненного пути возрастной когорты 1965–1967 г. р. в 15 регионах Советского Союза. Основная стратегия проекта «Пути поколения» заключалась в долговременном мониторинге изменений в статусе и других характеристиках обследуемой когорты от момента окончания ее представителями среднего учебного заведения (17 лет) до приобретения ими стабильного социального положения (30 лет). К началу 2000-х гг. названная возрастная когорта была обследована три раза с интервалом в четыре года. Уникальность проекта «Пути поколения», признанного сегодня классическим образцом академического исследования, состояла в том, что время его осуществления совпало с периодом начала перестройки и последовавшим за ней распадом Советского Союза. Это позволило собрать социологическую информацию не только о закономерностях жизненного самоопределения, но и о влиянии масштабных социальных потрясений на жизненный путь когорты [12, с. 138–139].

Результаты проекта «Пути поколения» были обобщены в двух крупных работах: «Начало пути: поколение со средним образованием» [13] и «Жизненные пути одного поколения» [14]. Ответственным редактором этих монографий выступил эстонский социолог М. Х. Титма.

В лонгитюдном социологическом исследовании «Пути поколения» особое внимание уделялось ценностным представлениям молодежи об образовании, поскольку оно трактовалось как предпосылка и результат жизненного самоопределения молодых людей. Полученные данные свидетельствуют о том, что в 1980-90-е гг. наблюдались серьезные перемены в общей картине эволюции ценностей образования. Иначе говоря, со стороны молодежи во многом изменилось отношение к образованию.

Анализ результатов проекта «Пути поколения» показал, что в начале 1980-х гг. молодежь в первую очередь ориентировалась на воспроизводство профессиональной функции образования. Речь идет о том, что получение профессии и ее общественная полезность оценивались молодым поколением как главный смысл образования, далее следо-

вали гуманистические аспекты образования (развитие личности), и, наконец, наименее значимыми в этой ценностной иерархии были социально-статусные аспекты образования (материальное положение и престиж). Однородность представлений молодежи о таких ценностях образования, как «приобретение желаемой профессии» и «развитие личности», позволила исследователям сделать вывод о наличии своеобразного социального стереотипа формирования ценности образования [12].

Созданию стереотипа, который можно выразить так: «профессия для пользы общества, а не для личной материальной обеспеченности», несомненно, способствовала идеологическая нагруженность процессов обучения и воспитания во всех учебных заведениях СССР. Социологам не удалось обнаружить существенных различий в оценках профессиональной и гуманистической составляющих образования среди учащихся разных общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ и техникумов. Индивидуальные интересы учащихся и образовательный уровень их родителей также практически не влияли на представления обследованной когорты о ценностях образования. Вместе с тем обнаружились значительные региональные различия в восприятии молодежью общепринятых ценностей образования. По результатам исследования была установлена взаимосвязь между указанными различиями и социально-экономической дифференциацией регионов. Так, наибольшую степень избирательности в восприятии всех ценностных суждений об образовании продемонстрировали экономически развитые регионы с высоким уровнем социальной неоднородности. При этом в них наблюдались существенные различия в оценке молодежью социально-статусной составляющей образования. Обнаружилось, что именно эту составляющую достаточно высоко оценивают выходцы из низкостатусных семей (по уровню образования родителей и занимаемым ими должностям).

Российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева полагают, что к середине 1980-х гг. в СССР сформировались два **основных способа воспроизводства ценности образования**:

1) *инертный* — был характерен для молодого поколения высокостатусных и среднестатусных слоев общества, ориентированных на абстрактные ценности образования;

2) *вынужденно активный* — был присущ молодому поколению низкостатусных слоев общества, ориентированных на прагматические ценности образования [5, с. 52].

Однако независимо от способов воспроизводства ценности образования в советском обществе сложилась четкая *иерархия смыслов образования*, которые в порядке уменьшения значимости располагаются следующим образом:

- 1) *общественно-профессиональный* (стать специалистом, полезным для общества);
- 2) *гуманистический* (развить свою личность);
- 3) *социально-статусный* (добиться материальной обеспеченности, высокого статуса и престижа в обществе).

Анализируя данную иерархию с позиций виталистской социологии образования, можно утверждать, что молодежь 80-х годов XX века выступала формальным социальным субъектом, который в сфере образования следовал отражающим идеологическое клише стереотипам общественного сознания.

Обратимся к сравнению ценностных представлений об образовании двух уникальных поколений российской молодежи — 1980-х и 1990-х годов. Речь идет о последнем советском и первом «рыночном» поколениях. Сопоставив материалы первого этапа проекта «Пути поколения» и проведенного в 1999 г. социологического исследования «Учащаяся молодежь в экономическом пространстве», российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева пришли к следующим выводам.

Во-первых, ценностные представления «рыночного» поколения об образовании более вариативны, нежели представления советской молодежи. Молодежь 1990-х годов осознает многообразие смыслов образования, чего практически не наблюдалось в 1980-х гг.

Во-вторых, молодое поколение 1990-х годов рассматривает социально-статусную составляющую образования в качестве приоритетной. Это не означает, что в сравнении с советским «рыночное» поколение воспроизводит ценность образования с точностью до наоборот. Речь идет о том, что для молодежи 1990-х годов профессиональная и гуманистическая составляющие образования сохраняются лишь как способ достижения определенного социального статуса.

В-третьих, отсутствие существенных региональных различий в ценностных представлениях молодежи об образовании позволило исследователям говорить о становлении нового социального стереотипа, который можно выразить так: «профессия не для пользы общества, а для создания своей окружающей социальной среды» [5, с. 55]. При этом разные социальные слои молодежи воссоздают данный стереотип раз-

личными способами, зависящими от таких признаков, как половая принадлежность и уровень успеваемости респондентов.

В целом, в отличие от советской молодежи, поколение 1990-х годов выступает в качестве активно действующего социального субъекта в сфере образования. Сравнение ценностных представлений об образовании советского и «рыночного» поколений показало, что в иерархии ценностей образования произошли качественные изменения, состоящие в том, что социально-статусный смысл образования стал лидирующим. Однако, несмотря на это, механизм воспроизводства ценности образования остался прежним: в новых социально-экономических и политических условиях в новом поколении снова воспроизводятся оба уровня ценности образования: прагматический и культурологический. Образно выражаясь, за воспроизводство культурологического смысла образования несут ответственность высокостатусные группы, за воспроизводство прагматического — низкостатусные. Социальное взаимодействие всех групп общества по-прежнему реализуется в плоскости профессиональной составляющей образования [5, с. 56].

Таким образом, с позиций неклассического анализа системы образования в русле социологического витализма принципиально важное значение для устойчивого развития общества приобретает воспроизводство ценности образования через оптимальное соотношение как культурологического, так и прагматического его смысла.

Библиографические ссылки

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.] ; под ред. д-ра экон. наук Г. Е. Скорова ; послесл. д-ра экон. наук, проф. В. А. Жамина. М. : Прогресс, 1970. 261 с.
2. Курс лекций по социологии образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. проф. В. И. Астаховой. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков : Изд-во НЦА, 2009. 464 с.
3. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
4. Жуков В. И. Россия в глобальном мире : в 3 т. М. : Логос, 2006. Т. 3 : Философия и социология образования: глобальные процессы и отечественный опыт. 396 с.
5. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2009. 352 с.
7. Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли : учеб.-справ. М. : Новая шк., 1994. 96 с.

8. *Левко А. И.* Социальные проблемы образования: история и современность : Мин-во образования Респ. Беларусь ; Нац. ин-т образования Беларуси : в 2 ч. Минск : Нац. ин-т образования МО Беларуси, 1993. Ч. 1. 84 с. ; Ч. 2. 194 с.

9. *Добреньков В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. М. : ИНФРА-М, 2003. 381 с.

10. *Курилович Н. В.* Ценность высшего образования в представлениях студентов Белорусского государственного университета // Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи : материалы III Междунар. науч. конф. «Гуманитарные Губкинские чтения», Москва, 5–6 апр. 2018 г. Ч. 2. / ред.: М. Б. Балычева, О. М. Смирнова. М : Издат. центр РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2018. С. 164–168.

11. *Чередниченко Г. А.* Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социол. журн. 2013. № 3. С. 53–74.

12. *Семенова В. В.* Социология молодежи // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. Гл. 5. С. 130–147.

13. Начало пути: поколение со средним образованием / Р. К. Веэрманн [и др.] ; отв. ред. М. Х. Титма ; АН СССР, Ин-т социологии. М. : Наука, 1989. 240 с.

14. Жизненные пути одного поколения / М. Х. Титма [и др.] ; отв. ред. М. Х. Титма ; Рос. АН, Ин-т социологии. М. : Наука, 1992. 186 с.

ТЕМА 11. СОЦИАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В XXI в.

11.1. Образовательная деятельность социальных субъектов: понятие и виды

Выступая одним из основных каналов вхождения новых поколений в общество, образование одновременно является объектом их социальной активности, результатом которой становится относительно устойчивая система социальных отношений. Сущность таких отношений в образовании составляет взаимодействие социальных субъектов разных уровней: отдельного индивида, социальных групп, социальных институтов и, наконец, общества в целом.

В социогуманитарном познании широкую популярность приобрел деятельностный подход к анализу социальных субъектов в сфере образования. Традиции формирования данного подхода связаны с деятельностной парадигмой образования. Ее теоретико-методологической основой можно считать немецкую классическую философию, в центре внимания которой находились вопросы активности личности [1, с. 66]. Представителями немецкой классической философии являются такие выдающиеся мыслители XIX в., как Иммануил Кант (1724–1804), Иоганн Готлиб Фихте (1762–1814), Фридрих Вильгельм Шеллинг (1775–1854), Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770–1831).

Понятие деятельности относится к числу фундаментальных научных категорий. В самом общем виде под деятельностью подразумевают форму активного отношения человека к окружающей его реальности. Другими словами, деятельность связывают с жизненной активностью личности. В рамках социологического витализма подчеркивается, что деятельностный подход учитывает всю специфику социальных отношений в образовательной сфере. Анализ социального субъекта образования с позиций рассматриваемого подхода предполагает определение видов образовательной деятельности, специфики ее структуры, а также выявление свойств субъекта и механизмов развития его жизненных сил [2, с. 59].

При определении вида образовательной деятельности необходимо учитывать, что в научной и учебной литературе можно обнаружить разнообразные систематизации видов деятельности. В социологической науке наиболее распространена классификация ее видов по сфе-

рам общественной жизни: экономической, политической, социальной и духовной. Традиционно образование относят к последней из перечисленных сфер общества. Однако, учитывая непрерывность образования, а также его роль в сохранении общества как социальной системы, есть все основания утверждать, что образовательная деятельность во многом программирует все другие виды деятельности.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании образовательная деятельность определяется как «деятельность по обучению и воспитанию, осуществляемая учреждением образования (организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, которой в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, индивидуальным предпринимателем, которому в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность)» [3].

В работах разных исследователей акцентируются разнообразные стороны образовательной деятельности, например организованность, системность, массовость, целенаправленность, непрерывность, социальная значимость, субъект-субъектный характер [4–6 и др.]. С позиций виталистской социологии такая деятельность рассматривается как процесс использования социальным субъектом института образования для развития своих жизненных сил. В этом ракурсе цель образования определяется как производство социального субъекта.

Российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева обращают внимание на то, что образование является интегрированным видом деятельности, поскольку в качестве духовно-практической деятельности оно объединяет процессы потребления и производства. Соотношение данных процессов можно описать следующим образом: производя себя, субъект потребляет образование. Иначе говоря, потребление в форме освоения субъектом социального опыта, передаваемого посредством института образования, выступает процессом производства самого субъекта [2, с. 61].

Образовательную деятельность можно классифицировать по различным критериям:

1) *форме*:

- формализованная (институционализированная);
- неформализованная (неинституционализированная);

2) *уровню субъектов*:

- образовательная деятельность индивида;

- образовательная деятельность социальных групп;
 - образовательная деятельность социальных институтов;
 - образовательная деятельность общества;
- 3) *характеру активности субъекта и новизне:*
- репродуктивная (адаптивная, шаблонная);
 - продуктивная (творческая, инновационная);
- 4) *степени развитости субъекта:*
- неосознанная (ситуативная);
 - осознанная (целенаправленная) [2, с. 61–62].

Российский исследователь В. И. Жуков полагает, что образовательную деятельность следует рассматривать в связи с категориями «социальное время» и «поколение». Репрезентируя специфику временного фактора в течение социальной жизни, социальное время проявляется через процесс формирования социальных субъектов. В свою очередь, понятие поколения, отражая социальную преемственность и возрастную структуру населения, демонстрирует обусловленную образовательной деятельностью общность духовных характеристик социальных субъектов [1, с. 70].

Разнообразие видов образовательной деятельности воспроизводит специфическую социальную связь поколений посредством процессов обучения и воспитания.

11.2. Социальные отношения и структура социального субъекта в сфере образования

С исторической точки зрения в различных типах обществ представлены те или иные виды образовательной деятельности, на основании которых складываются социально-образовательные отношения. В современном мире социальные отношения в сфере образования играют значимую роль не только в жизни отдельного человека, но и в устойчивом развитии всего общества. В рамках виталистской социологии они рассматриваются как многомерная социальная система, охватывающая общественное, групповое и индивидуальное поведение и сознание.

Для социологии характерна трактовка социальных отношений как взаимозависимости социальных субъектов по поводу удовлетворения потребностей в различных сферах жизнедеятельности. В этом контексте **образовательные социальные отношения** можно определить как взаимозависимость социальных субъектов по поводу реализации их образовательных потребностей.

Система образовательных отношений формируется в рамках социальной структуры общества, отражая присущую ей иерархичность. В современном обществе основные признаки стратификации (доход, власть, престиж профессии и др.) являются значимыми для дифференциации социальных субъектов по количеству и качеству потребления образования. В соответствии с этим социальные группы как субъекты образования различаются по возможностям развития своих жизненных сил. Речь идет о проблемах неравного доступа представителей различных социальных групп к системе образования.

В обществе существуют социальные группы, которые, с одной стороны, оказывают решающее влияние на формирование различающихся по качеству образования учебных заведений, а с другой — формируют механизм использования лучших учреждений образования в интересах субъектов, занимающих высокое положение в той или иной стране [2, с. 71].

В отечественной и зарубежной социологии образования многие специалисты актуализируют вопросы социальной справедливости в плоскости взаимосвязи образования и стратификации. Как общепризнанный канал социальной мобильности образование играет важную роль в структурировании современного общества. При этом уровень и качество получаемого индивидами образования рассматриваются как факторы усиления системы социального неравенства в мире [7, с. 1224].

Согласно данным международной статистики, во всех странах мира наблюдается следующая закономерность: «чем ниже уровень образования человека, тем ниже его квалификация, статус и заработная плата» [8, с. 142].

В истории СССР мы можем обнаружить уникальный опыт ликвидации неграмотности и организации массового образования в русле построения государством бесклассового общества. В сфере обучения и воспитания основными принципами советской системы стали общедоступность, бесплатность и массовость образования. Однако по мере усиления социальной дифференциации в Советском Союзе формировались подсистемы престижных учреждений образования, в которых обучались в большинстве своем дети политической и экономической элиты страны.

В годы советской власти наблюдались значительные различия в уровне образования населения в зависимости от региона проживания и национальности. В первую очередь речь идет о различных

возможностях получения высшего образования, что было связано с неравномерным распределением вузов в СССР, а также с разной степенью их доступности для жителей различных регионов и представителей разных национально-этнических групп [2, с. 72]. Кроме того, несмотря на официальное признание равенства прав всех советских граждан на образование, вплоть до 1980-х гг. при приеме абитуриентов в вузы действовал так называемый классовый подход, основанный сначала на дискриминации лиц, имевших буржуазное происхождение, а позднее — на дискриминации детей «врагов народа» [8, с. 226].

Отметим, что социально-территориальная дифференциация по уровню образования сохраняется и в постсоветских странах. Это подтверждают данные официальной статистики. Например, в Республике Беларусь по итогам последней переписи образовательный уровень городского населения выше, чем сельского. При этом в целом образовательный уровень белорусского населения растет: если по данным переписи 1959 г. на 1000 человек в возрасте 15 лет и старше приходилось всего 17 лиц с высшим образованием, то через 50 лет их численность составила уже 189 человек. При этом наиболее высокий уровень образования имеют столичные жители республики [9]. Материалы социологических исследований также позволяют утверждать, что для современной Беларуси «актуальна проблема повышения доступности образования для разных групп населения (сельских жителей, выходцев из малообеспеченных, неполных, неблагополучных семей, инвалидов и т. д.)» [10, с. 21].

С позиций признания социального неравенства в системе образования представители виталистской социологии выделяют две группы социальных субъектов: 1) «сильных» субъектов образования, которые пользуются широкими возможностями получения качественного образования; 2) «слабых» субъектов образования, имеющих ограниченные возможности доступа к качественному образованию. В целом решение проблемы образовательного неравенства требует создания и реализации государственной программы регулирования социальных отношений в сфере образования.

При определении места социального субъекта в системе образования необходимо учитывать разные признаки, к числу которых можно отнести ценность образования для субъекта, меру активности последнего в сфере образования, осознанность им образовательной потребности. В социологической науке степень развития социальной

субъектности в сфере образования может измеряться на трех уровнях использования системы образования: эмоционально-оценочном, когнитивном и поведенческом.

Установление специфики социального субъекта образования предполагает рассмотрение его структуры. В *структуре социального субъекта образования* представители виталистской социологии выделяют следующие компоненты:

1) *образовательный потенциал* как качественную характеристику возможностей субъекта в образовательной сфере;

2) *активность и мобильность* субъекта как показатели качества его образовательной деятельности;

3) *результат образовательного поведения* как итог взаимодействия субъекта с системой образования;

4) *факторы социальной среды* как детерминанты образовательной деятельности субъекта;

5) *образовательную ситуацию* как временную характеристику образовательного пространства [2, с. 64].

В современном мире процесс развития социальной субъектности в сфере образования совпадает с процессом формирования образовательного общества, в котором образовательная деятельность играет системообразующую роль.

11.3. Инновации в деятельности традиционных субъектов образования

Беларусь унаследовала от СССР массовую систему образования, которая по многим количественным показателям находилась на передовых мировых позициях. За годы советской власти была создана устойчивая система образовательных учреждений, которые могут рассматриваться в качестве традиционных субъектов образования.

К *традиционным субъектам образовательной деятельности* можно отнести следующие учреждения:

- дошкольного образования (ясли, ясли-сады, детские сады и др.);
- общего среднего образования (начальные школы, базовые школы, средние школы, вечерние школы, гимназии и др.);
- профессионально-технического образования (профтехучилища и др.);
- среднего специального образования (училища, техникумы, переименованные в постсоветский период в колледжи);

- высшего образования (университеты, институты и др.);
- послевузовского образования (организации, реализующие образовательные программы аспирантуры и докторантуры).

Несмотря на значительные достижения, признанные западными странами, у советской системы образования имелись существенные недостатки, которые требовали широкомасштабных реформ. Следует признать, что в советское время традиционная система образования постоянно обновлялась, однако в наибольшей степени она модернизировалась в условиях горбачевской перестройки и последовавших за ней радикальных реформ в 1990-х гг. Российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева под инновациями в деятельности традиционных субъектов образования имеют в виду именно эту модернизацию, которая распространилась как на содержание и технологии образования, так и на формы организации образовательной деятельности. При этом важнейшим критерием инновационного в сфере образования исследователи считают адекватность образовательных новаций потребностям общественной жизни и развития личности [2, с. 80].

Характерными примерами инноваций в деятельности традиционных субъектов образования в 1990-е гг. стала существенная модернизация содержания обществознания и компьютеризация образования.

В 90-е гг. XX в. отечественное преподавание обществоведческих дисциплин изменилось кардинальным образом. Одноплановость марксистского обществознания была преодолена обращением к основанному на либеральной идеологии полипарадигмальному подходу к анализу общественной жизни. В вузах из цикла обществоведческих дисциплин были исключены «История КПСС» и «Научный коммунизм». Дисциплина «Политэкономия» была преобразована в учебную дисциплину «Экономика». Трансформировалось и преподавание дисциплины «Философия», в содержании которой стали широко репрезентироваться зарубежные направления ее развития. С конца 1980-х гг. в цикл обществоведческих дисциплин была включена «Социология». В это же время на русский язык активно переводятся популярные западные учебники по общественным наукам, активизируется сотрудничество с зарубежными учреждениями образования [8, с. 233].

Компьютеризация образования нашла свое выражение в оснащении учебных заведений компьютерной техникой, локальными информационными сетями, выходом в интернет, а также в развитии системы информационно-коммуникационного обеспечения образовательного процесса в целом.

Таким образом, ведя речь об инновациях отечественного образования, следует в первую очередь учитывать модернизацию сохранившихся к настоящему времени традиционных субъектов образовательной деятельности.

Зарубежные и отечественные специалисты в области социальной инноватики, как правило, единодушно признают необходимость поиска баланса между новациями и традициями в системе образования. В социологической науке в силу отсутствия единой теоретико-методологической основы исследования инноваций отсутствует единая общепринятая дефиниция данного понятия. В самом общем виде под **инновациями в сфере образования** можно понимать значимые и управляемые изменения его содержания, технологий и организации в соответствии с актуальными потребностями и интересами общества и человека.

Социальная инноватика относится к числу актуальнейших отраслей научного знания. Вместе с тем и сегодня в этой сфере много нерешенных методологических и практических проблем. Так, белорусский социолог, профессор Е. Е. Кучко, подчеркивая содержательную и структурную сложность феномена «инновации», констатирует невозможность построения универсальной классификации инноваций в связи с разнообразием, множественностью и высокой динамичностью инновационных процессов [11, с. 55, 87–88].

В настоящее время в учебной и научной литературе можно обнаружить многообразие вариантов классификаций инноваций. Так, анализ имеющихся в педагогической науке исследований образовательных инноваций позволяет классифицировать их на организационные (оптимизация условий образовательной деятельности), методические (обновление содержания образования и повышение его качества) и управленческие (модернизация планирования, организации и контроля за функционированием системы образования) [12, с. 138].

С учетом того, что инновации в сфере образования выступают разновидностью социальных инноваций, рассмотрим возможные основания классификации последних [11, с. 83–84]:

- масштаб разработки и реализации (региональные, муниципальные, национальные инновации);
- специфика изменений (эволюционные и революционные);
- целевая ориентация (мотивационные, функциональные, структурные, процессуальные);
- источник (внутренние и внешние);

- субъект (индивидуальные, коллективные и корпоративные);
- характер реализации (пилотажные и диффузные);
- степень охвата общества (инновации на уровне личности, социальной группы и общества в целом);
- отношение к другим инновациям (сопутствующие и направляющие);
- отношение общества к инновациям (позитивные, негативные и индифферентные);
- степень интенсивности («бум», равномерные, слабые);
- темпы осуществления (быстрые, замедленные, затухающие, нарастающие и другие);
- результативность (эффективные и неэффективные).

Особое внимание исследователи уделяют анализу инноваций в высшей школе. Белорусский социолог С. Н. Кройтор подчеркивает, что инновационность выступает одним из основных требований к современной системе высшего образования, ответственной за подготовку специалистов для экономики знаний [13, с. 3]. Исследовательница структурирует инновации в образовании по двум ключевым признакам: 1) по субъектам инновационного процесса, к которым она относит специалистов в области образовательной политики, руководителей учебных заведений, обучающихся и обучающихся, а также их ближайшее окружение; 2) по приоритетным направлениям инновационных преобразований, среди которых она выделяет: повышение качества образования, мотивацию педагогов, повышение доступности образования, содержание образования, организационную структуру образовательного процесса, улучшение инфраструктуры и коммунально-бытовых условий педагогов и обучающихся [13, с. 14].

Российские исследователи Н. В. Бордовская и А. А. Реан выделяют следующие **критерии оценки нововведений в системе высшего образования** [14, с. 121–122]:

- 1) *масштаб преобразования* (от обновления отдельных структурных частей до преобразования вуза в целом);
- 2) *степень глубины преобразования* (обновление вуза по аналогии или прототипу);
- 3) *степень новизны по фактору времени* (ретровведения; замещающие, отменяющие и открывающие обновления).

Современная система образования непрерывно развивается, фокусируясь на реализации максимально востребованных в XXI в. инноваций.

Библиографические ссылки

1. Жуков В. И. Россия в глобальном мире : в 3 т. М. : Логос, 2006. Т. 3 : Философия и социология образования: глобальные процессы и отечественный опыт. 396 с.
2. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. URL: <http://pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=Nk1100243> (дата обращения: 20.02.2019).
4. Дмитриенко В. А., Лурья Н. А. Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития / Краснояр. ун-т. Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. 182 с.
5. Добренков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. М. : ИНФРА-М, 2003. 381 с.
6. Батурин В. К. Социология образования : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 191 с.
7. Курилович Н. В. К вопросу о коммерциализации высшего образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира : сб. материалов XII Междунар. науч. конф. «Сорокинские чтения – 2018». М. : МАКС Пресс, 2018. С. 1224–1226. URL: <http://www.socio.msu.ru/documents/science/SorokinskieSbornik2018.pdf> (дата обращения: 20.02.2019).
8. Добренкова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. М. : Альфа-М, 2006. 335 с.
9. Перепись населения 2009 год. Образовательный уровень населения Республики Беларусь: статистический сборник. Т. 4. URL: http://www.belstat.gov.by/informatsiya-dlya-respondenta/perepis-naseleniya/perepis-naseleniya-2009-goda/statisticheskie-publikatsii/statisticheskie-sborniki_2/index_537/ (дата обращения: 20.02.2019).
10. Кройтор С. Н. Проблемы и перспективы развития образовательной системы Республики Беларусь (по материалам социологических исследований) // Выш. шк. 2018. № 3. С. 15–21.
11. Кучко Е. Е. Социология инноваций : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2013. 183 с.
12. Макаров А. В., Перфильев Ю. С., Федин В. Т. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ : учеб.-метод. пособие / под ред. проф. А. В. Макарова. Минск : РИВШ, 2009. 268 с.
13. Кройтор С. Н. Инновации в образовании: социологический анализ (на примере системы высшего образования в Республике Беларусь) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. Минск, 2010. 23 с.
14. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.

ТЕМА 12. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В XXI в.

12.1. Образовательный потенциал как категория виталистской социологии образования

В социологическом витализме изучение образовательного потенциала субъектов основано на рассмотрении как природных, так и социально-культурных аспектов их образовательной деятельности. Исследователи, как правило, акцентируют внимание на том, что образовательный потенциал социальных субъектов может как реализовываться в той или иной степени, так и не использоваться. Учитывая ориентацию современного общества на непрерывность обучения, подчеркивается, что прекращение субъектом образования ведет к снижению его образовательного потенциала и потере возможностей его реализации [1, с. 82].

Понятие образовательного потенциала занимает важное место в категориальном аппарате виталистской социологии образования. Прежде всего это обусловлено признанием системообразующей роли образования в развитии общества. Кроме того, в современном мире особую значимость приобретают не накопленные субъектом знания и навыки, которые, как известно, достаточно быстро устаревают, а умение трансформировать их, постоянно осваивая новую информацию и используя ее в новых условиях. Иначе говоря, в XXI в. на передний план выходит способность субъекта учиться в течение всей жизни. В свою очередь, эта способность напрямую связана с усилиями субъекта по формированию и реализации своего образовательного потенциала.

Если понимать социального субъекта как систему взаимодействующих жизненных сил, то образовательный потенциал, несомненно, выступает ее составляющей. При этом в социологическом витализме понятие образовательного потенциала распространяется на социального субъекта разных уровней: отдельная личность, социальные группы, социальные институты, общество в целом. Следовательно, социологический анализ образовательного потенциала предполагает рассмотрение данной составляющей жизненных сил в контексте ее развития на всех уровнях социального субъекта.

Само понятие потенциала (лат. *potential* — сила, мощь, возможность) в социогуманитарных науках традиционно связано с понятием личности. Единого общепринятого определения личностного потенциала не

существует. Наибольшее количество дефиниций этого понятия можно обнаружить в педагогической и психологической литературе. Как правило, педагоги связывают его со способностями личности к самопознанию, саморазвитию и самореализации в образовательном процессе. При этом нередко рассматриваются пять основных компонентов потенциала личности (по М. С. Кагану): гносеологический (объем и качество информации, которой располагает личность); аксиологический (система ценностных ориентаций личности); творческий (способности личности к продуктивной деятельности); коммуникативный (формы и содержание межличностного общения человека); художественный (содержание и реализация эстетических потребностей личности) [2, с. 421–422].

В психологической науке для обозначения степени выраженности личностного потенциала разными исследователями использовались разнообразные понятия: например, локус контроля, воля, внутренняя сила и опора, жизнестойкость и др. Вместе с тем, по мнению Д. А. Леонтьева, эти понятия характеризуют отдельные стороны личностного потенциала, а в целом он выступает как обобщающая характеристика уровня личностной зрелости, формой проявления которой является способность человека к самодетерминации своей деятельности. Другими словами, личностный потенциал отражает меру преодоления индивидом обстоятельств, заданных ему как внутренними, так и внешними условиями [3, с. 6–7].

В научном дискурсе для трактовки феномена самодетерминации личности используются понятия субъектности и субъекта. С этих позиций социологами актуализируется анализ соотношения субъектности и инерционности в образовании [4]. В связи с этим личностный потенциал можно определить как качественную интегральную характеристику возможностей субъекта изменять свою жизнь. В рамках социологического витализма это понятие можно отождествить с жизненными силами субъекта. Выделяют два основных аспекта личностного потенциала:

1) жизненный ресурс, который включает в себя две группы преимуществ человека: социальные (уровень образования, статус, профессия, место проживания, происхождение и др.) и природные (состояние здоровья, биологические возраст и пол, физиологические задатки и интеллектуальные способности);

2) резерв (запас жизнестойкости), который включает в себя незадействованные возможности человека (не востребованные знания, умения и навыки, неиспользуемые способности и т. п.) [1, с. 83–84].

Представители виталистской социологии рассматривают личностный потенциал не как скрытую жизненную силу, а как меру ее проявления, отражающую степень развитости социального субъекта [1, с. 84]. Опираясь на вышепредложенную трактовку личностного потенциала, можно определить содержание образовательного потенциала.

Многоуровневость социального субъекта в сфере образования не носит жесткого иерархического характера. Это означает, что образовательные потенциалы отдельных индивидов формируют образовательный потенциал той или иной социальной группы, а образовательный потенциал всех социальных групп входит в образовательный потенциал общества, представляя собой многомерное социальное явление. При этом на любом уровне образовательный потенциал необходимо понимать как первичную основу возникновения и жизнедеятельности социальных субъектов, поскольку в современном обществе жизненный цикл человека, по сути, является непрерывным образованием, отражая известную поговорку: «Век живи — век учись».

В русле социологического витализма образовательный потенциал определяется Н. А. Матвеевой как «мера включенности социального субъекта в сферу образования и соответствующая степень развитости его социальных связей» [1, с. 85]. Суть **образовательного потенциала** составляет развитие социальных субъектов посредством их взаимодействия по поводу передачи и освоения социального опыта. Формальной стороной образовательного потенциала субъекта является достигнутый уровень образования. В *структуру образовательного потенциала* социального субъекта представители виталистской социологии включают субъективные и объективные характеристики формального уровня образования, его самооценку, показатели престижа образования, а также уровни функциональной и общекультурной (социогуманитарной) грамотности населения.

Образовательный потенциал рассматривается в единстве предпосылки и результата развития жизненных сил социальных субъектов. Эффективность такого потенциала определяется степенью активности его накопления в ходе реализации всех составляющих жизненных сил социального субъекта [1, с. 86].

Таким образом, в современном мире, ориентированном на непрерывное обучение, образовательный потенциал социальных субъектов выступает важнейшей составляющей их жизненных сил, определяя воспроизводство и развитие последних.

12.2. Кризисное развитие образовательного потенциала человечества

Ключевыми ресурсами информационного общества как современного этапа развития цивилизации выступают знания, поэтому в XXI в. образовательный потенциал человечества существенным образом трансформируется. Прежде всего это проявляется в усилении влияния образования на все сферы жизнедеятельности социума. В современном мире роль образования настолько возрастает, что образовательный потенциал страны становится одним из решающих факторов ее устойчивого развития. Однако процесс накопления и реализации образовательного потенциала человечества, в котором важно видеть соотношение глобального, национального и регионального, осуществляется в кризисном формате.

Многие зарубежные и отечественные исследователи, характеризуя состояние современного образования, используют понятие «кризис». Принято считать, что впервые тезис о мировом кризисе образования был озвучен на инициированной ЮНЕСКО Международной конференции, которая проходила в октябре 1967 г. в США в городе Вильямсбург (штат Вирджиния). Научной основой данной конференции стал рабочий документ, подготовленный первым директором Международного института планирования образования *Филиппом Кумбсом* (1915–2006). В 1968 г. он опубликовал работу «Кризис образования в современном мире: системный анализ», которая спустя два года была переведена на русский язык.

Ф. Кумбс утверждал, что сущность мирового кризиса образования заключается в разрыве между ним и условиями жизни общества. Этот разрыв, по мнению американского ученого, есть результат слишком медленной адаптации систем образования всех стран к стремительному темпу изменений общественной жизни, который в охваченном научно-технической революцией мире наблюдался с 1945 г. Американский исследователь выделил четыре наиболее очевидные причины такой ситуации: 1) резкий рост социального спроса на образование, который не могут удовлетворить существующие учебные заведения; 2) недостаточное финансирование систем образования; 3) их инертность; 4) инертность общества, связанная с традициями, обычаями и установками, которые мешают рациональному развитию образования. По мнению Ф. Кумбса, преодоление кризиса требует взаимной адаптации образования и общества [5, с. 10].

Ф. Кумбс верил, что мировой кризис образования можно преодолеть при условии объективной и систематической диагностики проблем в этой области и основанного на такой диагностике планирования будущего образования [5, с. 24]. Несмотря на то что идея «мирового кризиса образования» была обоснована ученым более пяти десятков лет назад, она не утратила своей значимости и в наши дни.

Показателями кризиса современного образования можно считать факт существования абсолютно неграмотного населения, нарастающую социально-экономическую поляризацию мирового образовательного пространства и социальную дифференциацию знаний в современном обществе. Перечисленные показатели выступают основными источниками кризисного развития образовательного потенциала человечества. Охарактеризуем каждый из них.

Масштабы абсолютной неграмотности населения. Универсальной дефиниции грамотности не существует, однако в самом элементарном значении этого слова абсолютно неграмотным принято называть человека, который не умеет читать и писать. По данным Всемирного доклада по мониторингу образования, изданного ЮНЕСКО в 2016 г., 758 млн взрослого населения планеты являются неграмотными, из них почти 2/3 — женщины. В мире насчитывается 114 млн абсолютно неграмотной молодежи. При этом самые низкие уровни грамотности характерны, как правило, для самых бедных стран мира [6, с. 300, 306].

Социально-экономическая поляризация мирового образовательного пространства. В XXI в. мировое образовательное пространство не является монолитным. Образовательный потенциал человечества поляризуется в плоскости выделения стран с высоким и низким уровнем доходов населения. При этом социально-экономические полюсы богатства и бедности весьма неравномерно распределены по регионам современного мира. Подавляющее большинство неграмотного населения проживает в беднейших странах. По данным ЮНЕСКО, миллионы детей в бедных странах не имеют доступа к образованию. Так, в 2014 г. во всем мире не посещали школу около 263 млн детей, подростков и молодежи. Огромные масштабы эта проблема приобрела в Южной Азии и африканских странах к югу от Сахары. В некоторых из них, например в Нигере, Южном Судане, Буркина-Фасо и Мали, сроки получения образования детьми из бедных семей составляют в среднем менее 1 года [6, с. 198–200, 205].

Президент Всемирного экономического форума в Давосе Клаус Шваб полагает, что важнейшей задачей общества XXI века выступает осознание того, что мир стоит у истоков четвертой промышленной

революции, ключевым атрибутом которой является беспрецедентное развитие инновационных цифровых технологий (например, прорывы в области искусственного интеллекта, интернета вещей, 4D-печати и др.). Вместе с тем для многих стран мира новейшие технологии останутся недоступными. По этому поводу К. Шваб отмечает: «В ожидании второй промышленной революции находится население 17 % мировой территории, так как около 1,3 млрд человек все еще не имеют доступа к электричеству. Примерно половина населения земного шара, или 4 млрд человек, ожидает третью промышленную революцию, поскольку большинство из них живут в развивающихся странах, где нет доступа к сети Интернет» [7, с. 12]. Следовательно, эпоха четвертой промышленной революции внесет ощутимый вклад в усугубление неравенства в мире, что приведет к еще большей дифференциации образовательного потенциала человечества.

Социальная дифференциация знаний. В качестве значимого показателя кризиса образовательного потенциала мирового сообщества выступает социальная дифференциация знаний. Ее суть состоит в признании безусловного господства техногенного знания над традиционным. Как известно, носителями техногенного знания являются развитые страны, а традиционного — остальная (в количественном отношении — бóльшая) часть мира. По мнению российского социолога Н. А. Матвеевой, попытки объединения полюсов цивилизации на основе исключительно техногенного знания ослабляют образовательный потенциал человечества [8, с. 137–138].

В целом в формировании образовательного потенциала человечества участвуют все страны мира независимо от уровня развития их систем образования. В этом контексте очевидна значимость соблюдения национальных интересов каждой из стран в области наращивания собственного образовательного потенциала. Охарактеризуем образовательный потенциал Республики Беларусь.

В формирование образовательного потенциала Беларуси весомый вклад вносит массовая общеобразовательная подготовка подрастающих поколений, в основном в государственных учебных заведениях. В настоящее время продолжительность обязательного базового образования в стране составляет 9 лет, однако министром образования Республики Беларусь И. В. Карпенко в 2017 г. был анонсирован переход к обязательному общему среднему образованию [9].

Высокий образовательный уровень населения Беларуси позволяет говорить о значительном образовательном потенциале страны. По дан-

ным переписей, уровень образования жителей республики повышается от поколения к поколению: если в 1999 г. в стране в общей численности населения трудоспособного возраста доля лиц с высшим образованием составляла 16,4 %, то в 2009 г. — 21,1 %; со средним специальным образованием — 27,0 и 31,0 % соответственно; с профессионально-техническим — 12,1 и 13,5 % соответственно. Важным показателем образовательного потенциала страны является численность неграмотного населения. По данным переписи 2009 г., доля неграмотных в общей численности населения Беларуси в возрасте от 15 лет и старше составляла всего 0,4 % (среди мужчин — 0,2 %; среди женщин — 0,5 %). При этом среди сельского населения доля неграмотных в 10 раз больше, чем среди горожан [10, с. 77, 343].

Для Республики Беларусь характерны существенные различия в образовательном уровне жителей столицы и областей. По данным переписи 2009 г., в Минске на 1000 человек трудоспособного возраста приходилось 315 лиц с высшим образованием, в то время как в регионах их численность почти в два раза меньше: в Гродненской области этот показатель составлял 188 человек, в Брестской — 180, в Витебской и Гомельской областях — 176, в Могилевской области — 171 и, наконец, в Минской области — 167 человек. При этом, в сравнении с Минском, в областях более высокая доля лиц со средним специальным и профессионально-техническим образованием [10, с. 76].

В 2015 г. Беларусь стала одной из 193 стран, принявших на себя обязательства по достижению к 2030 г. 17 целей устойчивого развития, более известных как «Повестка-2030». В Беларуси цель устойчивого развития под номером 4 «направлена на повышение доступности и качества образования в соответствии с потребностями инновационной экономики и требованиями информационного общества, развитие системы непрерывного образования, повышение квалификации учителей» [11, с. 11].

В мировом образовательном пространстве Республика Беларусь занимает определенное место, для репрезентации которого обратимся к показателям, отражающим достижения страны в области образования. По данным Института статистики ЮНЕСКО, в 2016 г. в Беларуси уровень грамотности взрослого населения (лица в возрасте от 15 лет и старше) составлял 99,6 %, молодежи (лица в возрасте от 15 до 24 лет) — 99,8 %. В 2017 г. 91,9 % населения республики в возрасте от 25 лет и старше имели как минимум среднее образование [12, с. 52].

По многим показателям образования Беларусь занимает достойное место среди развитых стран мира. Например, в 2016 г. ожидаемая про-

должительность обучения в республике составляла 15,2 года, что сопоставимо с такими странами, как Япония (15,2 года) и Франция (15,5 года) [13, с. 93–94].

В 2017 г. Республика Беларусь занимала 30-е место в рейтинге стран мира по индексу уровня развития образования, который является комбинированным показателем, отражающим уровень грамотности взрослого населения и совокупную долю обучающихся в стране. Значение индекса уровня образования (нередко в качестве синонимичного используется термин «индекс образования») может изменяться от 0 до 1. Индекс образования (англ. *Education Index*) Республики Беларусь в 2017 г. составлял 0,838. Германии принадлежит 1-е место в рейтинге стран мира по уровню образования (0,940), Австралии — 2-е (0,929), Дании — 3-е (0,920). США занимают 12-е место из 189 возможных (0,903). Такие бывшие республики СССР, как Литва (0,879), Эстония (0,869), Латвия (0,866) и Грузия (0,845), разместились на 18-м, 20-м, 21-м и 27-м месте соответственно, а Россия (0,832) оказалась на 32-м месте [14].

В качестве стандартного инструмента для измерения уровня жизни человека в той или иной стране используется индекс человеческого развития (ИЧР; англ. *Human Development Index*). Он может принимать значения от 0 до 1. Как интегральный показатель ИЧР фокусируется на «трех основных измерениях человеческого развития: способности вести долгую и здоровую жизнь (измеряемой показателем ожидаемой продолжительности жизни при рождении); способности получать знания (измеряемой средней продолжительностью обучения и ожидаемой продолжительностью обучения) и способности достигать достойного уровня жизни (измеряемой показателем валового национального дохода на душу населения)» [12, с. 1].

По данным Программы развития ООН, по итогам 2017 г. Беларусь оказалась на 53-м месте в рейтинге стран по ИЧР, где были представлены 189 стран мира. Республика была отнесена к категории стран с очень высоким уровнем человеческого развития: ее ИЧР составлял 0,808. Отметим, что в 2017 г. в стране ожидаемая продолжительность жизни при рождении составила 73,1 года, ожидаемая продолжительность обучения — 15,5 года, средняя продолжительность обучения — 12,3 года, валовой национальный доход на душу населения — 16 323 долл. США. В тройку лидеров по ИЧР вошли такие страны, как Норвегия — 1-е место (0,953), Швейцария — 2-е (0,944), Австралия — 3-е место (0,939). США занимают в этом рейтинге 13-е место (0,924), а среди постсоветских стран можно назвать Эстонию, которая занимает 30-е место

(0,871), Литву — 35-е (0,858), Латвию — 41-е место (0,847). Российская Федерация на 49-м месте (0,816), а последней в списке стран с очень высоким уровнем человеческого развития оказалась Республика Казахстан — на 58-м месте в рейтинге (0,800) [12, с. 22].

Таким образом, опираясь на данные национальной и мировой статистики, в количественном плане образовательный потенциал Беларуси можно оценить как весьма значительный.

Соотношение глобального, национального и регионального в образовательном потенциале позволило представителям виталистской социологии выделить три основные характеристики данной составляющей жизненных сил человека и общества:

1) в образовательном потенциале глобальное, национальное и региональное глубоко взаимосвязаны, при этом их взаимодействие проявляется в государственной политике разных стран мира;

2) на глобальном, национальном и региональном уровнях наблюдаются следующие тенденции развития образовательного потенциала: устойчивость, внутренняя дифференциация, длительность накопления, наращивание образовательного потенциала, а также поляризация образовательного пространства;

3) на образовательный потенциал человека влияет соотношение глобального, национального и регионального в политической, культурной, экономической и социальной сферах современного общества [1, с. 96–97].

С позиций социологического витализма установление соотношения глобального, национального и регионального в образовательном потенциале связано с определением направлений образовательной политики конкретных стран мира.

12.3. Факторы дифференциации образовательного потенциала общества

Социальные субъекты различаются по своим возможностям наращивать и использовать образовательный потенциал. С этих позиций в виталистской социологии принято выделять «сильных» и «слабых» субъектов образования. Принадлежность к той или иной группе определяется совокупностью значимых признаков, влияющих на взаимодействие индивидов и социальных групп во всех сферах жизнедеятельности общества. При этом образовательный потенциал современного общества формируется из взаимодействия как «сильных», так

и «слабых» субъектов образования. В современном мире к ключевым факторам дифференциации образовательного потенциала относят феминизацию образования, урбанизацию и имущественное расслоение населения [1, с. 99]. Рассмотрим каждый из факторов.

Феминизация образования. В социологии термин «феминизация» (лат. *femina* — женщина) трактуется как увеличение доли женщин в каких-либо сферах или процессах. Словосочетание «феминизация образования» имеет два основных значения: феминизация сферы занятости и феминизация образовательного потенциала общества.

В первом значении рассматриваемое понятие отражает тот факт, что образование в Беларуси является одной из наиболее феминизированных сфер профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что образование как сфера занятости имеет «женское лицо» во многих странах мира. Это связано с тем, что в патриархальной культуре воспитание и обучение подрастающих поколений всегда репрезентировались как удел женщин, поэтому педагогическая деятельность воспринимается обыденным сознанием исключительно как «женское дело». В силу господства в белорусском обществе традиционных гендерных стереотипов феминизация образования, как правило, не рассматривается как социальная проблема. Вместе с тем еще советские социологи отмечали, что феминизация профессии служит индикатором падения ее престижа, который отражается в невысоком социально-экономическом статусе ее представителей. Современные белорусские социологи (Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко и др.) также обращают внимание на то, что в постсоветских странах феминизация образования — часть феминизации бедности. Как известно, в республике наиболее феминизированными являются наименее оплачиваемые сферы профессиональной деятельности [15, с. 270].

По данным статистического сборника «Женщины и мужчины Республики Беларусь» (2018), в общей численности работников сферы образования 81,4 % женщин и 18,6 % мужчин. В дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях Беларуси работают в основном только женщины. В учреждениях среднего специального образования на начало 2017/18 учеб. г. среди преподавателей насчитывалось 77,1 % женщин и 22,9 % мужчин, а в учреждениях высшего образования — 54,9 % женщин и 45,1 % мужчин. При этом должность ректора вуза занимали 9,6 % женщин, проректорами и директорами филиалов учреждений высшего образования являлись 22,4 % женщин, деканами и заместителями деканов факультетов — 36,2 %, заведующими кафедрами — 38,0 %,

профессорами — 23,5 %, доцентами — 52,2 %, старшими преподавателями — 64,1 %, преподавателями, ассистентами и преподавателями-стажерами — 66,6 % женщин [16, с. 97–98, 112]. Следовательно, на уровне принятия решений в системе высшего образования Беларуси наблюдается гендерный дисбаланс, для определения которого социологами используются понятия феномена «липкого пола» («застревание» женщин на низких должностях) и «стеклянного потолка» (ограниченность для женщин доступа к руководящим должностям) [15, с. 271].

Во втором значении феминизация образования как раз и выступает фактором дифференциации образовательного потенциала белорусского общества. Речь идет о том, что в сравнении с мужчинами женщины ориентируются на достижение более высокого уровня образования, т. е. можно утверждать, что по темпам роста своего образовательного потенциала женщины опережают мужчин. По данным переписей за период с 1959 по 2009 г., в Беларуси наблюдается устойчивая тенденция увеличения доли женщин в общей численности населения с высшим образованием [17, с. 757]. Так, если численность мужчин с высшим образованием за указанный период увеличилась в 8 раз в расчете на 1000 человек в возрасте от 15 лет и старше (с 21 человека в 1959 г. до 176 в 2009 г.), то численность женщин с высшим образованием увеличилась в 13 раз (с 15 человек в 1959 г. до 199 в 2009 г.) [10, с. 16]. При этом в Беларуси обнаруживается гендерная дифференциация получения высшего образования по его профилю: «мужским» является технический профиль образования, а «женским» — социально-гуманитарный [15, с. 271].

Итак, в настоящее время с позиций статистики уровень образования белорусских женщин превышает уровень образования белорусских мужчин, поэтому в стране атрибутом женской занятости является высокий образовательный уровень [17, с. 758].

В целом феминизация образовательного потенциала белорусского общества позволяет рассматривать женщин как «сильных» субъектов образования. Однако следует признать, что сохранение традиционных гендерных стереотипов и половой дифференциации в оплате труда, а также гендерный дисбаланс на уровне принятия решений нередко обесценивают достижения женщин в сфере образования.

Урбанизация. Термин «урбанизация» (лат. *urbani* — городской) используется для обозначения роста городов, увеличения доли городского населения в целом. Как фактор дифференциации образовательного потенциала урбанизация отражает зависимость уровня образования

субъектов от типа поселения. В целом для городского населения характерен более высокий образовательный уровень в сравнении с сельским. Так, в 2009 г. в городах Беларуси на 1000 человек в возрасте от 15 лет и старше приходилось 223 человека с высшим образованием, в то время как среди сельского населения таких насчитывалось всего 90 человек. Вместе с тем за период с 1959 по 2009 г. доля лиц с высшим образованием в расчете на 1000 человек увеличилась в городах в 5 раз, а в сельских населенных пунктах — в 15 раз. Однако при этом в 2009 г. на 1000 человек городского населения приходилось всего 30 человек с общим начальным образованием, в то время как среди сельского населения таких лиц было в 5 раз больше [10, с. 32, 46].

В процентном соотношении в 2009 г. среди городского населения в возрасте от 15 лет и старше доля лиц с высшим образованием была в 2,5 раза больше, чем среди сельского населения (23,2 % горожан и 9,3 % селян). Доля лиц со средним специальным образованием в городах была в 1,5 раза больше, чем в сельских населенных пунктах (30,5 % городского населения и 20,9 % сельского) [10, с. 77].

Общеизвестно, что сельские школы, в сравнении с городскими, имеют гораздо больше финансовых и кадровых проблем. Результаты исследований, проводившихся на протяжении последних пяти лет Институтом социологии НАН Беларуси, показали, что в отличие от городского населения сельские жители в меньшей степени удовлетворены полученным образованием. Кроме того, респонденты дают самую низкую оценку качеству обучения в сельских общеобразовательных школах республики, что актуализирует вопрос об уровне подготовки сельских школьников [18, с. 16—17]. Следует упомянуть и о так называемой привязке учреждений образования, особенно высшего и среднего специального, к городам (прежде всего к столице), что также сказывается на формировании образовательного потенциала сельского населения.

Таким образом, возможности получения качественного образования у горожан выше, чем у селян, что позволяет нам отнести городское население к «сильным» субъектам образования.

Имущественное расслоение населения. В современном мире образовательный потенциал социальных субъектов во многом соотносится с их положением в социальной структуре общества. При этом в сфере образования ключевое значение для развития жизненных сил детей имеет социальное положение их родителей. Использование молодым поколением социального капитала своей семьи выступает способом воспроизводства неравенства социальных субъектов.

Взаимосвязь образования и социальной структуры общества репрезентирует проблему неравного доступа представителей различных социальных групп к образованию разного уровня и качества. Целью социологического изучения взаимосвязи стратификации и образования является выявление механизмов социального расслоения индивидов в системе образования. К числу таких механизмов социологи относят:

1) дифференциацию обучающихся по разным образовательным потокам в зависимости от успеваемости (в зарубежной социологии этот механизм называют трекингом);

2) коммерциализацию образования;

3) разное отношение педагогов к обучающимся из различных социальных групп;

4) территориальные различия в системе образования, которые отражают особенности функционирования учебных заведений в городах и сельской местности;

5) структуру и размер семьи, которые влияют на содержание социализации подрастающих поколений;

6) отношение родителей к обучению своих детей;

7) развитие у обучающихся языковых способностей, которые отражаются на их успеваемости [19, с. 147–148].

Из этого перечня особого внимания заслуживает коммерциализация образования, прежде всего высшего.

Под коммерциализацией высшего образования принято понимать активное расширение платной основы его получения. В современном мире высшее образование — это сфера образовательных услуг, доступ к которым для разных социальных групп неодинаков. Эффективность функционирования системы высшего образования в настоящее время оценивается с утилитаристских и прагматических позиций, характерных для экономического подхода. Расширение платной основы получения высшего образования затронуло все постсоветские страны, в том числе Беларусь. Объем потребления платных услуг в сфере образования за последние пять лет в республике увеличился практически в четыре раза. В Беларуси большая часть студентов получает высшее образование на платной основе. На протяжении последних 10 лет численность студентов платной формы обучения всегда превышала численность студентов, обучающихся за счет средств республиканского бюджета [20, с. 1225].

В заключение рассмотрим выделенные представителями виталистской социологии четыре основных *противоречия развития образовательного потенциала*:

1) между глубокой социальной детерминированностью образовательного потенциала и его системообразующей ролью в развитии жизненных сил человека и общества;

2) интегративностью образовательного потенциала как характеристики социального субъекта и дифференцированностью процесса его развития;

3) многомерностью образовательного потенциала по уровням социальных субъектов и единством его социальной сущности, заключающейся в самореализации социального субъекта через непрерывное образование;

4) дискретностью образовательного потенциала как предпосылки и результата развития жизненных сил социального субъекта и непрерывностью процесса его наращивания в направлении формирования образовательного общества [1, с. 102–103].

Таким образом, в современном мире развитый образовательный потенциал социального субъекта напрямую связывается с реализацией непрерывного образования. В контексте дифференциации образовательного потенциала наиболее значимой составляющей жизненных сил человека является его социально-экономический статус. При этом показателем образовательного потенциала социального субъекта в большей мере выступает не достигнутый уровень образования, а возможность его достичь.

Библиографические ссылки

1. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.

2. Соколова И. Ю., Борисова Е. Е. Личностный потенциал человека и его развитие в образовательном процессе жизнедеятельности [Электронный ресурс] // Соврем. наукоемкие технологии. 2016. № 6–2. С. 421–426. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36048> (дата обращения: 21.02.2019).

3. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М : Смысл, 2011. 680 с.

4. Матвеева Н. А. Проблема соотношения инерционности и субъектности в системе образования [Электронный ресурс] // Изв. АлтГУ. 2002. № 2. С. 7–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-sootnosheniya-inertsionnosti-i-subektnosti-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 21.02.2019).

5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.] ; под ред. д-ра экон. наук Г. Е. Сорова ; послесл. д-ра экон. наук, проф. В. А. Жамина. М. : Прогресс, 1970. 261 с.

6. Всемирный доклад по мониторингу образования «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех» [Электронный ресурс]. URL: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752_rus (дата обращения: 21.02.2019).

7. Шваб К. Четвертая промышленная революция [Электронный ресурс]. М. : Эксмо, 2016. 138 с. URL: http://www.eurasiancommission.org/ru/act/dmi/workgroup/materials/Pages/Промышленность/К.Шваб_Четвертая_промышленная_революция_2016.pdf (дата обращения: 25.03.2019).

8. Матвеева Н. А. Инерционные процессы в системе образования современной России : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. Барнаул, 2005. 330 с.

9. Карпенко И. В. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. 2017. № 3. С. 44–47.

10. Перепись населения 2009 год. Образовательный уровень населения Республики Беларусь: статистический сборник. Т. 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.belstat.gov.by/informatsiya-dlya-respondenta/perepis-naseleniya/perepis-naseleniya-2009-goda/statisticheskie-publikatsii/statisticheskie-sborniki_2/index_537 (дата обращения: 21.02.2019).

11. Беларусь на пути достижения целей устойчивого развития [Электронный ресурс] / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. URL: <http://www.belstat.gov.by/upload/iblock/e34/e34be0ef972c134ac680a898dad22071.pdf> (дата обращения: 21.02.2019).

12. Индексы и индикаторы человеческого развития: обновленные статистические данные 2018 [Электронный ресурс] / ПРООН. URL: http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_ru.pdf (дата обращения: 21.02.2019).

13. Беларусь и страны мира: статистический сборник [Электронный ресурс] / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. URL: <http://www.belstat.gov.by/upload/iblock/abf/abf37aebbf2e5cfa2d9d978f00491274.pdf> (дата обращения: 21.02.2019).

14. Рейтинг стран мира по уровню образования [Электронный ресурс] / Центр гуманит. технологий. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info> (дата обращения: 22.02.2019).

15. Курилович Н. В. К вопросу о феминизации образования в Республике Беларусь // Белорусская наука в условиях модернизации : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 сент. 2018 г. / редкол.: Г. П. Коршунов (гл. ред.) [и др.] ; НАН Беларуси, Ин-т социологии НАН Беларуси. Минск : СтройМедиаПроект, 2018. С. 270–272.

16. Женщины и мужчины Республики Беларусь: статистический сборник [Электронный ресурс] / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. URL: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/index_9283 (дата обращения: 21.02.2019).

17. Курилович Н. В. Образовательный потенциал белорусских женщин [Электронный ресурс] // Роль женщины в развитии современной науки и образования : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 мая 2016 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. В. Казакова, А. В. Бутина, И. В. Олюнина. Минск : БГУ,

2016. С. 756–760. URL: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/153782> (дата обращения: 20.01.2019).

18. *Кройтор С. Н.* Проблемы и перспективы развития образовательной системы Республики Беларусь (по материалам социологических исследований) // Выш. шк. 2018. № 3. С. 15–21.

19. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.

20. *Курилович Н. В.* К вопросу о коммерциализации высшего образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Социальная несправедливость в социологическом измерении: вызовы современного мира : сб. материалов XII Междунар. науч. конф. «Сорокинские чтения – 2018». М. : МАКС Пресс, 2018. С. 1224–1226. URL: <http://www.socio.msu.ru/documents/science/SorokinskieSbornik2018.pdf> (дата обращения: 20.02.2019).

ТЕМА 13. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПУТЬ КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО СУБЪЕКТА

13.1. Образовательный путь: традиции изучения, понятие и основные компоненты

Понятие «образовательный путь» входит в категориальный аппарат многих социальных и гуманитарных наук: социологии, экономики, педагогики, психологии и др. При этом каждая из них рассматривает данный феномен под своим углом зрения. Например, психологи и педагоги в большей степени фокусируются на проявлении индивидуальности в образовательном пути личности, активно используя такие понятия, как «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная образовательная стратегия», «индивидуальная образовательная программа» и т. п. [1; 2]. Социологи же традиционно обращаются к изучению образовательного пути той или иной когорты.

В социологической науке образовательный путь когорты рассматривается как последовательное прохождение ее представителями определенных этапов, связанных с выбором своего дальнейшего будущего в сфере образования [3, с. 21]. При этом наиболее популярным объектом социологического изучения выступает молодежь.

Трактовка образовательного пути как социального явления и социального процесса теснейшим образом связана с такими понятиями, как «жизненный путь» и «жизненное самоопределение». Социологическое изучение жизненных путей и самоопределения молодежи имеет давние традиции в отечественной науке. Так, в Советском Союзе в этой области проводились крупнейшие лонгитюдные исследования под руководством В. Н. Шубкина, М. Х. Титмы, Ф. Р. Филиппова и др. [4–10]. В постсоветский период образовательные пути молодежи рассматривались в работах О. Н. Балакиревой, Г. А. Чередниченко, Н. А. Дорошковой, Н. Ф. Денисовой и др. [3; 11–13].

Анализ жизненных путей молодежи обычно фиксируется на процессе ее вступления во взрослую жизнь. Французский исследователь О. Галлан (O. Galland) выделяет два аналитических среза в изучении данного процесса: во-первых, публичный, отражающий переход молодежи от обучения к трудовой деятельности (именно этот аспект акцентируется в большинстве отечественных исследований); во-вторых,

частный, отражающий переход от жизни с родителями к созданию собственной семьи. Очевидно, что эти два среза теснейшим образом взаимосвязаны и детерминированы историческими трансформациями. Если в традиционном обществе публичная и частная стороны вступления молодежи во взрослую жизнь развивались параллельно, то со второй половины XX в. они уже не совпадают. В развитых странах мира наблюдается повышение «порогов вступления» во взрослую жизнь. Речь идет о постоянном увеличении сроков обучения, отодвигании начала трудовой карьеры, повышении возраста создания семьи и плюралистичности жизненного выбора современной молодежи [14, с. 54–55].

Российский социолог Г. А. Чередниченко отмечает, что понятие «жизненные пути» обозначает социокультурные модели, «которые организуют жизненную траекторию индивидов в определенном обществе и в определенный исторический период» [14, с. 57–58]. В самом общем виде жизненный путь человека — это его реальная биография, т. е. история его жизнеосуществления как представителя определенного поколения. Как правило, любые события в жизни индивида социологи соотносят с его когортной принадлежностью. При этом жизненный путь предстает как взаимосвязь биологического, психологического и социального развития субъекта. В биопсихосоциальном развитии человека можно вычленить ряд этапов, на каждом из которых он занимает определенную социальную позицию с соответствующими ей социальными ролями.

Жизненный путь с позиций активности субъекта можно рассматривать как житнетворчество, основой которого выступает целенаправленная и регулируемая личностью деятельность. С определенной долей условности по критерию творчества в жизненном пути любого индивида можно выделить две части: предысторию, в рамках которой доминирует адаптивный тип жизнедеятельности; историю, в рамках которой доминирует преобразовательный тип жизнедеятельности. При этом творчество выступает характерным признаком жизненного пути субъекта [15].

Образовательный путь, обладая присущими жизненному пути характеристиками (детерминированность, творчество, осознанность и др.), имеет свою специфику: он предполагает включение субъекта только в одну из сфер социальных отношений — образование. В рамках социального времени образовательный путь выступает этапом жизненного пути, а в рамках освоения индивидом социального пространства — линией жизненного пути [16, с. 104–106].

В социологии образовательный путь человека рассматривается как часть жизненного пути его поколения. Другими словами, он трактуется как «движение поколения в системе образования, как процесс прохождения когорты через образовательные институты» [11, с. 3]. Для изучения этой формы социального движения поколений социологи проводят лонгитюдные исследования. Под поколением обычно понимается историческая общность людей, характеризующаяся определенным социальным обликом, для обозначения которого специалисты используют разные термины (например, «довоенное поколение», «послевоенное поколение», «поколение перестройки» и др.).

В современной социологической науке вместо понятия «жизненный путь» исследователи все чаще используют понятие «жизненная траектория». В определенном контексте они могут рассматриваться как синонимы, однако некоторые исследователи обращают внимание на то, что понятие «траектория», введенное в научный оборот французским социологом П. Бурдьё, отражает более строгую причинную зависимость одного этапа жизненного пути от другого. При этом подчеркивается, что жизненные траектории индивида в наибольшей степени детерминированы его социальным происхождением [14, с. 60]. В русле этого подхода понятие «образовательный путь» заменяется понятием «образовательная траектория».

Российские социологи Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн и Д. Ю. Куракин под образовательными траекториями понимают всю совокупность действий отдельных индивидов и социальных групп по удовлетворению своих образовательных потребностей. По их мнению, в образовательные траектории могут включаться как формальные, так и неформальные виды образовательной деятельности. Исследователи также отмечают, что образовательные траектории могут быть прерывистыми (субъект на определенный период времени «уходит» из системы образования), рекурсивными (субъект неоднократно «возвращается» в систему образования для улучшения трудовой адаптации), непрерывными (начало трудовой карьеры субъекта не предполагает прекращения обучения, а, наоборот, стимулирует его образовательные потребности) и т. д. [17, с. 34–35].

Особое внимание в социологической науке уделяется анализу взаимосвязи образовательного пути и жизненного самоопределения субъекта. Общепринятой дефиниции жизненного самоопределения не существует, однако большинство зарубежных и отечественных специалистов связывают феномен самоопределения индивида с таким яв-

лением, как самодетерминация личности. Неслучайно в английском языке для обозначения самоопределения субъекта используется термин *self-determination*.

В социологической науке понятие «самоопределение» трактуется как «осознание индивидом своих способностей для выбора своего места в социуме» [18, с. 366]. Жизненное самоопределение, выступая важнейшей частью процесса личностного становления, проявляется в принятии индивидом осознанных решений на всех этапах жизненного пути. Жизненное самоопределение можно рассматривать как установление и понимание личностью своей позиции в системе социальных отношений на основании выбора целей и способов жизнеосуществления в конкретных общественно-исторических и индивидуальных обстоятельствах.

Жизненное самоопределение необходимо анализировать как единство процесса и результата. Самоопределение как процесс включает в себя выбор человеком места проживания, образования, профессии, среды общения, спутника жизни и другие значимые для жизненного пути индивида выборы. Самоопределение как результат состоит в принятии индивидом определенного социального положения в обществе.

С позиций многоуровневости социального субъекта принято дифференцировать жизненное самоопределение личности и социальной общности. В отечественной социологической науке наибольшую популярность получили лонгитюдные исследования жизненного самоопределения молодежи. Одним из самых известных проектов в этой предметной области стал уже упоминавшийся выше проект «Пути поколения». Жизненное самоопределение молодежи определяется как единство процесса развития и результата реализации этой социально-демографической группой своего потенциала посредством приобретения устойчивого социального положения к определенному возрастному рубежу. Следует подчеркнуть, что в условиях социальной нестабильности в процесс жизненного самоопределения включается не только молодежь, но и все другие поколения [16, с. 107–108].

Образовательный путь субъекта теснейшим образом связан с его жизненным самоопределением. В современном обществе многократно возрастает роль образования как необходимого предварительного условия процесса жизненного самоопределения индивидов и социальных групп. Кроме того, итоги образовательного пути выступают важнейшей частью результата жизненного самоопределения субъекта.

Образовательный путь относится к числу основных категорий виталистской социологии образования. В рамках данной отраслевой те-

ории социологического витализма он рассматривается как составная часть жизненного самоопределения, которая предполагает как интеграцию субъекта в сферу образования, так и активное использование этой сферы для наращивания своих жизненных сил. В связи с этим образовательный путь определяется как «непрерывный процесс создания, реализации и смены жизненных выборов по отношению к социальному институту образования» [16, с. 108].

Представители виталистской социологии образования полагают, что в контексте жизненного самоопределения образовательный путь имеет две стороны: 1) практическую — репрезентирующую образовательный путь как конечный процесс достижения субъектом определенного уровня образования, который используется на разных этапах жизненного самоопределения; 2) сущностную — репрезентирующую образовательный путь как бесконечный в пределах человеческой жизни процесс непрерывного образования социального субъекта [16, с. 108–109].

Исходя из вышесказанного, образовательный путь можно трактовать как социальный процесс развития субъектности в сфере образования. Определенный способ взаимодействия субъекта с образовательной ситуацией составляет содержание данного процесса. Формой выражения образовательного пути является образовательное поведение субъекта. Выделяют три основных компонента образовательного пути: 1) образовательную деятельность; 2) систему личностных и социальных детерминант развития процесса; 3) образовательную ситуацию [16, с. 111]. Исходя из такого понимания структуры образовательного пути, в виталистской социологии образования предлагается еще одна его дефиниция: «Образовательный путь — это процесс активного творческого самопознания и самореализации социального субъекта через использование образовательной ситуации» [16, с. 106].

В современном мире образовательный путь во многом определяет процесс непрерывного развития жизненных сил субъекта посредством системы образования.

13.2. Типы и основные характеристики образовательного поведения субъекта

Социологический анализ образовательного пути субъекта предусматривает построение типологии образовательного поведения. Направление образовательного пути, на котором субъект демонстрирует тот или иной тип образовательного поведения, указывает образователь-

ная мобильность, трактуемая как продвижение индивида или социальной группы по ступеням образования. В социологии образовательный путь нередко определяется именно по характеру образовательной мобильности, для обозначения которой обычно используется понятие «образовательная лестница». Традиции изучения продвижения молодежи по образовательной лестнице связаны с лонгитюдными исследованиями эстонской школы в социологии образования [16, с. 109].

Внимание отечественных исследователей фокусируется на типах образовательного поведения молодежи, поскольку в силу своей возрастной характеристики именно эта социально-демографическая группа наиболее активно использует систему образования. Кроме того, представители молодого поколения в полной мере репрезентируют социально-стратификационную структуру общества. Речь идет о том, что современная молодежь настолько социально неоднородна, что мы можем рассматривать ее не как единую социальную общность, а, скорее, как совокупность разных групп, представляющих разные социальные слои населения и демонстрирующих разнообразное образовательное поведение. Установление типов образовательного поведения молодежи позволяет определить образовательные потребности различных социальных групп.

Образовательные потребности молодежи лежат в основе ее образовательного поведения. Отмечая одновременность процессов формирования и реализации образовательных потребностей молодого поколения, социологи концентрируются на сравнении различных типов образовательного поведения данной когорты. При этом сравнительный анализ образовательного поведения молодежи базируется на изучении ее социальных связей как на микроуровне (взаимодействие индивидов с семьей и учебно-педагогическим коллективом), так и на макроуровне (взаимодействие с различными группами молодежи в сфере образования). В целом содержание различных этапов образовательного пути молодежи связано с освоением социального пространства и времени в сфере образования [16, с. 114].

К числу *основных характеристик образовательного поведения* субъекта представители социологического витализма относят: уровень образования, умение субъекта использовать/модифицировать полученное образование, наличие/отсутствие учебной деятельности, самооценку и степень проявления способностей, отношение субъекта к своему выбору, степень согласованности поведения с личностными и социальными потребностями, информированность и ориентированность субъекта в сфере образования [16, с. 115].

Тип образовательного поведения молодежи — это способ ее взаимодействия с системой образования. Он измеряет степень и содержание субъектности молодого поколения в образовательной сфере. При этом тип образовательного поведения определяет силу влияния рассматриваемой нами когорты на развитие образовательной ситуации. С этих позиций образовательный путь молодежи представляет собой освоение и изменение сложившейся в обществе образовательной ситуации, взаимодействие с которой опосредовано влиянием объективных и субъективных факторов.

Российская исследовательница Н. А. Матвеева выделяет четыре **признака-основания типологизации образовательного поведения молодежи**: 1) деятельностная компонента (включенность субъекта в систему образования); 2) средовая компонента (тип развития образовательной ситуации); 3) ретроспективная компонента отношений (степень реализованности образовательных планов субъекта); 4) перспективная компонента отношений (наличие у субъекта планов на продолжение образования). Эмпирической базой типологизации стали материалы II этапа лонгитюдного проекта «Пути поколения». Объект рассматриваемой нами эмпирической типологии — когорта 23-летних молодых людей, разделенных на две группы по виду основной деятельности: обучение в вузе или работа [16, с. 115; 12, с. 19].

Перечислим выделенные социологами типы образовательного поведения молодого поколения.

С точки зрения *деятельностной компоненты* типологизации молодежь дифференцируется на учащуюся и неучащуюся (работающую). *Средовая компонента* предполагает разграничение двух типов развития образовательной ситуации (ОС): 1) интенсивного, для которого характерна большая вариативность образовательного поведения субъекта на всех этапах образовательного пути; 2) экстенсивного, которому присуще отсутствие вариативности образовательного поведения субъекта. В результате на пересечении деятельностной и средовой компонент выделяются четыре типа образовательного поведения молодежи: 1) учится в условиях интенсивного развития ОС; 2) учится в условиях экстенсивного развития ОС; 3) не учится в условиях интенсивного развития ОС; 4) не учится в условиях экстенсивного развития ОС. На пересечении *ретроспективной компоненты отношений* и деятельностной определяются следующие четыре типа образовательного поведения молодежи: 1) «реализуемый» (планировал и учится); 2) «отчужденный» (планировал и не учится); 3) «случайный» (не планировал и учится); 4) «непро-

будившийся» (не планировал и не учится). При этом каждый из типов поведения рассматривается в условиях интенсивной и экстенсивной образовательной ситуации. На пересечении *перспективной компоненты отношений* и деятельностной фиксируются четыре типа образовательного поведения тех, кто планировал поступить в вуз: 1) «реализуемый, неудовлетворенный» (учится и планирует учиться); 2) «реализуемый, удовлетворенный» (учится и далее не планирует); 3) «отчужденный, целеустремленный» (не учится, но планирует); 4) «отчужденный, пассивный» (не учится и не планирует). В свою очередь, те, кто ранее не планировал продолжать свое обучение дальше, группируются по следующим четырем типам образовательного поведения: 1) «случайный, заинтересовавшийся» (учится и планирует учиться); 2) «случайный, инертный» (учится и далее не планирует); 3) «непробудившийся, открытый» (не учится, но планирует); 4) «непробудившийся, закрытый» (не учится и не планирует). Таким образом, на пересечении деятельностной, средовой, ретроспективной и перспективной компонент отношений образовательное поведение молодежи делится на 16 типов [16, с. 116–118; 12, с. 20]. Для наглядности все 16 типов образовательного поведения молодежи представлены в табл. 10.

Таблица 10

Типология образовательного поведения молодежи*

Группа молодежи	Экстенсивный тип развития образовательной ситуации	Интенсивный тип развития образовательной ситуации
Учащаяся	«Реализуемый, неудовлетворенный»; «случайный, заинтересовавшийся»; «реализуемый, удовлетворенный»; «случайный, инертный»	«Реализуемый, неудовлетворенный»; «случайный, заинтересовавшийся»; «реализуемый, удовлетворенный»; «случайный, инертный»
Неучащаяся	«Отчужденный, целеустремленный»; «непробудившийся, открытый»; «отчужденный, пассивный»; «непробудившийся, закрытый»	«Отчужденный, целеустремленный»; «непробудившийся, открытый»; «отчужденный, пассивный»; «непробудившийся, закрытый»

*Приведено по: [16, с. 119].

Анализ представленной выше типологии в первую очередь позволяет констатировать многообразие типов образовательного поведения молодежи. Следует также отметить внешнюю и внутреннюю иерархичность образовательного пути молодого поколения. Внешняя иерархия образо-

вательного пути проявляется в образовательной мобильности, нередко отражающей лишь формальную социальную субъектность в сфере образования. По мнению Н. А. Матвеевой, об этом свидетельствует наличие таких типов образовательного поведения, как «реализуемый, удовлетворенный» и «случайный, инертный». Внутренняя иерархия образовательного пути отражает ориентированность субъекта на непрерывное образование. С этой точки зрения наиболее развитым типом образовательного поведения выступает «реализуемый, неудовлетворенный» в условиях интенсивной образовательной ситуации. В свою очередь, наименее развитым типом образовательного поведения является «непробудившийся, закрытый» в условиях экстенсивной образовательной ситуации. Указанные наиболее развитый и наименее развитый типы образовательного поведения соответственно выступают своеобразными полюсами континуума, в пределах которого иерархически выстраиваются все остальные типы. В этой иерархии местоположение конкретного субъекта определяется его включенностью в систему образования, наличием образовательных планов и типом развития образовательной ситуации [16, с. 120].

Образовательный путь — это область постоянных социальных трансформаций, которые влияют на жизненное самоопределение субъекта и его социальную среду. При этом продвижение субъекта по образовательной лестнице может предусматривать как восходящую, так и нисходящую социальную мобильность. Кроме того, следует подчеркнуть ошибочность понимания образовательного пути как прямолинейного прогрессивного процесса развития субъекта. В идеальном случае продвижение субъекта по образовательной лестнице действительно предполагает наращивание его социальных сил, но в реальной жизни высокий уровень образования отнюдь не всегда является показателем развитой субъектности и самореализации индивида [16, с. 122].

В целом образовательный путь субъекта как смена типов его образовательного поведения представляет собой противоречивый и сложный процесс, отличающийся социальной иерархичностью.

13.3. Модели образовательного пути и образовательные стратегии

В контексте социологического изучения образовательного пути молодежи традиционно большое внимание уделяется факторам (детерминантам) данного процесса. При этом теоретический и эмпирический анализ образовательного поведения молодежи на материале данных

II этапа проекта «Пути поколения» позволил социологам выделить три **детерминационные модели образовательного пути**:

1) *институциональную* — определяющую влияние факторов на выбор типа учебного заведения;

2) *статусную* — выявляющую взаимосвязь жизненного и образовательного путей;

3) *региональную* — определяющую территориальную специфику образовательного пути [16, с. 124].

С помощью трех перечисленных моделей социологи могут описывать образовательный путь как социальный процесс, определяя как содержание его различных детерминант, так и степень их влияния на образовательное поведение социальных субъектов.

Можно выделить две основные институциональные модели образовательного пути: выбора типа среднего учебного заведения (СУЗ) и выбора высшего учебного заведения (вуз). При этом исследователями разграничиваются объективные и субъективные факторы выбора типов учебного заведения. Так, социологи выделили четыре группы факторов выбора типа СУЗ:

- объективные признаки социальной среды (социальное положение отца и матери, их место рождения и тип жилища);
- объективные характеристики молодежи (половая принадлежность; место рождения; место окончания и тип школы, где получено неполное среднее образование; успеваемость и материальное положение);
- субъективные признаки социальной среды (советы родителей, классного руководителя и других учителей, одноклассников, пример знакомых, рекомендации профконсультации);
- субъективные характеристики молодежи (интерес к учебным предметам, хобби, самооценка способностей в разных областях, план поступления в вуз) [16, с. 126].

К факторам выбора вуза были отнесены [16, с. 131]:

- объективные признаки социальной среды (социальное положение отца и матери, тип жилища и помощь родителей);
- объективные характеристики молодежи (пол; место жительства; место окончания и тип школы, где получено неполное среднее образование; место окончания и тип среднего учебного заведения; успеваемость в среднем учебном заведении; материальное положение; балл вступительных экзаменов; образование супруга);
- субъективные характеристики молодежи (самооценка возможностей служебного и профессионального роста, желаемые профессия и место жительства, образовательные планы).

Анализ институциональной модели выбора типа СУЗ свидетельствует о доминировании таких факторов, как объективные признаки социальной среды (прежде всего социального положения родителей) и объективные характеристики молодежи. Следовательно, образовательный путь молодежи на этапе приобретения общего среднего образования определяется теми факторами, которые молодежь не выбирает сама. Анализ институциональной модели выбора вуза показывает, что объективные признаки социальной среды и на этом этапе образовательного пути молодежи сохраняют свое доминирующее значение. Исследователи отмечают, что выбор вуза, как и выбор СУЗ, слабо связан с субъективными характеристиками молодежи [16, с. 125–133].

Если институциональные модели отражают внешнюю динамику образовательного пути, то статусные и региональные фокусируются на факторах, детерминирующих смену типов образовательного поведения молодежи.

Анализ статусных моделей образовательного пути молодежи показал, что под влиянием социальной среды уже на этапе перехода от неполного к общему среднему образованию начинается дифференциация когорты на будущих рабочих и студентов вузов [16, с. 135]. Этот вывод справедлив и для современной Беларуси. Действительно, в старшие классы школы, как правило, переходят те учащиеся, в планы которых входит обучение в вузах. Так, подавляющее большинство поступающих в отечественные вузы на очную форму обучения являются выпускниками учреждений общего среднего образования.

Региональные модели образовательного пути молодежи отражают особенности этого процесса в условиях разных типов развития образовательной ситуации в тех или иных областях страны. Так, в рамках II этапа лонгитюдного проекта «Пути поколения» было выявлено, что в регионах с экстенсивным типом развития образовательной ситуации наблюдалась жесткая детерминация всего жизненного пути качеством пути образовательного, а в регионах с интенсивным типом развития образовательной ситуации такой детерминации обнаружено не было. В целом соотношение объективных и субъективных факторов образовательного пути определяет его содержание, направленность и темп развития. В социологическом витализме подчеркивается, что прогрессивная направленность образовательного пути связана с увеличением значимости его субъективных факторов [16, с. 138].

Таким образом, исследование институциональных, статусных и региональных моделей образовательного пути молодежи отражает проти-

воречивый характер использования социальными субъектами образовательной ситуации, что выражается в многообразии и комплексности факторов, обуславливающих образовательное поведение молодого поколения.

С понятием «образовательный путь» («образовательная траектория») тесно связано не менее популярное сегодня в социогуманитарных науках понятие «образовательная стратегия». Под *образовательной стратегией* можно понимать реализуемую посредством продвижения по образовательной траектории систему осознаваемых субъектом целей, направленных на достижение того уровня образования, который необходим для осуществления жизненных планов [19, с. 18].

В социологии образовательные стратегии могут дифференцироваться по самым разным основаниям: уровням субъекта (индивидуальные и групповые образовательные стратегии); гендерному признаку («женские» и «мужские» образовательные стратегии); возрастному признаку (образовательные стратегии молодежи, представителей среднего возраста и пожилых людей); материальному положению субъекта (образовательные стратегии богатых, средних и бедных слоев населения); способам реализации (активные и пассивные образовательные стратегии); ориентации (профессионально ориентированные и статусно ориентированные [19, с. 20]) и др.

В заключение хотелось бы отметить особую практическую значимость социологического изучения образовательных путей и образовательных стратегий социальных субъектов разного уровня.

Библиографические ссылки

1. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагог. образование в России. 2015. № 5. С. 39—44.
2. Индивидуальная образовательная траектория личности как субъекта поликультурного мира : сб. науч. ст. / М-во образования Респ. Беларусь, УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». Витебск : Изд-во ВГУ, 2007. 293 с.
3. Денисова Н. Ф. Образовательный путь одаренной молодежи как критерий эффективности воспроизводства научных и научно-педагогических работников высшей квалификации // Изв. Нац. акад. наук Беларуси. Сер. гуманитар. наук. 2016. № 2. С. 19—23.
4. Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). М. : Мысль, 1985. 240 с.
5. Шубкин В. Н. Социологические опыты. (Методологические вопросы социальных исследований). М. : Мысль, 1970. 288 с.

6. *Шубкин В. Н.* Начало пути: Проблемы молодежи в зеркале социологии и литературы. М. : Молодая Гвардия, 1979. 224 с.
7. *Титма М. Х.* Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР). М. : Мысль, 1975. 198 с.
8. Начало пути: поколение со средним образованием / Р. К. Везрманн [и др.] ; отв. ред. М. Х. Титма ; АН СССР, Ин-т социологии. М. : Наука, 1989. 240 с.
9. Жизненные пути одного поколения / М. Х. Титма [и др.] ; отв. ред. М. Х. Титма ; Рос. Акад. наук, Ин-т социологии. М. : Наука, 1992. 186 с.
10. *Филиппов Ф. Р.* От поколения к поколению: социальная подвижность. М. : Мысль, 1989. 237 с.
11. *Балакирева О. Н.* Образовательный путь возрастной когорты в индустриальном регионе : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ин-т молодежи. М., 1991. 20 с.
12. *Дорошкова Н. А.* Сравнительный анализ образовательных путей молодежи: региональный аспект : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 1993. 22 с.
13. *Чередниченко Г. А.* Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (Опыт социологического исследования). СПб. : Изд-во РХГИ, 2004. 504 с.
14. *Чередниченко Г. А.* Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социол. журн. 2013. № 3. С. 53–74.
15. *Сохань Л. В.* Искусство жизнотворчества. Предназначение. Жизнотворчество. Судьба. Киев : Изд. дом Дмитрия Бурага, 2010. 576 с.
16. *Григорьев С. И., Матвеева Н. А.* Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
17. *Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю.* Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М. : ЦСП и М, 2013. 224 с.
18. *Кравченко С. А.* Социологический энциклопедический русско-английский словарь: Более 10000 единиц. М. : Изд-во Астрель : ООО Изд-во АСТ : ООО Транзиткнига, 2004. 512 с.
19. *Терентьев К. Ю.* Образовательные стратегии российской молодежи: к построению типологии // Вестн. СПбГУ. Сер. 12 : Социология. 2016. Вып. 2. С. 17–24.

ТЕМА 14. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА В XXI в.

14.1. Функциональная неграмотность населения: понятие и концепции изучения

В контексте перехода человечества к качественно новому типу цивилизационного развития в XXI в. все больше осознается необходимость планомерного создания образовательного общества [1, с. 128].

В современном обществе образование занимает значимое место в жизни любого индивида. Продолжительность обучения человека постоянно увеличивается. По данным Программы развития ООН, если в 1990 г. во всем мире средняя продолжительность обучения для взрослого населения составляла 5,8 года, то в 2017 г. она увеличилась до 8,4 года. Современные дети могут ожидать, что они будут учиться в школе в среднем на 3,4 года больше, чем их сверстники в 1990 г. [2, с. 10].

В истории человечества о впечатляющем прогрессе образования свидетельствует такой показатель, как уровень грамотности населения. Так, если в начале прошлого века человечество было практически неграмотным, то к 2017 г., по данным Института статистики ЮНЕСКО, во всем мире уровень грамотности взрослого населения составлял 82,1 %. При этом уровень грамотности молодежи, к которой ЮНЕСКО относит лиц в возрасте от 15 до 24 лет, еще выше. Так, к 2017 г. во всем мире уровень грамотности молодых мужчин составлял 90,7 %, а молодых женщин – 85,5 % [2, с. 55].

Если XX век называют веком образования, то XXI, по оценкам экспертов, можно именовать веком высшего образования. В условиях инновационного развития общества многие государства осознают необходимость повышения образовательного уровня населения. Характерная для большинства развитых стран мира массовизация высшего образования свидетельствует о фактически осуществляемом многими государствами переходе ко всеобщему высшему образованию. Специалисты подчеркивают, что экономика знаний требует, чтобы не менее половины занятого населения имели высшее профессиональное образование [3, с. 60,75].

В эпоху стремительного развития высоких технологий образованность человека играет огромную роль, поэтому мировое сообщество единодушно признает, что государственные расходы на развитие образования должны иметь приоритет в бюджетах всех стран мира. В разви-

тых странах бюджетные ассигнования на образование с каждым годом увеличиваются. По мнению экспертов, образовательные инвестиции относятся к числу наиболее окупаемых вложений [4, с. 6].

В XXI в. непрерывность рассматривается как ключевое свойство образования, которое, по сути, в жизни современного человека становится основным видом деятельности и самой востребованной формой адаптации к стремительно изменяющимся реалиям непредсказуемого мира третьего тысячелетия. Масштабы и темпы общественных преобразований, с которыми столкнулось человечество на современном этапе развития, порождают ряд глубоких противоречий, имеющих прямое отношение к сфере образования. Неслучайно идея мирового кризиса образования, озвученная еще в конце 60-х гг. XX в. американским общественным деятелем Ф. Кумбсом, не утратила своей актуальности и сегодня [5].

Одной из важнейших причин кризисных явлений в сфере современного образования специалисты называют противоречие между скоростью увеличения необходимого современному человеку объема знаний и динамикой развития содержания образования [6, с. 140]. Данное противоречие порождает растущий из года в год разрыв между инерционным институтом образования и темпом изменений общественных и личностных потребностей в современном мире.

Анализируя кризисные явления в образовании, необходимо также обратить внимание на то, что в современном мире так называемый жизненный цикл знаний, умений и навыков совсем невелик, иначе говоря, они очень быстро устаревают. Для фиксации данного феномена американские специалисты, например, используют термин «период полураспада компетентности», который означает «продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %» [7, с. 143]. По оценкам экспертов, если в начале XX в. полученных в вузе знаний и навыков специалисту хватало на 20–30 лет, то в начале XXI в. «период полураспада компетентности» сократился до 5 лет. Для современного выпускника вуза устаревание знаний начинается уже через 2–3 года [7]. Здесь следует учесть и тот факт, что, к сожалению, не так уж редки ситуации, когда по причине отсутствия оперативного обновления содержания образовательных программ в стенах учебных заведений обучающиеся получают уже устаревшие знания, приобретают такие же умения и навыки.

В условиях информационного общества трансформируется и понимание компетентности специалиста. Речь идет о том, что в обществе XXI века наиболее востребованным становится не зафиксированный объем знаний, а умение субъекта их накапливать и модифицировать. В результате в развитых странах мира, где проблема абсолютной неграмотности населения уже давно успешно решена, на передний план выдвигается вопрос функциональной неграмотности.

В силу диалектического единства противоположностей понятия функциональной грамотности и функциональной неграмотности рассматриваются исследователями как две стороны одного и того же явления [8, с. 11]. Долгое время в постсоветских странах социологи очень редко обращались к изучению феномена функциональной грамотности в силу отсутствия репрезентативных и валидных данных [9, с. 48]. Ситуация стала меняться с появлением в странах бывшего Советского Союза инициированных Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) программ международной оценки грамотности населения. Речь идет о Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (англ. *Programme for International Student Assessment – PISA*) и Международной программе по оценке компетентности взрослого населения (англ. *Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*).

Две указанные программы ОЭСР представляют собой масштабные исследования функциональной грамотности населения в международном формате. *PISA* измеряет уровень читательской, математической и естественно-научной грамотности 15-летних подростков; *PIAAC* фокусируется на измерении уровня компетенций «взрослого населения в возрасте от 16 до 65 лет в трех областях: навыки чтения и понимания прочитанного (*Literacy*), грамотности в обращении с числовой информацией (*Numeracy*) и способности по решению задач в технологически насыщенной среде (*Problem Solving*)» [10].

Российская Федерация принимает участие в *PIAAC* с 2013 г., а в *PISA* — с 2000 г. Республика Беларусь впервые приняла участие в программе *PISA* весной 2018 г.

В Беларуси проблематика функциональной грамотности детей и взрослых в наибольшей степени освещается в работах представителей педагогической науки [11; 12]. При этом отечественные специалисты С. А. Крупник и В. В. Мацкевич актуализируют данную тему в контексте сравнения стран и рассматривают функциональную грамотность как своеобразный «культурный стандарт», выступающий оценкой качества социальной жизни той или иной страны мира [12].

Введение в научный оборот термина «функциональная грамотность» (англ. *functional literacy*) обычно связывают с деятельностью ЮНЕСКО. В документах этой организации функционально грамотным считается тот человек, «который может участвовать во всех мероприятиях, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и сообщества, а также для обеспечения возможности дальнейшего использования им чтения, письма и счета для его собственного развития и для развития общины» [13, с. 302].

Следует обратить внимание на соотношение рассматриваемого нами термина с понятием минимальной грамотности. Так, если последняя характеризует умение индивида считать, читать и писать, то функциональная грамотность представляет собой его способность использовать эти навыки для организации эффективного социального взаимодействия. Иначе говоря, с позиций функциональной грамотности индивид должен не просто читать, а прежде всего понимать и оценивать смысл прочитанного, но также использовать эту информацию в своей жизнедеятельности. Функционально грамотный человек не просто умеет писать буквы и слова, но может создавать письменные тексты, которые адекватны социальной ситуации. Кроме того, такой индивид не только знает простейшие арифметические действия, но и умеет использовать математику для удовлетворения своих насущных потребностей. В этом смысле функциональная грамотность отражает исторически изменяющуюся меру адаптации человека к общественной жизнедеятельности.

В настоящее время термин «функциональная грамотность» большинством исследователей трактуется предельно широко, поскольку в условиях стремительного развития информационного общества порог функциональной грамотности постоянно повышается. В связи с этим зарубежные и отечественные специалисты выделяют различные аспекты функциональной грамотности, например, разграничивают бытовую, правовую, финансовую, языковую, информационную, компьютерную, социогуманитарную, экологическую и профессиональную грамотность. При этом исследователи отмечают социально-историческую контекстуальность процесса становления и развития функциональной грамотности в мире.

В современной научной и учебной литературе можно обнаружить самые разнообразные интерпретации функциональной неграмотности. Вместе с тем в данном понятии принципиальное значение имеет прилагательное «функциональная». В связи с этим есть все основания

согласиться с исследователями, которые определяют функциональную неграмотность как «неспособность социального субъекта эффективно функционировать в обществе» [8, с. 50]. Такая дефиниция, выступая в качестве своеобразного рабочего определения, тем не менее прекрасно очерчивает круг связанных с данным понятием проблем.

Единой методологической основы социологического изучения феномена функциональной неграмотности не существует. В научной и учебной литературе представлены различные подходы к пониманию природы, причин и последствий функциональной неграмотности населения. С определенной долей условности можно выделить четыре блока *основных концепций функциональной неграмотности*:

- 1) экономические;
- 2) институциональные;
- 3) национально-государственные;
- 4) личностные [6, с. 141–143].

Экономические концепции рассматривают функциональную неграмотность как непрофессионализм или потерю работником квалификации. Формирование этих концепций связывают с деятельностью ЮНЕСКО во второй половине XX в. В этот период времени цель функциональной грамотности понималась как обеспечение занятости населения в быстро изменяющихся условиях. С позиций экономических теорий «человеческого капитала» и «гибкой занятости» функциональная грамотность является показателем качества рабочей силы и определяет меру ее стоимости. Иначе говоря, функциональная грамотность — синоним профессиональной компетентности субъекта. При этом ликвидация функциональной неграмотности связана с повышением квалификации и переподготовкой работника.

В XXI в. в рамках экономических концепций содержание понятия функциональной грамотности расширяется за счет включения в нее так называемой социальной квалификации, отражающей информационную компетентность человека, прежде всего компьютерную грамотность, общую культуру и стиль общения. С этих позиций актуализируются не столько профессиональные, сколько социогуманитарные аспекты функциональной грамотности.

Институциональные концепции рассматривают функциональную неграмотность как невысокий уровень образованности субъекта. В рамках данных концепций функциональная грамотность трактуется как качество образования, степень обученности индивида. Основным источником функциональной грамотности или неграмотности населе-

ния выступает институт образования. С этих позиций функциональная неграмотность становится показателем и следствием кризиса образования, прежде всего «его неспособности научить человека активному взаимодействию со средой» [14, с. 320].

Некоторые исследователи отмечают, что образование нельзя признать определяющим фактором функциональной неграмотности, поскольку институт образования, выступая объектом социальной политики государства, испытывает воздействия других социальных институтов и в своей деятельности вынужден учитывать интересы различных социальных групп. В связи с этим качество образовательной подготовки субъектов — это всего лишь предпосылка их функциональной грамотности. Как известно, невысокий уровень образования субъекта (и даже отсутствие образованности) не означает его функциональную неграмотность. Следовательно, ключевым фактором функциональной неграмотности выступает не институт образования, а способ его использования социальными субъектами. Кризисные же явления в образовательной сфере лишь катализаторы роста функциональной неграмотности [6, с. 142].

Национально-государственные концепции рассматривают функциональную неграмотность как источник социального неравенства. Доминирование «государственно-технологической» грамотности, представленной в развитых странах, над «традиционно-региональной» грамотностью, характерной для развивающихся стран, приводит к поляризации образовательного пространства современного мира. В социальной иерархии носители техногенного знания, выступая в роли сильных субъектов образования, занимают высшие позиции, в то время как носители традиционного знания, являющиеся слабыми субъектами образования, автоматически смещаются на низшие позиции. Ликвидация функциональной неграмотности слабых субъектов связана с внедрением чуждой им культуры и воспроизводством их низкого социального положения. Следовательно, в рамках национально-государственных концепций актуализируются политические, региональные, этнические и экологические аспекты функциональной грамотности, которая становится показателем социальной дифференциации общества [6, с. 142]. С позиций национально-государственных концепций функциональная неграмотность препятствует восходящей социальной мобильности индивидов.

Личностные концепции рассматривают функциональную неграмотность как низкий уровень развития субъекта во всех сферах обществен-

ной жизни. В данном случае оценка функциональной грамотности связана с измерением качества человеческих ресурсов в социуме. При этом на передний план выходит не накопленный личностью социальный опыт, а умение его наращивать и модифицировать в соответствии с требованиями общества. В рамках рассматриваемых концепций человек является не объектом, а субъектом политики ликвидации функциональной неграмотности. Представители социологического витализма полагают, что личностный аспект функциональной грамотности выступает системообразующим в отношении всех других ее аспектов (экономического, социального, профессионального, политического, этнического, экологического и т. п.). С этих позиций функциональная грамотность является показателем развитости социального субъекта [6, с. 143].

В социологической науке функциональная неграмотность понимается как социально неоднородное явление, имеющее разные формы. Например, в развитых странах мира, вступивших в эру информационного общества, функциональная неграмотность в первую очередь является показателем профессионально-квалификационной структуры социума. В таких условиях основными формами функциональной неграмотности субъекта становятся его непрофессионализм, социальная дезадаптация и некомпетентность, прежде всего в сфере информационно-коммуникационных технологий. В нестабильном обществе, характеризующемся кризисом всей социальной системы, функциональная неграмотность, как отмечают С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева, проявляется не только в сфере занятости, но и во всех остальных сферах. Речь идет о неумении всех слоев населения наращивать свои жизненные силы и создавать новый социальный опыт в условиях усложняющейся неопределенности [6, с. 143–144].

По оценкам специалистов, во всем мире численность функционально неграмотных людей будет расти. Американский социолог Э. Тоффлер основные причины возникновения и развития функциональной неграмотности видел в несоответствии темпов социальной адаптации большей части населения стремительной динамике изменений, характерной для информационного общества. Анализ всеобщей дезориентации и боязни будущего, порождаемых данным противоречием Э. Тоффлер представил в широко известной работе «Футурошок», которая в США впервые была опубликована в 1970 г. [15].

В настоящее время можно выделить два основных источника существования функциональной неграмотности населения: развитые страны, в которых функциональная неграмотность обычно сводит-

ся к невысокому уровню информационной культуры субъекта; развивающиеся страны, в которых функциональная неграмотность связана с невысоким технологическим уровнем развития государства и системы образования в целом [6, с. 144–145].

К основным группам риска развития функциональной неграмотности относят абсолютно неграмотное взрослое население и молодежь (преимущественно в странах Азии и Африки), а также завершившее профессиональную подготовку трудоспособное занятое население [6, с. 145].

Таким образом, в социологии функциональная неграмотность социального субъекта изучается в контексте основных видов его жизнедеятельности. При этом признается социальная обусловленность и противоречивость процесса развития функциональной неграмотности населения как показателя социальной системы в целом. В современном мире содержание функциональной грамотности сопоставимо с непрерывным образованием социального субъекта.

14.2. Общекультурная неграмотность как проблема XXI в.

В функциональной неграмотности субъекта отражается противоречие между его способностями эффективно выполнять свои социальные функции и возможностями их освоить и реализовать. В связи с этим особое внимание исследователи уделяют проблеме общекультурной неграмотности. Как ни парадоксально, но особую актуальность она приобретает в информационном обществе, в условиях которого на передний план выдвигаются вопросы максимального использования интегрирующей и адаптирующей функций образования. При этом в мировой образовательной практике к числу стратегий, ориентированных на указанные функции образования, принято относить компетентностный подход [8, с. 20].

В Республике Беларусь компетентностный подход выступает одним из основных принципов разработки нового поколения (поколения 3+) образовательных стандартов и учебных планов [16]. В основе данного подхода лежит понимание компетентности как способности субъекта эффективно применять свои знания, умения и навыки в различных сферах жизни. В научной и учебной литературе существуют многочисленные интерпретации компетентности, однако их объединяет признание того, что компетентностный подход связан с ориентацией образования на результативность решения личностью практических и теоретических задач.

Набор определенных компетенций, понимаемых как совокупность качеств личности и ее опыта, формирует компетентность субъекта в том или ином виде деятельности. В настоящее время специалисты считают возможным дифференцировать компетенции на две группы: ключевые (базовые, универсальные, надпрофессиональные, надпредметные) и профессиональные (специальные, профессионально значимые, предметно-специализированные) [8, с. 22]. Если первая группа компетенций общая для представителей любых профессий, то вторая связана с определенной специальностью.

Универсальные компетенции являются базовыми, т. е. необходимыми в той или иной степени любому современному специалисту. По оценкам экспертов, к числу универсальных компетенций личности, наиболее востребованных в ближайшие 15–20 лет, следует отнести инновационность (креативность), системное мышление, навыки эффективной коммуникации и следующие умения: управлять проектами, работать с коллективами и отдельными индивидами, быстро принимать решения в условиях высокой неопределенности, управлять своим временем и распределять ресурсы [17].

Именно универсальные компетенции характеризуют содержание понятия «общекультурная грамотность». В учебной и научной литературе наиболее часто его связывают с такими феноменами, как образованность и социогуманитарная грамотность.

Анализируя общекультурную неграмотность как проблему XXI века, необходимо учитывать два обстоятельства: историческую относительность характеристик образованности и грамотности; увеличение значимости социогуманитарного знания в современном обществе [6, с. 154]. Рассмотрим каждое из них.

По поводу первого обстоятельства необходимо отметить следующее. История человеческой цивилизации свидетельствует о том, что характеристики грамотности и образованности обусловлены уровнем научно-технического и социокультурного развития общества. На различных этапах исторического развития конкретное содержание грамотности эволюционировало в сторону расширения с учетом повышения требований к уровню образованности индивида. Например, первоначально грамотными считались те, кто умел только читать, позднее те, кто умел не только читать, но и писать, а затем к уже перечисленным критериям грамотности добавились математические навыки [8, с. 7]. В современном же обществе мы не можем считать образованным того человека, который не обладает компьютерной грамотностью.

Очевидно, что характер образовательной деятельности, а также связанные с ней знания, умения и навыки человека Древнего мира и Новейшего времени кардинально отличаются друг от друга. По мере усложнения социальной реальности возрастают и требования к функциональной грамотности человека во всех сферах его жизнедеятельности. К примеру, увеличение технической оснащенности бытовой сферы не позволяет нам считать грамотным человека, который не умеет пользоваться современными электробытовыми приборами, не может разобраться с инструкциями по их эксплуатации и т. п.

По поводу второго обстоятельства отметим следующее. В современном мире социогуманитарное образование рассматривается как основа духовного развития личности и взаимосвязи образованности с религиозной, художественно-эстетической и идеологической жизнью общества. В связи с этим возрастает значимость гуманизации и гуманитаризации образования, призванных содействовать раскрытию творческого потенциала субъекта [6, с. 155].

В настоящее время социогуманитарная подготовка специалистов в постсоветских странах, в том числе в Республике Беларусь, имеет немало недостатков, которые порождают массовизацию общекультурной неграмотности населения. На протяжении уже более чем двух десятилетий социогуманитарное образование в странах бывшего Советского Союза постоянно реформируется в направлении сокращения объема и состава социально-гуманитарных дисциплин. Однако при этом реформаторами почему-то игнорируется тот факт, что в основном именно эти дисциплины направлены на формирование наиболее востребованных в современном обществе универсальных компетенций специалиста.

В 2013/14 учеб. г. в учреждениях высшего образования Республики Беларусь большинство специальностей были переведены на сокращенные сроки обучения. Переход от пятилетнего к четырехлетнему обучению был осуществлен за счет масштабного сокращения объема преподавания дисциплин социогуманитарного цикла (история, философия, педагогика, социология, психология, культурология и др.) студентам негуманитарного профиля. При этом в утвержденных в 2014 г. стандартах высшего образования первой ступени появились так называемые интегрированные модули цикла социально-гуманитарных дисциплин [18]. Например, на преподавание учебной дисциплины «Социология» в рамках интегрированного модуля «Экономика» отводится всего 18 часов (12 часов — лекции, 6 — семинары), в то время как в 2006 г. на социологию как самостоятельную учебную дисциплину отводилось 54 часа.

К числу серьезных недостатков социогуманитарного образования в постсоветских странах российские социологи С. И. Григорьев и Н. А. Матвеева относят ориентацию на западные ценности, а также западную научную и учебную литературу; проблему оценки качества социогуманитарного образования; неоднозначное влияние на него сети Интернет; прагматизацию социогуманитарного образования [6, с. 156–157].

Таким образом, общекультурная грамотность субъекта, сопряженная с развитием его социогуманитарной образованности, в XXI в. выдвигается на передний план как вопрос формирования наиболее востребованных в информационном обществе универсальных компетенций специалиста.

14.3. Неклассические субъекты образовательной деятельности

К классическим субъектам образовательной деятельности относят традиционные учреждения образования, характеризующиеся длительностью функционирования, а также массовыми и распространенными формами организации учебно-воспитательного процесса. В сравнении с ними новые (нетрадиционные) образовательные учреждения рассматриваются как неклассические субъекты образовательной деятельности. С хронологической точки зрения большая часть неклассических субъектов образовательной деятельности появилась во второй половине XX в., а в XXI в. наблюдается усиление их позиций в мировом образовательном пространстве. Основой возникновения нетрадиционных образовательных учреждений стала массовая компьютеризация всех сфер жизни, в том числе образования. Другими словами, именно информационная революция трансформировала классическое образование и формы его организации [6, с. 158–159].

Информационная модернизация образования породила разнообразие новых форм обучения, удовлетворяющих многочисленные образовательные потребности индивидов в условиях кардинальных идеологических изменений в мире. В Беларуси появление неклассических субъектов образовательной деятельности совпало со временем коренной трансформации всех сфер общественной жизни, которая происходила в 1990-е гг.

Многочисленные неклассические субъекты образовательной деятельности могут быть разделены на несколько основных групп (по С. И. Григорьеву и Н. А. Матвеевой):

- образовательные структуры политических организаций;
- образовательные структуры религиозных организаций;
- образовательные структуры неправительственных общественных организаций;
- образовательные программы СМИ (пресса, радио, телевидение, сетевые издания);
- образовательные программы глобальной и региональной сети Интернет;
- организационные структуры дистанционного образования;
- организационные структуры тестирования качества знаний.

Функционирование неклассических субъектов образовательной деятельности не только отражает глобальные изменения в мировом образовательном пространстве, но и имеет свою специфику, связанную с социально-экономической, социально-политической, культурной, религиозной, демографической и экологической ситуацией в конкретной стране.

В Республике Беларусь, по официальным данным, действуют более 2000 общественных объединений, многие из которых удовлетворяют образовательные запросы различных социально-демографических, этнических, конфессиональных, профессиональных и других групп. Следует отметить значимость образовательных программ, транслируемых печатными, радиовещательными, телевизионными или электронными СМИ. К организациям, обеспечивающим в Беларуси тестирование качества знаний, относится Республиканский институт контроля знаний, созданный в апреле 2000 г.

Особого внимания заслуживают вопросы, связанные с развитием дистанционного образования, которое нередко именуют онлайн-обучением. В интернете сегодня можно обнаружить немало так называемых открытых образовательных ресурсов (ООР), представляющих собой бесплатные и доступные для использования в учебных целях электронные материалы.

Массачусетский технологический институт в 1999 г. стал первым вузом, который анонсировал размещение в глобальной сети своих бесплатных курсов для всех желающих, поэтому именно его принято считать родоначальником ООР. Существующие в настоящее время ООР принадлежат организациям либо частным лицам. При этом ООР отличаются формами представления и уровнями образования [19, с. 150]. В Российской Федерации, например, на уровне школьного образования широкую известность приобрела Единая коллекция

цифровых образовательных ресурсов (<http://www.school-collection.edu.ru>), а на уровне высшего образования — проект «Лекториум» (<http://www.lektorium.tv>).

В практике высшего образования все большее распространение получают массовые открытые онлайн-курсы (МООК), которые стали логическим продолжением истории развития ООР. Первые упоминания о МООК датируются 2008 годом (англ. *Massive Open Online Courses* — *MOOC*). Авторами электронных онлайн-курсов выступают, как правило, преподаватели ведущих учреждений высшего образования. Обычно МООК включают в себя тексты лекций, а также видеолекции, задания и тесты. Важной характеристикой таких онлайн-курсов выступает наличие у каждого обучающегося персональной учебной среды. На различные МООК могут быть зарегистрированы от нескольких сотен до нескольких тысяч студентов. После сдачи итоговых экзаменов по онлайн-курсу возможно получение официального сертификата [20, с. 136—137].

В настоящее время одной из самых известных и крупнейших в мире учебных платформ МООК является *Coursera*, насчитывающая более 7 млн студентов из самых разных стран и имеющая как англоязычный, так и русскоязычный сегмент.

Общепризнано, что развитие онлайн-обучения оказывает серьезное влияние на деятельность традиционных учреждений образования. Сегодня многие ведущие университеты активно осваивают электронное обучение. Не являются исключением и отечественные вузы, в числе которых уместно назвать Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусский государственный университет, Белорусский государственный экономический университет, Академию управления при Президенте Республики Беларусь и др.

В целом неклассические субъекты образовательной деятельности существенно видоизменили образовательное пространство большинства стран мира. По мнению специалистов, их активное развитие отражает ключевые тенденции становления образовательного общества во всем мире [6, с. 163].

В заключение позволим себе немного перефразировать широко известное высказывание американского социолога Э. Тоффлера о безграмотных людях в XXI в.: в современном мире функционально неграмотными являются не те, кто не умеет читать и писать, а в первую очередь те, кто не умеет непрерывно учиться.

Библиографические ссылки

1. Социология образования : учеб. пособие / отв. ред.: А. М. Осипов, В. В. Тумалев. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 320 с.
2. Индексы и индикаторы человеческого развития: Обновленные статистические данные 2018 [Электронный ресурс] / ПРООН. URL: http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_ru.pdf (дата обращения: 20.02.2019).
3. *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Социология современного образования : учебник / общ. ред. Г. Ф. Шафранова-Куцева. М. : Логос, 2016. 432 с.
4. *Добренькова Е. В.* Социальная морфология образовательного дискурса: историко-социологические аспекты. М. : Альфа-М, 2006. 335 с.
5. *Кумбс Ф. Г.* Кризис образования в современном мире: системный анализ / пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.] ; под ред. д-ра экон. наук Г. Е. Скорова ; послесл. д-ра экон. наук, проф. В. А. Жамина. М. : Прогресс, 1970. 261 с.
6. *Григорьев С. И., Матвеева Н. А.* Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. 170 с.
7. *Сафонов А. Л.* Демографические вызовы экономике и рынку труда в Российской Федерации в условиях глобализации [Электронный ресурс] // Диалог культур в условиях глобализации : XI Междунар. Лихачев. науч. чтения, Санкт-Петербург, 12–13 мая 2011 г. СПб. : СПбГУП, 2011. Т. 1 : Доклады. С. 141–144. URL: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/Sbor_full/2011_1_rus.pdf (дата обращения: 20.02.2019).
8. *Гаврилюк В. В., Сорокин Г. Г., Фарахутдинов Ш. Ф.* Функциональная неграмотность в условиях перехода к информационному обществу / Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Тюменский государственный нефтегазовый университет». Тюмень : Изд-во гос. образоват. учреждения высш. проф. образования «Тюменский государственный нефтегазовый университет», 2009. 243 с.
9. *Кузьмина Ю. В., Попов Д. С.* Функциональная грамотность взрослых и их включенность в общество в России // Социол. исслед. 2015. № 7. С. 48–57.
10. Международная программа по оценке компетенций взрослого населения. Гуманитарная энциклопедия: Исследования [Электронный ресурс] URL: <http://gtmarket.ru/research/piaac/info> (дата обращения: 25.02.2019).
11. *Полищук Л. Н.* Функциональная грамотность: сущность и становление. Мозырь : МГПУ, 2008. 212 с.
12. *Крупник С. А., Мацкевич В. В.* Функциональная грамотность в системе образования Республики Беларусь. Минск : АПО, 2003. 125 с.
13. Всемирный доклад по мониторингу образования «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех» [Электронный ресурс]. URL: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752_rus (дата обращения: 25.02.2019).
14. *Тоженко Ж. Т.* Парадоксальный человек. М. : Гардарики, 2001. 398 с.
15. *Тоффлер Э.* Футурошок : пер. с англ. СПб. : Лань, 1997. 461 с.

16. Методические рекомендации по проектированию новых образовательных стандартов и учебных планов (поколение 3+) [Электронный ресурс]. URL: <http://edustandart.by/baza-dannykh/normativnye-pravovye-dokumenty/item/1886-metodicheskie-rekomendatsii-po-proektirovaniyu-novykh-obrazovatelnykh-standartov-i-uchebnykh-planov-pokolenie-3#itemCommentsAnchor>» (дата обращения: 20.02.2019).

17. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 20.02.2019).

18. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс]. URL: http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/119264/1/ST_SGD_21_07_14.pdf (дата обращения: 20.02.2019).

19. *Андреев А. А.* Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высш. образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.

20. *Бадарч Д., Токарева Н. Г., Цветкова М. С.* МООК: реконструкция высшего образования // Высш. образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.